

El Diseño de una Lección Multimodal: Recorridos de Lectura

UT. Revista de Ciències de l'Educació

Desembre 2010. Pag. 17-41

ISSN 1135-1438

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Cleide Emília Faye Pedrosa^a
Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna^b

Rebut: 19/11/2010 Acceptat: 01/12/2010

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre recorridos de lectura observados en alumnos de un curso de Lingüística en la modalidad a distancia. Su propósito es colocar en discusión la importancia de una "alfabetización multimodal" en las escuelas, considerando que lo verbal y lo no verbal tienen modos distintos de significar, aunque puedan ser complementarios. Para recoger lo que dicen los alumnos sobre sus modos de leer, se aplicó una consulta en forma de cuestionario, destinada a registrar decisiones que los alumnos toman en la situación de estudio de material que combina multimodalidades. Nuestro presupuesto de investigación considera que conocer rasgos de esos recorridos puede auxiliar a elaborar materiales más adecuados, así como preparar tutores preocupados con las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: Lectura; Alfabetización multimodal; Curso en la modalidad a distancia.

Abstract

This article presents a study about routes of reading observed in students of a course of Linguistic in the distance modality. Its intention is to bring to discussion the importance of a "multimodal literacy" at schools, taking into account that the verbal and the nonverbal have different roles, although they can be complementary, to mean. In order to gather what the students say on their ways of reading, a consultation using a questionnaire/form was applied, in order to register decisions that students take in the situation of use of self-study material that combines multimodalities. Our assumption of investigation considers that to know

^a Universidade Federal do Rio Grande do Norte y Universidade Federal de Sergipe - Brasil

^b Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

characteristics of these routes can help to elaborate more suitable material, as well as to prepare tutors worried with the needs of the students.

Keywords: Reading; Multimodal literacy; Course in the Distance modality.

1. Introducción

Aunque la sociedad moderna enfrenta el reto de los múltiples lenguajes, que resulta del contacto con textos que explotan distintas semiosis, la enseñanza de lengua, de modo general, todavía se centra en la lectura de textos monomodales o que son tratados como si lo fueran. Ese modo de enfocar el texto intenta evitar un enfrentamiento inevitable: la realidad social nos ofrece una multiplicidad de géneros discursivos que se componen de lenguajes distintos, entre ellos: el visual, el auditivo y el gestual. No reconocer eso es alejarse de la misma realidad. Para encarar ese tema, hace falta tratar sobre la necesidad de una alfabetización multimodal, que proporcione el desarrollo de nuevas posibilidades de lecturas audiovisuales y digitales. Enseñanza, textos y lectores necesitan establecer nuevos encuentros, nuevos recorridos de lecturas.

Este artículo, integrándose a ese movimiento de búsqueda de nuevos encuentros de lecturas y de los sentidos que aporta la multimodalidad de un texto, tiene como objetivo, a partir del estudio de textos multimodales en situación de enseñanza de Lingüística en la modalidad EAD para curso de Letras, identificar posibilidades de recorridos de lectura con la finalidad de observar la pertinencia y la adecuación entre elementos verbales y no verbales en la organización de la unidad en estudio.

Ya que la multimodalidad conlleva cambios en la práctica de producción de textos, y por lo tanto en su lectura, en la medida en que varias semiosis entran en su constitución, creemos que un estudio sobre las relaciones de aproximación entre imagen y palabra nos obliga a encontrar caminos para la necesaria "alfabetización multimodal" en el espacio pedagógico. Enfocar textos como producciones multimodales exige que se consideren para su comprensión, además de los rasgos de género de discurso, aspectos semióticos significativos, tales como: tipografía, colores, disposición de cajas, dibujos, ilustraciones, sonido.

Se analizó el material, objeto de este estudio, a partir de los rasgos que encaminan recorridos distintos de lectura, teniendo en cuenta que el lector-estudiante de la co-enunciación resultante de esa multimodalidad puede elegir un diseño particular para la lección, una vez que no está obligado a consultar módulos de informaciones u otros apoyos. Lo que dicen los estudiantes sobre su recorrido se recogió en forma de respuestas a una consulta.

Para el desarrollo de nuestro estudio, nos basamos, principalmente, en: Kipnis (2009); Litto (2009); Campos (2007); Lobo (2000); Pretti (2000) y Portales del Ministerio de Educación y Cultura, y de la EAD, para los contenidos legales y orientaciones para EAD; Fernandez (2009); Santaella (2008); Maingueneau (2005);

Mozdzinski (2006); Kress & van Leeuwen (2006) para discutir concepción de texto multimodal y diseño de lección para EAD; Pedrosa (2007, 2008) y Pedrosa & Sant'Anna (2007); Preti (2000) para ejemplificar y analizar el material de la lección para EAD en la asignatura de Lingüística.

2. Contextualización de la educación a distancia

Ingresar en la era de la información y del conocimiento viene provocando nuevos cambios en la sociedad y en la escuela (Vallin, 2003). Las “universidades del futuro deberán estar preparadas para nuevos modos de organización institucional”¹, resalta Kipnis (2009, p. 213), con la posibilidad de funcionamiento siete días por semana y 24 horas por día, lo que obliga a que se organicen “programas académicos y cursos que efectivamente atiendan a la demanda y no solo tengan como origen ideas de académicos y sus necesidades” (ibidem). “

Se percibe, de ese modo, que la educación a distancia “pasó a ocupar una posición instrumental estratégica para satisfacer las amplias y diversificadas necesidades de calificación de las personas adultas” (Preti, 2000, p. 27). Ese contexto histórico y socioeconómico es el que se vuelve responsable del proceso de derrumbe de resistencias y prejuicios respecto a la modalidad de Educación a Distancia (EAD), pues, al parecer, la coyuntura económica y política, en la llamada postmodernidad, ha encontrado una alternativa económicamente viable para los sistemas educacionales tradicionales. Ese modelo surge en Europa, a seguir en Canadá, a continuación en Estados Unidos de América y Australia, expandiendo a lo largo del mundo los sistemas de educación superior a distancia.

Si observamos la historia de las instituciones que se involucraron con la EAD desde muy temprano, se percibe que en el siglo XIX la Universidad de Londres inicia su oferta de estudios no presenciales en 1858 (Kipnis, 2009, p 210). España pasa a ofrecer la modalidad de enseñanza a partir de la década de 1970, con la creación de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), hoy consolidada, y exporta “su modelo para países de América Latina y se vuelve líder de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia” (Aiesad) (ibidem). Entre las más conocidas está la *Open University*, de Inglaterra. La idea de una ‘universidad sin cables’ fue propuesta por J.C. Storb, en 1926, época en que trabajaba en la BBC. Con sede en Milton Keynes, la *OU* inició sus actividades en 1970. En 1990, se dio su internacionalización con la *Open University Worldwide* (Preti, 2000).

La Universidad Nacional de Educación a Distancia/Uned atiende a más de 200.000 estudiantes (<http://www.scribd.com/doc/45492853/memoriaRS-UNED-2010>), el Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), en Francia, a casi 240.000 estudiantes (<http://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned.aspx>), y la Open University, a más de 250.000 estudiantes (<http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figures>)². Esos números revelan la fuerza y la expansión que la EAD obtuvo a lo largo de los últimos 40 años. Y es a partir de esos primeros

impulsos que se establecen redes de EAD en todos los continentes, apoyadas y mantenidas tanto por gobiernos como por organismos internacionales, como UNESCO, OEA, Consejo de Europa, Parlamento Europeo, etc.

Es en ese contexto de expansión que se establece la EAD para formación universitaria en Brasil. La construcción de una nación inclusiva y democrática se conecta necesariamente a la producción de conocimiento y a la facilitación del acceso de sus resultados a la población. Brasil, todavía, mantiene un déficit importante en esa distribución, en particular respecto a las clases menos favorecidas socialmente, cuando se trata de ofrecer educación. Para Mota (2009), en un contexto como ese, la EAD se presenta como alternativa viable porque puede auxiliar a superar la deficiencia nacional en oferta de formación. Además, a pesar de todo el aparente desarrollo humano logrado en el siglo XX, se considera que más del 30% de la población de Brasil es analfabeta funcional. (Vallin, 2003, p. 112). Como estrategia de expansión de las posibilidades de acceso a educación, se espera que la EAD integre las medidas para solucionar ese problema nacional, manteniendo el intento de "profundizar el compromiso del proyecto pedagógico con el proyecto histórico y cultural de la sociedad brasileña". (Lobo, 2000, p. 11).

Aunque Brasil haya sido el último país con población superior a cien millones a establecer una universidad abierta (Litto, 2009: p. 20), el Ministério de Educação e Cultura (MEC) crea la *Secretaria de Educação a Distância* y, a partir de ese momento, se establecen las bases para EAD en Brasil con fundamento en la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996 reglamentada por el decreto nº 5.622 (Campos et al, 2007, y Kipnis, 2009). El 11 de enero de 2007, el MEC publica la Portaria Normativa nº 2, que dispone sobre los procedimientos de reglamentación y evaluación de la educación superior para la EAD.

Según el censo de educación superior (año base 2006), la oferta de cursos superiores en la modalidad a distancia creció sorprendentemente entre 2003 y 2006. El índice fue de 571%, eso indica numéricamente un salto de 52 a 349 cursos. El porcentaje de alumnos, que era en 2005 de 2,6%, pasó a ser de 4,4% en 2006. Lo que representa "un crecimiento del peso relativo de EAD en la educación superior de 69,2%: pasó de 49 mil estudiantes, en 2003, a 207 mil, en 2006, aumento correspondiente a 315%. En un período de solo cuatro años". (Kipnis, 2009, p 210). Con base en datos fornecidos por Mota (2009), en 2007, la Universidad Abierta de Brasil (UAB) ofreció formación superior por medio de 49 instituciones públicas de enseñanza superior y 289 centros municipales, "permitiendo expansión, ampliación, democratización e interiorización de enseñanza pública, gratuita y de calidad en nuestro país" (p. 210). Datos más recientes, de la *Associação Brasileira de Educação a Distância* (ABED, 2010), indican números sorprendentes para esa modalidad de enseñanza en Brasil: hay cerca de 700.000 estudiantes y 376 instituciones comprometidas con EAD (141 públicas y 235 privadas), que ofrecen cerca de 1.752 cursos.

3. El texto multimodal y la producción de material impreso para EAD

A diferencia del texto monomodal, se sabe que el texto multimodal se caracteriza por romper con el flujo continuo lineal. George Landaw (apud Santaella, 2008, p. 53) describe las principales características de la no-linealidad del hipertexto que se aplican fácilmente al texto multimodal impreso; son ellas: topología; multilinealidad; reticularidad y manipulación. De modo resumido: topología es la manutención del todo, independiente de las acciones que venga a sufrir el sistema - si no se accede un contenido, eso no altera la comprensión del todo al término de la lectura. Los módulos no presentan secuencias fijas, la multilinealidad, la navegación del hipertexto presenta varias opciones al usuario. La reticularidad significa que no existe inicio, medio ni fin. La manipulación se refiere a que el usuario puede manipular el soporte o el orden de los links.

La práctica pedagógica no venía valorando esos aspectos del texto multimodal, y eso se puede tratar como grave puesto que, de acuerdo con Maingueneau (2005), el universo discursivo no debe limitarse solamente a signos lingüísticos, es necesario que nos familiaricemos con soportes y materiales intersemióticos. Mozdzenski (2004) afirma que siempre se trataron los modos comunicacionales de representación de textos verbales y no-verbales (imágenes, sonidos, gestos, etc) "de modo aislado e independiente" [del conjunto]. Sin embargo, esas fronteras se están volviendo cada vez más imperceptibles, pues ilustraciones, fotos y otros elementos, incorporados "a recursos de composición e impresión (...), se vienen integrando sistemáticamente a los géneros textuales escritos. Con eso, se pasa a percibir los textos como *constructos multimodales*, de los cuales la escritura es tan solo uno de los modelos de representación de los mensajes" (Mozdzenski, 2004, p. 92, grifo del autor).

Por lo tanto, es función de los estudios que se dedican a la preparación de materiales para EAD volver al tema de la multimodalidad para adecuar mejor los materiales y reconsiderar cuestiones teóricas ya presentadas, tal como la de la noción de multimodalidad, insertada en el área de la semiótica social por Kress y van Leeuwen (2006, p.6). Para nosotros, la comprensión de que la lengua se organiza 'en' y organiza un contexto sociocultural atribuye a la cultura la idea de que es resultado y a la vez proceso de construcción social, del cual la lengua es parte inherente. Así, la multimodalidad se comprende como fenómeno que para ser analizada necesita partir del contexto – vehículo, soporte, espacio de circulación, pares de la interacción, espacio/tiempo de producción. Además, según los autores, no da igual expresar sentidos por medio de lo verbal o de lo visual. Estar alfabetizado en la modalidad verbal no garantiza la comprensión de la no-verbal: hace falta, desde el punto de vista de la formación escolar, enseñar una "gramática de lo visual".

De ese modo, con el objetivo de estudiar la modalidad visual, los autores elaboraron *Reading Images. The grammar of visual design* (aquí tratada como *gramática de lo visual*), donde exponen sus parámetros para observar elementos que componen las imágenes. Uno de los criterios básicos para sus estudios es tratar la imagen no más

como 'figura' o 'ilustración', sino como 'sintagma visual', haciendo una aproximación al estudio del lenguaje escrito. Tal como en la modalidad verbal, la modalidad visual estructura los sentidos por medio de una "sintaxis imagética", que se caracteriza por la existencia de una gramática visual – amplia lo suficiente para aplicarse tanto "a un lienzo como a un layout de revista, o al dibujo de tiras, o a la organización de diagramas científicos"(p.3). Esa característica nos lleva, necesariamente, a reflexionar que todas las discusiones sobre leer lo verbal también se van a aplicar a las situaciones que incorporan el estudio de imágenes: el lenguaje visual no es transparente ni universalmente comprensible, es una construcción cultural. Según los autores (p.5), hay un control del lenguaje visual y sus símbolos por parte de los grandes poderes de los media a lo largo del mundo, proponiendo normalizar la influencia de la comunicación visual. Tal constatación requiere de la formación escolar mayores cuidados con el trato de la imagen, "porque analizar comunicación visual es o debería ser una parte importante de la formación crítica" (p.14).

3.1 Lenguajes y multimodalidades en textos impresos

A pesar del avance tecnológico vivido mundialmente y de toda su influencia en la EAD, el uso de material impreso es aún significativo en la mayoría de los programas de esa modalidad.

Como forma de intentar sobrepasar ese momento de dificultad en la incorporación de lo visual en EAD, asumimos, en este trabajo, la propuesta de Fernandez (2009) que comprende el material didáctico impreso como: aquel que "(1) utiliza el papel como soporte de comunicación, (2) se desarrolla con la finalidad específica de aplicarse en situaciones de aprendizaje, y (3) asume una configuración que se adecua a la concepción pedagógica que le dio origen" (Fernandez, 2009, p.395).

Según ese autor, el material impreso puede estructurarse de forma diversificada, así como se puede vehicular por medios variados. Su distribución puede ser física (en papel), o electrónica (en ordenador); sus formas de organizarse incluyen: *Manual* - el material dirigido tanto al educador como al estudiante que presenta y explica lo que se va a estudiar; *Libro-texto* - presenta el contenido a estudiar en determinada secuencia y se usa como referencia teórica para la realización de actividades de un curso; *Guía de estudio* - recurso suplementario de orientación sobre cómo participar en un curso en EAD; *Texto autoinstruccionable* - incluye, por ejemplo, objetivos, descripción de evaluaciones, indicación de lecturas relacionadas, criterios de evaluación; *Publicación técnica* - se compone de informaciones teóricas y de carácter científico sobre el asunto tratado, funciona como referencia para el área de estudio (Fernandez, 2009, p.396).

En el programa de EAD del cual participamos el *libro-texto* es el principal material utilizado, y será ese el objeto de estudio sobre el cual vamos a tratar en los análisis presentados en este estudio.

3.2 El diseño de la lección de lingüística

El material de las lecciones de Lingüística está compuesto por textos multimodales organizados a partir de varias semiosis (verbal impreso e imágenes), cuya interrelación aporta diferentes significaciones que se integran en la construcción del sentido textual. Tal como comprueba Braga (2004, p. 149), “los diferentes tipos de significado vehiculados por cada modalidad individual se integran y se complementan de forma a auxiliar la interpretación general o la de segmentos particulares del texto”. Es posible realizar diferentes articulaciones entre las posibilidades de sentido vehiculados por cada una de las modalidades. Esas diferentes articulaciones “no se pueden controlar y prever totalmente, lo que explica la multiplicidad de lecturas posibles para los textos multimodales”. Lo que no quiere decir que a los textos exclusivamente verbales les correspondería un conjunto uniforme y previsible de sentidos, al contrario; lo que ocurre en el texto multimodal, según nuestro parecer, es que se agrava el grado de inestabilidad de sentidos, puesto que es necesario articular niveles distintos de posibilidades de comprensión de sentidos para determinado contexto. Si, de un lado, articular lenguajes aumenta la capacidad lectora del estudiante, por otro, impone retos cada vez más grandes al profesor en la situación de formación.

Teniendo en cuenta que el camino es difícil y requiere cuidados, pasamos a una breve presentación de recortes de una lección de Lingüística para el Curso de Letras de la Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, utilizados por los alumnos que contestaron la consulta.

La primera página de los volúmenes 1 y 2 del libro de Lingüística (Pedrosa, 2007, 2008)⁴, se organiza según un patrón: título de la lección, meta, objetivos y prerrequisitos, que corresponden a los asuntos necesarios para acompañar el contenido de la lección en pauta. A continuación, demostramos la organización de ese patrón, trayendo ejemplos de ambos libros.

TEORIA DA COMUNICAÇÃO E LINGÜÍSTICA

11 aula

META

Apresentar a teoria da comunicação e sua relação com a ciência lingüística.

OBJETIVOS

Ao final da aula, você deverá:
Diferenciar os tipos de comunicação;
exemplificar mensagens que usem signos verbais e não-verbais;
distinguir mensagem fria e quente;
elaborar mensagem com código aberto e fechado;
reconhecer elementos do referente situacional e textual;
identificar situações em que ocorreram ruídos na comunicação;
exemplificar como ocorre exposição à face dos interlocutores.

PRÉ-REQUISITOS

Definição de língua e linguagem.
Conhecimento do signo lingüístico para Saussure e Bakhtin.
Concepção de interação verbal para Bakhtin.



(Fonte: <http://www.walpp.com.br>).

Ilustración 1: primera página (p. 07)^c

Tras esa página de apertura, se presenta un texto central que trata de lo referenciado en el título de la lección. Ese texto central puede presentar una introducción del mismo contenido o una introducción con temas transversales motivadores (imágenes, letras de canciones, pequeños textos, indicación de sitios, entre otros). Leer ese texto central es el momento que ofrece mayor número de posibilidades de recorridos de lectura. Eso se debe a que, según el tema, se sugieren varios textos complementarios o se presentan cajas con el propósito de complementar el asunto, desarrollar una entrada, añadir informaciones, entre otras posibilidades. Las ilustraciones 2 y 3 demuestran formas de incluir esa complementariedad.

^c Por limitación de espacio, no traducimos lo que está en las páginas reproducidas del material. Sin embargo, lo fundamental para la discusión está incluido en español en el cuerpo del artículo.

A situação de comunicação se define pelos participantes (locutor e interlocutor), pelas dimensões de tempo e espaço do enunciado, isto é, o contexto situacional. Podemos identificar as relações temporais entre o momento da enunciação e o momento do enunciado e a relação espacial entre o sujeito e o objeto do enunciado, presentes ou ausentes, próximos ou distantes.

Comunicar vem do latim *communicare* que significa tornar comum as idéias, os pensamentos a uma outra pessoa.

Ilustración 2: Caja con entrada (p. 08)

Você lembra do tempo da palmatória na escola? Isto foi do seu tempo, do da sua mãe ou da sua avó? Leia a informação abaixo:
Em Roma, no ensino gramatical, muito tempo era gasto na memorização de regras e exemplos de sua aplicação. Os alunos menos capazes apanhavam com vara até conseguirem memorizar as regras. Em meados do século IV, este tipo de educação havia se tornado a condição imprescindível para uma carreira compensadora na burocracia imperial.

Ilustración 3: Caja con curiosidad, tema transversal (p. 49)

Respecto a las ilustraciones 4 y 5, se puede verificar que se complementa el texto central de modo que el lector reciba signos verbales e imagéticos sobre el tema en estudio.



(Fonte: <http://www.gavateiros.com.br>).

Sociolingüística Interacional. Nele “a comunicação humana é vista como canalizada e restringida por um sistema muito complexo de sinais verbais e não-verbais” (Pedrosa, 2002, p. 37). Isto significa que a comunicação humana exige certa sincronia e que se deve considerar não só as palavras mas também a interpretação dos movimentos gestuais e faciais, pois no ato de falar, os olhos, o rosto, os membros emitem sinais que transmitem informações e intencionalidades. Esses sinais e movimentos são adquiridos através da interação e são específicos à cultura da sociedade em que os falantes estão inseridos.

Ilustración 4: relación entre verbal e imagético (p. 20)

Línguas românicas:

Distribuição geográfica



Legenda: laranja-português; verde-espanhol; azul-francês; amarelo-italiano; vermelho-romeno (cores escuras indicam língua oficial; cores claras, língua de uso comum).

Além de serem faladas em várias regiões da Europa, as línguas românicas são-no, igualmente, em diversos países de outros continentes, como nas Américas (principalmente na América Latina e Canadá, em Québec), África e Ásia.

(Fonte: <http://pt.wikipedia.org>).

Ilustración 5: mapa con distribución de lenguas románicas (p. 55)⁵

Una vez hecho el recorrido que el texto principal más los materiales suplementarios proporcionan, llega el momento de otras prácticas sobre lo estudiado, con las actividades de repaso de contenido, que también pueden estar disponibles a lo largo de la lectura del texto base. Hay, aún, actividades evaluativas que corresponden a 20% de la evaluación total, disponibles en la plataforma *moodle*. Las ilustraciones de 6 a 8 dan una breve demostración de posibilidades de esa evaluación.



ATIVIDADES

1) Indique para os exemplos abaixo, quem tem razão: os naturalistas ou os convencionalistas. Justifique sua resposta.

a) Onomatopéia. Significa imitar um som com um fonema ou palavra. Ruidos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopéias. Por exemplo, para os índios tupis tak e tatak significam dar estalo ou bater e tek é o som de algo quebrando. As onomatopéias, em geral, são de entendimento universal.



Ilustración 6: actividades presentadas a lo largo del desarrollo del tema (p. 34)

3 Aborde a tríplice visão que Saussure tinha de língua:

- a) Língua como acervo lingüístico.
- b) Língua como instituição social.
- c) Língua como realidade sistemática e funcional.

Ilustración 7: actividad presentada al final del desarrollo del tema (Pedrosa, 2007, p. 80)

Tarefa 2 - lições 5, 6, 7

(....)

2 – Identifique se os estudos exemplificados abaixo são sincrônicos ou diacrônicos. Explique utilizando expressões do próprio texto. Os resumos foram retirados do congresso CNFL a ser realizado de 25 – 29 /08/2008 <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/>

B - ANÁLISE DE GAFES – de *Renata da Silva De Barcellos* osbarcellos@ig.com.br

Este minicurso pretende, através do estudo de exemplos de gafe, examinar, no âmbito da interação desenvolvida entre os participantes de uma situação comunicativa, como este fenômeno surge e quais são os seus desdobramentos. Para tal, serão selecionados alguns exemplos sob quatro aspectos: causa, efeito, tratamento e relação com outros fenômenos discursivos.

C - A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL – de *Marina Coelho Moreira Cezar* marinacezar@terra.com.br

Este trabalho se propõe a fazer uma abordagem crítica sobre a história da língua portuguesa no Brasil, já que, para que se tenha uma melhor compreensão da situação atual do ensino de Língua Portuguesa e se redimensionem os seus problemas, é necessário que se lance um olhar sobre o passado, sobre as condições históricas, sociais, culturais e econômicas do Brasil, desde o século XVI até o momento presente.

Ilustración 8: actividad evaluativa disponible en la plataforma moodle (<http://www.cesad.ufs.br/eadufs/mod/assignment/view.php?id=1255>)

Uno de los problemas más polémicos en la elaboración de lecciones en EAD se refiere a que se espera que se ofrezcan comentarios sobre las actividades, o sea, que se presenten respuestas de las actividades o una guía a los estudiantes para que

lleguen a esas respuestas – con lo que, como elaboradoras de material, no estamos de acuerdo.

La ilustración 9 da un ejemplo de comentarios elaborados para el material.

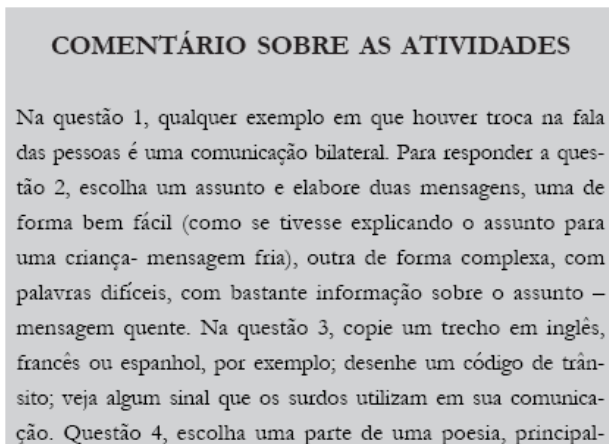


Ilustración 9: comentario sobre actividades (p. 27)

La parte final de una lección está compuesta por: resumen, autoevaluación (opcional y sustituible por indicaciones de 'próxima clase') y referencias. Eso se puede constatar en lo reproducido en las ilustraciones 10 a 12.



RESUMO

Você estudou, nesta aula, que os gramáticos romanos seguiram os modelos gregos não só nas concepções mais gerais sobre a linguagem, mas também em seus detalhes. Uma gramática latina modelo seria dividida, como a do mestre grego de Dionísio da Trácia. O último período da gramática latina, o período Donato e Prisciano, foi a “idade do classicismo”: suas gramáticas não pretendiam descrever a língua de seu tempo, mas a dos “melhores escritores”, especialmente Cícero e Virgílio. Destacamos também que, mesmo com o desaparecimento do Império latino, a influência do latim continua até hoje com as línguas neolatinas ou românicas, entre essas línguas está a nossa.

Ilustración 10: resumen de la lección (p. 57)

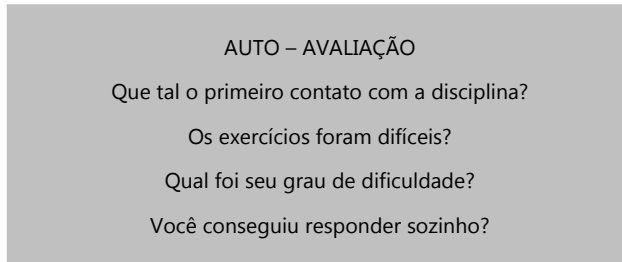


Ilustración 11: autoevaluación (Pedrosa, 2007, p. 18)



PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, veremos sobre os estudos lingüísticos ocorridos na Idade média e no Renascimento. Até lá.

Ilustración 12: presentación del tema de la próxima clase (p. 61)

En este tópico, se intentó caracterizar el diseño general de lecciones del material impreso para EAD utilizado en nuestro programa. Se puede observar que la idea fundamental es que la lección funcione como “recorte del campo de saber elegido”, algunas veces ampliado, recurriéndose a otros textos e imágenes. El papel esperado para ese material didáctico impreso es que le ofrezca al alumno espacio para reflexionar y construir significados; para lograrlo se exigió nivel elevado de actividades y se ofrecieron lecturas significativas para el contexto.

4. La experiencia de la asignatura

Antes de presentar la consulta, sus objetivos y el análisis de las respuestas de los alumnos sobre posibles recorridos utilizados más usualmente, hace falta explicar las condiciones de trabajo en las que ocurrieron las clases de EAD y el uso del material a lo largo del año 2008.

Partimos del libro-texto de EAD para clases de Lingüística (Pedrosa, 2007, 2008), de nuestra experiencia como coordinadoras de la asignatura y de estudio realizado anteriormente sobre el tema (Pedrosa; Sant’Anna, 2007). Además, ya que este estudio comprende el lenguaje como proceso social, se obliga a incluir las posibilidades efectivas de los lectores en situación de aprendizaje, esto es, su confrontación con el contexto socioeconómico. Eso porque, hay relatos de falta de condiciones técnicas, para referirnos a lo básico, no solo por parte de los alumnos, sino también de los tutores (presenciales y virtuales) y de los mismos gestores de la EAD en Sergipe. Algunos centros empezaron sus actividades sin ordenadores, lo que extendió la asignatura de cuatro meses a un año.

La programación inicial de la asignatura incluía 20 lecciones, divididas en dos libros. Sin embargo, los gestores acabaron por publicar solo 14 lecciones, lo que provocó un desequilibrio en la distribución de los contenidos pensados para 20 lecciones; eso ocasionó que algunos no fuesen contemplados en la asignatura. Otro hecho que complicó el resultado de los alumnos es que no hubo tiempo para publicar en papel el segundo libro (desafío inherente a programas pioneros); pero se lo incluyó, sin las necesarias revisiones técnica y gramatical, en la plataforma *moodle*, para que no hubiera discontinuidad en las actividades.

Presentado el contexto de la experiencia inicial de implementación del programa, pasamos a ocuparnos de la consulta elaborada para alumnos y tutores - a estos les solicitamos que relataran su experiencia en EAD, así como su observación sobre los modos de reaccionar de los alumnos respecto al conjunto del proceso (anexo 1).

No haremos análisis cuantitativos porque no es nuestro objetivo. Las respuestas a las consultas, las tratamos de modo cualitativo.

5. Recorridos de lectura en contexto de educación a distancia

Para la elaboración de la consulta, partimos de la comprensión, ya expuesta en este artículo, de que un texto multimodal presenta un significativo potencial diferenciado de lecturas. Según los recorridos de lecturas, se significa de modo distinto su conjunto de recursos – sean cuales sean los elementos que le dan forma. Braga (2004, p.148) destaca que “las representaciones verbales y visuales coevolucionaron histórica y culturalmente, se complementaron y se coordinaron”. A la vez, ese autor afirma que cada forma semiótica es particular, ya que cada una tiene su conjunto de normas interpretativas y posibilidades de significado, aunque algunos modos de explicar el sentido se puedan aplicar a ambas.

Así, asumimos que el texto es una unidad de sentidos construidos, primeramente, por el productor del material y a continuación por el lector, porque le cabe la segunda atribución de sentido, mediante la actividad de interpretación relacionada a su repertorio de experiencia en lectura (Braga, 2004) y los recorridos elegidos para tal lectura. El texto es por naturaleza espacio de interlocución, de encuentros, de producción de caminos, así, es espacio abierto a resignificaciones.

5.1 Relatos de los tutores

La primera parte de nuestro estudio se dedica a identificar en los comentarios de cuatro tutores referencias a lo que comprenden como modalidad a distancia de enseñanza, a como se dio el acceso al material impreso, así como respecto a su calidad, a comentarios sobre ejercicios y evaluaciones, al empleo de material suplementario, y a su comprensión de cómo leen los estudiantes. La definición de esos rasgos se dio a partir de lo que los mismos tutores presentaron como problema. Para comentar cada uno de esos temas, incluimos breves fragmentos retirados de los

correos de los tutores (en cursiva). Ese comentario, en verdad, trata esos fragmentos como parte de un diagnóstico de la actual situación de la EAD (en Sergipe\Brasil).

Se puede observar que mucho resta por hacer para que la EAD efectivamente obtenga el resultado que se espera (por lo menos en Sergipe), pues los alumnos *imaginaban que esa nueva modalidad de enseñanza, por ser a distancia, sería más fácil. Que harían pruebas objetivas y que no necesitarían estudiar o por menos leer el material, sería solo dar una respuesta cualquiera a las cuestiones del examen y todo estaría resuelto (tutor 1)*; por ahora, la EAD está comenzando, quizás *con el tiempo esa modalidad deba ser una realidad en nuestro estado (tutor 4)*. Respecto al material impreso que recibieron para trabajar con los alumnos, se manifiestan: *[hace falta recibir] el material impreso con antelación para que [pueda haber] una mayor comprensión e investigación sobre el tema (tutor 3)*; y sobre su adecuación, hay quien afirma que *el impreso es maravilloso, muy claro y objetivo (tutor 1)*, pero hay los que consideran que *cuanto al material impreso, la protesta de algunos alumnos es sobre la cantidad de contenidos (tutor 2)*. Por lo tanto, *en general, muchas cuestiones se necesita revisar (tutor 4)*.

Al tratar de las actividades, evaluación y materiales suplementarios, se percibe que muchos alumnos se dedican más a las actividades de la plataforma, porque *es una exigencia para obtener la evaluación, pero las del material escrito, aunque les exigiera que las trajeran hechas para los encuentros en grupo, muchos argumentaban que el tiempo no era suficiente para responder todas las actividades y también se quejaban de la dificultad en responderlas (tutor 2)*. Uno de los tutores sugiere que una forma de disminuir ese problema sería que *las tareas de la plataforma podrían ser iguales a las del material impreso, teniendo en cuenta un acompañamiento en sintonía (tutor 3)*. Es de la iniciativa de los tutores ofrecer material suplementario (además de los que la programación de la asignatura incluyó en la plataforma), tal como se comprueba en: *empezaron a contestar [la tarea 3] cuando les envié la obra de Vera Veiga por e-mail (tutor 3)*; *ofrecemos en la plataforma, textos sobre Ferdinand Saussure, estructuralismo y lengua de forma general; creo que leían, pero necesitaban algo para fijar todo el contenido (tutor 3)*; *les envié materiales a los que demostraron dudas (tutor 4)*.

Sin embargo, el problema más grave enfrentado por los tutores se refiere a la lectura (negrilla de las autoras): ***la gran mayoría de los alumnos no lee ni siquiera el material impreso, se quedan esperando que nosotros los tutores leamos todo el material y percibo la dificultad que tienen para leer y entender (tutor 1)***; ***intento concientizarlos sobre lo que realmente viene a ser un curso a distancia y de la importancia de la lectura, de la investigación y de la resolución de las actividades (tutor 2)***; ***las actividades pasadas ayudaron a los que las hicieron, pero, [observadas] las respuestas, cantidad de actividades presentadas y dudas enviadas, pocos leyeron (tutor 4)***.

El reto de la EAD, que recién comienza en ese Estado de Brasil, es enfrentarse con problemas anteriores y todavía no solucionados: sobrepasar la lectura más allá de lo

funcional, definir patrones de calidad y adecuación de los materiales al público, desarrollar hábitos de estudio más independientes de un guía presencial.

Observemos las respuestas de los alumnos respecto a sus recorridos de lectura, foco central de nuestra discusión.

5.2 Recorridos de lectura de los alumnos

Se identificaron recorridos de lectura a partir de ocho respuestas a la consulta⁶. Aunque sea un número bajo respecto al conjunto de alumnos contactados, como no vamos a establecer parámetros estadísticos, trataremos las respuestas como significativas para los análisis cualitativos que deseamos hacer respecto a posibles recorridos de lectura. Conocer esos caminos puede auxiliar a elaborar materiales más adecuados, así como preparar tutores preocupados con las necesidades de los estudiantes.

Se organizó la consulta en cuatro bloques. Para cada uno, se establecieron hipótesis a observar, a partir de preguntas más o menos abiertas:

(a) hipótesis 1: sobre el recorrido de lectura inicial, se supone que cada alumno podrá presentar una secuencia particular, aunque con algunas coincidencias entre el momento de realización de algunas de las actividades; se verificó la hipótesis por medio de pregunta que identifica acciones más frecuentes en situación de lectura, así como la secuencia recurrente (respecto al material de Lingüística, presentado en el ítem 3.2);

(b) hipótesis 2: sobre el desarrollo del recorrido de lectura, como los alumnos no tienen el hábito de intercalar lecturas, ni de hacer tareas que no sean obligatorias, deberá haber un índice bajo de utilización del material suplementario o de ordenación intercalada de lectura de los mismos materiales ofrecidos; para observar tal hipótesis, se solicitó la gradación – siempre, a veces, nunca – respecto al tema de lo suplementario;

(c) hipótesis 3: para la percepción de posibles relaciones entre imagen y texto, se debe caracterizar un cierto desconocimiento de esas relaciones; la pregunta elaborada, de manera sencilla y cerrada, se propone indagar si el alumno percibe esas relaciones y si son o no adecuadas;

(d) hipótesis 4: cuanto a particularidades de cada alumno, se supone que no conoce o conoce poco su propio recorrido de lectura; la respuesta solicitada es más abierta, de modo que se pueda observar qué cada estudiante resalta sobre su recorrido de lectura con relación al material online.

Respecto a la primera hipótesis, presentamos el cuadro 1⁷ que recoge la secuencia elegida por cada alumno⁸, respecto a las actividades de su recorrido inicial de lectura:

Actividades evaluadas	Identificación de la secuencia del recorrido					
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Hojeo la lección para conocimiento previo de lo verbal y de la imagen	2	1	1	2	1	1
Veo las imágenes	5	6	2	4	4	2
Leo la primera página: título, objetivos y prerrequisitos	1	2	3	1	2	-
Leo el texto principal de la lección	3	3	4	3	3	3
Leo el resumen	6	5	5	6	6	4
Leo las informaciones complementarias de las cajas	4	4	6	5	5	5
Contesto las actividades	7	8	7	7	8	9
Leo los comentarios de las respuestas	8	7	8	8	9	8
Leo la indicación del tema de la clase siguiente	9	10	9	9	10	6
Leo las preguntas de autoevaluación respecto a la lección	10	9	10	10	9	7

Cuadro 1: Identificación de la secuencia de las respuestas (de 1 a 10, por orden de ejecución de la actividad)

Se puede leer ese cuadro en dos sentidos, horizontal y vertical. Si lo observamos desde su verticalidad, tenemos el recorrido individual, esto es, lo que cada alumno atribuye como camino de lectura inicial⁹. Eso nos apunta una libertad de elección, proporcionada no solo por el modo como se organizó el material, sino por la propia naturaleza del material multimodal, lo que favorece afirmar que se garantizó la democratización del proceso de acceso a los contenidos. Si a eso le sumamos la lectura horizontal, resaltan algunas coincidencias importantes:

- *Hojeo la lección para conocimiento previo de lo verbal y de la imagen* correspondió al primer movimiento de 4 entre 6 alumnos; eso nos lleva a pensar en la importancia de las relaciones entre textos e imágenes, así como en la elaboración del material puesto que llama la atención del alumno;
- *Leo la primera página: título, objetivos y prerrequisitos*, está entre los tres primeros pasos dados en el recorrido de lectura inicial, con 2 alumnos indicándolo como primero y 2, como segundo paso, solo 1 como tercero; por lo tanto, los elementos que establecen el guión de la lección deben estar armónicamente estructurados para orientar de modo adecuado todo el trabajo del alumno;
- *Leo el texto principal de la lección*, correspondió al centro de los recorridos de lectura, 5 entre 6 respuestas lo presentaron como tercer paso; eso confirma el aspecto destacado: la presencia de un texto base funciona como atracción, pero mantiene la posibilidad de movimiento, de ello se deriva que la idea de que el diseño del material es parcialmente descentrado;
- *Leo los comentarios de las respuestas*, solo los recorridos 2 y 6 presentan lectores que leen los comentarios y después contestan las preguntas; según nuestra experiencia, se esperaban más recorridos con esa característica – esto es, ofrecer comentarios que ayuden en las respuestas más que darlas directamente es algo fundamental;

La gradación que los alumnos hacen respecto a la intensidad de su realización – siempre, generalmente, nunca -, tal como pensada en la segunda hipótesis, va registrada en el cuadro 2:

Actividades evaluadas	Gradación atribuida por alumno							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Leo las notas explicativas a medida que se solicita en el texto	S	S	G	S	S	S	S	S
Leo las notas explicativas solamente al final	N	N	N	S	N	N	N	G
Leo las notas explicativas al inicio, por curiosidad	G	G	S	S	N	G	G	G
Contesto primero los ejercicios y a seguir consulto los comentarios de respuesta	S	N	N	S	G	N	N	N
Consulto primero los comentarios de respuesta y a seguir contesto los ejercicios.	N	G	S	N	N	S	G	S
Visito los sitios indicados como complementarios al final de la lección	G	G	G	G	G	G	N	S
Hago las actividades intercaladas en el momento en que aparecen	N	G	G	G	S	S	G	G
Hago las actividades intercaladas solamente al final de la lección	G	G	S	G	N	S	G	G
Leo las cajas de acuerdo con las páginas en que aparecen	S	S	S	S	G	S	S	G
Leo las cajas antes de la lectura de la página	N	N	N	N	N	G	G	N
Leo las cajas después de la lectura de la página	N	N	N	G	G	N	N	S
Leo las cajas que traen significado de palabras del texto que me son desconocidas	-	S	S	S	S	S	S	S

Cuadro 2: Gradación de la frecuencia de actividades de recorridos de lectura

Ese bloque trata de cómo cada alumno sigue su recorrido de lectura en lo que se refiere a lo ofrecido como apoyo. Respecto a eso, vale destacar:

- todos afirman leer siempre – solo uno usa generalmente - las notas explicativas a medida que sean necesarias para la comprensión del texto base; sin embargo, el alumno 4 contesta siempre para las tres primeras alternativas que se excluyen mutuamente, lo que invalida su respuesta a las tres; de ello se puede percibir la importancia de definir la cantidad y la naturaleza de las notas, de manera que no se interrumpa demasiado el flujo de lectura ni se deje de dar complementos importantes;
- cuanto a las cajas y actividades intercaladas, suelen leerlas y hacerlas en las páginas en que aparecen, tal como las notas explicativas – eso nos lleva a constatar que hay una tendencia a un recorrido un tanto lineal de los materiales suplementarios ofrecidos, ya que la mayoría afirma leerlos en la secuencia del texto base; por un lado, eso se relaciona a las experiencias tradicionales de lectura, por otro, debe llevar a los elaboradores a pensar otras estrategias para que el alumno pueda saltar, retroceder, avanzar, según su ritmo;
- respecto a consultar o no comentarios de respuesta antes de hacer los ejercicios, la gradación señala una contradicción con el cuadro 1: entre 8 alumnos, 5

afirman consultar los comentarios *antes* de contestar los ejercicios; ese hábito es conocido por los profesores, sin embargo, en situación de EAD hace falta buscar nuevas modalidades de apoyo a respuestas, que no sean directamente aplicables como respuestas finales;

- (d) la manifestación casi unánime de que leen siempre las cajas que traen significado de palabras del texto que les son desconocidas, obliga a los elaboradores a no dejar de ofrecer ese apoyo y, quizás, aumentarlo.

La cuestión número tres de la consulta, solicitaba la evaluación del alumno cuanto a la relación imagen/texto, si eran dispensables o si tenían relación con lo verbal. Las respuestas de los alumnos 1, 3, 4, 5, 7 y 8 afirman que las ilustraciones presentaban relación con lo verbal. El alumno 2 afirmó que la mayoría era tan solo decorativa; el 6, por su turno, presentó respuesta afirmativa a ambas opciones. El hecho de haber dos respuestas indica problemas con el material con imagen y resalta que los elaboradores necesitan tener mucho cuidado al seleccionar qué incluir en el material, de modo que la intersemiosis sea armónica y complementaria.

Las respuestas al cuarto bloque – ¿Cuál es tu método de lectura del material disponible online? ¿Lees toda la lección o la lees poco a poco? ¿La lees más de una vez? ¿Cómo se da tu lectura? – estuvieron un tanto contaminadas por la circunstancia de que algunos no comprendieron que nos referíamos al libro dos, que no había sido divulgado impreso por falta de tiempo. Creyeron que nos referíamos a otros materiales disponibles online. Sin embargo, como la respuesta solicitada es más abierta, es posible analizar las respuestas para nuestro objetivo. Las respuestas están reunidas en el cuadro a seguir:

Alumno	Respuestas
1	Leio o material online em partes, escolho os títulos, que mas mim interessa, se foi interessante leio mas de uma vez, e se não for procuro outra página
2	Primeiro faço uma leitura de reconhecimento, para me familiarizar com o texto, depois faço uma leitura mais aprofundada, a nível de fixação do assunto
3	Leio a leitura toda, mais de três vezes. Minha leitura é muito agradável, muito gostosa, adoro ler.
4	Primeiramente faço uma leitura a titulo de conhecimento do assunto. Em seguida procuro compreender o texto numa segunda leitura de maneira não decorativa, mas de forma que eu possa entender e interpretá-lo com minhas próprias palavras. Procuro ler os assuntos gradativamente seguindo sua seqüência para que o entendimento seja facilitado. Às vezes retorno o assunto quando tenho alguma dúvida no texto seguinte para ajudar na interpretação da próxima lição.
5	Geralmente leio toda a lição do material disponível, e a faço de três a quatro vezes, visto que a quantidade da leitura varia de acordo com a facilidade ou não de interpretar o texto, pois acredito que para se ter uma boa interpretação e um bom entendimento do texto são necessários que várias leituras sejam feitas, já que a cada nova leitura que fazemos um novo conceito vai surgindo e o conhecimento torna-se mais complexo.
6	Sempre quando realmente precisa, quando não tem outro jeito, porque é muito cansativo e o sistema é muito lento. Quando a aula é pequena leio ela toda e quando é pouco extensa leio parte dela. Para que possa entender tenho que ler mais de uma vez. Foco mais nos assuntos mais importantes; procuro extrair o máximo de informações; quando não entendo procuro explicações; leio o texto várias vezes procurando entender cada vez mais.

7	Raramente faço as leituras
8	Só leio o material on-line quando o impresso não está disponível, pois não me sinto confortável em ler o conteúdo na tela do computador. É muito cansativo!!

Cuadro 3 – Respuestas al bloque 4^d

La discusión sobre método de lectura – que se complementa a los recorridos ya identificados – nos aporta cuestiones relevantes: se percibe una tendencia clara de que los alumnos necesitan leer el material varias veces, lo que obliga al elaborador a incluir ese tiempo en los planes de curso y contenidos para una lección; hay problemas técnicos que hacen la lectura online más difícil de lo que debería ser. Los alumnos 1 y 7, probablemente, no se dieron cuenta de que tratábamos del libro disponible online y no de otros materiales.

6. Conclusión

La nueva orden mundial, a la que algunos se refieren como “alta modernidad”, exige “refuncionalizar el plan cultural y educacional” (Preti, 2000, p. 21). No se puede caer en un proceso de despolitización frente a tal coyuntura. Es decir, los programas académicos necesitan penetrar en ese espacio de conocimiento y saber que textos, con diseños más complejos, circulan socialmente, exigiendo de los lectores una determinada comprensión, para la cual no se prepararon. Y ese es uno de los grandes retos de la educación escolar.

Esos textos se configuran de y en varias modalidades, cada una representando lenguajes diferentes, involucrando signos verbales e imagéticos que se integran en una semiótica multimodal. Y es ese el reto de la formación: desarrollar formas de alfabetización para lecturas de lo multimodal. Comprendiendo que preparar lectores para esa modalidad parte exactamente de aquello que la lectura de lo verbal viene, hace tiempo, pregonando: no hay un sentido de lo que se lee, sino posibilidades de sentido, según las circunstancias de producción y de lectura. En lo multimodal, ese carácter se vuelve más complejo puesto que el lector tiene que moverse delante de varios lenguajes y sus respectivos códigos y reglas.

Este artículo, en verdad, buscó registrar esa multiplicidad de recorridos de lectura, como contribución a la comprensión de ese proceso de leer lo multimodal. Se verificaron caminos de lecturas accedidos por alumnos de EAD delante de material multimodal impreso. Se comprobó que los alumnos tuvieron un espacio democrático para su recorrido de lectura, al construir su conjunto de lo que es significativo y producir nuevas posibilidades de recursos semióticos, resultado de su poder de

^d Se optó por no traducir esas respuestas; buscamos evitar cualquier interferencia que la traducción exigiría o provocaría en el texto de los alumnos. Se aplicó el comando copiar/pegar desde la página donde incluyeron la respuesta al texto del artículo. No se hicieron revisiones.

elección. De ese modo, el texto deja de ser efectivamente una producción “del autor” y pasa a recibir múltiples coproducciones, de acuerdo con las lecturas que surgieron. Podemos, por lo tanto, afirmar que a cada recorrido de lectura corresponde un ‘nuevo’ texto.

En la búsqueda por una formación en EAD que ayude al país a disminuir los problemas de acceso a educación, esperamos haber demostrado que para que esa modalidad funcione – en que pese el espacio democrático que representa – , hace falta preparar materiales y personas que se preocupen con la naturaleza multimodal que obligatoriamente la organiza y define.

Notas

¹ Todas las citas están traducidas al español por las autoras.

² Datos consultados en 15/01/2011.

³ Su sede está en la Universidade Federal de Sergipe y está apoyada por nueve municipios del Estado de Sergipe.

⁴ La referencia de las ilustraciones es Pedrosa, 2008; indicamos solo la página en cada ilustración. Hay dos que corresponden a Pedrosa, 2007, en esos casos, damos la indicación completa.

⁵ Se solicitó a los alumnos que visitasen el sitio, porque no hay colores en el material impreso y el tamaño no era muy visible.

⁶ Se insistió para que los alumnos contestaran el cuestionario, tal como se puede observar en el anexo 2.

⁷ En ese cuadro, R corresponde a recorrido.

⁸ No se pudo utilizar dos de las respuestas, porque los alumnos no comprendieron lo solicitado.

⁹ En verdad, el recorrido 3 acaba por no ser representativo, porque el alumno, al parecer, enumeró las actividades sin preocupación de indicar la secuencia que efectivamente realizaría. Sin embargo, como no tenemos como comprobar esa hipótesis, mantuvimos ese resultado en nuestros comentarios.

Referencias

Associação Brasileira de Educação a Distancia (ABED). Censo EAD. BR: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Censo EAD. BR. Analytic report of distance learning in Brazil. Disponible en www.censoead.com.br. Acceso en 15/01/2011.

Braga, Denise Bértoli. (2004). A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. En: L. A. Marcuschi y A. C. Xavier (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais* (pp.144-162). Rio de Janeiro: Lucerna.

Campos, F.C.A. ; et.al. (2007). Fundamentos da Educação a Distância, mídias e ambientes virtuais. Juiz de Fora: Editar. Disponível em: <http://moodle.grude.ufmg.br/login>.

Fernandez, Consuelo Tereza. (2009). Os métodos de preparação de material impresso para EAD. En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.395 – 402), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Kipnis, Bernardo. (2009). Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. Cap 29. En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.209 – 214), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. 2ed. London, Routledge.

Litto, Frederic M. (2009). Atual cenário internacional da EAD. En: ____ y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.14-20), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Lobo, Francisco Silveira. (2000). *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano.

Maingueneau, D. (2005). *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar Edições.

Mota, Ronaldo. A universidade aberta do Brasil. (2009). En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.297 – 302), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Mozdzinski, L.P. (2006). *A cartilha jurídica: Aspectos sócio-histórico, discursivo e multimodais*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife: UFPE.

Pedrosa, Cleide E. Faye. (2007). *Linguística*. Livro 1. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD.

____. (2008). *Linguística*. Livro 2. Universidade Aberta do Brasil. Aracaju: CESAD.

____ y Sant'anna, Vera. *Material para Enseñanza a distancia (EAD): multimodalidad en la lección*. CD del Encuentro Internacional de Aprendizaje Multimodal, 22-23 noviembre de 2007. Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile.

Preti, Oreste. (2000). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília.

Santaella, Lucia. (2008). O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermedia. En: I. Signori (org.). *(Re) discutir texto, gênero e discurso*. (pp. 47 – 72). São Paulo, Parábola.

Santos, Andréia Inamorato. O conceito de abertura em EAD. Cap 40 In En: F. M. Litto y M. Formiga (orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. (pp.290 – 296), São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Vallin, Celso. (2003) O desenvolvimento humano e a internet. En: J. A. Valente; Maria E. B. Prado y M. E. B. de Almeida (orgs). *Educação a distancia via internet*. (pp. 111 – 129). São Paulo: Avercamp.

[http://www.uab.mec.gov.br/;](http://www.uab.mec.gov.br/)

http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247

Anexo 1 – e-mail a los tutores

domingo, 9 novembro 2008

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA [11:15]: Caros tutores, estes dados eu preciso para uma pesquisa, não estou avaliando vocês nem os alunos:

como foi sua experiência como tutora?

qual foi o grau de dificuldade dos alunos em relação a leitura das lições, eles sentiram necessidade de material complementar? Eles liam o que era indicado na lição e faziam as atividades impressas?

Você passou leituras complementares para eles entenderem o assunto? Isso os ajudou? eles leram?

como você avalia este primeiro curso que está encerrando?

O que os alunos achavam das lições em relação ao conteúdo e à formatação?

Você recebeu ou ouviu algum comentário dos alunos sobre o material impresso e a disposição das informações no texto, as imagens, boxes, notas?

Eles liam a lição toda?

Me informe alguma experiência interessante que fez parte de seu processo como tutor ou mesmo do aluno em relação ao curso e o contato com os tutores.

att, profa Cleide Faye

Anexo 2: refuerzo de la solicitud para que los alumnos respondiesen la consulta

<http://www.cesad.ufs.br/eadufs/course/view.php?id=244>

Últimas Notícias

[Acrescentar um novo tópico...](#)

24 dez, 12:21

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA

por favor, responder enquete [mais...](#)

<http://www.cesad.ufs.br/eadufs/user/view.php?id=2110&course=244>

por favor, responder enquete

por (CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA - quarta-feira, 24 dezembro 2008, 12:21

caros alunos,

mesmo nao sendo para nota, por favor, respondam a **enquete** postada.

isto é de grande interesse para a pesquisa em EAD

att, coordenadora de Linguistica

17 dez, 08:18

(CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA

enquete para responder até final de dezembro [mais...](#)

<http://www.cesad.ufs.br/eadufs/user/view.php?id=2110&course=244>

enquete para responder até final de dezembro

por (CD)CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA - quarta-feira, 17 dezembro 2008, 08:18

caros alunos e tutores,

tutores peço a gentileza que solicitem aos alunos que me enviem as respostas da enquete postada, que era para final de novembro e agora para final de dezembro.

caros alunos, por favor, respondam a enquete, é muito importante.

att, profa cleide faye

coordenadora da disciplina Linguistica

Nota biográfica

Cleide Emilia Faye Pedrosa. Postdoctorado en UERJ\BRASIL, en interlocución con Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna. Doctorado en Lingüística (UFPE\BRASIL). Miembro del cuerpo editorial de la revista LETRAS, de la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador, Caracas/Venezuela, y miembro de la Academia Brasileira de Filologia, Río de Janeiro, como socia corresponsal por el Estado de Rio Grande do Norte. Coordinadora de la Maestría en Letras de la UFS (2007 - 2009); profesora-autora de la Universidad Abierta de Brasil/UFS. Actúa en el Programa de Postgrado en Letras en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte y Universidade Federal de Sergipe. eliaspedrosa@uol.com.br

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna. Postdoctorado en Paris VII, en interlocución con Josiane Boutet, y en LAEL-PUC/SP, en interlocución con Cecília Souza-e-Silva. Doctorado en Lingüística Aplicada (PUC/SP), es profesora de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 1981. Actúa en el Programa de Postgrado en Letras, área de Lingüística - línea de investigación Prácticas de lenguaje y discursividad -, en la Graduación de Portugués-Español y en la Especialización en Español para Lectura. Integra grupo de investigación que se dedica a estudios enunciativo-discursivos, en particular volcados a articulaciones entre lenguaje y trabajo. Becaria Prociencia UERJ - Faperj. verasantanna@terra.com.br