

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**Ana Lucia Rodrigues Guterra**

**O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: DA  
MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS  
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

**Passo Fundo**

**Junho, 2020**

**Ana Lucia Rodrigues Guterra**

**O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: DA  
MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS  
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Letras, sob a orientação do Prof. Pós-Dr. Ernani Cesar de Freitas.

**Passo Fundo**

**2020**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar sempre meus caminhos na busca do conhecimento, pela graça de poder realizar este trabalho, pelo crescimento pessoal e profissional obtido, pela proteção nas viagens pela madrugada e ao anoitecer nos 173 km em que viajei, na maioria das vezes, sozinha.

Aos meus pais, João Artemi e Alzira, que, além do amor de mãe e pai, me deram senso de justiça e força para sempre seguir em frente. Meu pai na sua serenidade, sabedoria e retidão; minha mãe que me acompanhou como um anjo protetor.

Ao meu orientador, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pela orientação segura, pelo profissionalismo, pela dedicação, por toda a confiança depositada em mim e também por todo o rigor acadêmico nas avaliações e comentários dos trabalhos. Pela paciência por lidar com uma orientanda de “idas e vindas” e pelo exemplo de grande profissional da área de Letras, comprometido com a transformação social através do conhecimento acadêmico.

Aos professores Miguel Rettenmaier da Silva e Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof, pela gentileza e pela generosidade, quando avaliaram esta escrita, na Banca de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, por terem me enriquecido não só na minha vida acadêmica, mas também na minha vida pessoal.

À Banca Examinadora, pelas contribuições pertinentes que, certamente, ajudarão no aprimoramento deste trabalho de pesquisa.

À Karine Castoldi, pela atenção, pelo carinho e pelas recepções sempre gentis e por toda a dedicação aos alunos e professores do PPGL/UPF.

Aos colegas de Curso, pelas suas contribuições que potencializam a riqueza da convivência.

Ao Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e por colaborar com ela, principalmente às pessoas diretamente envolvidas dentro da sala de aula.

À amiga de infância Luciane que sempre esteve comigo nesta caminhada, por vezes solitária, conversando, trocando ideias, livros e leituras, compartilhando sonhos.

Ao meu marido Gilmar, companheiro paciente, leal, amoroso, atento e inseparável, meu amparo seguro no percurso de pesquisa nesses anos de doutorado e a paciência dos filhos Pedro Henrique e João Francisco, dedico todo o saber e as descobertas desta investigação, pela presença e apoio mais do que constante para que eu chegasse, enfim, ao ponto final.

## RESUMO

Esta pesquisa define como tema a leitura e as capacidades leitoras de multiletramentos em textos multimodais no ensino médio. No âmbito deste estudo, levamos em conta as estratégias de leitura, de produção escrita e a interferência das mídias na formação do leitor. Defendemos a tese de que práticas leitoras e de produção escrita com gêneros discursivos multimodais promovem os multiletramentos do leitor contemporâneo do ensino médio. O objetivo geral consiste em desenvolver a competência leitora crítica dos alunos em língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita, mediante procedimentos interativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no ensino médio, no sentido de formar leitores e produtores de textos multiletrados, através do letramento digital, preparados para o exercício crítico da cidadania. Mediante tal objetivo, são articulados os seguintes marcos teóricos: o conceito de texto e das sequências textuais Adam (2008, 2019); na concepção de leitura, compreensão, perfis de leitor e produção escrita recorremos a Kleiman (2002), Canclini (2008, 2015), Petit (2009), Ribeiro (2018), Santaella (2013, 2015), Kress (2003); nos gêneros do discurso, mobilizamos Bakhtin (2016); no infográfico, adotamos Sancho (2013), Kanno (2018); sobre o letramento e o letramento digital, valemo-nos de Kleiman (2002, 2005), Lemke (2010), Soares (2016), Coscarelli; Ribeiro (2017); nos multiletramentos, mobilizamos Cope; Kalantzis (2000), *The New London Group* (2000). Em alusão à multimodalidade discursiva e semiótica social, mobilizamos Kress; van Leeuwen (2001, 2006), Dionísio e Vasconcelos (2013); para as novas tecnologias e cultura digital, recorremos BNCC (2018a, 2018b) e Ribeiro (2018). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito em uma turma do 2º ano do ensino médio, de uma escola pública, na cidade de Seberi (RS). A abordagem é qualitativa e tem a finalidade de produzir conhecimentos práticos relacionados a possíveis situações-problema associadas ao desenvolvimento de práticas leitoras e produção textual eficazes em sala de aula. O *corpus* principal utilizado durante a pesquisa é a materialidade verbo-visual no gênero discursivo infográfico. Como resultado geral, destaca-se que práticas leitoras e de produção escrita com gêneros discursivos multimodais promovem os multiletramentos do leitor contemporâneo do ensino médio. Ademais, esta pesquisa fomenta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem da habilidade leitora e de produção escrita.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção escrita. Gêneros do discurso. Multimodalidade. Multiletramentos.



## ABSTRACT

This research defines as theme the reading and reading capabilities of multiliteracies in multimodal texts in high school. In this study, we took into account the strategies of reading, written production and the media interference in the shaping of the reader. We defend the thesis that the reading practices and the production of writings with discursive multimodal genres promote multiliteracy in the contemporary high school readers. The general objective consists in developing a critical reading competence on students in their maternal language by the means of reading practices and writings, through interactive procedures that use multimodal texts to be applied in high school, in order to train readers and producers of multiliterate texts, through digital literacy, prepared for the critical exercise of citizenship. Given the objective, the following theoretical frameworks are articulated: the concept of text and textual sequences from Adam (2008, 2019); about the concept of reading, comprehension, reader profiles and written production we resort to Kleiman (2002), Canclini (2008, 2015), Petit (2009), Ribeiro (2018), Santaella (2013, 2015), Kress (2003); on genres speech, we mobilize Bakhtin (2016); on the infographic, we use Sancho (2013), Kanno (2018); on literacy and digital literacy we use Kleiman (2002, 2005), Lemke (2010), Soares (2016), Coscarelli; Ribeiro (2017); on multiliteracies, Cope; Kalantzis (2000), *The New London Group* (2000). Alluding to discursive multimodality and social semiotics, Kress; van Leeuwen (2001, 2006), Dionísio e Vasconcelos (2013), Cani are used; for new technologies and digital culture, we turn to BNCC (2018a, 2018b) e Ribeiro (2018). As for the methodology, it is an exploratory and bibliographic research developed through action research carried out in a class of the 2nd year of high school, from a public school, in the city of Seberi (RS). The approach is qualitative and aims to produce practical knowledge related to possible problem situations associated with the development of effective reading practices and textual production in the classroom. The main *corpus* used during the research is the verb-visual materiality in the discursive genre infographic. As an overall result, it is highlighted that reading practices and written productions with discursive multimodal genres promote multiliteracies in the contemporary high school reader. In addition, this research promotes the development of pedagogical practices aimed at strengthening the teaching and learning process of reading skills and written production.

**Keywords:** Reading. Written production. Discursive genres. Multimodality. Multiliteracies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis ou planos da análise de discurso. ....	26
Figura 2 - Sequências textuais. ....	28
Figura 3 - O que o leitor vê.....	59
Figura 4 – A gramática visual.....	82
Figura 5 – Paradigma indiciário.....	101
Figura 6 - Etapas do procedimento metodológico de análises de <i>corpus</i> .....	103
Figura 7 – Esquema da atividade prática.....	139
Figura 8 – Infográfico do Grupo 1.....	143
Figura 9 – Infográfico do Grupo 2.....	145
Figura 10 – Infográfico do Grupo 3.....	147
Figura 11 – Infográfico do Grupo 4.....	149
Figura 12 – Infográfico do Grupo 5.....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da arte. ....	15
Quadro 2 - Perfis de leitores. ....	39
Quadro 3 - Novos letramentos, novos alunos, novos professores. ....	71
Quadro 4 - Quadro descritivo das aulas – Observação e diagnóstico. ....	94
Quadro 5 - Quadro descritivo das aulas – Infográficos. ....	95
Quadro 6 - Categorias teóricas de análise. ....	103
Quadro 7 - Diagnóstico da turma. ....	105
Quadro 8 - Diagnóstico da professora titular. ....	110
Quadro 9 - Síntese das questões do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora”. ....	120
Quadro 10 – Critérios de análise dos infográficos. ....	153
Quadro 11 – Avaliação sobre a produção dos infográficos. ....	157
Quadro 12 – Avaliação final das aulas e das práticas implementadas. ....	160

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional	INAF
Instituto Estadual de Educação Madre Tereza	IEEMT
Orientações Curriculares para o Ensino Médio	OCEM
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	PCNEM
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes	PISA
<i>Society of Publication Designers</i>	SPD
Gramática do <i>Design</i> Visual	GDV

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 TEXTO, LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA.....</b>	<b>23</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE TEXTO: ATO LINGUÍSTICO SOCIALMENTE ORGANIZADO.....	23
2.2 LEITURA E COMPREENSÃO: ATO DE APROPRIAÇÃO DO SENTIDO .....	31
2.3 PERFIS DO LEITOR CONTEMPORÂNEO .....	38
2.4 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DE LEITORES A PRODUTORES .....	41
2.5 GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO.....	46
<b>2.5.1 Infográfico: Gênero de divulgação científica.....</b>	<b>52</b>
<b>3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA LEITURA E NA ESCRITA: A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO.....</b>	<b>61</b>
3.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	61
<b>3.1.1 Letramento digital: uma possibilidade pedagógica.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1.2 Os multiletramentos aplicados ao ensino de língua materna.....</b>	<b>67</b>
3.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA .....	72
3.3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL – GDV.....	78
3.4 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CULTURA DIGITAL.....	82
3.5 O APLICATIVO CANVA COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO ESCRITA DE UM INFOGRÁFICO: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO DIGITAL.....	87
<b>4 PESQUISAR E AGIR: O TRABALHO COM O INFOGRÁFICO.....</b>	<b>90</b>
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	90
<b>4.1.1 O local da pesquisa IEEMT .....</b>	<b>92</b>
<b>4.1.2 Percurso metodológico: as fases da pesquisa.....</b>	<b>93</b>
<b>4.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1.4 O corpus motivador: infográfico.....</b>	<b>98</b>
<b>4.1.5 Coleta de dados.....</b>	<b>98</b>
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	99
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISE.....</b>	<b>105</b>
5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> 1: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA TURMA E DA PROFESSORA TITULAR.....	105

5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA LEITURA DO SEGUNDO <i>CORPUS</i> O INFOGRÁFICO: "GATOS: POR DENTRO E POR FORA" (PORTILHO et al., 2019).....	114
5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> 3: PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO DIGITAL NO APLICATIVO CANVA.....	137
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>
ANEXO A – Esquimós imagem 1 - ilustração.....	181
ANEXO B – Esquimós imagem 2 – texto verbal e desenhos sem cores.....	182
ANEXO C – Esquimós imagem 3 - infográfico.....	183
ANEXO D – Atividade: “Como vivem os esquimós”.....	184
ANEXO E – Infográfico Gatos: por dentro e por fora (2019).....	185
ANEXO F – Infográfico Gatos: por dentro e por fora (2019).....	186
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>187</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis.....	188
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Alunos.....	190
APÊNDICE C – Atestado da Escola de realização da pesquisa.....	192
APÊNDICE D – Parecer de aprovação de pesquisa – Comitê de ética.....	193
APÊNDICE E - Diário das aulas.....	194
APÊNDICE F – Questionário diagnóstico para os alunos.....	205
APÊNDICE G – Questionário diagnóstico para a professora titular.....	207
APÊNDICE H – Atividades com o infográfico: Gatos: por dentro e por fora.....	209
APÊNDICE I – Questionário sobre o perfil da turma.....	213
APÊNDICE J – Levantamento de respostas para a criação de infográfico.....	216
APÊNDICE K – Tutorial para a criação de um infográfico.....	218
APÊNDICE L – Revisão da produção escrita.....	220
APÊNDICE M – Questionário de avaliação das aulas – alunos.....	221

# 1 INTRODUÇÃO

Vivemos num cenário em que a renovação do conhecimento cresce num ritmo veloz, em decorrência das constantes mudanças inerentes à era tecnológica. Todas as atividades profissionais e sociais são movidas por múltiplas linguagens e isso tem exigido da escola alunos letrados, com habilidades da leitura e escrita desenvolvidas. Nesse novo cenário, para que ocorra uma adequada produção e interpretação de sentidos, é importante que sejam desenvolvidas práticas leitoras e de produção escrita, envolvendo textos multimodais, ou seja, aqueles compostos por linguagens verbais e visuais. É relevante que a leitura legitime uma perspectiva crítico-reflexiva que permita que o sujeito seja capaz de utilizá-la na vida social, de maneira ética, crítica e democrática, a fim de proporcionar a inclusão no exercício da cidadania.

Nesse sentido, elegemos como tema desta pesquisa a leitura e as habilidades leitoras de multiletramentos em textos multimodais no ensino médio. No âmbito deste estudo, levamos em conta as estratégias de leitura, de produção escrita e a influência das mídias na formação do leitor. Delimita nosso foco de estudo a investigação da efetividade de estratégias de leitura/produção escrita e mediação com textos multimodais (infográfico) para promover multiletramentos no ensino médio, por meio de ações e atividades de ensino de língua materna.

Revela-se fundamental, portanto, investigarmos como é tratada a leitura e a produção escrita no ambiente escolar, especificamente no ensino médio, e também analisar a eficiência de estratégias de leitura nas práticas leitoras realizadas na escola, espaço de vivências múltiplas. Iremos analisar a eficiência, e também, propor atividades desenvolvidas e aplicadas que apresentem sistematicamente o processo de construção de práticas leitoras e produção escrita em textos multimodais. Arelado a isso, com o avanço das novas tecnologias da informação, sabemos que o ato de ler/escrever envolve a articulação de diferentes modalidades de linguagens além da escrita verbal. A integração das linguagens tem como finalidade construir e reconstruir significados nos textos atuais que circulam na sociedade.

A primeira razão que motiva esta pesquisa enraíza-se no fato de termos no ensino de língua materna as contribuições do texto e do discurso em busca de uma nova perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos que envolvem a leitura e a produção escrita. Isso se dará por meio de uma discussão teórica que possa dar conta de vários conceitos pertinentes que aprimoram a compreensão e a interpretação de textos. Por isso, veremos que Adam (2008, 2019) faz abordagens sobre o valor do texto como objeto de estudo e aborda a delimitação das

unidades que devem ser dimensionadas numa análise textual. Esse autor também defende que o texto é formado por sequências, elas são esquemas delimitáveis em interação em um gênero.

Além de termos o gosto pela linha de pesquisa, avistamos a oportunidade de contribuir com as aulas de língua materna a partir da investigação sobre como se dá o ensino da leitura e produção de textos multimodais. Para isso, alicerçamos nossa pesquisa na teoria de Bakhtin (2016), que apresenta um pensamento peculiar sobre a linguagem verbal e desenvolve o conceito de gêneros do discurso. Diante disso, propomo-nos a oferecer sugestão de prática pedagógica apresentando atividades desenvolvidas e aplicadas que apresentem sistematicamente o processo de construção de práticas leitoras e escrita em textos multimodais que estimulem a leitura independente pelo aluno.

Saber ler e atribuir significado ao que se lê é de suma importância, uma vez que essa é uma competência fundamental no que refere à inclusão – ou à marginalização – do indivíduo. Nesse cenário, muito se discute sobre a importância da leitura e sobre os diferentes índices muito baixos de avaliações. Os resultados são extremamente negativos em provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em outros instrumentos. Sabemos que diagnósticos não transformam a realidade, mas eles são necessários para que identifiquemos os aspectos nos quais não conseguimos avançar e em que precisamos melhorar, tais como habilidades de leitura/escrita, pois, se os textos contemporâneos mudaram, a capacidade de leitura/produção escrita exige novas práticas de letramento.

Existem ações positivas sendo feitas atualmente no ensino brasileiro. Podemos mencionar alguns autores que propõem práticas que caminham em direção às necessidades escolares atuais, tais como Roxane Rojo, Angela Paiva Dionísio, Ana Elisa Ribeiro, Angela Bustos Kleiman, Carla Viana Coscarelli, entre outros. Elas refletem sobre a presença da multimodalidade a partir de gêneros discursivos emergentes, do leitor, do letramento e dos multiletramentos na escola, e dedicam um olhar atento à usabilidade da leitura, às novas formas de pensar e à presença da tecnologia em sala de aula como possibilidade pedagógica. Apesar disso, é preciso atentarmos cada vez mais para melhores e mais eficazes práticas leitoras e de escrita.

A segunda razão que motiva a realização deste estudo relaciona-se à necessidade de desenvolver os multiletramentos no aluno, visto ser essa uma tendência atual dos estudos linguísticos e literários para o ensino, que envolve a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos que circulam na sociedade. Sabemos que o acesso à tecnologia não significa inserção crítica,



por isso, cabe à escola exercitar atividades que proponham desafios de leitura e produção escrita que levem o aluno à reflexão na observação do mundo que o cerca.

A terceira razão para a pesquisa associa-se à necessidade de formar leitores e produtores competentes de textos críticos e reflexivos proporcionando a inclusão no exercício da cidadania. Aprender a ler/escrever é um processo de apropriação e esse processo de formação não é pura transmissão de informações e sim o conhecimento que tem significado, pois acreditamos que a leitura é tão necessária para o estudante como é para o professor, ela amplia saberes e conhecimentos para a vida, emancipando os sujeitos. Atrelado a isso, com o surgimento de novas ferramentas de leitura e escrita, esses leitores, após apoderarem-se do gênero discursivo, produzirão textos cujo sentido circula nas esferas sociais a que eles pertencem, daí a presença da tecnologia e o letramento digital através da produção de infográfico com o aplicativo Canva.

Outra motivação para este estudo ampara-se na ideia de que a investigação de contextos reais de formação de leitores é crucial para a revelação de problemas e dilemas relacionados à crise de leitura e compreensão. Do mesmo modo, a proposição de ações para a promoção da leitura e da escrita, tanto para o professor quanto para o aluno, auxiliará na formação de leitores e produtores mais eficientes, conscientes de sua condição cidadã. Tais elementos nos levam a apresentar nossa proposta de pesquisa-ação para a aplicação e análise de infográficos.

Entendemos que esta investigação é importante pelo fato de a pesquisadora ser professora de escola pública do estado do Rio Grande do Sul há quase três décadas e nessa trajetória profissional ter se dedicado ao ensino e aos estudos acadêmicos. A prática da docência, em todos esses anos, nos coloca frente à realidade de nossa sociedade, e assim, educar torna-se um desafio porque requer preparo. Nos estudos, nosso primeiro passo foi fazer o Curso Normal – antigo Magistério –, depois a Licenciatura em Letras, concluída em 1991. Nesse mesmo ano, fomos aprovada em concurso público, o que trouxe a necessidade de aprender mais. Por isso, cursou as especializações em Língua Portuguesa (1995), em Literatura Brasileira (2003) e em Gestão de Polos em Educação a Distância (2011). Alguns anos depois, foi o momento de entrar na pesquisa acadêmica, com o Mestrado em Letras, concluído em 2015.

Nesse percurso, nossa preocupação como docente sempre foi a leitura e a formação do leitor de literatura. Atualmente, quase em final de carreira no magistério público, entramos no Doutorado em Letras, no ano de 2017, dando prosseguimento à formação profissional. Nesse curso, continuamos na linha de formação do leitor nas aulas de língua materna. A

pesquisadora se caracteriza como curiosa, no sentido de aprender para poder acompanhar as mudanças que precisam acontecer no ensino.

Sempre tivemos a necessidade de nos aperfeiçoar, atualizar, acompanhar as transformações constantes no mundo e podemos dizer que como docente passamos sempre estudando. Nessa trajetória, no início, trabalhamos com a Educação Infantil, pré-escolar, depois com o ensino primário, nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, sempre tivemos maior afeição pelo ensino médio. Em 2007, a pesquisadora foi selecionada pelo departamento de Políticas em Educação a Distância do Ministério da Educação para ser coordenadora de um polo de ensino superior a distância da Universidade Aberta do Brasil; esse seria outro desafio numa época em que havia um grande preconceito em relação ao ensino a distância. Atualmente, a pesquisadora trabalha como coordenadora desse polo no município de Seberi, RS. Nessa trajetória, trabalhamos com diversos públicos de diversas faixas etárias. Sempre nos preocupamos em formar indivíduos mais críticos e competentes e, conseqüentemente, mais independentes, porque somos motivados na busca de alternativas pedagógicas eficientes que auxiliem a resolver problemas, impasses, inadequações nos processos de leitura/produção escrita e formação leitora entre alunos e professores do ensino médio. Também, por querer proporcionar ao alunado o gosto na aquisição do conhecimento e a consciência da importância de cuidar da aprendizagem, e ao professor, oportunidade de reflexão e prática de leitura para avaliar e propiciar alternativas que possam contribuir com sua práxis a partir de experiência própria. E para a sociedade, comunidade e a escola, a percepção de melhoria na qualidade do ensino.

Dado o interesse pela área temática deste estudo, buscamos informações sobre o estado da arte e as investigações da produção de conhecimento sobre as palavras-chave: leitura, multimodalidade, multiletramentos e infográficos. Verificou-se a existência em maior número de dissertações de mestrado, e em menor número em teses de doutorado. A pesquisa foi realizada no sítio da CAPES por conter um grande número de publicações: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Através das quatro palavras que formam a base deste trabalho, encontraram-se focos bem específicos com pesquisas a partir de 2014-2018 como recorte temporal que abrangeu cerca de 300 resumos. Procuramos analisar o foco de interesse declarado no tema da pesquisa, mas também nas palavras-chave e nos resumos. Realizamos essa pesquisa desde 1º de maio de 2019. O Quadro 1 apresenta síntese da pesquisa do estado da arte.

Quadro 1 - Estado da arte

Palavra-chave	Recorte temporal	Área de conhecimento: Letras	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Multimodalidade discursiva	2014- 2018	1211	888	323
Multiletramentos	2014- 2018	145	115	30
Leitura	2014- 2018	2998	2183	787
Infográficos	2014- 2018	10	9	1
Multimodalidade discursiva, Multiletramentos, Leitura e Infográficos	2014-2018	3898	2853	1027

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Observamos cerca de 300 resumos e encontramos teses de doutorado com os mais diversos enfoques quanto ao tratamento do tema. Ao focalizarmos pesquisas em Letras, observamos perspectivas que se referem a letramento na formação do professor-leitor de língua estrangeira, a multimodalidade e os multiletramentos na língua estrangeira, análises de gêneros multimodais variados, multimodalidade e letramento visual em língua estrangeira, análise de textos multimodais em livros didáticos, letramento multimodal no ensino fundamental, uso de narrativas multimodais em língua inglesa, multiletramentos e reinclusão social, multimodalidade e tipografia cinética e a retextualização no gênero infográfico.

Também encontramos o tratamento da leitura em diversos níveis: ensino médio e superior, letramento acadêmico, letramento com poesia infantil, mediação de leitura com textos dramáticos, ensino de línguas e letramento, construção da competência leitora do aluno do ensino fundamental, produção textual no ensino médio. A leitura na literatura infanto-juvenil, com crianças e jovens com dislexia, leitura do jornal na sala de aula, de obras literárias, leitura através de filmes legendados, de charges, leitura e produção na universidade, enfim, uma diversidade de enfoques que envolvem as palavras-chave.

No que tange à pesquisa nos trabalhos de doutorado, selecionamos três teses com temática próxima à pesquisa a ser realizada, porém, não se encontrou nenhuma com a mesma perspectiva. Das três teses, nenhuma possuía a palavra-chave leitura. Uma delas apresentava a palavra-chave multimodal e duas das pesquisas tinham como palavra-chave os multiletramentos. Um dos trabalhos selecionados – que se aproxima da nossa temática – é a tese de doutorado de Linguística de Ana Cláudia Soares Pinto, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, datada do ano de 2016, cujo título é: *Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos - uma proposta para o letramento visual no ensino*

*de Língua Portuguesa*. Essa pesquisa centra-se numa abordagem dos gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa e tem como principal objetivo investigar a implementação de um modelo multimodal como proposta didática. A pesquisadora utilizou teóricos que integram este estudo como: Kress; van Leeuwen (2006), para tratar sobre letramento visual. Nesse momento da busca de dados, percebe-se que nossa pesquisa diferencia-se de outras por concentrar-se na investigação da efetividade das estratégias de leitura e escrita de textos multimodais (infográficos) para formar leitores e produtores de textos multiletrados no ensino médio, nas aulas de língua materna.

Outra pesquisa é da Universidade Federal do Tocantins, do Programa de Letras, intitulada *Práticas de letramento em Língua Portuguesa: Perspectivas de criatividade no Ensino Fundamental*, da autora Denyse Mota da Silva Ataíde, defendida em dezembro de 2017. Seu objetivo foi avaliar se a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental apresenta indícios de criatividade, considerando o arcabouço teórico da Escola Criativa, da Teoria da Complexidade, do Letramento e da Ecoformação, convergindo para Configurações Transdisciplinares.

E por último, escolhemos a tese de doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) cujo título é *Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: Implicações para uma pedagogia de multiletramentos*, da autora Janete Teresinha Arnt, pesquisa defendida em agosto de 2018. O objetivo desse trabalho foi identificar e analisar a representação da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado, a fim de averiguar quais práticas discursivas e modos de significação (recursos semióticos) são relevantes para promover uma formação condizente com as políticas educacionais vigentes e com as necessidades de participantes do contexto.

Não identificamos pesquisas com o mesmo enfoque ao que nos propomos e aí encontramos um espaço favorável para o nosso trabalho. Assim, este estudo tem o intuito, por um lado, de contribuir socialmente, pois se dedica à investigação sobre a leitura e a produção escrita através de textos multimodais, uma demanda da sociedade atual que vive em contínuas mudanças. Por outro lado, a escola e a academia serão beneficiadas com a pesquisa, pois através do seu percurso e de seus resultados, a investigação servirá para a aplicação de atividades com a leitura e a produção escrita em outros gêneros discursivos. No âmbito pessoal e profissional, a pesquisa influenciará na nossa atuação em sala de aula, principalmente no que diz respeito à mediação de atividades de leitura e produção com textos multimodais visando aos multiletramentos dos alunos.

O estudo aqui proposto<sup>1</sup> do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade de Passo Fundo, está inserido na linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor” e abordará concepções que fazem parte das contribuições do texto e do discurso como o conceito de texto, plano de análise do discurso e do texto, as sequências textuais entre outros, e também as concepções de leitura (práticas leitoras e de mediação), produção escrita, leitor contemporâneo, gênero discursivo, a semiótica social, a multimodalidade, o letramento e os multiletramentos, e a crescente presença das tecnologias de informação e comunicação influenciando e desafiando o ensino de língua materna.

Assim, defende-se a tese de que práticas leitoras (ou de leituras) e de produção escrita com gêneros discursivos multimodais promovem os multiletramentos do leitor contemporâneo do ensino médio. Não temos dúvida de que essa temática e abordagem têm relevância social no ensino de língua materna, já que o avanço tecnológico, dinâmico e continuamente em transformação, revelou o descompasso do ensino e a dificuldade de acompanhar o ritmo da contemporaneidade, daí nossa proposta.

Ao desenvolver a pesquisa sobre as estratégias de leitura e escrita utilizadas pelos professores e a interferência das mídias na formação do leitor, buscamos respostas para o seguinte problema de pesquisa:

- Como desenvolver a competência crítica leitora dos alunos de língua materna por meio da aplicação de práticas leitoras e de produção escrita envolvendo procedimentos interativos com textos multimodais que visem aos multiletramentos?

Dessa questão problematizadora, surgem questionamentos complementares:

- a) Práticas de leitura e escrita, no ensino da língua materna no ensino médio, com textos multimodais (infográfico), podem tornar-se mais interativas na formação do leitor e produtor de texto contemporâneo? Possibilitam contribuir para o letramento digital e os multiletramentos do referido alunado?
- b) Quais saberes e habilidades fazem parte dos textos multimodais que repercutem no desenvolvimento eficaz das capacidades leitoras de um aluno competente, crítico, ético e que na vida social seja incluso no exercício da cidadania?

---

<sup>1</sup>Esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo e foi aprovada. A proposta de estudo também fora apreciada pela direção da escola de aplicação (Apêndice C), bem como pelos pais e responsáveis (Apêndice A) e pelos próprios alunos (Apêndice B), recebendo consentimento de todos esses. A referida documentação encontra-se registrada na base de dados da universidade supracitada, sob o seguinte número de protocolo: 87118018.8.0000.5342 (Apêndice D).

- c) Que contribuições o gênero discursivo infográfico proporciona para o ensino/aprendizagem da leitura, da compreensão e da produção escrita para os alunos do ensino médio?
- d) Qual a importância de o professor ter conhecimento a respeito da multimodalidade para desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos com os alunos?

Com a finalidade de responder a essa problematização, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a) Estratégias adequadas de leitura e escrita utilizadas pelos professores de língua materna garantem boa formação do leitor contemporâneo no ensino médio. Isso se dará através de um percurso para a produção de práticas leitoras e de produção escrita eficazes que poderão tornar as aulas mais interativas com o uso da tecnologia. Para que isso aconteça, será utilizado o gênero discursivo multimodal infográfico.
- b) Arelado a isso, é fundamental uma pedagogia de multiletramentos na escola. Tanto o aluno quanto o professor multiletrado têm a necessidade de entrar em contato com a ação de diferentes modos de significação – tais como escrita, cores, imagens, sons, designer, etc. – para dar conta de gêneros discursivos emergentes na sociedade. Além da articulação de diferentes linguagens, envolve também a diversidade cultural e linguística e a presença da tecnologia.
- c) O infográfico, texto multimodal, é um gênero discursivo que evidencia uma organização textual e discursiva orientada de fazer compreender e é constituído por seqüências textuais descritivas e explicativas pouco utilizadas na escola. É um gênero presente nas mídias sociais que potencializa a capacidade de fazer pensar visualmente a partir do uso de linguagens interligadas.
- d) Os textos multimodais possuem modos de significar e têm configurações de enunciados multissemióticos que extrapolam os ambientes digitais e impressos que desafiam a leitura e a escrita realizadas na escola. Uma vez preparado para ser mediador de leitura de textos multimodais, o professor estará ofertando atrativos que contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. O desenvolvimento do leitor, do produtor de texto e da habilidade de leitura significativa acarretará evolução de inferências necessárias na formação de um indivíduo competente, crítico, ético e que na vida social seja incluso no exercício da cidadania como leitor autônomo.

A partir da problematização e das possíveis hipóteses formuladas, apresentamos também o objetivo geral da pesquisa: desenvolver a competência leitora crítica dos alunos em língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita, e

investigar a sua efetividade, mediante procedimentos interativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no ensino médio, no sentido de formar leitores e produtores de textos multiletrados, através do letramento digital, preparados para o exercício crítico da cidadania.

Como objetivos específicos desta pesquisa, elegemos os seguintes:

- a)** analisar a configuração textual e discursiva de infográficos conforme a concepção de texto de Adam (2008), focando aspectos da semiótica social para a análise de imagens dispostas no texto;
- b)** demonstrar teoricamente a necessidade da adoção do conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos no estudo dos gêneros discursivos, no ensino da língua materna na escola;
- c)** ampliar habilidades discursivas dos alunos em textos multimodais (infográfico), colaborando e propondo práticas leitoras e de escrita no ensino de língua materna na escola pública com o uso das tecnologias digitais investigando sua efetividade;
- d)** entender quais saberes e habilidades fazem parte do letramento digital de gêneros multimodais, e como os suportes digitais contribuem para uma leitura autônoma e uma postura crítica frente ao ato de ler e escrever;
- e)** apresentar sugestões práticas aplicadas em sala de aula que contemplem letramentos compatíveis com a cidadania protagonista e facilitar a vivência prazerosa da leitura significativa de linguagens híbridas comuns em nosso tempo.

O percurso metodológico está planejado de forma a contemplar o problema de pesquisa, os questionamentos complementares estabelecidos e os objetivos geral e específicos que nos conduzirão a propor atividades em sala de aula utilizando texto multimodal encontrado no gênero discursivo infográfico, o qual visará à promoção dos multiletramentos de alunos através da leitura compreensiva e da produção escrita.

Quanto à metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa aplicada, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação com abordagem qualitativa, que tem a finalidade de produzir conhecimentos práticos relacionados a possíveis situações-problema associadas ao desenvolvimento de práticas leitoras e produção textual eficazes em sala de aula.

O procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, que abrangem as principais teorias que compreendem conceitos relacionados à concepção de texto, sequências textuais, leitura e compreensão, concepção de leitor, produção escrita, a



semiótica social, os gêneros discursivos multimodais, o letramento e os multiletramentos para que contribuam como referencial para a pesquisa-ação. O *corpus* principal a ser utilizado durante a pesquisa (*corpus* motivador) é a escolha de textos do gênero discursivo infográfico. O método científico é hipotético-dedutivo, no qual foram formuladas hipóteses para expressar as dificuldades do problema, de onde deduzimos consequências que deverão ser testadas ou falseadas.

Escolhemos a metodologia do tipo pesquisa-ação e a da pesquisa bibliográfica em que a ideia principal deste trabalho não é simplesmente fazer um levantamento sobre situações nas quais são abordados conceitos como gêneros discursivos, multimodalidade e multiletramentos em sala de aula, mas sim de também apresentar novas atividades que proporcionem essa prática e avaliar sua aplicação a partir das considerações de alunos.

O campo de observação, a realidade a ser estudada, é a sala de aula, local em que se desenvolveu a amostragem e a representatividade qualitativa. O local de estudo é uma escola pública estadual que oferta desde a educação infantil até o ensino médio, sendo a maior escola do município e única que oferta a última etapa da educação básica. O educandário é o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza (IEEMT), localizado na cidade de Seberi, RS. Escolhemos pesquisar uma turma do 2º ano do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, por fazer parte da metade da trajetória do ensino médio e ser uma série em que a pesquisadora atua há muitos anos. Os sujeitos diretos da pesquisa são a professora pesquisadora e os alunos da turma do 2º ano.

Organizamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro, a base teórica abarca reflexões sobre algumas concepções de texto para mostrar de onde partimos nessa pesquisa. Em seguida, veremos o texto como um ato linguístico socialmente organizado, as sequências textuais, que contribuirão para o aprimoramento das formas mais importantes de operações no ensino da leitura, que é a compreensão e interpretação, com conceitos de texto de Adam (2008, 2019) e Marcuschi (2008, 2011). Adam (2008, 2019) faz abordagens sobre o valor do texto como objeto de estudo e segue com a delimitação das unidades que devem ser dimensionadas numa análise textual.

Abordaremos, em seguida, a concepção de leitura e compreensão na construção de sentido por ser uma competência fundamental para a inclusão do indivíduo na sociedade, por isso, recorreremos a Kleiman (2002), Canclini (2008, 2015), Petit (2009), Rojo (2009), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018). Também, nesse capítulo, discutimos a concepção de leitor e os perfis existentes na visão de Santaella (2013, 2015), para nos darmos conta do leitor da atualidade e a influência da tecnologia na sua formação.



Posteriormente, ao referir-nos sobre o desenvolvimento da escrita, falaremos da produção do gênero discursivo colocando o aluno na posição de produtor nesse novo modo de escrever em função das tecnologias. Para isso, acionaremos os conhecimentos de Kress (2003), Rojo (2009) e Ribeiro (2018), que abordam a produção escrita como uma forma de orquestração das linguagens e a multimodalidade. A produção escrita a ser desenvolvida pela escola se dá por meio dos gêneros do discurso; para tanto, mobilizamos as noções de gêneros discursivos sob a ótica de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008, 2011), Fiorin (2017) como possibilidades de enunciar e comunicar e os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, estabelecendo entre eles uma íntima relação: a multimodalidade exige, para sua realização discursiva, competências relacionadas aos multiletramentos.

De acordo com Bakhtin (2016), a linguagem ocorre num processo de interação de práticas sociais, aborda os gêneros do discurso, em sua constituição, sua dimensão dialógica e o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal. Ao tratarmos sobre gêneros do discurso e ensino recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004, 2011), Cristóvão e Nascimento (2011) e Lopes-Rossi (2011). Ao encerrarmos esse capítulo, conheceremos o gênero discursivo infográfico a ser utilizado como *corpus* na pesquisa, escolha que se deu por ser um gênero multimodal com características próprias. Nesse sentido, adotamos Rojo (2009), Teixeira (2010), Dionísio e Vasconcelos (2013), Sancho (2013), Ribeiro (2017) e Kanno (2018), que afirmam que o gênero ainda não é muito conhecido em sala de aula e que auxilia no desenvolvimento da proficiência leitora e produtora de textos no mundo contemporâneo.

No segundo capítulo teórico, intitulado “Multimodalidade e multiletramentos na leitura e na escrita: a formação do leitor crítico”, daremos foco aos multiletramentos trabalhados no ensino de língua materna através da pedagogia dos multiletramentos, que consideram as novas demandas da sociedade que vive em constante mudança. Nesse sentido, mobilizamos Cope e Kalantzis (2000, 2012), *The New London Group* (2000), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012, 2019). Tratamos sobre o letramento e o letramento digital como uma possibilidade pedagógica, que, unidos aos multiletramentos, formam um aluno crítico-reflexivo atuante em sua cidadania. Aqui, surge a necessidade de enfatizar a tecnologia em sala de aula para que os alunos se empoderem, sejam cidadãos que comandem sua própria aprendizagem. Acerca do letramento e letramento digital, valemo-nos de Kleiman (2002, 2005), Lemke (2010), Soares (2016) e Ribeiro (2017, 2018), Coscarelli e Ribeiro (2017).

Dessa forma, destacamos também a multimodalidade com base no gênero discursivo a ser utilizado na pesquisa: o infográfico, considerado por Ribeiro (2017) como gênero multimodal por excelência. Em alusão à multimodalidade discursiva e semiótica social,

mobilizamos ensinamentos e reflexões de Kress e van Leeuwen (2001, 2006), Kress (2010), Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013), Dionísio; Vasconcelos e Souza (2014) e Cani e Coscarelli (2016). No que refere à importância da multimodalidade discursiva na leitura para a construção de sentidos através da integração das linguagens, essa pluralidade a ser trabalhada em sala de aula tornará o aluno multiletrado, quer dizer, o (multi) refere-se à multiculturalidade, traço das sociedades contemporâneas e às múltiplas linguagens decorrentes de textos híbridos. Sendo assim, focamos esses aspectos na semiótica social que observa como os elementos imagéticos dispostos no texto evidenciam a relação de proximidade ou distanciamento, de poder de troca entre os participantes representados e o participante interativo, bem como o valor simbólico atribuído aos signos através de algumas dimensões atribuídas a preceitos das metafunções. Posteriormente, discutiremos sobre os desafios relacionados à leitura e à produção escrita frente às novas tecnologias e à cultura digital, competência mencionada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2018a; 2018b).

Na sequência, apresentamos a ferramenta Canva, um aplicativo que será usado na produção de um infográfico digital. Para abordarmos as novas tecnologias e a cultura digital, recorreremos às reflexões de Coscarelli (2016), Zacharias (2016), Brasil (2018a, 2018b) e Ribeiro (2018). Sobre isso, pertinente pontuar, a BNCC não é utilizada somente nessa seção. Esse documento perpassa todo o trabalho de pesquisa, uma vez que se trata de um documento normativo que define as aprendizagens essenciais aos alunos brasileiros.

Valendo-nos desses conceitos, no terceiro capítulo, definimos um roteiro metodológico e sugerimos um percurso para práticas leitoras e de produção escrita de textos multimodais (infográfico). Dedicamo-nos à exposição dos detalhes da pesquisa quanto às questões metodológicas, esmiuçando a prática da investigação e justificamos a utilização da pesquisa-ação. Além disso, definimos suas fases e o local da pesquisa e procedemos à apresentação que caracteriza os sujeitos e estabelece os *corpora* utilizados, com destaque ao dispositivo de análise. Posteriormente, com a exibição dos dados coletados durante a execução, realizamos a análise propriamente dita. Por fim, registramos algumas considerações finais, contemplando os resultados do estudo até o momento.

## 2 TEXTO, LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

Sabemos que efetivar uma leitura não significa somente decodificar símbolos linguísticos, mas, sobretudo, entender o sentido do texto num processo interativo. No atual contexto da sociedade, o ato de ler compreensivamente e produzir textos tornou-se desinteressante, principalmente no contexto escolar, espaço propício para a atividade de leitura e da escrita de todos os gêneros discursivos. Nesse cenário, a leitura tem, não raramente, escapado ao seu papel de desenvolver o pensamento crítico no aluno, este que o ajudaria a intervir como cidadão no seu cotidiano.

A noção de texto ultrapassa o seu próprio significado e hoje existe uma multiplicidade de gêneros que precisam ser trabalhados na sala de aula, pois eles fazem parte do cotidiano social da escola e dos alunos. Neste capítulo, com inspiração em alguns teóricos, propomos algumas reflexões sobre a concepção de texto como um ato linguístico socialmente organizado e sobre a leitura e a compreensão como um ato de apropriação do sentido, além da concepção do leitor da contemporaneidade que é formado pela tecnologia. Também tratamos sobre a habilidade do aluno produtor de textos de gêneros discursivos variados, como possibilidade de enunciar criticamente.

Para iniciarmos, daremos foco à concepção de texto que irá contribuir para o aprimoramento da leitura e sua compreensão.

### 2.1 CONCEPÇÃO DE TEXTO: ATO LINGUÍSTICO SOCIALMENTE ORGANIZADO

Sob a perspectiva teórica, o conceito de texto pode ser entendido de diversas maneiras. Mesmo assim, não é tarefa fácil propor um ou mais conceitos, mesmo que isso seja fundamental para mostrar de onde partimos nesta pesquisa e aonde queremos chegar com o respaldo de nossas constatações. A partir das definições a serem apresentadas, escolheremos um conceito adotado para a concepção de texto mesmo sabendo que é praticamente impossível encontrar um conceito que seja totalmente completo.

Como sabemos, texto e leitura são noções complementares inter-relacionadas e, hoje, a noção de texto não precisa ser restrita somente à linguagem escrita e/ou ao signo verbal, uma vez que um texto abrange também o visual e o não verbal. Recorremos à Linguística Textual para tratar sobre o conceito de texto, pois convivemos com uma conceituação que em muito difere da originalmente proposta pela literatura especializada. Marcuschi (2008, p. 33) comenta que a Linguística Textual trata o texto como “um ato de comunicação unificado num

complexo universo de ações humanas”. O vocábulo “texto” admite diversas possibilidades de entendimento, mas não admite “qualquer” possibilidade na sua compreensão por possuir mecanismos inseridos pelo autor que guiam na construção do significado. Toda a definição de texto leva em conta aspectos linguísticos, lógico-cognitivos, pragmáticos ligados à situação em que se encontram os interlocutores. Dessa maneira, não é “qualquer” aglomerado de frases que podemos chamar de texto, e, por isso, baseamo-nos nas definições de alguns autores que tratam sobre o assunto.

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que um texto se define como uma ocorrência significativa que encontra sete padrões de textualidade: dois centrados no texto (coesão e coerência) e os demais, no usuário (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade). Conforme Beaugrande (1997, p. 10), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Em todo o evento, há um encontro, assim, o texto é um local em que aquele que enuncia vai encontrar-se com aquele que construirá o sentido, ou seja, o seu leitor/ouvinte. E sendo o texto um local de interação como evento comunicativo, vários tipos de conhecimento se somam para a construção de sentidos do texto, o que é confirmado por Beaugrande (1997, p. 13), que declara que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

Na produção de um texto, não há apenas os elementos estritamente linguísticos, há por exemplo os aspectos não verbais – como nas tirinhas, histórias em quadrinhos, infográficos, capas de revistas, etc. –, que, somados, constroem o sentido do texto, e essa construção depende do leitor/ouvinte, que vai colaborar na produção do significado. O texto faz sentido para cada interlocutor, que aciona vários tipos de conhecimentos, por exemplo, conhecimento enciclopédico, interacional, linguístico, etc.

Marcuschi (2008, p. 94) define texto como “uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. O texto é o resultado das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Isso não significa que seja uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações de comunicação. Marcuschi (2008) adota o conceito de Beaugrande como evento comunicativo, uma unidade de sentido.

Quando olhamos para a teoria Bakhtiniana, percebemos que texto é objeto primeiro de todas as ciências humanas, diferenciando-as das ciências naturais. Bakhtin (2016, p. 71) assevera que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” e concebe texto

“como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas), opera com textos (obra de arte)”. Aponta ainda que texto tem um autor (o falante, ou quem escreve), e que o texto é considerado como enunciado na comunicação discursiva através da sua intenção e a realização dessa intenção. O enunciado “é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido” (BAKHTIN, 2016, p. 74), assim, o texto como enunciado é um todo historicamente único.

Fiorin (1995, p. 165-166) nos lembra a origem da palavra “texto”, que nasce do verbo latino *texo, is, texui, textum, texere*, que quer dizer *tecer*. O linguista esclarece que “da mesma forma que um tecido não é um amontoado desorganizado de fios, o texto não é um amontoado de frases, nem uma grande frase” e alerta para que entendamos que o texto é um objeto histórico, ideológico.

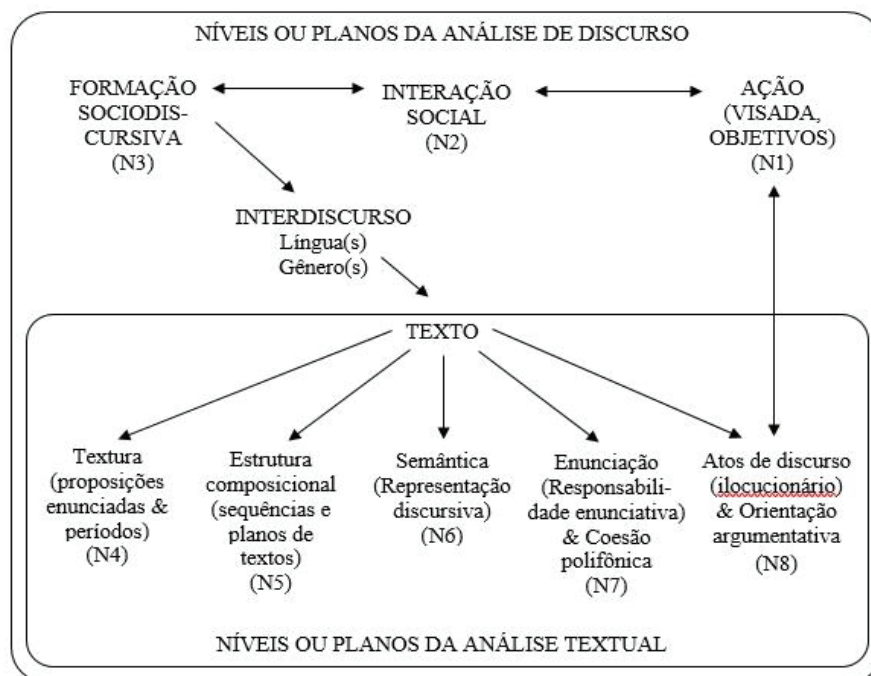
Ribeiro (2018, p. 71) afirma que texto, hoje, “é muito mais do que palavra”. Essa estudiosa, adepta de uma abordagem multimodal que contempla a integração das diversas linguagens, verbal e não-verbal, adota a concepção de que as imagens também são textos que podem ser lidos e interpretados em função dos processos semióticos. Por isso, ao analisarmos as várias concepções de texto, refletimos o conceito que iremos adotar a seguir, qual seja a concepção de texto segundo Adam.

Visto o conceito de texto que adotamos, conforme Adam (2008), o texto é construído de partes, unidades prototípicas (sequências textuais) que entram na sua estrutura composicional, em que o produtor adota um gênero e adapta características para atingir seu propósito de comunicação. Para tanto, recorreremos a Kress e van Leeuwen (2006), que afirmam vivermos em uma nova era de novos meios de comunicação. Segundo esses autores, a multimodalidade é inerente a toda manifestação linguística, percebemos que estamos inseridos em um grande ambiente multimodal. Desse modo, ao utilizar a teorias dos gêneros do discurso no ensino, na pesquisa, não se pode ignorar os variados modos de representação verbo-visual no processo comunicativo.

Jean-Michel Adam propõe articular a Linguística Textual, que aponta o texto como seu objeto, “desvincilhada da gramática de texto e uma análise do discurso emancipada da análise do discurso francesa” (ADAM, 2008, p. 43). Esse autor afirma que o texto merece ser tratado como ato linguístico socialmente organizado, por isso a relação texto/discurso é apresentada de maneira articulada. Esse autor reitera que a constituição do texto precisa ser entendida por sua complexidade e heterogeneidade e admite os planos acionados no processo de textualização, daí a proposta de Adam na relação intrínseca texto/discurso. Esse teórico declara que uma ação languageira se realiza por meio de um texto, e é por isso que ele

apresenta níveis ou planos de análise textual, as quais ele relaciona aos gêneros do discurso conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - Níveis ou planos da análise de discurso



Fonte: Adam (2008, p. 61)

Lendo a Figura 1, observamos o arcabouço de análise em dois planos: o discursivo e o textual. Primeiro, na parte superior do esquema, o texto é a materialização comunicativa de uma ação visada (ação languageira - N1), em uma formação sociodiscursiva realizada (materialidade discursiva que surge em forma de gênero discursivo, N3) e atualizada (pela língua, gêneros) em que a interação social acontece por meio das condições de produção e recepção. Em N1, N2, N3, Adam (2008) identifica o componente interacional da teoria social do discurso de Bakhtin. Essa ação visada se esquematiza em texto, na e pela textura, pela estrutura composicional, por uma representação discursiva (semântica), pela enunciação e por atos do discurso.

Adam (2019, p. 35) expressa que a parte inferior do esquema integra os três componentes do gênero do discurso considerados por Bakhtin<sup>2</sup>. O nível 5 corresponde à sua composição; o nível 6, ao tema; e o nível 4, ao estilo. “A ancoragem enunciativa e polifônica de sua teoria e da de Volochinov estão principalmente localizadas em N7” (ADAM, 2019, p.

2 Os três componentes são: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O primeiro refere-se ao tratamento dado a um tema (significação, sentidos, conteúdo gerado numa esfera discursiva numa situação concreta de enunciação); o segundo é a maneira como o texto se organiza, se estrutura (as partes que o compõe) e o terceiro são as escolhas linguísticas (seleção lexical, frasal, gramatical) que fazemos para dizer aquilo que queremos dizer.

36). O componente interacional, além de se encontrar em N1, N2 e N3, ocorre em N8. Assim, o texto é uma unidade de sentido que pode ser verbal ou não verbal, e isso nos remeterá aos infográficos, que serão o *corpus* de nossa pesquisa-ação.

Werlich, van Dijk e Rosch, são alguns autores que auxiliaram Adam para construir uma reflexão teórica e entre eles está também Bakhtin (2016) que, valendo-se do conceito de gênero discursivo e da ideia de estabilidade, mostra que os gêneros primários serão concebidos como sequências textuais que atravessam os gêneros secundários. Adam (2019, p. 16), ao falar sobre tipos de texto, considera o gênero discursivo pertinente porque “é o gênero discursivo – ele próprio dependente de enquadres de interação sociodiscursivos – que determina a composição dos textos. Os gêneros do discurso são os únicos fatos de alto nível passíveis de ser categorizados”. O autor expressa que esse modelo não é hierárquico nem composicional, “mas mostra que tudo está conectado, que tudo se relaciona” (ADAM, 2019, p. 36), o que implica dizer que os componentes são interligados de maneira sistemática. Também declara que os módulos de N4 e N8 são complementares e nenhum deles constitui, por si só, uma base de tipologia que dá conta integral de todos os aspectos da textualidade e de todos os tipos de texto.

Adam (2019) declara que todo o texto é formado por sequências textuais e as define como:

[...] unidades textuais complexas, compostas de um número definido de blocos de proposições de base, as *macroproposições*. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da *sequência* (p. 46, grifo do autor).

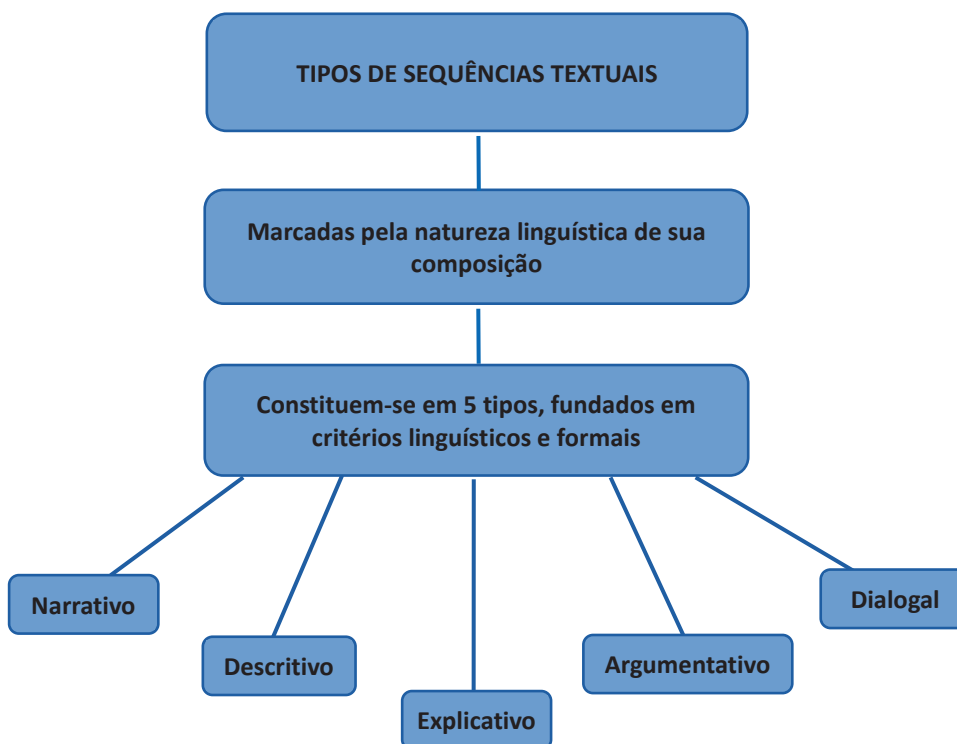
Desse modo, Adam (2019) defende que as sequências são esquemas linguísticos básicos que entram em constituição com os diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais, pois cabe ao produtor escolher, dentre as sequências disponíveis (sequência descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal), a mais adequada para a situação. Assim, as sequências se realizam em um texto e esse merece ser tratado como ato linguístico socialmente organizado. Essa teoria das sequências foi originalmente editada em 1992.

Bonini (2005, p. 218), baseado na teoria de Adam, afirma que os gêneros são entendidos como componentes da interação social e são essencialmente heterogêneos, enquanto “as sequências são entendidas como esquemas em interação dentro de um gênero, facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos, sendo a sua menor variabilidade a diferença fundamental”.



Sobre as seqüências de Adam (2008, 2019), alguns aspectos são importantes para esta pesquisa: as seqüências são uma organização interna particular que mostra uma interdependência dentro do texto. Como o gênero discursivo a ser trabalhado na pesquisa-ação é o infográfico, percebemos que aqueles em investigação trazem, em si, principalmente, aspectos descritivos e explicativos, sendo assim, não podemos deixar de olhar as seqüências. Dado o conceito, podemos partir para os tipos de seqüências textuais de Adam (2008, 2019) conforme apresentado na Figura 2.

**Figura 2 - Seqüências textuais**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

Agora, destacamos as seqüências que interessam ao nosso estudo: explicativa e descritiva. As demais serão mencionadas brevemente:

1) Seqüência descritiva – Adam (2008) começa por essa por ser um tipo de seqüência menos rígida, menos autônoma e menos marcada dentre as demais, é difícil que ela predomine num texto. Ela não possui uma ordem estática, apresenta operações de descrição. Quando ocorre, é mais como característica, como parte da seqüência narrativa. Adam (2008, p. 215) declara que essa seqüência tem “uma frágil caracterização”, pois “não comporta uma ordem de agrupamentos das proposições-enunciados em macroproposições ligadas entre elas”. Explica que esse tipo de seqüência, no decorrer do tempo, sempre foi depreciada e



pulverizada em categorias, como, por exemplo, descrição de pessoas, descrição de coisas, lugares, animais, plantas, etc.

Adam (2008) expressa que essa sequência apresenta operações de descrição, que é quando um enunciador de um texto assume uma atitude linguística da descrição, pois ele nomeia, qualifica, e localiza-situa, no tempo e no espaço, um objeto. Essa sequência possui valor ilocucionário porque a descrição é feita por um sujeito que tem uma atitude subjetiva e descreve um ponto de vista. O teórico ainda aponta quatro macro-operações de base, que agrupam nove operações descritivas, que, por sua vez, geram uma dezena de tipos de operações descritivas.

A macro-operação principal que dá unidade a um segmento é a operação de tematização, que se constitui como aquela que define o tema, o objeto, a unidade que será descrita. O autor chama de “tema-título”, que resume a descrição através de um título. Essa macro-operação de tematização se aplica de três maneiras, que produzem efeitos diferentes: operação de pré-tematização ou ancoragem (tema a ser descrito); operação de pós-tematização ou afetação (uma ancoragem diferida, que somente intervém no final da sequência – determinação adiada do objeto); e operação de retematização ou reformulação (nova denominação do objeto, redefinição). Sobre esta, Adam (2019, p. 86) define: “ela retoma, modificando o tema-título inicial (reformulação) e cria, assim, um elo ou fim de período. Ela põe fim (mais ou menos) ao escopo da denominação inicial do objeto do discurso”.

Adam (2019, p. 90) afirma que as operações de aspectualização reagrupam duas operações linguísticas e que essa operação é responsável pela decomposição em partes. A primeira operação é a fragmentação do todo em partes (seleção de partes do objeto da descrição) e a segunda, a qualificação do todo ou das partes selecionadas pela operação de fragmentação. Adam (2019) destaca ainda as operações de relação que agrupam duas outras relações: a relação de contiguidade (proximidade) e a relação de comparação-analogia. E depois, as operações de expansão por subtematização.

2) Sequência narrativa: Adam (2019) ressalta que essa sequência é a que mais foi trabalhada pela tradição retórica da *Poética* de Aristóteles. Afirma que toda a narrativa corresponde a um “conjunto de proposições articuladas progredindo em direção a um fim” (ADAM, 2019, p. 113) e, apoiando-se nas reflexões de Bremond (1966, p. 62), expõe que “toda a narrativa consiste em um discurso que integra uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há sucessão, não há narrativa”. Para identificar essa sequência, parte-se de seis características próprias: i) Sucessão de acontecimentos ocorrendo em um determinado tempo; ii) Unidades temáticas: a narrativa

necessita da presença de um sujeito situado num tempo; iii) Predicados transformados: é quando “a narrativa concluída pode ser lida como a transformação de um estado dado em seu estado contrário” (HÉNAULT, 1983, *apud* ADAM, 2019, p. 27). Pode ser a transformação das particularidades do sujeito, assim, se no início era bom, poderá se tornar mau, e, se no início era mau, poderá se tornar bom no final; iv) Unidade de um processo: A noção de processo permite precisar o componente temporal, abandonando a ideia de simples sucessão temporal dos acontecimentos” (ADAM, 2019, p. 118); v) A causalidade narrativa da colocação em intriga: a narrativa traz consigo várias causas que sustentam os fatos narrados que constroem um mundo de detalhes.; vi) Uma avaliação final (explícita ou implícita): o princípio da moral refere-se às conclusões sobre o fato narrado da história. Nem toda a narrativa possui esse elemento.

3) Sequência argumentativa: Adam (2019) anuncia que um discurso argumentativo tem como objetivo interferir sobre “as opiniões, atitudes comportamentos de um interlocutor ou de um auditório, tornando crível ou aceitável um enunciado (*conclusão*) apoiado, de acordo com diversas modalidades, em um outro (*argumentos/dados/razões*)” (ADAM, 2019, p. 146, grifo do autor). Assim, argumentar é criar um discurso que pretende mudar a visão do outro sobre determinada coisa. Adam (2008) ainda declara que a argumentação é inseparável da polêmica e pondera que, quando argumentamos, defendemos uma tese contra outras teses, pois, para argumentar, é preciso ter contra-argumentos. A sequência argumentativa nos textos de linha argumentativa – tal como ocorre na dissertação, no artigo de opinião, na carta ao leitor – terá essa sequência como base, num processo em que o autor/enunciatório segue essa linha e o leitor/ouvinte faz uma inferência, no entanto, por não ser foco neste estudo, não nos ateremos a essa sequência.

4) Sequência explicativa: Adam (2019) defende que há confusão na classificação entre texto explicativo e texto expositivo e destaca que se fala até mesmo em texto informativo. Há imprecisão no entendimento das pessoas e certos autores ao definirem texto explicativo, contexto que contribui para a confusão. Alguns teóricos concordam que todo texto, até certo grau, é informativo e que, ao diferenciarem o conceito, afirmam que o texto explicativo tem uma base informativa, mas se caracteriza pela vontade de fazer compreender os fenômenos. Já um texto informativo simplesmente transmite dados, organizados, hierarquizados sem fins demonstrativos. Adam (2019) expõe que a explicação é um ato de discurso que pressupõe e estabelece ao mesmo tempo um contrato.

Assim, a sequência explicativa define-se também por justificar um fato fazendo com que o interlocutor obtenha um conhecimento que até então não possuía. O enunciatário precisa

ter conhecimento sobre o que vai explicar, deve ser competente e objetivo. Adam (2008), apoiado em Coltier (1986), apresenta uma sequência de base com os três momentos de uma explicação e reconhecíveis numa sequência explicativa: *Fase de questionamento + Fase resolutiva + Fase conclusiva*. Com isso, primeiro, levanta-se o questionamento (problema), responde a ele (explicação/resposta) e resume a resposta avaliando o problema (conclusão). Observamos que, de uma esquematização inicial, surge uma questão a ser resolvida e que é desencadeada por pronomes “por quê?” ou “como?”. O que será explicado deve ser objetivo e é indiscutível, pois é uma constatação. O que está em questão está incompleto e aquele que explica está em posição de fazê-lo, tem conhecimento sobre o assunto.

5) Sequência dialogal: possui característica importante pelo fato de ser composta por mais de um interlocutor em que a situação comunicativa é o diálogo. Este associa-se ao oral, tal como ocorre na entrevista, no debate, na reunião de trabalho e próximo a situações de escritas como o diálogo teatral, cinematográfico, romanesco ou de histórias em quadrinhos. O esquema dialogal envolve a abertura da interação e o fechamento da interação. Registramos, sobre isso, que, como esse não é o foco desta tese, não esmiuçaremos a temática, uma vez que já apresentamos um breve conceito sobre essa sequência.

Uma vez conhecido o conceito de texto e sua configuração discursiva-textual e expostas, ainda que brevemente, as sequências textuais, a seguir, trataremos sobre o ato de ler para a construção de sentidos num processo de interação e conheceremos estratégias de compreensão na leitura.

## 2.2 LEITURA E COMPREENSÃO: ATO DE APROPRIAÇÃO DO SENTIDO

Saber ler e atribuir significado ao que se lê é de suma importância, pois essa é uma competência fundamental para a inclusão – ou mesmo para a marginalização – do indivíduo. Por isso, a escola, principal agência de letramento, necessita oportunizar o desenvolvimento dessa habilidade no aluno. Os índices de diferentes avaliações relacionadas à leitura apontam níveis muito baixos. Os resultados são negativos em provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma pesquisa que verifica os níveis de letramento da população brasileira<sup>3</sup> e também investiga o que as pessoas leem

---

3 O INAF divide a escala de proficiência de um indivíduo em cinco níveis: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Os níveis analfabeto e rudimentar definem, juntos, o analfabetismo funcional. Os

(INSTITUTO PAULO MONTENEGRO [IPM], 2018). O INAF de 2018 (IPM, 2018) mostrou que, na população alfabetizada, apenas um em cada 10 brasileiros podem ser considerados proficientes e aptos a analisar, por exemplo, gráficos de duas variáveis (CAMPOS JÚNIOR, 2018). Para essas pessoas, muitas tarefas do cotidiano são grandes desafios, dificultando a cidadania crítica e uma vida com autonomia. Pela quarta vez consecutiva, o INAF mostrou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais, e esse diagnóstico nos faz refletir sobre essa habilidade básica que é a leitura (IPM, s.d.).

Royo (2009, p. 8) afirma que em pleno século XXI é preciso enfrentar no ensino brasileiro dois problemas: “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação”. É fundamental a inclusão e a autonomia do sujeito, assim, a leitura significativa no ensino de Língua Materna pressupõe apropriação, autonomia e inserção da pessoa como sujeito protagonista.

Michèle Petit (2009), antropóloga francesa, que embora trate sobre a leitura literária de livros, aborda as múltiplas dimensões envolvidas na leitura, assunto pertinente nesta pesquisa, e apresenta essa habilidade como peça-chave para uma série de transformações do indivíduo social. A autora ressalta que embora a proporção de leitores assíduos tenha diminuído, é na juventude que a atividade apresenta-se mais intensa. Ao falar do diálogo entre o leitor e o texto, nos chama a atenção para o fato de que “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve”. (PETIT, 2009, p. 28-29). Também, “altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega” (PETIT, 2009, p. 28-29), assim o leitor estabelece um vínculo com o texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), como um dos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro e se consolidam como o suporte que orienta as práticas pedagógicas, nos eixos de integração para o ensino médio, considera as práticas de linguagem que envolvem a leitura, produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica. No eixo da leitura, esse documento normativo considera práticas que transcorrem do encontro do leitor com textos verbais, multimodais próximos da vivência do aluno. Sua compreensão não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, num processo de decodificação, e sim de uma atividade que implica, necessariamente, apropriação e construção de sentidos para ter uma leitura profunda.

Ribeiro (2018, p. 60) afirma que “a leitura é uma competência que continua precisando ser aprendida” no ambiente escolar. Kleiman e Moraes (2002), por sua vez, destacam que ainda há muitas escolas que perpetuam práticas tradicionais e continuam sendo autoritárias com um ensino fragmentado que valoriza o individualismo, a falta de consciência coletiva e de solidariedade. O currículo tradicional, segundo essas autoras, faz com que o aluno só responda ao que é previsto no material disponibilizado, sem ter a compreensão do que se trata, e desenvolve atividades que não possuem relação com a realidade sociocultural.

O filósofo argentino Néstor García Canclini, radicado no México desde 1976, apresenta seu olhar sobre o atual contexto do consumo de leitura e as novas formas de ler diante da cultura digital. Entre seus mais recentes estudos, incluem-se as pesquisas sobre jovens, culturas urbanas e redes digitais e as perspectivas da antropologia dos leitores. Esse teórico ressalta que hoje se lê mais do que antes em função das novas formas de nos relacionarmos com os textos, pois a leitura na contemporaneidade é fragmentada e descontínua que usa formas hipertextuais, utiliza também diversos suportes como o computador, o tablet e o smartphone e não somente o impresso.

Esse teórico ressalta que a convergência digital está articulando a união multimídia que permite “ver e ouvir, no celular, no palm ou no iPhone, áudio, imagens, textos escritos e transmissão de dados, tirar fotos e fazer vídeos, guardá-los, comunicar-se com outras pessoas e receber as novidades em um instante”. (CANCLINI, 2008, p. 33-34). Assim, as redes virtuais alteram os modos de ver, ler e escrever.

De acordo com esse teórico, “os professores continuam falando de um divórcio entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais”. (CANCLINI, 2008, p. 33). Essa visão oposta entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo reiterada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como sobre comunicação. Canclini (2008) assevera que faz pelo menos meio século que os saberes contemporâneos não se organizam em torno de um eixo letrado, nem do livro como o único foco ordenador do conhecimento, pois muitos ainda resistem a essas mudanças numa escola que priorize a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica.

A leitura é um ato social e interativo que precisa de participação ativa do leitor para produzir sentido, desse modo, Kleiman (2002, p. 10) expressa que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Essa dimensão interacional é considerada por Kleiman (2002) a dimensão mais importante no ato de ler, pois mostra um contexto maior do que apenas considerar esse ato um aspecto cognitivo.

Coscarelli (2016, p. 69), numa perspectiva cognitiva, afirma que ler “envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato da leitura”. Enfatiza que cada ato de leitura é diferente e exige que o texto seja também exposto de formas diferentes. Essa estudiosa expressa que a atenção, a motivação e o envolvimento são fundamentais para o ato de ler, apoiando-se na concepção também cognitiva de Coiro e Dobler (2007), que sustentam que ler é um trabalho ativo, construtivo de produção de sentido, visto que a construção de significado exige habilidades cognitivas diferentes que resultam na criação de sentido através de relações entre os elementos que necessitam ser inferidos pelo leitor.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 228), ler “é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, por isso não é um ato simples, ler é uma experiência individual sobre o texto (oral ou escrito) e a compreensão exige do leitor habilidade, interação e trabalho. Esse autor reitera que compreender não aciona apenas a cognição, pois é muito mais “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Ao tratar da leitura como processo interativo, Kleiman (2002, p. 13) afirma que a compreensão da leitura de um texto envolve, primeiro, o conhecimento prévio do aluno: “o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. A autora evidencia que a interação de diversos conhecimentos nos mostra a leitura conversacional: o conhecimento linguístico (implícito) não verbalizado, esse “conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua” (KLEIMAN, 2002, p. 13), chegando no conhecimento sobre seu uso. Corroborando tal compreensão, Petit (2009, p. 101) expressa que a leitura contribui com “o acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade”, tudo isso propicia o exercício da cidadania.

Na contemporaneidade, Canclini (2015, p. 8, tradução nossa)<sup>4</sup> sustenta que a leitura não implica mais apenas a compreensão de palavras e frases nas novas modalidades de relacionamento com os textos. Ela consiste em “usar ícones de navegação, barras de rolagem, guias, menus, hiperlinks, funções, passar um tempo conectando-se a imagens, músicas e

---

4 “[...] en usar iconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones, dedicar tiempo a conectarse con imágenes, músicas y mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto”. (CANCLINI, 2015, p. 8).

mapas do site. O texto eletrônico é um hipertexto”. Já sobre interação, esse teórico expõe que ela pode acontecer “com um ambiente de autor, ou seja, conteúdo fixado por uma empresa, instituição ou indivíduo apenas para obter informações ou comprar algo, e também pode consistir em interagir modificando o conteúdo, comunicando algo não predeterminado, como em e-mails, blogs ou fóruns”. (CANCLINI, 2015, p. 8, tradução nossa)<sup>5</sup>; dessa forma, o leitor se torna um autor, o consumidor que produz.

Outro conhecimento que envolve o leitor no processo da leitura e compreensão é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Kleiman (2002) assevera que o conhecimento textual envolve, por exemplo, a estrutura do texto: “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”. (KLEIMAN, 2002, p. 20). No ato de ler:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento do mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2002, p. 26-27).

Kleiman (2002) chama a atenção para que a leitura torne-se uma atividade caracterizada pelo engajamento e pelo uso do conhecimento, ao invés da recepção passiva e não atuante, e afirma que “a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem”. (KLEIMAN, 2002, p. 35). Isso quer dizer que quando não há um propósito para a leitura e essa atividade acontece porque outro mandou, torna-se uma ação mecânica. Por isso, Kleiman (2002) defende uma leitura orientada e expressa que precisa ter objetivos bem definidos, com controle e regulamento do conhecimento ao que ela chama de “estratégia metacognitiva”, e compara a leitura com um jogo de adivinhação dirigido pelo professor para que leve o aluno ao prazer da descoberta. Nesse sentido, duas ações são importantes: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, pois são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente do próprio conhecimento.

Coscarelli (2016, p. 69) destaca que “cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências”. E isso irá levá-lo para diferentes resultados. Rojo (2009, p. 75), em convergência com Kleiman (2002), afirma que

---

5 “[...] con un entorno de autor, o sea un contenido fijado por una empresa, una institución o un individuo sólo para obtener información o comprar algo, y también puede consistir en interactuar modificando el contenido, comunicando algo no predeterminado, como ocurre en correos, blogs o foros. (CANCLINI, 2015, p. 8).



ler abrange vários “procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas [...], estratégias (cognitivas, metacognitivas)”.

Assim, os três conhecimentos apontados por Kleiman (2002) – o conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual –, se acionados na leitura, levam à compreensão daquilo que se lê seguindo as pistas deixadas pelo produtor do texto. No processamento do texto, não se pode deixar de lado “a materialização de uma intenção do autor (que) se dá através dos elementos linguísticos como gráficos” (KLEIMAN, 2002, p. 45), para que o leitor recupere essa intenção através do formal, e nesse mesmo processo esse leitor se apoia tanto nos elementos extralinguísticos como nos linguísticos.

Kleiman (2002) discorre também sobre o cotextual, componente textual, ou seja, elementos linguísticos que formam as ligações do texto (coesão) e contextual, elementos extralinguísticos. Afirma que quando usamos os elementos formais do texto para ligar à construção de um contexto está se fazendo um processo inferencial de natureza inconsciente que é considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura. “As *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isso é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto”. (KLEIMAN, 2002, p. 50). Dessa maneira, sendo o texto uma unidade de sentido constatamos a importância da coesão e coerência, esta última, precisa ser construída pelo leitor, visto que:

A compreensão de um texto (seja ele escrito ou falado) exige o envolvimento da atenção e a percepção, a memória, o pensamento. Esses processos mentais, realizam, durante a leitura, operações necessárias para a compreensão da linguagem, tais como raciocínio dedutivo (próprio da inferência, da leitura nas entrelinhas) e o raciocínio indutivo (necessário para a predição baseada no conhecimento de mundo, de outros textos, do autor, das condições sociais em que se vive). (KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 126-127).

Com isso, nota-se que são vários processos mentais a serem postos em ação, um conjunto que, acionado ao ato de ler faz dele um processo interativo. Assim, o leitor precisa saber fazer inferências, conhecer o conteúdo, fazer ligações entre as partes do texto e usar seu conhecimento prévio. Rojo (2009, p. 78-79) apresenta as capacidades de compreensão, em oito estratégias:

a) *Ativação de conhecimento de mundo*: se não houver o conhecimento de mundo valorizado na leitura, terá uma lacuna na compreensão que será completada por outras estratégias de caráter inferencial;



- b) *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos*: diz respeito ao leitor levantar hipóteses sobre o conteúdo e a forma do texto;
- c) *Checagem de hipóteses*: frequentemente, no decorrer da leitura, o leitor verificará suas hipóteses, irá validá-las ou não e, conseqüentemente, poderá buscar novas hipóteses;
- d) *Localização e/ou retomada (cópia) de informações*: no ato de leitura, o leitor busca localizar informações importantes para guardá-las, isso acontecerá ou por meio de cópia, recorte e colagem, por iluminação, ou sublinhar, e depois utilizar de forma organizada. Isso é usado na leitura realizada para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na internet. Mas não acontecerá quando a leitura é por fruição ou entretenimento;
- e) *Comparação de informações*: na ação de ler, o leitor confronta informações diversas oriundas do texto, de outros textos, do seu conhecimento prévio, para construir sentido no que está lendo;
- f) *Generalização*: são as conclusões gerais sobre o assunto, pois armazenamos as informações de um texto sob a forma de generalizações responsáveis pela síntese, porque quando lemos não guardamos o texto fielmente na memória;
- g) *Produção de inferências locais*: quando há falha na compreensão, no caso de uma palavra desconhecida, o leitor realiza estratégias de inferência descobrindo pelo *cotexto* do texto, pelo significado já construído, um novo significado para o vocábulo até o momento desconhecido, pois não é comum, ao ler, o estudante levar consigo um dicionário de consulta;
- h) *Produção de inferências globais*: todo texto tem seus implícitos ou pressupostos que precisam ser compreendidos numa leitura efetiva. Para isso, o leitor muitas vezes abre mão de certas pistas deixadas pelo autor do texto.

Essas estratégias de compreensão são caminhos que visam maximizar o entendimento daquilo que se lê para atingir o objetivo de leitura.

Santaella (2013, p. 266-267) profere que o ato de ler passou a não se limitar apenas à decodificação de letras, mas contempla relações entre “palavra e imagem, entre o texto, foto e legenda, entre o tamanho e tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação”. É por isso que o conceito de leitura necessita acompanhar a expansão das linguagens presentes na vida cotidiana.

Assim sendo, é essencial percebermos que, na contemporaneidade, o conceito de leitura se expande para a leitura e a compreensão não somente do texto verbal, mas também a leitura de signos visuais. Esse conceito pode ser considerado a partir do prisma da semiótica

social, que possui uma visão mais ampla que considera na leitura outras formas de representação da mensagem impressa. Isso inclui todos os recursos de composição e impressão do texto, por exemplo, ilustrações, cores, diagramação da página, tipo de papel, formato das letras, etc., ao que a semiótica social vai nominar de multimodalidade, tema que abordaremos mais à frente. Na próxima seção, conheceremos os tipos de leitores que, na visão de Santaella (2015), emergiram com as redes de comunicação.

### 2.3 PERFIS DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

É na escola que a maioria dos alunos têm o primeiro contato com a leitura e é lá que os estudantes são inseridos no convívio direto com a diversidade de gêneros textuais, o que resulta na atribuição de sentido com base na compreensão do que é lido. Assim, na formação de leitores, é fundamental que o professor conheça os diferentes tipos de leitores na turma. Por isso, em nosso processo investigativo, fazemos, agora, um breve percurso para refletir sobre a concepção desses leitores, pois esse é um desafio nos estudos acerca da leitura. Santaella (2015), em seu livro *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*, faz um perfil do novo leitor usuário da hipermídia, o qual necessita usar vários mecanismos e habilidades de leitura diferentes daquele leitor que lê texto impresso tradicional, como revistas e livros. Essa estudiosa expressa que há vários modos de ler e que também há vários tipos de leitores que são modelados conforme as reações e habilidades que se expandem diante dos estímulos semióticos que recebem.

Apoiada nas reflexões de Chartier (1996, 1998) – estudioso sobre os escritos da história da leitura, dos leitores com suas práticas, do livro com seus suportes –, Santaella (2015), através de método classificatório e comparativo, define os tipos de leitores, mas, antes disso, afirma que é preciso “dilatar” o conceito de leitura, ampliando esse “conceito do leitor de livro para o leitor de imagem, e desta para o leitor das formas híbridas e signos e processos de linguagem” (SANTAELLA, 2015, p. 16), incluindo o leitor urbano e o espectador de cinema, TV e vídeo. Enfim, há uma multiplicidade de leitores e é sequencial o aparecimento de cada um deles em relação à história, embora um não exclua o outro. Nesse sentido, revela-se fundamental aos professores da atualidade conhecer os diferentes perfis de leitores apontados por Santaella (2013, 2015) conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfis de leitores

Tipos de leitores	Características
1- Leitor Contemplativo / Meditativo	Tecnologia do livro impresso, leitor das bibliotecas, da imagem fixa, concentrado, solitário.
2- Leitor Movente	Mídia de massa, leitor do jornal, leitor de fragmentos.
3- Leitor Imersivo	Da era digital, do computador e internet. Lê, escuta e olha ao mesmo tempo.
4- Leitor Ubíquo	Dos dispositivos móveis e internet, atende a diversos focos sem se demorar em nenhum deles. Tem atenção parcial.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santaella (2015)

O primeiro tipo de leitor, segundo Santaella (2013, 2015), é o leitor contemplativo ou meditativo, leitor das bibliotecas, aquele da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem fixa, é do tipo de leitura que necessita de pausas em que é possível voltar às páginas quantas vezes desejar, pois a solidez do livro permite idas e vindas. Segundo Chartier (1999, p. 24), “a leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto, de ler mais e de ler textos mais complexos”. Esse leitor é concentrado na leitura solitária, silenciosa que pode ser interrompida para a reflexão, é um leitor isolado numa espécie de “retiro voluntário” que faz “leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade”. (SANTAELLA, 2015, p. 23); é um leitor que não tem urgências no tempo. É o leitor que o professor sonha em formar.

O segundo é o leitor movente, fragmentado, é um leitor capaz de juntar diversas imagens e variadas formas de ler. Àquele do mundo em movimento, dinâmico, “a modernidade corresponde a um novo estágio da história humana” (SANTAELLA, 2015, p. 29), filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos. É leitor “apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas”, é o leitor do jornal oponente do livro, “fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil” (p. 29). Santaella (2015, p. 29) define: “é um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias da realidade”. Esse leitor é interposto entre o leitor do livro e o leitor imersivo, sobre o que veremos a seguir.

O leitor imersivo faz várias coisas ao mesmo tempo: “lê, escuta e olha” simultaneamente. É o leitor que surgiu a partir dos novos espaços virtuais chamados de ciberespaços. É o leitor das redes de informação. Santaella (2015) afirma que a grande marca identificatória desse tipo de leitor está na interatividade. Outro traço que o identifica, segundo essa autora, consiste nas “reações motoras, perceptivas e mentais também se fazem acompanhar por uma mudança de ritmo que é visível na agilidade dos movimentos

multidirecionais, zigzagueantes na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar do infonauta varre ininterruptamente a tela”. (SANTAELLA, 2015, p. 181). Chartier (1998) afirma que é uma mudança de suporte (material escrito para o livro eletrônico) e da maneira de ler porque “a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma na qual se confrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo” (p. 12). Assim, percebemos a diferença do suporte livro impresso em que o texto possui páginas, folhas e estrutura de caderno diferente da tela do computador.

Hoje, há necessidade de trabalhar com todos os perfis de leitor: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. O leitor ubíquo (adjetivo que se originou da computação para definir a comunicação entre as pessoas realizada através de dispositivos móveis) herdou do leitor movente uma atenção irremediavelmente parcial e contínua, ele lê e transita movimentos, direções, formas, traços, volumes, cores, etc. “Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial”. (SANTAELLA, 2013, p. 279).

Ao se referir ao leitor ubíquo, Santaella (2013) defende a ideia de que imagens também são lidas – nisso, se opõe a Chartier (2009), para quem as imagens são sentidas – e de que o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, “mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação” (SANTAELLA, 2013, p. 266-267).

Santaella (2015), apoiada em Flusser (1987), revela ter encontrado uma divisão de leitores que apresenta similaridade com os perfis cognitivos de leitores criados por ela. Flusser (1987) aborda três formas de leitura em que Santaella (2015, p. 177) aponta semelhanças: o sobrevoar apressado “é o mais característico do leitor de jornais e revistas”; o farejar desconfiado “é o que melhor caracteriza o leitor dos sinais, luzes, cores, rotas e pistas de fervilhamento humano”, e o desdobrar cuidadoso, que “é o modo de ler que mais propriamente caracteriza o leitor do livro”.

Essa autora afirma que um tipo de leitor não leva outro ao desaparecimento: “cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro”. (SANTAELLA, 2013, p. 281). Assim, cada um deles tem uma contribuição diferenciada para a formação de um leitor com habilidades cognitivas cada vez mais híbridas. Essa autora ressalta que a existência do leitor imersivo e do leitor ubíquo traz para a educação de hoje um

grande desafio, pois os educadores trabalham em sala de aula com os quatro tipos de leitores (contemplativo, movente, imersivo e ubíquo).

Esse mapeamento dos perfis de leitores feitos por Santaella (2013, 2015) anuncia que os desafios educacionais, atualmente, são muito mais intrincados e híbridos e que novas modalidades de diálogo estão surgindo, por isso, é preciso que o professor esteja preparado para ser mediador do conhecimento e não mais o detentor. Em nosso cotidiano, são inúmeras situações em que se pratica o ato de ler: placas, cartazes, embalagens de produtos, camisetas, etc.

Santaella (2013, p. 282) reitera: “é preciso considerar conteúdo e linguagem, letramento e educação, comunidades e instituições”, e termina declarando que é preciso considerar que hoje a “ecologia cultural e cognitiva contemporânea” (p. 282) é formada pelo leitor híbrido que é potencialmente ubíquo. Assim, acreditamos que para formar um leitor proficiente na contemporaneidade é importante propor atividades de leitura variadas e coerentes as características do gênero do texto a ser trabalhado, oportunizando interações com textos multimodais, no caso desta pesquisa, infográficos para promover a formação de leitores críticos multiletrados.

Na próxima seção, após termos conhecido sobre o conceito de texto, leitura, compreensão e tipos de leitores, concepções a serem trabalhadas de forma integrada, destacamos a importância do desenvolvimento da habilidade escrita, etapa desafiadora, pois, para escrever, é preciso colocar em ordem as ideias e realizar diversas escolhas.

## 2.4 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: DE LEITORES A PRODUTORES

Na vida cotidiana, estamos mergulhados em muitas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Isso acontece em contextos diversos e com objetivos diferentes: em casa, na escola, no trabalho, na rua, com nossos amigos, nos vários espaços que frequentamos, a leitura e a escrita necessitam articular-se à nossa vida. Essas duas habilidades constituem processos diferenciados e, embora indissociáveis, são aptidões que a escola tem como prioridade desenvolver. A competência da escrita ou da produção textual também envolve capacidades e habilidades ao longo da educação básica e da vida.

Ribeiro (2018, p. 85), ao refletir sobre o que é escrever, hoje, expõe que a escrita é histórica e socialmente situada, ou seja, compreende que “ela é viva e depende de muitas condições, inclusive e principalmente as tecnológicas”. Isso inclui os diversos processos, incontáveis gêneros discursivos inovadores e as novas maneiras de produzir um texto que

tornam essa atividade mais complexa. A leitura e a escrita estão atreladas aos nossos modos de viver e agir em sociedade, e a escola precisa caminhar nessa direção.

Porém, a escola tem se dedicado a trabalhar a escrita na redação através da dissertação exigida pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa prova exerce poder sobre nossos alunos porque representa a possibilidade de ingressar na universidade. Ribeiro (2018) reflete duas questões: primeira, o que quer uma redação do ENEM que, segundo a autora, é uma prova que exige um texto curto – em média trinta linhas –, coeso e coerente, que empregue a norma culta, com boa argumentação e solução para os problemas referentes ao tema, mesmo que o aluno não tenha conhecimento prévio sobre o assunto a respeito do qual terá de escrever. Ela aborda sobre os “temas quentes”, prováveis, e os “temas frios” (p. 87), e expõe que a redação não deveria ser difícil, nem impossível, ou ser extraordinário escrever da forma como é solicitada. Seu formato deveria ser familiar aos alunos, mas não é.

Em segundo lugar, vem a questão: o que pedem outros textos com os quais a juventude lida em diversos dispositivos. Ribeiro (2018) trabalha com os alunos do ensino médio e busca torná-los cientes da *edição dos textos*, postura que se justifica pela observação a respeito do quanto os estudantes são semióticos (produzem fotos, editam vídeos, etc.) e atesta que, ao se propor aos alunos a produção de um texto como tarefa, eles terão que se interessar pela função dele, por seu modo de fazer, pelas linguagens que usarão para exprimir o que desejarem dizer. E afirma que, as “linguagens, hoje mais do que nunca, não dizem respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som”. (RIBEIRO, 2018, p. 88). Ribeiro apoia-se em Kress (2003), autor conhecido no Brasil pelos seus estudos sobre letramentos e multimodalidade. Esse pesquisador, ao se referir à escrita, afirma que “a produção de texto é um complexo processo de orquestração”. (KRESS, 2003, p. 135).

Ribeiro (2018) realiza uma experiência com os alunos como produtores de um gênero discursivo e os coloca a pensar em como produzir esse gênero. A autora propõe aos alunos criarem as regras de um jogo. Com isso, os alunos sentem a primeira dificuldade, que é colocar-se no lugar do outro que não conhece aquele jogo e não sabe como jogá-lo. Depois, a pergunta é saber quais linguagens exprimem melhor o que queremos dizer (palavras, imagens, o que pode e não pode). E Ribeiro (2018) retoma o dizer do professor Gunther Kress, que pondera que “o produtor de textos deve se colocar, especialmente em relação à escolha de modos à sua orquestração” (2003, p. 91). É fundamental mostrar aos estudantes a importância do *layout* que começa a mudar as estruturas dos textos no sentido tipográfico. Kress (2003, p. 140, grifo do autor) afirma que atualmente a paisagem comunicacional é caracterizada por

uma metáfora em que saímos do “*dizer o mundo para o mostrar o mundo*”; com isso, é preciso ser eficaz na competência de leitura e de produção escrita sobre o que viu, leu, ouviu ou mostrou.

Hoje, esses são os novos modos de escrever que surgiram em função das tecnologias e que fazem com que os especialistas se preocupem mais no momento de produzir um texto. Assim, ensinamos os alunos a manejar as palavras, acionar outras linguagens para compor um texto, enfim fazer escolhas, orquestrar as linguagens, como aponta Kress (2003). Esse universo não é desconhecido de nossos alunos em seu cotidiano e sim na escola que geralmente propõe um único tipo de atividade. Ribeiro (2018, p. 96) reitera que a palavra não é esquecida, mas ela será “tecida juntamente com outras formas de expressão”. Esse exemplo de produção escrita faz emergir a orquestração de linguagens e a multimodalidade, pois a escola precisa oportunizar aos estudantes a produção de textos que dependam também de manusear palavras, imagens, etc.

Ribeiro (2018, p. 39) assevera que “lemos mais do que escrevemos, curtimos mais do que compartilhamos; compartilhamos muito mais do que produzimos”. Com acesso às novas tecnologias, temos um universo à nossa disposição. Escrever é uma forma não só de registro, mas de legitimar a autoria do discurso porque mostra uma reflexão e concepção do mundo. Os alunos enfrentam dificuldades ao ter que produzir um texto, pois a escrita tem regras próprias, tais como: pontuação, ortografia, coerência e coesão, e, depois, escrever um texto é diferente de falar um texto. Ao escrever ou produzir um texto, o produtor precisa ter objetivos definidos para o que vai produzir, ou seja, necessita ser um sujeito analítico e crítico.

Alerta também, Ribeiro (2018), que é importante que os estudantes tenham conhecimento sobre processos de edição (de vídeos, textos, áudios, telejornais, novelas, propagandas, etc.), porque isso tem relação com o letramento. Tudo o que é editado não é neutro, há um objetivo, uma intenção. A pesquisadora chama a atenção afirmando que nem sempre as aulas de leitura tradicionais impactam em discussões críticas, que há ainda uma inocência que prevalece na leitura de textos e nossos alunos não percebem “como eles são feitos, planejados, editados, publicados e postos em circulação (ou não)” (RIBEIRO, 2018, p. 29). Por isso, a importância de propor atividades de produção escrita não somente da dissertação, mas trabalhar e produzir diversos gêneros discursivos emergentes. Kress (2003) atenta para o *layout* presente em textos emergentes como, por exemplo, o infográfico, cujo *layout* tem influência nas estruturas textuais por meio da composição. Assim sendo, quando o aluno tiver que produzir o texto, terá de refletir sobre o que fará, para quem e com quais



objetivos fará, respeitando o tema, o estilo e a estrutura composicional. Assim, Ribeiro (2018, p. 30) informa que

[...] conhecer processos de edição e saber como um texto – considerando texto em sentido - foi transformado até chegar às mãos (ou aos olhos e ouvidos) do público é, para nós, um dos modos de aprender a ler com mais acurácia elementos muito importantes para a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentido nem sempre percebidos por quem não conhece as facetas da edição.

Desse modo, ao compreenderem os elementos que mobilizam a composição do texto, os estudantes tomarão melhores decisões de leitura, porque uma das funções da escola, segundo Ribeiro (2018), é ajudar as pessoas a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita cada vez mais aprofundadas, mas também qualificadas, refinadas e funcionais. Ribeiro (2018), apoiada em Kress (2003), destaca que ensinar a ler e escrever amplia o “poder semiótico” de uma pessoa, pois ensina a produzir sentidos na integração de linguagens.

Rojo (2009) afirma que a leitura – e também a produção de textos – envolve competências e habilidades que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica e da vida. Mas sabemos que existem práticas no ensino que ainda são sedimentadas na escola, como aponta Bonini (2002, p. 29-30) sobre a produção textual com práticas valorizadas nos últimos dois séculos. São elas:

- a) a noção de dom como explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina;
- b) o texto literário como o modelo padrão (muitas vezes, porque, em uma metodologia predominantemente prescritivista, é a única forma de conferir ao texto do aluno algum valor enunciativo);
- c) a técnica do desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático;
- d) a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado, incentivado, ao aprendizado;
- e) a avaliação centrada em correção gramatical, muito embora se trabalhe geralmente com a concepção de texto;
- f) a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas.

Ao observar essas práticas cristalizadas na escola, constata-se que a produção textual corresponde à visão sobre a redação que se trabalha há tempos. Rojo (2009) faz um histórico do desenvolvimento dessa educação que começa a se modificar e trazer para o ensino de língua uma diversidade de textos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a). Na década de 1990, houve outros desafios em função da quantidade de informações proveniente das novas tecnologias e isso impôs novos desafios à educação. Atualmente, é preciso dar conta das



“demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação”. (ROJO, 2009, p. 89-90). Assim, segundo essa autora, não basta ao aluno grafar e codificar. Para escrever com significação de maneira situada, é preciso *normalizar* o texto, usando bem a escrita; *comunicar*, adequando o texto à situação de comunicação, atingindo seus objetivos; *textualizar*, organizando as informações num texto coeso e coerente; *intertextualizar*, levando em conta outros discursos para dialogar. Rojo (2009) ainda reitera, sobre as avaliações externas que verificam níveis de alfabetismo, que são poucas as que enfocam a produção de textos, e, quando o fazem, muito poucas vão além das habilidades envolvidas na textualização.

Ribeiro (2018) sustenta que estudar os processos de criação deveria ser o ponto central no ensino/aprendizagem. Ela destaca que, “na educação ou deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos e escrevemos, em sentido amplo”. (RIBEIRO, 2018, p. 72). Dessa maneira, estaríamos empoderando nossos alunos como cidadãos a agirem com um pensamento crítico-reflexivo responsável e pertinente.

Essa pesquisadora comenta que a redação do ENEM no ensino é uma meta única e medíocre para nossos tempos, e, para uma sociedade que lida, cada vez mais, com textos sofisticados. A produção textual a ser trabalhada precisa ser diversificada e incluir o poder semiótico em processos de edição. Ribeiro (2018, p. 97) declara que, hoje, escrever é “ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão”. Isso tem a ver com o poder, com linguagem em que essa produção terá mais alcance quando for trabalhada de forma diversificada, sofisticada e que induza à reflexão. Teremos a ajuda do computador, mas antes é necessário conhecer primeiro nossos objetivos, como professores, estar letrado através da ciência do texto, saber manusear a linguagem para depois usá-la para produzir o texto. Essa autora ainda reitera que a escrita é poder, sem expressão não formaremos jovens críticos e atuantes. É preciso que nos mobilizemos para refletir sobre a própria escrita e os efeitos dela nos outros (quem lê e quem reage); essas são aprendizagens pertinentes para a contemporaneidade.

Nesse sentido, encontramos apoio na BNCC (BRASIL, 2018b) mostrando que é preciso diversificar a produção textual. Esse documento aponta nas práticas de leitura e produção de textos na habilidade EM13LP33, o gênero infográfico (que será nosso *corpus* neste trabalho de tese) como possibilidade, entre outras, para ser abordado em sala de aula:

Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamento e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento (BRASIL, 2018b, p. 509).

Diante disso, temos que a escola necessita ampliar a possibilidade de participação dos jovens nas práticas escolares para que consolidem suas habilidades e tenham experiências interessantes com gêneros que encontram na vida social, bem como incorporem práticas de leitura e produção de textos pertencentes a gêneros discursivos variados, de diferentes fontes e mídias desenvolvendo, assim, o espírito crítico.

Com base nesses autores apresentados até o momento, proporemos neste trabalho, além da leitura, também a produção escrita de infográfico digital através da ferramenta Canva, por acreditarmos que a escrita precisa estar atrelada ao modo de viver e agir em sociedade, de nossos alunos, com a presença das tecnologias e das múltiplas linguagens.

Na próxima seção, tratamos sobre os gêneros discursivos, visto que o processo de escrita é concebido como um ato reflexivo, crítico, destacando um sujeito cognitivo e social. Dessa forma, entendemos que a escrita tem como objetivo o sujeito-aluno envolto dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, torna-se clara a concepção proposta por Bakhtin (2016) para o estudo dos gêneros discursivos.

## 2.5 GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO

A Base Nacional Comum Curricular reitera, em seus eixos, o sujeito-aluno que age criticamente de modo responsável e responsivo frente à nossa sociedade. (BRASIL, 2018a). Há um diálogo entre os documentos – PCN/BNCC – na área das linguagens com a perspectiva discursiva da linguagem que aborda a língua como um fenômeno heterogêneo e interativo, isso é, dialógico, que contribui para a construção de sentidos nas aulas de língua materna.

A BNCC (BRASIL, 2018a) expressa nitidamente as noções de linguagem como ação social nas práticas cotidianas dos falantes. O domínio dos gêneros do discurso que estão em circulação na sociedade capacita os alunos para as práticas de linguagem e amplia sua compreensão da realidade, preparando-os para o exercício da cidadania. Assim, no ensino médio:

Pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018b, p. 493).

Por isso, a sala de aula é um espaço concreto de interação social onde os sujeitos são produtores ativos e responsivos de linguagens. O trabalho com a linguagem precisa considerar os aspectos sociais que constituem o horizonte social dos sujeitos que desenvolvem sua autonomia e cultivam a alteridade através das relações dialógicas.

Mikhail Bakhtin (2016), pesquisador, pensador, filósofo e teórico russo, concebe a língua como uma atividade essencialmente social, interativa e dialógica. Quando se trata do ensino de recursos expressivos da linguagem, seja ela oral ou escrita, a abordagem dos gêneros do discurso remeterá aos textos escritos e orais que são realizados nos eventos comunicativos, assim, as interações cotidianas são um excelente ponto de partida para um estudo de língua. Nesse sentido, passemos a aprofundar o estudo dos gêneros discursivos e o dialogismo segundo Bakhtin.

Na *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2016) aborda os gêneros do discurso que possibilitam que o estudo da língua aconteça num processo de interação nas práticas sociais cotidianas, e inicia afirmando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (p. 11) em que se dá a comunicação. Esse teórico compreende os diferentes usos da linguagem como ação social, na sua diversidade (multiformes), que se efetua na forma de enunciados concretos e únicos expressos pelos sujeitos que participam das interações sociais.

Rojo e Moura (2012) afirmam que um enunciado é um dito concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da linguagem para sua materialização, assim, os gêneros discursivos sofrem, de forma contínua, atualizações e transformações. Segundo Bakhtin (2016), o querer dizer de cada falante acontece pela escolha do gênero do discurso, e essa noção tem alguns fundamentos que, além dos sujeitos, envolvem o objetivo da troca comunicativa, o conteúdo temático e a construção composicional em cada interação. A diversidade de gêneros orais e escritos varia conforme as circunstâncias, o nível social e o relacionamento dos envolvidos nos atos da fala. É abundante e incomensurável a diversidade

dos gêneros do discurso porque as relações humanas são de possibilidades infinitas, por isso, essa heterogeneidade faz com que não seja fácil definir a natureza dos gêneros do discurso.

É importante conhecer e dominar o amplo leque de gêneros para que a comunicação se estabeleça plenamente. Como todo o texto organiza-se em determinado gênero, Bakhtin (2016) define que os gêneros são formas “relativamente estáveis” de enunciados denominados gêneros do discurso, pois todos os textos que produzimos apresentam um conjunto de características mais ou menos estáveis. Mesmo que não tenhamos consciência disso, todos aprendemos a modelar nosso discurso sob a forma de gênero, definido por três elementos constitutivos: “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”. (BAKHTIN, 2016, p. 12). Essas características se manifestam simultaneamente na produção de um enunciado vinculado à situação social de interação.

Como partes constituintes do enunciado, da estrutura do dizer, esses elementos centrais são atributos efetivos dos gêneros discursivos que são marcados, primeiramente, pelo seu conteúdo temático, isso significa não o assunto do texto, “mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. (FIORIN, 2017, p. 69). Assim, por exemplo, cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas, mesmo que uma carta tenha um assunto específico, como rompimento, por exemplo. São um agrupamento de temáticas (leque de temas) que podem ser feitas por um determinado gênero.

A construção composicional é a maneira de como o texto se organiza, como se estrutura. Diz respeito à estruturação geral interna do enunciado, uma estrutura mais formalizada. Quanto ao estilo, Bakhtin (2016, p. 17) afirma que “todo o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado [...] aos gêneros do discurso”, e reitera “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 21), pois estilo, como um dos componentes do gênero, compreende os meios empregados que decorrem de uma seleção de recursos linguísticos, “de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc.” (FIORIN, 2017, p. 51). São um conjunto de particularidades discursivas e textuais que criam um efeito de individualidade como uma visão de mundo. Bakhtin (2016) destaca que a escolha de uma determinada forma gramatical pelo locutor é um “ato estilístico”. O estilo é um componente de qualquer gênero do discurso que não é isolado de escolhas individuais mas está ligado aos discursos na vida social e às relações dialógicas que o discurso de determinado autor estabelece com outros discursos.

Desse modo, Fiorin (2017, p. 52) apoiado em Bakhtin (2016) afirma: “se o estilo é constitutivamente dialógico, ele não é o homem, são duas pessoas, dois homens”, ele revela “o direito e o avesso”. Assim, existe uma constitutividade dialógica do estilo “percebida pelas

vozes em diálogo numa dada formação social”. (FIORIN, 2017, p. 53). Dessa forma, a linguagem não é um ato individual, é sim social e interativa, por isso os gêneros não podem ser desvinculados de seu uso cotidiano. Nesse sentido, Marcuschi (2011, p. 18) comenta que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” e acrescenta que os gêneros assim como a língua renovam-se, multiplicam-se e diversificam-se, por isso, devem ser vistos nas relações com as práticas sociais. Bakhtin (2016) atesta que a língua e a comunicação só existem no diálogo, não é somente o locutor que constrói o diálogo, o nosso discurso é reconstituído também pela expressão que nosso ouvinte demonstra nessa relação.

Esse filósofo da linguagem classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15), ou seja, referem-se a situações comunicativas cotidianas, informais. São exemplos de gêneros primários: o bilhete, as frases feitas, o diálogo comum relacionado ao campo da oralidade, que se forma de maneira espontânea. Os gêneros secundários “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016, p. 15) e geralmente são mediados pela escrita. São exemplos de gêneros secundários: o conto, o teatro, o romance, o artigo de opinião, o discurso científico, a palestra, o infográfico, etc. O que diferencia os primários dos secundários é o nível de complexidade em que se apresentam, pois, segundo Bakhtin (2016, p. 15), é “imensa e essencial” e é por esse motivo que a natureza do enunciado precisa ser descoberta e definida por meio de ambas modalidades dos enunciados. O pensador russo informa que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos gêneros primários.

Quando Bakhtin (2016) fala sobre gêneros do discurso, pretende destacar sua dimensão dialógica, ou seja, no evento que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo. É um aspecto marcante focalizado por Bakhtin, que abrange a importância do papel ativo do outro, no processo da comunicação verbal, pois é no diálogo que se percebe a alternância de vozes dos sujeitos falantes. Sendo assim, “essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos de atividade humana e da vida [...] assume diversas funções da linguagem nas diferentes condições e situações de comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 29), e além de ter uma natureza diferente, assume formas várias. Dessa maneira, o “diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2016, p. 29). O dialogismo de Bakhtin (2016) é visto de duas maneiras: primeiro, como o diálogo entre os interlocutores, a multiplicidade de vozes, e, depois, o diálogo entre os discursos em si que emprega discursos anteriores já produzidos.

Marcuschi (2008, p. 20), ao expressar que o dialogismo é o princípio fundador da linguagem, afirma que toda a linguagem é dialógica porque “todo o enunciado é um enunciado para alguém”. Origina-se, então, a noção de gênero como enunciado responsivo “relativamente estável”, de autoria de Bakhtin (2016), que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa.

Bakhtin (2016) comenta que toda a compreensão de um texto acarreta uma responsividade, uma atitude de resposta, e como afirma Fiorin (2017, p. 8): “um juízo de valor”. “Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”. (BAKHTIN, 2016, p. 30). Dessa forma, um falante termina seu discurso para dar lugar à fala do outro e é isso que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva). Por isso, o ouvinte ou leitor, ao entender a significação, adota uma posição diante dele e “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc.”. (BAKHTIN, 2016, p. 30). Assim, é possível perceber o caráter dialógico de alteridade, numa alternância de vozes.

Ainda, segundo Bakhtin (2016), o indivíduo age em determinadas esferas de atividades (esferas sociais de comunicação ou esferas comunicativas), como, por exemplo, no trabalho, na escola, na igreja, na família, na política, etc. É por isso que, ao circular pelas esferas de comunicação, as pessoas utilizam inúmeros gêneros do discurso que atendem à prática social na qual estão envolvidos. O texto escrito é um espaço dialógico para a produção de sentidos porque é declarado por um locutor que interage numa situação de comunicação a partir da sua situação histórico-social. Em função da sua relação com as esferas sociais, é fundamental trabalhar os gêneros do discurso como uma prática de socialização que permite ao professor abordar gêneros diversos que emergem no cotidiano dos falantes.

Cristóvão e Nascimento (2011) ressaltam a importância do domínio dos gêneros, visto que são um instrumento que viabiliza aos agentes produtores e leitores uma melhor conexão com os textos, porque, “ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 43). Essas estudiosas reiteram que a escola restringe o trabalho com os gêneros em ensinamentos associados aos aspectos estruturais dos textos e não considera os aspectos comunicativos e interacionais que valorizam sua função.

Lopes-Rossi (2011) ressalta que a atividade com gêneros discursivos na escola pressupõe sempre atividades de leitura que buscam a apropriação por parte do aluno das características do gênero que produzirão. Essas atividades de leitura devem levar os alunos a

perceber que a composição dos gêneros “em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos”. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71-72). Kleiman (2002) defende a necessidade de que as aulas de língua materna, e também de outras disciplinas, ofertem aos alunos diversos gêneros discursivos para a leitura compreensiva.

Marcuschi (2011) profere que a teoria dos gêneros serve para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, por mais que isso se manifeste em textos, nunca deixa de se aprimorar nesse processo. Esse autor, apoiando-se em Adam e Heidmann (2004), nesse mesmo sentido, aconselha o deslocamento do foco do gênero para a *genericidade*, em que há um deslocamento epistêmico do encadeamento para um artefato linguístico dinâmico e holístico, será assim que o gênero torna-se um efeito de *genericidade*. Marcuschi (2011, p. 25) expõe que a circulação dos gêneros é algo fascinante porque explicita como a sociedade se organiza; dessa maneira, os gêneros são a manifestação mais visível da organização da sociedade que eles ajudam a constituir porque isso envolve a linguagem, as atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. Marcuschi (2011, p. 30) afirma que “os gêneros são um tipo de gramática social”.

Nesse contexto, em que a tese bakhtiniana de linguagem é tratada como um fenômeno social e interativo, propomos o trabalho com o gênero do discurso infográfico, como objeto de ensino-aprendizagem e, também, uma escolha metodológica e teórica capaz de beneficiar as condições de leitura e produção escrita, colocando-se como uma possibilidade eficaz para formar leitores e produtores de texto hábeis que interagem na sociedade. Trabalhar com os gêneros em situações de comunicação real é essencial para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e a inserção das novas tecnologias propicia melhores possibilidades de interação.

Fundamentados em uma concepção interacionista que visa à construção da autonomia discursiva dos alunos, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (2016), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Segundo os autores, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e como objeto de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Dolz e Schneuwly (2004, p. 80) quando afirmam que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática”, e por meio dessa escolha o professor tem dois objetivos: visa ajudar ao aluno a dominar o gênero para



compreendê-lo e produzi-lo melhor. E também auxiliar o aluno a desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado, ou seja, fazer com que os gêneros possam ser utilizados na vida social.

A construção do gênero como objeto escolar, segundo Dolz e Schneuwly (2004), implica na aplicação de três princípios:

-Princípio de legitimidade: que requer, por parte do professor, apropriar-se do gênero antes de ensiná-lo e demanda a caracterização prévia do gênero a ser aprendido/ensinado pelo docente, isso, com base em conhecimentos teóricos formulados pelos especialistas. Sabemos que nem sempre o professor detém esses conhecimentos sobre os gêneros e suas práticas sociais. Por isso, há a necessidade de o professor ser um pesquisador, ele não pode abrir mão do lugar de aprender sob o risco de ficar obsoleto; é fundamental a formação continuada. Dessa forma, a legitimidade acontece quando o professor realiza pesquisas, levantamentos e produção que tenham como base a pesquisa científica realizada por ele;

-Princípio de pertinência: é a referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem e diz respeito à seleção feita pelo professor através de pesquisas sobre o gênero;

-Princípio de solidarização: são todas as atividades a serem aplicadas para que ocorra a aprendizagem do gênero textual pelos alunos; é tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados. Esse movimento que implica os três princípios é essencial de forma que a aplicação deve ser imbricada, ou seja, em nenhum deles a aplicação é independente dos outros.

Acreditamos que, na concepção atual de ensino, ao trabalhar com o gênero discursivo infográfico, o aluno poderá colocar em prática tudo o que tiver aprendido sobre o gênero em questão, assim sendo, quando ofertarmos vários gêneros discursivos, formaremos leitores e produtores de textos emergentes das novas tecnologias, de maneira crítica e capazes de se inserirem nas práticas sociais cotidianas. Isso não é possível de se alcançar pelo trabalho com apenas um gênero; é um projeto pedagógico de longo prazo e que contempla uma diversidade de gêneros. De fato, contribuiu para isso, mas dentro dos limites possíveis deste trabalho. Partiremos, na sequência, para o contexto da divulgação da ciência na mídia; averiguamos que se têm buscado diferentes linguagens para apresentar e significar melhor a informação. Exemplo disso é o gênero discursivo infográfico que busca descrever e explicar eventos, ações ou temas atuais através da linguagem verbal e não verbal.

### **2.5.1 Infográfico como gênero de divulgação científica**



A ciência com suas descobertas e seus avanços exerce uma grande influência na vida cotidiana. O distanciamento da ciência com o público em geral se dá em função da comunicação científica acontecer através de jargões técnicos, linguagem de difícil compreensão restrita a uma comunidade de especialistas. De acordo com Rojo (2008), a divulgação científica é ligada à popularização da ciência com o objetivo de democratizar o conhecimento científico; ela é destinada a um público mais amplo, diverso, não especializado, nasceu do Enciclopedismo, movimento de caráter cultural e filosófico, ocorrido na França, na segunda metade do século XVIII, dentro do contexto do Iluminismo. Esse movimento foi representado pelos enciclopedistas d'Alembert e Diderot e tinha como objetivo principal a catalogação e divulgação do conhecimento iluminista, através da escrita, publicação e divulgação da Enciclopédia.

Rojo (2008, p. 592) assevera que a divulgação científica, nascida do Enciclopedismo, continua sendo produzida por cientistas ou por jornalistas especializados com o objetivo de divulgar o conhecimento para os leigos de forma mais abrangente possível. Dessa forma, “podemos dizer que a esfera de produção dos gêneros é a científica e sua esfera de circulação é a jornalística”.

O suporte de divulgação, por exemplo, as revistas (*on-line* ou vendidas nas bancas), busca atingir cada vez mais pessoas; o leitor delas é idealizado porque é baseado em pesquisas sobre quem compra/ assina/lê a revista. Assim, a intenção de falar do produtor sobre a ciência para a sociedade em geral está ligada à revista, pois há uma menor preocupação com o rigor científico. Nos gêneros de divulgação científica, por mídias impressas ou digitais, a informação clara, precisa e associada a um tratamento estético contribui no processo comunicativo, enquanto que a comunicação científica é complexa e repele a atenção do público não especializado. Rojo (2008, p. 593) ressalta que não podemos confundir os termos “*divulgação científica com jornalismo científico ou de curiosidades científicas*, que possuem características próximas às de divulgação científica se pensarmos nos temas, mas que se distancia dela quando levamos em conta sua esfera de produção”, no caso, jornalística. Como exemplo disso, podemos mencionar as Revistas como a *Superinteressante*, *Galileu*, *Mundo Estranho*, onde o próprio estilo dos textos é diferente porque há uma menor preocupação com o rigor científico.

Existem três esferas de produção dos textos da ciência segundo Rojo (2008): a) os discursos *primários* – publicados nas revistas especializadas e falado nas conferências; nesses os cientistas escrevem para seus colegas usando a linguagem das ciências; b) os discursos de

*divulgação científica* – atribuído a leitores mais ou menos especializados e são escritos por cientistas com o objetivo de atingir um público mais abrangente; c) os discursos *didáticos* – designados para ensinar os alunos certos conteúdos científicos, geralmente escrito por professores aos estudantes, texto que inclui um maior número de explicações para a assimilação, revisão e avaliação.

O produtor do texto de divulgação científica dirige-se a um leitor-modelo; esse leitor pode ser um leigo que sabe pouco sobre o assunto, e a linguagem a ser usada será com termos do cotidiano; ou esse leitor pode ser relativamente especializado em que o autor julga ter um certo conhecimento sobre o assunto, assim usará a linguagem especializada de sua ciência e não explicará conceitos que julga conhecidos: “definindo apenas os conceitos mais relevantes para o tema do texto; exemplificará menos ou o fará por meio de diagramas, gráficos, infográficos; exporá seu conteúdo sem interagir diretamente com o leitor, durante quase todo o texto”. (ROJO, 2008, p. 594).

Essa teórica ressalta que os gêneros modernos e pós-modernos de divulgação científica se valem das publicações jornalísticas para fazer circular e são *multissemióticos*, pois apresentam recursos e linguagens visuais e verbais. Rojo (2008) declara que os recursos visuais são: a forma de diagramação na página (texto cheio ou em colunas); a presença de boxes, legendas e destaques e de ilustrações de diferentes tipos. Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões, título, introdução, texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas. Essas características *multissemióticas* impactam as práticas de letramento e de leitura. Rojo (2008, p. 596) expõe que

Ao lermos uma ilustração do tipo infográfico, trabalhamos, ao mesmo tempo, com imagens e textos, com diferentes tipos de linguagem, para construir um esquema mental de um processo. Aliás, é exatamente disso que se trata em infográficos: neles, costumam ser utilizados esquemas teóricos simplificados de processos muito mais complexos. Assim, se apenas o texto permanecesse, os leitores teriam de imaginar esse esquema, o que não seria tarefa nada fácil. Logo, mais do que apenas apresentar imagem e texto, podemos dizer que nos infográficos esses dois elementos se complementam, são interligados. Infográficos e gráficos complementam, explicam e esquematizam novas informações em relação ao que é dito no texto principal.

Dessa forma, o letramento desse gênero discursivo pressupõe uma capacidade diferente de apenas saber ler e escrever; ele exige práticas sociais que envolvam outras modalidades de linguagem interligadas para gerar sentido. A partir dessa discussão sobre os gêneros de divulgação científica e entendendo sobre a importância de apropriação dos gêneros discursivos na escola, no sentido bakhtiniano, passemos a refletir sobre o gênero do discurso

utilizado na pesquisa-ação deste estudo: o infográfico. Essa escolha se deu em razão de que é um texto multimodal por excelência, como afirma Ribeiro (2017, p. 31): “seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na web, é possível agregar som, movimento, etc.)”. Também, conforme prossegue Ribeiro (2017, p. 31), porque é “um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e ao mesmo tempo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias, etc.”.

Sabemos que a base da infografia não é nova. Ela precede a escrita e existe desde quando o homem combinava desenhos e conceitos organizando a informação que queria passar. “Há mais de 30 mil anos o ser humano já fazia registros em cavernas”. (KANNO, 2018, p. 9). Segundo Kanno (2018), o primeiro infográfico foi publicado na imprensa em 1806, no jornal *London Times*, a infografia em jornais e revistas só ganhou força em meados de 1980.

Sancho (2013, p. 40, tradução nossa) define o infográfico como

[...] Eu poderia dizer com certeza que o infográfico da imprensa é uma contribuição informativa, elaborada no jornal escrito, feita com elementos icônicos e tipográficos, que permite ou facilita a compreensão de eventos, ações ou coisas atuais ou alguns de seus aspectos mais importantes, significativo e acompanha ou substitui o texto informativo<sup>6</sup>.

Com características próprias, o infográfico, segundo Sancho (2013), é um texto multimodal em que a palavra e a imagem são representados por elementos icônicos precisos e tipográficos. Dá significado a uma informação plena e independente, permite entender um fato ocorrido e tem capacidade informativa suficiente, sintetiza uma informação verbal, proporciona certa sensação estética, não imprescindível e não contém incoerências ou erratas. Sancho (2013) também aponta que as características se compilam em dois traços essenciais: é uma contribuição útil à comunicação de informações no jornalismo impresso e se caracteriza pela visualidade.

A utilidade é o benefício ou fruto que é derivado de algo, é o grau de significância, informação e funcionalidade que um infográfico pode ter no momento em que é publicado em um jornal com questões conhecidas e próximas que afetam o leitor de alguma forma. A informação é “qualquer sucessão de ideias estruturadas e narradas de maneira organizada,

---

6 “[...] se puede decir con cierta seguridad que la infografía de prensa es una aportación informativa, elaborada en el periódico escrito, realizada con elementos icónicos y tipográficos, que permite o facilita la comprensión de los acontecimientos, acciones o cosas de actualidad o algunos de sus aspectos más significativos y acompaña o sustituye al texto informativo” (SANCHO, 2013, p. 40).

com um princípio jornalístico de hierarquia que vai do importante para o supérfluo e do informativo para o literário”. (SANCHO, 2013, p. 42, tradução nossa)<sup>7</sup>. Também é importante saber quais informações você deseja passar a um leitor específico.

Quanto à visualidade, Sancho (2013) expressa que os olhos são uma das formas mais importantes de acesso à cultura, “mas eles podem ser mais do que órgãos a serviço do homem, uma vez que eles têm seu próprio funcionamento que os torna vulneráveis e podem ser enganados e manipulados a partir da aparência ou disposição visual das coisas”. (SANCHO, 2013, p. 43, tradução nossa)<sup>8</sup>. A visualidade é o efeito de objetos coloridos que pertencem ao olho, pois o leitor, diante de um infográfico, seleciona, segundo sua experiência, as imagens e os elementos que lhe são familiares e que o atraem. Procura por diferenças, irregularidades ou simplesmente confirmações do que já é familiar, mesmo que seja vago.

Teixeira (2010) classifica os infográficos em jornalísticos e enciclopédicos. Essa autora, apoiada em Pablos (1999), Sojo (2000) e George-Palilonis (2006), declara que todo o infográfico jornalístico contém alguns elementos obrigatórios, a saber: (1) título; (2) texto introdutório – uma espécie de *lide*; (3) indicação das fontes; e (4) assinatura do(s) autor(es). Esses elementos contribuem para uma melhor qualidade do que será apresentado ao leitor, além dos recursos visuais.

Os infográficos enciclopédicos são aqueles centrados em explicação de caráter mais universal, por exemplo, “detalhes do funcionamento do corpo humano; como se formam as nuvens, o que são bactérias; o que é a ciranda financeira; o que são partidos políticos” (TEIXEIRA, 2010, p. 42), entre outros. As infografias enciclopédicas equivalem àquelas classificadas por Sancho (2013) como documentais porque os infográficos enciclopédicos “produzem abordagens mais genéricas de diferentes fenômenos e os infográficos jornalísticos se atêm a aspectos mais próximos da singularidade dos fatos, ideias ou situações narrados”. (TEIXEIRA, 2010, p. 47).

Teixeira (2010) divide os infográficos em complementar e independente. O primeiro diz respeito “àqueles infográficos que estão diretamente vinculados a uma determinada notícia ou reportagem, atuando, neste caso, como um mecanismo para melhorar a compreensão de algo” (TEIXEIRA, 2010, p. 52), já os infográficos enciclopédicos independentes são aqueles que não acompanham nenhuma reportagem ou notícia, geralmente “são respostas a

---

7 “Toda sucesión de ideas estructuradas y narradas de manera organizada con un principio periodístico de jerarquía que va de lo importante a lo superfluo y de lo informativo a lo literario” (SANCHO, 2013, p. 42).

8 “Pero pueden ser algo más que unos órganos al servicio del hombre, ya que tienen un funcionamiento propio que los hace vulnerables y pueden ser engañados y manipulados desde la apariencia o disposición visual de las cosas” (SANCHO, 2013, p. 43).

curiosidade dos leitores ou é um modo diferenciado de explicar ou sistematizar informações mais clássicas” (TEIXEIRA, 2010, p. 53) e envolvem acontecimentos históricos, fenômenos biológicos, inovações tecnológicas, etc. Segundo a autora, são comuns em revistas e aparecem em páginas inteiras e até páginas duplas como fazem as revistas *Superinteressante*, *Mundo Estranho* e *Galileu*.

Kanno (2018) atesta que combinar estrategicamente textos verbais e não verbais melhora a “eficiência da comunicação”. Diferencia um texto informativo de um infográfico, visto que, no infográfico, o verbal não comanda a narrativa, e, no texto informativo, o faz. Conforme Kanno (2018, p. 35), o infográfico “ilustra e dá mais clareza a assuntos ‘difíceis’, ou, ainda, ele possibilita aos leitores entender coisas ‘complexas’, como estruturas, relações geográficas, processos ou ações de causa e efeito”. Sustenta, também, esse autor, que a infografia contribui para uma leitura “mais visual” da informação e reúne conteúdos com a finalidade de sintetizar as informações de maneira visual, auxiliando o leitor a entender ou descobrir um novo assunto.

A imprensa vem reduzindo textos verbais e ampliando o uso de gráficos e infográficos para que as informações e dados importantes sejam “melhor e mais rapidamente compreendidos pelo leitor”, segundo Ribeiro (2017, p. 32). Essa autora, ao comentar sobre a leitura de infográficos, afirma que eles têm sido pesquisados por cientistas em várias partes do mundo, focalizando “as relações entre os letramentos de estudantes e a leitura de textos multimodais, e também os letramentos construídos para se criar visualizações para informações e dados fornecidos aos sujeitos”. (RIBEIRO, 2017, p. 35).

Ainda informa que a infografia prima por facilitar a compreensão dos dados pelos leitores, mas a leitura de infográficos não possui muita ênfase em nosso país. Ao apresentar dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), verificamos que ainda há a ser trilhada grande caminhada no ensino para o desenvolvimento da habilidade de leitura proficiente de gráficos e infográficos. Também nota-se que a maior preocupação está atrelada aos números e não aos multiletramentos, pois são textos trabalhados mais nas aulas de geografia e matemática. O gênero discursivo, infográfico, portanto, ainda não é muito familiar aos estudantes nas aulas de língua materna e seria fundamental que os alunos fossem multiletrados em textos como os infográficos, para que desenvolvam a proficiência leitora e produtora de textos no mundo letrado contemporâneo.

O ato de compreender um texto e de expressar o que compreendeu são inter-relacionados e constituem uma condição essencial de uma situação de aprendizagem. Atividades como interpretar um texto multimodal, entender um

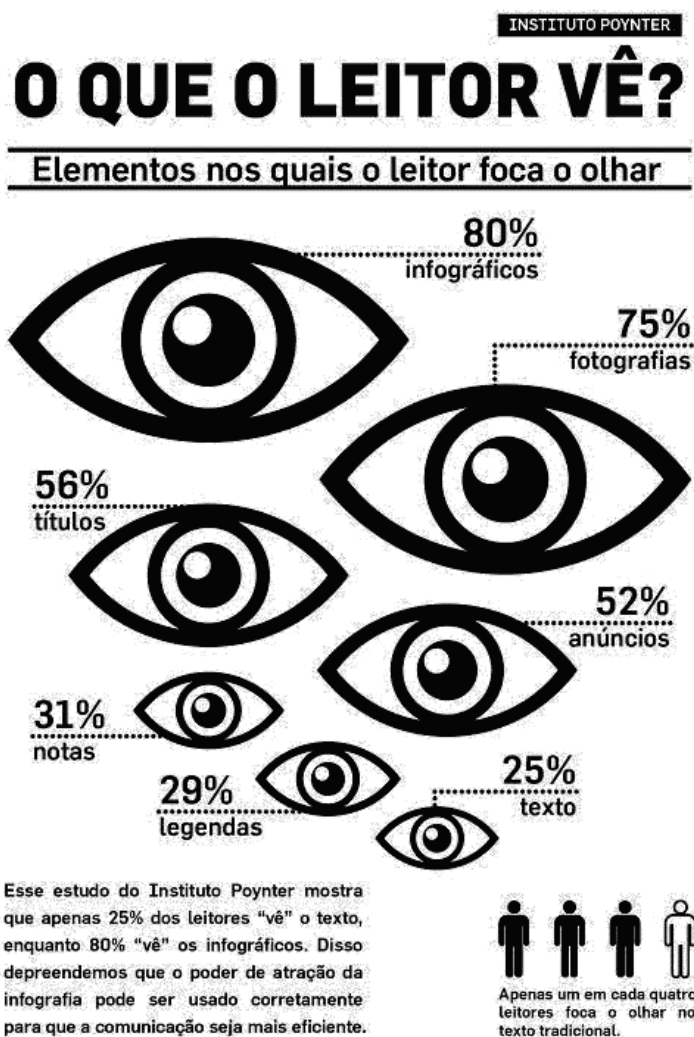
enunciado de um problema, localizar/identificar os dados relevantes de uma tabela, refletem uma atividade cognitiva onde está presente, além de outras funções neuropsicológicas, o uso da linguagem, aqui visto em sua concepção ampla. (DIONÍSIO, 2013, p. 57).

A autora abordou o uso da linguagem numa concepção ampla em que ler um texto é compreender cognitivamente, é produzir sentidos. Neste trabalho de tese, elaboramos uma pesquisa-ação de leitura e produção escrita com o gênero infográfico, texto multimodal, por acreditarmos no desenvolvimento produtivo da leitura/do leitor nas aulas de língua materna.

Rojo (2009) enuncia que os letramentos da esfera jornalística são os mais influentes e respeitados na sociedade. Ao ser indagada sobre o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo, essa autora responde que é importante a disposição para trabalhar os letramentos multissemióticos, isso é, a leitura e produção com textos de “diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.)” (ROJO, 2009, p. 119), pois essas linguagens e capacidades de leitura fazem parte dos textos modernos.

Kanno (2018) afirma que nas escolas há demanda por abordagens multimodais (multilinguísticas), a medição do que os leitores veem quando leem um jornal revelam aspectos fundamentais da leitura nos dias de hoje. Observemos a Figura 3:

Figura 3 - O que o leitor vê



Fonte: Kanno (2018, p. 53)

Com isso, observamos na Figura 3 que apenas um em cada quatro leitores foca o olhar no texto tradicional. Já 80% olham os infográficos como atrativos em que a comunicação torna-se eficiente. Dessa forma, é preciso letrar visualmente nossos alunos, já que o mundo é cada vez mais percebido por meio da multimodalidade. Ao trabalharmos as múltiplas linguagens, ampliaremos no aluno o repertório imaginativo e criativo.

Rojó (2009) assegura a importância de abordar diversas mídias e suportes por onde os textos circulam, pois eles não circulam apenas no papel. É essencial trabalhar com uma diversidade de textos: impressos, TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia, etc. Essa autora aborda a importância dos letramentos multiculturais ou "multiletramentos" em que é preciso apresentar aos alunos "produtos culturais tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos"



(ROJO, 2009, p. 120), de forma crítica e reflexiva para que os alunos saibam lidar com as diferenças socioculturais.

Neste capítulo teórico, foi perceptível a concepção de texto como um ato linguístico socialmente organizado, depois, tratamos da leitura e sua compreensão, habilidade fundamental, na construção do sentido e no desenvolvimento do espírito crítico do estudante. Após, vimos sobre a concepção do leitor contemporâneo usuário da hipermídia, que precisa desenvolver habilidades de leitura diferentes do leitor tradicional. Refletimos também sobre a produção escrita vigente na escola e os novos modos de escrever que surgem em função das novas tecnologias, as quais exigem que o aluno acione outras linguagens na criação de um texto. Depois, através do conhecimento sobre os gêneros discursivos e sua utilização em sala de aula, percebemos que as atividades de leitura propostas fazem com que o aluno perceba o quanto o funcionamento da língua é dinâmico. Por fim, junto aos gêneros do discurso, olhamos para a teoria referente ao gênero a ser pesquisado, o infográfico, que, com sua sagacidade nas suas composições visuais e inúmeras formas de abordar dados, é uma fonte de conhecimento como texto multimodal que a BNCC (BRASIL, 2018a) sugere trabalhar em sala de aula.

A partir desses pressupostos ligados ao processo comunicativo por meio dos gêneros discursivos, no próximo capítulo, abordaremos assuntos fundamentais a respeito da competência da leitura e da produção escrita com o enfoque nos multiletramentos e na multimodalidade e semiótica social para o ensino de língua materna, visando à formação de sujeitos críticos, éticos e autônomos. Além disso, procederemos a uma abordagem das novas tecnologias e da cultura digital proposta pela BNCC (BRASIL, 2018a) e o letramento digital através de um aplicativo a ser utilizado na produção escrita na pesquisa-ação.



### **3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA LEITURA E NA ESCRITA: A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Existem diversas discussões em torno da presença crescente das tecnologias da informação e da comunicação no contexto escolar, discute-se, também, a urgência de práticas pedagógicas que contemplem esses desafios contemporâneos. O mundo globalizado nos põe diante de um desafio: a valorização da diversidade humana. Questões de inclusão e de igualdade são elementos que devemos trazer para debates e diálogos a fim de que haja respeito e tolerância na convivência humana.

Para que isso aconteça, os alunos precisam ser multiletrados, dado o caráter multimodal dos textos que materializam as nossas ações sociais. Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) alertam que é preciso trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais que explorem recursos semióticos para promover o desenvolvimento cognitivo dos nossos estudantes. Neste capítulo, inspirado em alguns autores, propomos algumas reflexões sobre o letramento, os multiletramentos e a multimodalidade no ensino. Também refletiremos sobre as novas tecnologias e dispositivos conectados da cultura digital que devem ser colocados em contato com as novas gerações.

A seguir, na próxima seção, abordaremos o letramento, o letramento digital e os multiletramentos.

#### **3.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Ao abordarmos os gêneros do discurso e ao considerarmos-os na perspectiva do ensino, é importante resgatar o conceito de letramento, tema recorrente na educação brasileira e que entra no ensino na segunda metade dos anos 80. Segundo Soares (2016), nem sempre o vocábulo é bem compreendido pelos professores, ocorrendo certos equívocos com o termo “alfabetização”. Segundo a autora, letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2016, p. 18). Assim, a alfabetização implica na aquisição da leitura e da escrita, enquanto que o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. Soares (2016, p. 20) complementa: “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Ser letrado

significa saber além do código, relacionar as informações e responder às exigências que a sociedade impõe, é ter habilidades e atitudes necessárias para ser um cidadão ativo e competente socialmente. O conceito de letramento, hoje, oportuniza a clareza de seu entendimento por estarmos experienciando novas práticas de leitura e de escrita, que são propiciadas pelas tecnologias de comunicação.

Soares (2016) profere que o letramento possui duas dimensões: a dimensão individual (pessoal) e a dimensão social (fenômeno cultural) sem perder de vista as diferenças sócio-culturais dos sujeitos. Na dimensão individual do letramento, implica que o sujeito deve ter diversas habilidades desenvolvidas na leitura e na escrita; por exemplo, na leitura, ele precisa captar o significado, interpretar a sequência de ideias, saber fazer analogias, comparações, compreenderia linguagem figurada, as relações complexas e fazer previsões sobre o sentido do texto. Na escrita, o aluno carece ter a habilidade de fazer registros até a capacidade de transmitir ideias ao leitor pretendido. A dimensão social do letramento são as práticas ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social, pois as relações entre letramento e sociedade não podem ser desagregadas dos seus usos.

As práticas de letramento acontecem dentro e fora da escola Kleiman (2005) sustenta que elas têm a finalidade de desenvolver habilidades e competências nos alunos, e isso pode ou não ser importante para o aluno. As práticas que acontecem fora da escola têm objetivos sociais importantes para os participantes daquela situação. Por isso, é fundamental levar em conta textos que circulam no cotidiano dos alunos e em seus grupos sociais, pois, “Quando o foco está na prática de letramento, corre-se menos risco de engajar o aluno em atividades de ‘faz-de-conta’”. (KLEIMAN, 2005, p. 40).

Essa autora informa que existem dois sistemas semióticos para a produção social de significados: a escrita (língua) e a fala (língua falada). O termo letramento e a oralidade, referem-se aos usos da linguagem e aos modos de organizar a sociedade. Kleiman (2005, p. 44) sustenta que “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro”; por exemplo, uma atividade de ciências ou um texto jornalístico são basicamente letradas, já o diálogo entre dois amigos pertencem às práticas da oralidade. “Nas práticas letradas; da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes”. (KLEIMAN, 2005, p. 44).

Em uma aula de Português, por exemplo, antes de iniciar a exploração de um texto, o professor, geralmente, faz a motivação para a leitura com perguntas antes, durante e depois dessa atividade, com o objetivo de ajudar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos,

experiências e recursos da oralidade para construir um sentido ou introduzir um novo gênero. Faz isso com a finalidade de letramento dos alunos, ensinando os diversos elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos aprendizes: a língua escrita. A aquisição e o domínio dessa modalidade de se comunicar é que permitirão que os alunos participem cada vez com mais capacidades de ação das práticas de letramento que os tornarão atuantes na sociedade.

Kleiman (2005, p. 45) destaca que o conceito de letramento permite uma nova forma de gerar a relação entre o escrito e o oral: “Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita”.

Nos estudos de letramento, Kleiman (2005) enfatiza que é importante ampliar o universo textual para os estudantes, pois o professor precisa oportunizar diversos gêneros discursivos e novas práticas sociais de instituições (políticas, comerciais) que ainda não são ofertadas pela escola. Quando o professor amplia a concepção da escrita que antes era reservada para textos extraordinários, é possível entender o impacto social da escrita: “as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum. (KLEIMAN, 2005, p. 47).

Essa teórica reitera que a escola precisa propor nas atividades de língua materna, com fins de letramento os textos comuns na mídia chamados de multissemióticos ou multimodais, visto que na contemporaneidade há exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social. O letramento nos permite “aprender a continuar aprendendo” (KLEIMAN, 2005, p. 51), é para isso que o professor oferece a leitura como ferramenta por excelência.

Além do mais, o professor precisa também ser letrado, ser “agente de letramento”, um líder, agente social que mobiliza os alunos e desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, por meio de sua liderança, ele articula novas ações e mobiliza o estudante para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido.

Lemke (2010, p. 455) apresenta sua concepção de letramentos e declara: “letramentos são legiões” e são sempre sociais, é através das relações sociais que nós aprendemos. Define também que “[letramento é o] conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456). Esse autor entende que é essencial compreender para depois ensinar; afirma, ainda, que os letramentos são tecnologias, quer dizer, aparatos, suportes que nos ajudam a usar as

“tecnologias mais amplas”, ou seja, permitem-nos acesso a outros saberes e fazem ligações entre o eu leitor e a sociedade. O autor explicita que a escola se detém mais na escrita, no entanto, afirma ser necessário trabalhar com as habilidades interpretativas ampliando as habilidades de leitura de modo que os alunos possam compreender e analisar uma grande variedade de textos, tais como vídeos, filmes, fotografias e publicidades, pois “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado do texto”. (LEMKE, 2010, p. 462). Concordamos com Lemke (2010) quando ele afirma que é função do professor auxiliar os alunos a interpretar imagens de formas diferentes já que elas comunicam, ou seja, é fundamental ter espírito crítico diante delas.

Rojo e Moura (2019) expressam que para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática é essencial “ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo (habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos”. (ROJO; MOURA, 2019, p. 16-17), ou seja, precisa ser letrado.

Na época atual, a dificuldade no ensino por parte dos professores é a de utilizar a tecnologia em sala de aula diante da precariedade que se observa na escola pública que, como bem sabemos, na maioria das vezes, por exemplo, proíbe o uso de dispositivos móveis. Lemke (2010) reforça que todo o letramento é multimidiático, que nunca podemos construir o significado com a língua de forma isolada: “nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas” (LEMKE, 2010, p. 461). Essas combinações requerem dos professores novas habilidades sobre o conhecimento de semiótica multimidiática para que formem os futuros cidadãos que, empoderados com as novas tecnologias de informação, aprendam o que quiserem da forma como quiserem.

Lemke (2010) argumenta que os alunos não veem utilidade ou sentido naquilo que se quer que eles aprendam, assim, ao invés de impor a aprendizagem, é preciso que ela seja interativa. O pesquisador menciona ser importante que as pessoas possam comandar a sua própria aprendizagem, sabendo como aprender mais e a quem recorrer para conseguir informações pertinentes, que as pessoas adquiram práticas que sejam úteis fora da escola, visto que “queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco mais críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções”. (LEMKE, 2010, p. 470).

Coscarelli e Ribeiro (2017) destacam que quanto mais letrado for o leitor, mais ele demonstrará versatilidade em lidar com todos os gêneros e não estranhará quando entrar em contato com novas possibilidades de texto ou suporte. Conforme essas estudiosas, o letramento significa experiência “com objetos de leitura, [e] também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo” (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017, p. 136). Ao falar sobre o jogo de leitura, Coscarelli e Ribeiro (2017) declaram que o jogo só acontece porque, além de saber decodificar, o leitor também é capaz de efetuar inferências e conjugar a leitura ao seu hipertexto pessoal. A pesquisadora conclui que pessoas letradas têm maior sensação de familiaridade com suportes novos e variados, com menos preconceito quanto ao surgimento de novos veículos e formas de publicação. A seguir, trataremos sobre o letramento digital, que é um dos vários tipos de letramento a que o indivíduo pode ser submetido, aquele em que o sujeito faz uso das ferramentas de comunicação através dos recursos tecnológicos.

### **3.1.1 Letramento digital: uma possibilidade pedagógica**

Assim como letrar é mais que alfabetizar, o letramento digital é mais do que aprender a digitar em um computador. O letramento digital surgiu com as novas tecnologias e é uma possibilidade que pode contribuir para uma aprendizagem significativa no ensino, pois promove o uso da leitura e da escrita mediado por meio eletrônico Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9) afirmam que “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Esse é o grande desafio da escola, dos professores e de todos os envolvidos na educação.

Essas autoras reiteram, ao referir-se aos professores e às atividades de ensino, que é preciso “refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência das novas tecnologias, emergiram novas formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais”. (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017, p. 8). Isso é importante para que evitemos a exclusão digital. Coscarelli e Ribeiro (2017) proferem que o professor precisa saber de antemão que concepção de ensino-aprendizagem pretende adotar já que o computador pode ser utilizado de diferentes formas, pois segundo as autoras, “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa 'moderna' e 'eficiente’”. (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017, p. 26). Se a

concepção de ensino do professor é conteudista e baseada na memorização, podemos usar o computador para ajudar os alunos a decorarem regras, dados, datas, listas de tabuada, nesse caso o computador servirá bem. Ao utilizar o computador para projetar slides de *Power Point*, teremos algo semelhante a um lindo quadro e que funcionará como uma lousa, um suporte para a exposição do professor. É preciso considerar que o momento em que usarmos o computador é que deverá acontecer a interação entre os alunos e professores, criando a construção de saber coletiva. De acordo com as autoras, nós “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos”. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 28). É preciso saber que cada situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente.

Dessa forma, é importante que o aluno perceba que a internet nos leva a lugares variados que fisicamente seriam difíceis de acessar, tais como museus, zoológicos, cidades, ou obras de difícil acesso como, revistas, jornais, música, filmes, pesquisas, etc. Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 29) expressam de maneira interessante que se no passado era importante separar sílabas, hoje, para quem digita, não é, porque o computador o faz automaticamente. Antes, escrevíamos com letra cursiva, legível, bonita. Hoje, para quem sabe digitar, é preciso conhecer as fontes disponíveis no computador e saber como utilizá-las. Essas estudiosas sustentam também que se não ensinarmos os alunos a usar os recursos da informática, estaremos auxiliando para que esses discentes sejam excluídos de outras instâncias da sociedade que exigem deles um grau de letramento cada vez maior. O professor precisa ser usuário das tecnologias, ser um explorador e conhecedor. A autora reitera que os alunos “precisam usar a informática e não ter aula de informática”. Desse modo,

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes. Para isso é preciso que a escola abra mão de um conteúdo ou uma “matéria” rigidamente predeterminada, e seja capaz de administrar a flexibilidade exigida daqueles que querem adotar uma postura de construção de conhecimento. Assim, conseguiremos partir do que os alunos já sabem (e não do que já deveriam saber ou do que a escola acredita de antemão que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 32).

O letramento digital envolve a apropriação de tecnologias quando forem utilizadas nas práticas de leitura e de escrita que circulam no meio digital. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 34), isso acontece também quando o professor ensina como utilizar as ferramentas

disponíveis, por exemplo, abrir uma conta de e-mail, pois terão de preencher dados, criar senha, ler o contrato com termos de serviço e políticas de privacidade. Nessa mesma atividade, terão de aprender a escrever um e-mail, a respondê-lo, a gerenciar os recebidos e enviados, etc. As pessoas necessitam do letramento digital quando vão aos caixas eletrônicos de autoatendimento, quando ligam para a operadora do seu cartão de crédito e gerenciam seu pedido fazendo escolhas de acordo com a sua necessidade, quando necessitam entrar nas agências bancárias e precisam retirar senhas, etc.

O computador é um meio de comunicação e informação, mas é preciso que ele se torne uma tecnologia educacional que funcione como instrumento de interação, tornando a escola um espaço mais acessível e “real”, pois conforme Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 90) “a centralidade de todo o processo deve estar nos sujeitos e na sua relação com o conhecimento”. Lemke (2010) sustenta que não podemos continuar desenvolvendo nos nossos alunos os letramentos da metade do século XX, nem podemos colocá-los na frente de letramentos mais avançados e diversos de hoje. Esse teórico reitera que precisamos ajudar nossos jovens a usarem “sabidamente os letramentos e esperar que saiam-se melhor do que nós”. (LEMKE, 2010, p. 475).

Com tudo isso exposto, pretendemos, nesta pesquisa, desenvolver o letramento digital dos alunos no gênero discursivo infográfico e também, após a apropriação desse gênero, produzir um infográfico digital consolidando esse letramento. Esta é a intenção: que as pessoas sejam autônomas e críticas de pensamento. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que o ensino desenvolva não só o letramento na leitura e na escrita que ocorrem em diversos contextos culturais, mas também os relacionados à utilização de equipamentos digitais, assim percebemos os múltiplos letramentos e também novas práticas de multiletramentos, o que veremos a seguir.

### **3.1.2 Os multiletramentos aplicados ao ensino de língua materna**

O mundo contemporâneo impõe aos indivíduos novas demandas de ensino com a inserção das tecnologias digitais de informação, por isso os multiletramentos precisam ser compreendidos no escopo de um contexto histórico, social e cultural. A noção de multiletramento foi criada originalmente no ano de 1996 por um grupo de pesquisadores<sup>9</sup> que estava preocupado em discutir as possibilidades e as novas maneiras de ensinar na sociedade

---

<sup>9</sup> Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.



contemporânea, em constantes mudanças. Eles chamavam-se de *The New London Group* (Grupo Nova Londres), pois suas reuniões aconteciam em Nova Londres, localizada em Connecticut, nos Estados Unidos. Foi desse grupo que resultou um manifesto em 1996 intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

O propósito central desse encontro foi o de envolver os membros do grupo com base em suas experiências nacionais e culturais, além de suas diferentes áreas de especializações, na questão de o que fazer para colocar em prática a pedagogia do letramento, enfocando o que realmente precisaria ser ensinado em um futuro próximo e em rápida mudança. Foi discutido, também, como isso deve ser ensinado, considerando-se “as novas demandas que são colocadas sobre as pessoas como produtoras de significado em locais de trabalho em mudança, como cidadão em espaços públicos em mudança e nas dimensões mutáveis de nossas vidas em comunidade - nossos mundos de vida”. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 4). Essa dinâmica envolve o ato de ler e de articular diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, considera-se a imagem, a fala e a música. Os questionamentos arrolados e as discussões desenvolvidas tinham por objetivo “influenciar práticas que proporcionem aos alunos as competências e o conhecimento de que necessitam para alcançar suas aspirações”. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 4-5).

O resultado das discussões desse Grupo, encapsulado na palavra “multiletramentos”, “descreve dois argumentos importantes que poderíamos ter como a ordem cultural, institucional e global emergente”. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). O primeiro argumento envolve a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia que crescem e que integram as formas de fazer sentido. O segundo refere-se à crescente relevância da diversidade cultural e linguística, em que há um aumento da diversidade local e da conexão global, pois “em termos mais construtivos, temos de negociar, todos os dias, nas nossas comunidades locais e em nossas vidas comunitária e do trabalho cada vez mais globalmente conectadas”. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

Desse modo, Cope e Kalantzis (2000) afirmam que há a necessidade de formar o leitor multiletrado, participante ativo nas mudanças sociais, aquele que aprenderá os aspectos culturais e sociais específicos, além de conhecer diferentes modos de significação com os quais vai interagir com a finalidade de alcançar propósitos culturais e comunicativos.



Inspiradas nas contribuições do *The New London Group*<sup>10</sup>, Rojo e Moura (2012, p. 56), definiram essa pedagogia como “novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagem e mídias presentes hoje na criação de textos (multimodalidade) e também a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos”. Com isso, busca-se a formação de sujeitos críticos com suas competências leitoras e de produção escrita desenvolvidas.

Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam. (ROJO; MOURA, 2019, p. 23).

Essa proposta pedagógica com nova abordagem oportuniza uma alternativa de ensino que leva os professores a pensar sobre o que e como ensinar nestes tempos contemporâneos para dar conta da diversidade cultural, linguística e tecnológica que exige das pessoas múltiplas habilidades e conhecimentos.

Rojo e Moura (2012, p. 16) destacam que são requisitadas uma “nova ética e novas estéticas”. Quanto a ética, seja na produção ou seja na recepção, afirma que deve ser baseada nos letramentos críticos, no diálogo entre novos interpretantes (*remixers, mashupers*) que possuem posicionamento. Novas estéticas, segundo Rojo e Moura (2012), são os critérios próprios que diferenciam o gosto (de apreciação, de valor estético) de um em relação ao outro, sua apreciação de gosto estético que distingue sua individualidade.

A multiplicidade de linguagens “envolve diferentes modos ou semioses nos textos em circulação” nas mídias audiovisuais e nos impressos, é o que tem sido chamado de textos multimodais ou “multisssemiose dos textos contemporâneos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19), pois exigem multiletramentos que são conhecimentos sobre inúmeros saberes para interagirmos com a diversidade cultural e tecnológica, “ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19), por isso, são requeridas as novas práticas que produzem um receptor crítico/reflexivo/ético. Assim, Rojo (2009) aponta o papel da escola na contemporaneidade:

---

<sup>10</sup> É com base nas contribuições desse Grupo, publicadas através de um manifesto, que Rojo e Moura (2012) elaboram suas considerações.

O papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em discussão, não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos, os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. (ROJO, 2009, p. 115).

Dessa forma, a escola formaria um cidadão democrático, ponderado e protagonista que seja multicultural na sua língua, que trouxesse para a escola a cultura local popular e a cultura de massa para que houvesse um diálogo, fruto de estudo e reflexão crítica. Essa estudiosa ainda exemplifica a diversidade de linguagens, como a verbal, na modalidade escrita, com a ocupação do espaço da página, imagens estáticas como fotografias, por exemplo, também refere-se ao tratamento com a imagem, a semiose verbal em áudio, imagens em vídeos, etc. Rojo e Moura (2019) asseveram que: “a imagem é claramente topológica, ou seja, ocupa espaços, enquanto a linguagem oral e escrita é tipológica e (linearmente, sequencialmente) os diversos paradigmas ou categorias de fonemas, grafemas e signos”. (ROJO; MOURA, 2019, p. 22). Os multiletramentos funcionam pautando-se em algumas características fundamentais:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos, [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Esses autores declaram que a colaboração precisa funcionar nas nuvens porque lá “nada é de ninguém”, é um ambiente democrático que dispensa a propriedade e é possível acessar dados de qualquer lugar ou de qualquer dispositivo. Cani e Coscarelli (2016) asseveram que é necessário reavaliar as práticas de ensino porque a partir da década de 90, com a evolução tecnológica, o conceito de multimodalidade se ampliou juntamente com outros recursos, ressaltando que precisamos formar alunos ativos que desenvolvam diversas formas de pensamento intrincadas que surgem em seu cotidiano. Cope e Kalantzis (2012) mencionam três temas fundamentais hoje: a capacitação pessoal, a participação cívico-econômica e a equidade social. Nesse mesmo sentido, Rojo e Moura (2012) ressaltam que a escola precisa mudar através da oferta de experiências reflexivas que desenvolvam a potencialidade dos alunos que se originam das novas tecnologias, o que exige um conhecimento de forma colaborativa. As autoras declaram que precisamos de novos alunos e novos professores. Cope e Kalantzis (2012) mostram, conforme o Quadro 3, as características dos novos alunos e professores que os novos letramentos exigem:

**Quadro 3 - Novos letramentos, novos alunos, novos professores<sup>11</sup>**

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analisam as ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam novas mídias para aprendizagem de <i>design</i> e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.
Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com os outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com os outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

**Fonte: Cope e Kalantzis (2012, p. 9-10)**

Dessa maneira, o nosso objetivo, com esta pesquisa, é formar sujeitos críticos e éticos com suas competências leitoras e de produção escrita desenvolvidas. Acreditamos que o leitor multiletrado compreenderá os novos modos de interação/de comunicação nos variados gêneros discursivos e, assim, possuirá acesso a todos os bens que fazem parte das práticas sociais cotidianas. Observamos na Nova Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a, 2018b), que ganham destaque os multiletramentos nas práticas contemporâneas de linguagem no Ensino Médio na disciplina de Português: “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis” (BRASIL, 2018b, p. 490), que seriam os papéis de leitor/autor e

11 Quadro retirado do livro: CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: Reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 22-23.

produtor/consumidor. Alunos multiletrados guiam sua própria aprendizagem, são autônomos e, como afirma Lemke (2010), decidem o que de fato é útil depois de deixarem a escola.

Dionísio (2014, p. 41) define que “multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos”. Sendo assim, os multiletramentos são processos sociais que se apresentam em nosso cotidiano, em nossa sociedade, por isso o texto, que é a materialidade do gênero, é o local onde os diversos modos existem como: “a imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc., são realizados”. (DIONÍSIO, 2014, p. 42). Essa pesquisadora afirma que aquilo que faz que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos com a finalidade de criar sentidos. Por isso, a seguir, falaremos sobre a construção de sentido através da multimodalidade discursiva, que é a nova tendência da comunicação em função do avanço das novas tecnologias que a escola precisa se apropriar.

### 3.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE DISCURSIVA NO ENSINO

Uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos está relacionada à operação de diferentes modos semióticos. O letramento multimodal recebe atenção do Grupo Nova Londres por “incorporar e reunir os saberes necessários para lidar com diversos modos semióticos” (*THE NEW LONDON GROUP*, 2000, p. 17). As práticas referentes ao letramento multimodal ampliam o foco da linguagem verbal para outros diferentes modos semióticos que deem conta da multiplicidade de linguagens. Rojo e Moura (2012) apontam que os multiletramentos possuem estreita relação com a multimodalidade.

Gunther Kress e Theo van Leeuwen são autores de livros considerados marcos iniciais dos estudos multimodais, são eles: *Social Semiotics*, de Hodge e Kress, publicado em 1998 (HODGE; KRESS, 1998) e *Reading images: The grammar to visual design*, de Krees e van Leeuwen, em 2006 (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Nossa realidade é transpassada por signos visuais, agimos no mundo através de vários modos que se engendram para produzir sentidos, assim, a multimodalidade surgiu como uma resposta para a mudança social e para o cenário da semiótica (JEWITT, 2008). Hoje, além da linguagem verbal, há a incorporação de outros modos na comunicação como imagens, gestos, animações, músicas, etc.

Nos amparamos também, em nossa pesquisa, na teoria da Semiótica Social Multimodal, proposta por Kress (2010, p. 16, tradução nossa). "Multimodalidade e semiótica

social juntas podem trazer benefícios reais para o entendimento de formas aptas de comunicação por meio da melhor compreensão do *design*: na esfera privada ou pública - relacionada ao entretenimento ou ao trabalho."<sup>12</sup>. A semiótica Social é a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os signos são motivados por uma conjunção de significantes e significados não arbitrária, sendo o processo de criação da mensagem complexo e oriundo da história psicológica, social e cultural de seu autor, a partir de um contexto específico.

Kress (2010) sustenta que a comunicação é um processo que envolve dois estágios: o produtor da mensagem e a interpretação pela atenção do interpretante. Ao produzir um texto, o produtor faz uma representação de algo de acordo com seu interesse; para isso, ele materializa seu discurso através de escolhas, seleciona critérios de acordo com sua percepção do objeto em um dado contexto a ser assimilada pelo interpretante. Também escolhe os pontos, dados da mensagem que serão interpretados e dessa forma, o leitor sai de sua posição de receptor para ser um reproduzidor social do discurso; assim, o resultado desse processo será base para a produção de um novo complexo de signos numa nova mensagem.

Hodge e Kress (1988, p. 261, tradução nossa) definem a semiótica como

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana<sup>13</sup>.

Assim, a semiótica precisa dar conta da comunicação; uma mensagem pode ser um signo (verbal ou não verbal) ou um encadeamento de signos produzidos por um produtor e destinado a um receptor que através de processos mentais vai codificar a mensagem em forma de signos levando em conta suas experiências corporais. Os modos semióticos, tanto os verbais quanto os não verbais, são as diversas formas de representação utilizadas para compor um texto. Na Semiótica Social, toda a comunicação é multimodal. O indivíduo é um produtor

---

12 "Multimodality and social semiotics together may bring real benefits in understandings of design: whether in the private or in the public domain - in pleasure and entertainment as much as in work".

13 [...] the general study of semiosis, that is, the processes and effects of production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication [...]. Social semiotics focuses on human semiotics, as an inherently social phenomenon in its origins, functions, contexts and effects [...]. Social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotics texts and semiotics practices, in the all kinds of human society at all periods of human history.

de signos e significados levando em conta os fatores sociais, econômicos e culturais na aquisição de conhecimentos no ambiente escolar. (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Sendo assim, entendemos que a semiótica social preocupa-se em promover a integração dos diferentes dispositivos semióticos de forma a refletir acerca do uso da língua e ultrapassando as formas estabelecidas para sua organização, pois a língua é constituída, especialmente, das trocas estabelecidas pelos falantes ligadas pelo uso e pelo contexto.

Kress e van Leeuwen (2001, 2006) desenvolveram e apresentaram níveis e categorias para análise de signos visuais, tais como: representacional, social, organizacional, contextual e ideológico. Esses teóricos também mostram como o princípio da multimodalidade e o da interdiscursividade colaboram no processo entre o texto, o autor e o leitor, para que esse texto possa ser utilizado pelo professor nas aulas de língua. Esses teóricos expandem sua teoria para as seguintes áreas: design, produção e discurso, amparando, assim, a análise do discurso de como textos e imagens são planejados para cooperarem entre si, como os discursos são produzidos e como são colocados à disposição das pessoas em diferentes contextos sociais e culturais.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), o *design* é importante na produção de significado, está presente na modelagem de todos os ambientes de comunicação e na modelagem das relações sociais. O termo “*design*” refere-se aos “próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados que faz o *design*. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 45). Esse elemento é essencial no processo de comunicação e interação. Os diferentes modos oferecem diferentes potenciais de significação, por exemplo, um infográfico apresenta vários modos semióticos como as cores, o posicionamento da imagem, o arranjo dos textos verbais, a perspectiva, entre outras possibilidades. Assim, o *design* é produzido com base nas convenções sociais que podem ser mudadas numa interação social.

Segundo, os autores, a multimodalidade é considerada a partir de três formas: a primeira, é que todos os textos são multimodais, os textos multimodais são até aqueles que parecem ser só escritos, pois há neles o *layout*, a tipografia, as cores, etc., que revelam o caráter multimodal de qualquer texto. Assim, a escrita é apenas um modo de representação da mensagem. Na segunda, existem textos e objetos (semióticos) além da língua que predomina em um modo e, na terceira, existem sistemas de comunicação e de representação, todos multimodais, que são reconhecidos culturalmente como multimodais, por exemplo, nuvem de palavras, receita, etc.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 20), a multimodalidade é

[...] o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas- elas podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenadas hierarquicamente [...].

Assim, os textos multimodais possuem elementos visuais que se articulam com elementos verbais, com semioses variadas e simultaneamente integradas, tais como som, imagem, texto, animação, etc., e são atrativos na construção de sentido. As diversas formas de representação são denominadas modos semióticos para a Semiótica Social, assim, a abordagem multimodal busca compreender a articulação dos diversos modos semióticos utilizados nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 46), “a multimodalidade se refere a mais de um *modo* de representação de sentidos para compor textos”. O sentido de um texto pode se manifestar por diferentes formas e códigos. Como reforça a autora, ao lermos um texto manuscrito ou um impresso numa página de revista estamos envolvidos numa “comunicação multimodal”.

Como consequência disso, Dionísio (2011, p. 178) sustenta que os gêneros textuais falados e escritos “são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. Assim, mostram-se as formas e códigos de língua no texto multimodal.

Um dos modos importantes no texto multimodal é a presença das cores. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), segundo a teoria do design visual, as cores são consideradas como um modo de representação de significado. Conforme Menezes e Pereira (2016, p. 4687), a cor “se torna importante para a composição do infográfico devido às suas características perceptivas (de atração visual) e semânticas (de associação e significação)”. As autoras, apoiadas em Guimarães (2000, p. 12), informam que a cor pode ser definida como “uma informação visual, causada por um estímulo físico, percebida pelos olhos e decodificada pelo cérebro”. Seu uso como recurso de informação diz respeito inicialmente ao seu potencial para atuar como elemento de atração visual, podendo facilitar a identificação da mensagem. Nesse contexto, a cor torna-se uma importante ferramenta de comunicação visual na infografia e contribui na organização e elevação do potencial de assimilação do conteúdo.

Tão importante quanto os modos no texto multimodal e a percepção dos gêneros do discurso como instrumentos que auxiliam aos que produzem e aos que leem os textos, dando uma melhor relação com as formas comunicativas “relativamente estáveis”, é fundamental



interagir com os gêneros discursivos por meio da leitura competente. Eles nos mostram recursos necessários disponíveis que dão conta de nossas ações.

De acordo com Oldoni e Freitas (2015, p. 183), “a multimodalização de gêneros textuais-discursivos tornou-se imperativa: comunicar de forma eficiente exige o enlace de estímulos verbais e visuais”, visto que a multimodalidade possibilita leituras inter-relacionadas de todos os elementos do texto, desde o verbal até o não verbal, abrangendo uma diversidade de textos que fazem parte do contexto do estudante. Dessa maneira, os gêneros de natureza multimodal, através da integração das linguagens, produzem sentidos que um texto de linguagem somente verbal não abarcaria.

Desse modo, Dionísio (2011, p. 19) nos leva a refletir sobre a multimodalidade no ensino e declara que “todo professor tem a convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. Diante dessa compreensão, de que as imagens auxiliam no aprendizado do aluno, acreditamos que o uso de textos multimodais no ensino auxilia o professor para levar seus alunos ao aprendizado. A multimodalidade deve ser considerada no ensino da leitura para a compreensão do significado global do texto. O leitor, diante de textos multimodais, precisa estar atento na combinação entre os elementos verbais e não-verbais para a compreensão da mensagem como um todo. Caso o leitor não tiver contato com textos que envolvem as múltiplas linguagens, na escola, terá dificuldades para construir significado e terá problemas para produzi-lo de forma eficiente.

A mudança social através da evolução tecnológica está remodelando nossas ações no ensino, na linguagem utilizada na internet e no uso do celular em todos os momentos na vida dos alunos, por isso é preciso formarmos pessoas que sejam autônomas de pensamento, reflexivas e críticas. Cani e Coscarelli (2016, p. 7) declaram: “Os tempos são digitais”. A leitura em sala de aula de textos da internet exigem, hoje, além de boas estratégias de compreensão, que os alunos saibam trabalhar com textos que exploram hipertextos digitais e textos com os recursos multimodais. De acordo com Kress (2003), não podemos mais tratar o letramento e a linguagem como único meio de representação e de comunicação, pois estas são tramadas por variados modos de linguagem. A linguagem verbal sozinha não dá conta das mensagens construídas de maneira multimodal.

Sendo assim, o aluno vai lidar com “percursos e possibilidades, que vão exigir escolhas e estratégias. Vai encontrar imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e leiautes diversos” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 7). Essas autoras questionam: “Estamos formando pessoas que são capazes de fazer tudo isso satisfatória e

eticamente?”. E nosso questionamento é: estamos formando alunos multiletrados contemplando a multiplicidade de formas de comunicação e a diversidade linguística e cultural na sala de aula? Acreditamos na necessidade de avanço. Além disso, os estudantes necessitam entender e analisar com senso crítico as informações que encontram, por isso é importante levar uma diversidade de gêneros de natureza multimodal para as aulas de língua materna.

No campo da educação, a multimodalidade tem ganhado força e tem sido respaldada pelos documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [PCNEM] (BRASIL, 2000, p. 6) que expressam: “no campo dos sistemas de linguagens, podemos delinear a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais etc.”. E continua: “a estrutura simbólica da comunicação visual e gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 6). Assim, vemos nesse documento a alusão aos vários modos que os textos podem apresentar, bem como seus “cruzamentos”.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCEM] (BRASIL, 2006, p. 25), há menção sobre a multimodalidade: “vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos - linguagem verbal e não-verbal [...], há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade”. Também a Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2018a, 2018b), além de focar na centralidade do texto, dos gêneros discursivos e no uso social da língua, se manifesta em dois aspectos: a presença dos textos multimodais no ensino em função das tecnologias digitais e o multiculturalismo que é uma demanda social contemporânea. Esse documento enfatiza a multimodalidade através dos gêneros do discurso durante todo o Ensino Médio: “considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos” (BRASIL, 2018b, p. 510). Assim, esse documento tem avanços no sentido de compreender a língua e as linguagens para nos empoderarmos de seu uso.

Ao conhecermos sobre a multimodalidade presente nos textos contemporâneos, percebemos que ela proporciona ao leitor uma maior inserção na sociedade através do emprego de dois ou mais recursos semióticos. Esses textos são criados para determinado fim comunicativo, de forma articulada e que concorrem para a construção de sentidos que podem ser ou não ativados pelos leitores. Em seguida, abordamos a sistematização do processo de leitura de imagens proposta por pelos teóricos Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), através da Gramática do *Design Visual*, que busca evidenciar elementos constitutivos da imagem para construir sentidos.

### 3.3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

A Semiótica Social multimodal amplia a análise do signo verbal no processo de comunicação e passa a reconhecer, também, os múltiplos dispositivos visuais que perpassam um texto. O verbal, hoje coexiste com outros modos semióticos, como a imagem, por exemplo, como uma forma de significar. Assim, a leitura no contemporâneo está condicionada ao verbal e ao não verbal. Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que as imagens transitaram do caráter ilustrativo para o caráter técnico mais apurado.

Com o objetivo de desenvolver uma metodologia adequada para a análise de textos multimodais, os teóricos Kress e van Leeuwen (2006) defendem a coexistência de uma gramática voltada para o estudo da comunicação visual das culturas ocidentais que leve em conta práticas sociais culturalmente especificadas, ou seja, como todos os recursos semióticos, que aparecem em um texto, constroem juntos significados sociais.

Esses autores de *Reading images: the grammar of visual design* (2006) propuseram-se escrever um estudo capaz de situar o lugar da comunicação visual na sociedade, compreensível em relação direta com o contexto e com os usos e valores que lhe são inerentes. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a abordagem da comunicação parte de uma base social, numa sociedade heterogênea em que as mensagens também poderão ser. Nesse sentido, referidos teóricos concebem os textos a partir da perspectiva multimodal que analisa os recursos semióticos a fim de se ter a compreensão total do significado, e também valorizar o visual como modo de comunicação. Isso aconteceu em função da mudança do “cenário semiótico” nas últimas décadas.

Tanto a semiótica social quanto a abordagem da multimodalidade estão ancoradas na Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Michael Alexander Kirkwood Halliday para fundamentar as análises de textos. Kress e van Leeuwen (2006) ampliaram as discussões apresentadas por Halliday para os signos linguísticos verbais e incluíram nessa teoria os vários dispositivos visuais pensados como signos não verbais utilizados em diferentes modos de comunicação. Assim, as estruturas visuais, como as estruturas linguísticas, propiciam formas de interação social específicas, por isso, cada modo semiótico, visual ou verbal, afeta o significado de acordo com a cultura e do momento histórico a qual pertence. Kress e van Leeuwen (2006, p. 18)<sup>14</sup> argumentam que o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma “conectada ao texto verbal, mas de modo algum dependente dele”.

---

14 “[...] connected with the verbal text, but in no way dependent on it”. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 18).

Kress e van Leeuwen (2006) adotam a noção teórica hallidayana de metafunções, fazendo algumas alterações para adequá-las ao modo semiótico visual. Eles expressam que o *design* visual, como qualquer outro modo semiótico, desempenha três funções principais, ou seja, cumpre três metafunções: a função ideacional, a interpessoal e a textual, que passam a ser denominadas por esses autores, respectivamente, de significados “representacionais”, “interativos” e “composicionais”.

Em linhas gerais, a primeira metafunção é a representacional e diz respeito aos elementos projetados nas imagens, ou seja, significados realizados de forma concreta ou abstrata pelos participantes - pessoas, lugares em interação e objetos – os quais são denominados “participantes representados” e cumprem a função de ator ou objetivo com a finalidade de representar o mundo, suas ações, estados e consciência. As experiências humanas, retratada nas imagens, podem ser subdivididas em duas estruturas: a narrativa e a conceitual.

A narrativa tem como característica a representação de processos caracterizada pela sua dinamicidade. Visualmente é realizada por elementos definidos como “vetores” que levam o olhar do leitor para um ponto determinado da imagem. Assim, nesse processo, os participantes estabelecem relações transacionais, de troca e interação, que visualmente, são descritas por vetores relacionados a linhas, setas ou traços imaginários (ou não) constituídos pelos componentes da imagem indicando direção, movimentação e intensidade de suas ações. Os processos narrativos definidos por Kress e van Leeuwen (2006) são: ação, reação, processo mental/ e ou verbal e processos de conversão, enfim, são relacionados a representações e eventos.

A estrutura conceitual, referente à representação da “essência” dos participantes, pode ser classificacional (quando relaciona os participantes, pelo menos dois, em termos de um determinado critério); analítica (quando existe a relação de um participante ou mais, denominado portador, que estabelece relações com seus atributos como características, componentes estruturais, etc., em uma estrutura que diferencia as partes do todo. Esse tipo de constituição da imagem tem como objetivo a identificação minuciosa da constituição físico-social dos participantes que, a partir das partes, compreende o todo. O simbólico, quando há destaque para o que o participante representado é ou significa, destacando o significado e/ou a identidade socialmente atribuídos ao participante.

A função interativa é expressa pelo tipo de interação que estabelece entre os participantes representados, inscritos na imagem (o produtor ou o observador da imagem) através de quatro recursos: o sistema (conexão) do olhar (do participante representado e do

leitor que pode significar uma demanda). Outro recurso é a distância social; segundo Kress e van Leeuwen (2006) quanto mais próximos fisicamente, os indivíduos são mais íntimos, quanto mais distantes, maior a distância social. A perspectiva (ângulo) é outro recurso. O ângulo em que as imagens são dispostas na produção imagética podem ser: frontal, oblíquo e vertical. No frontal há maior envolvimento entre o participante representado e o participante interativo. No ângulo oblíquo, o participante fica numa posição mais lateral, de perfil, construindo uma perspectiva de distanciamento em relação à imagem apresentada. E o vertical é quando o participante é atraído do alto (confere mais poder ao observador). E o último recurso é a modalidade (modalização semântica) que se refere às cores; segundo Kress e van Leeuwen (2006), elas possuem um alto grau de significação e esses autores definem categorias de análise para ajudar na ressignificação das cores orquestrada pelo produtor de textos em termos de: a) saturação: de cores saturadas ao preto e o branco; b) diferenciação de cor: de várias cores à monocromia; e c) modulação: parte de vários tons de cores à cor simples. O grau de modalidade alto é mais próximo da verdade e da realidade, o mais baixo é mais afastado da verdade.

Por significado composicional, Kress e van Leeuwen (2006, p. 176, tradução nossa)<sup>15</sup> explicam que é a “a composição do todo, a maneira como os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”. Os significados composicionais podem relacionar seus elementos de significado por meio de três sistemas interligados: valor da informação, saliência e enquadramento.

Quanto ao valor da informação, segundo os referidos autores, é estabelecido tanto pelo eixo estruturante horizontal quanto pelo vertical. No eixo horizontal encontramos as polaridades esquerda-direita: os elementos semióticos inseridos à esquerda da imagem, o significado é “dado”, a informação é familiar ao leitor, ele já possui aquele conhecimento. Empregada no lado direito, a informação é “nova”, desconhecida pelo leitor.

Quando o eixo estruturante é o vertical, pode ocorrer a relação ideal (topo) e real (base). Quando o elemento é inscrito no topo representa o “ideal”, o que deveria ser como um sonho, uma ideia, tem menos comprometimento com a realidade concreta. A parte inferior (base) é oposta ao ideal, diz respeito ao “real”, ao que está acontecendo, é a informação concreta mais próxima da realidade. A terceira relação de valor é o centro e/ou nas margens da

---

15 “[...] the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole”. (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 176).

materialidade textual, o elemento posicionado ao centro é o núcleo da informação da imagem com elementos secundários que se localizam ao redor (nas margens). Nas composições circulares, as margens não são marginais, podendo haver distinção gradual entre o centro e as margens. Nas trípticas, os elementos visuais são colocados à direita ou à esquerda ou acima ou abaixo do centro.

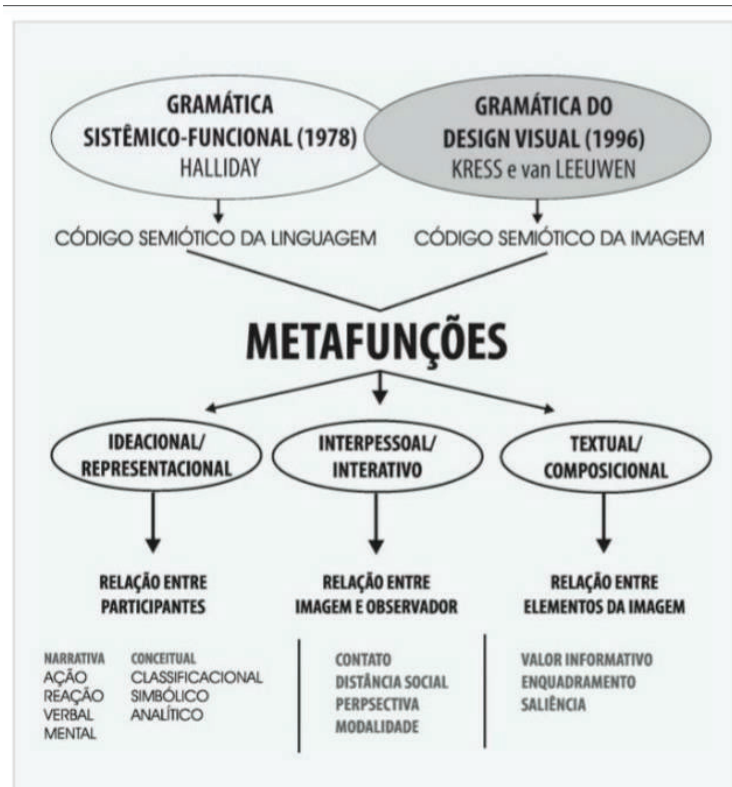
A saliência, por sua vez, é organizada por elementos “para atrair atenção do leitor para diferentes graus, realizados pelos fatores de localização em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes em valores tonais (cor), luminosidade, diferenças de nitidez etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177, tradução nossa)<sup>16</sup>. São elementos que carregam mais informação na projeção semântica da imagem.

O enquadramento refere-se à conexão entre os elementos significativos do texto visual. Linhas, espaços em branco, molduras, virtuais ou físicas, contraste de cores são formas de enquadrar. O enquadramento pode ou não estar presente na composição, sendo explicitamente marcado ou não. Quanto mais estiverem agrupados os elementos significativos da imagem no espaço, mais forte é o sentido de conexão entre eles. Quanto menos articulados os elementos num espaço composicional, mais eles são representados como uma unidade separada da informação. A desconexão dos elementos acontece pela presença de linhas demarcatórias, pelo contraste de cores, do espaço em branco existente entre eles. No sentido de visualizar as metafunções, a seguir observemos a Figura 4:

---

16 [...] “to attract the viewer’s attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Figura 4 – A Gramática Visual



Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12)

A partir da observação desses aspectos relativos à Gramática do *Design Visual*, percebemos que o leitor, diante de textos multimodais, como por exemplo o infográfico, precisa estar atento às relações estabelecidas pelos elementos verbais e não-verbais presentes na materialidade discursiva para compreender a mensagem como um todo. A seguir, refletiremos sobre os desafios relacionados à leitura e à produção escrita na cultura digital porque, assim como em outras esferas da vida cotidiana, a tecnologia necessita ser implementada, cada vez mais, nas escolas nos processos de ensino-aprendizagem.

### 3.4 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A CULTURA DIGITAL

Há algum tempo a escola debate sobre o uso da tecnologia na sala de aula, os professores já se habituaram a usá-la, como, por exemplo, o processador de texto, o e-mail, os documentos, os slides no *Power Point*, o projetor, a lousa eletrônica, enfim, são diversas maneiras de uso que servem para apoiar a atividade do professor. A nova proposta feita pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2018a), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, na sua competência 5,



denominada cultura digital, trata sobre o uso da tecnologia como forma de interação. Declara o documento sobre essa competência:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas. (BRASIL, 2018b, p. 9).

Essa atribuição atesta a capacidade de os estudantes compreenderem, utilizarem e criarem tecnologias de maneira significativa, com ética e criticidade, tanto para obterem informação quanto para produzirem-na e serem protagonistas do mundo. Isso envolve a forma de como se colocar no mundo, se expressar e se expor através do consumo e da produção das mídias digitais, que hoje são pouco exploradas em sala de aula.

Com isso, o aluno, para se expressar no mundo, precisa ter uma boa leitura desse mundo e expandi-la através da tecnologia, ela será um instrumento para o consumo que auxiliará na comunicação e no posicionamento para o exercício da cidadania. Como a tecnologia permeia nossa vida cotidiana, precisa permear todo o currículo escolar. Na escola, servirá para construir pessoas críticas, reflexivas, éticas e que exerçam toda a sua cidadania em plenitude, dando mais voz aos alunos, empoderando-os a viver nesse mundo como protagonistas e autores de um mundo melhor e mais justo.

Ribeiro (2018, p. 13) expressa o que é a cultura digital: “é um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, e circulação de objetos de leitura”. Dessa maneira, a cultura digital faz parte da cultura escrita, parte de “de um modo impresso de pensar, agir, ser, consumir e de um modo digital de fazer e conceber essas coisas”. (RIBEIRO, 2018, p. 25). São experiências renovadoras em que há muitos questionamentos que ultrapassam simplesmente o acesso a dispositivos digitais, é um caminho em construção que precisamos trilhar.

A autora profere que o fato de termos acesso às tecnologias não garante a ampliação do alcance de nossas aulas, não amplia o “poder semiótico” de estudantes e professores. Afirmo, ainda, ser papel da escola ensinar o empoderamento, “especialmente nas linguagens (alfabéticas, imagéticas, matemáticas etc.), atuando de forma responsável e pertinente, esforçando-se por não apenas transmitir ou traduzir discursos deslumbrados e milagrosos sobre tecnologias – como se a educação dependesse apenas do toque mágico delas”. (RIBEIRO, 2018, p. 78). Assim, segundo Ribeiro (2018), não cabe mais à escola discutir se

vai usar as novas tecnologias, cabe somente debater o como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para que objetivos estabelecidos e funções sejam alcançados. É importante que esses recursos tecnológicos sirvam para expandir a expressão usada por Kress (2003, p. 17): “poder semiótico” com a finalidade de formar um cidadão crítico e reflexivo.

Ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2018b) nas práticas de linguagem, verificamos que uma das mudanças foi a inserção da “semiótica” nas habilidades, uma referência ao estudo de textos com múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como, por exemplo, os infográficos, *corpus* de pesquisa neste trabalho de tese. O documento que rege nosso ensino, além de enfatizar a centralidade do texto e dos gêneros mantidos no uso social da língua, avança com a presença dos textos multimodais que se popularizaram em função das tecnologias digitais, dos multiletramentos e reflexões acerca do multiculturalismo, que é uma demanda contemporânea da qual a escola necessita dar conta.

Nessa direção, Carla Viana Coscarelli, em *Tecnologias para aprender* (2016), expõe que o contexto escolar precisa discutir e apropriar-se das tecnologias para que os alunos também incorporem em sua vida as diversas possibilidades que são ofertadas pelos vários equipamentos: computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*. Os alunos usam as redes sociais e os diversos aplicativos no telefone celular, mas não utilizam outras ferramentas que auxiliam na compreensão de conteúdos que geram o conhecimento. Coscarelli (2016) alerta que as atividades propostas em sala de aula precisam ser interessantes aos olhos dos estudantes. A autora critica as proibições nas escolas do uso do celular e atenta que é preciso ensinar os alunos a separarem “o joio do trigo”, o respeito, a ética e que a aprendizagem precisa ser significativa.

O professor, atualmente, necessita conhecer, ser explorador e usuário das tecnologias nas práticas sociais cotidianas e estamos cientes que o celular está no bolso de todas as pessoas, assim é preciso trabalhar a educação digital. Coscarelli (2016) aponta que é essencial ensinar os alunos a lidar com imagens (elas não são autoexplicativas) porque pesquisas têm mostrado a existência de textos que exploram elementos gráficos que são mais complexos e a leitura não acontece de maneira intuitiva e fácil.

Atualmente, a escola ainda prioriza mais o verbal, isso faz com que os estudantes não tenham a melhor percepção do não-verbal quando leem, assim, eles encontram dificuldades em diversas situações cotidianas que envolvem os textos multimodais (em que a linguagem verbal e não verbal estão integradas na produção do sentido). Coscarelli (2016, p. 12) expressa que nossos estudantes “precisam ser preparados para saber onde estão as informações de que precisam e em que confiar e ler criticamente essas informações.

Necessitam saber selecionar informações que sejam pertinentes tanto no impresso quanto no digital”.

A autora continua discorrendo sobre o que a escola deve desenvolver no ensino e como capacitar os alunos para “compreender e utilizar eficientemente índices, menus, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, sites, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros”. (COSCARELLI, 2016, p. 12). Nesse sentido, a autora atenta para uma leitura de texto profunda e reflexiva que ajudará na formação de cidadãos como consumidores conscientes e críticos que percebam estratégias de marketing e intenções para que as pessoas consumam mais.

Estamos vivendo uma revolução tecnológica que muda continuamente, Zacharias (2016, p. 17) destaca que “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã”. Com isso, percebemos as transformações constantes na maneira de interagirmos com as pessoas, assim há modificações na forma de ler os textos multimodais pela presença do verbal, não verbal, imagens estáticas ou em movimento, ícones, sons etc. Tudo isso altera a maneira de como processamos as informações, portanto, vivemos um desafio no ensino ao instruir os alunos a lerem e produzirem os textos das diferentes mídias, explicando como podem lidar com essa diversidade.

Segundo Zacharias (2016), para a leitura tornar-se uma atividade social contextualizada, em que o aluno perceba o propósito da leitura, a finalidade da existência daquele texto, a percepção do gênero discursivo, faz-se necessário dar “o enfoque sociocultural da linguagem, ou seja, uma abordagem da linguagem em seus aspectos dialógicos, comunicativos e históricos” (ZACHARIAS, 2016, p. 19), assim, entenderemos a diversidade de textos e das situações de comunicação. Igualmente, a escola precisa acrescentar ao tipo de leitura já existente a utilização de textos de diferentes mídias em suportes reais exigindo dos leitores novos comportamentos no ato de ler num processo interativo. Reitera ainda que a “fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais requerem, por parte dos professores, proposições didáticas que contribuam para desenvolver nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas”. (ZACHARIAS, 2016, p. 24). Para isso ocorrer, o professor necessita formar-se continuamente e, cada vez mais, essa estudiosa expressa a formação dos professores como um desafio fundamental para o ensino brasileiro. Nesse sentido, Ribeiro (2018, p. 78, grifo do autor) aponta a importância do professor como

o cidadão que toma para si a tarefa de *contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar* e tantos outros verbos balanceados conforme a mistura de que necessite, se integram na palavra *ensinar*. Mas ensinar de forma sistematizada, pensada e editada, sem, no entanto, omitir possibilidades dos estudantes.

Assim, vemos a importância do aperfeiçoamento do professor como um processo contínuo e permanente de saberes necessários à sua atividade profissional. Coscarelli e Ribeiro (2017) asseveram que se deve questionar, ao usarmos o computador, se haverá interação entre os alunos e professores, se acontecerá a construção do saber coletiva. As autoras incentivam o uso do computador como meio de comunicação e fonte de informação que funcione na aula tornando a escola um espaço mais real.

Zacharias (2016) chama a atenção para alguns dos desafios do ensino no qual ainda mantemos o modelo de escola do século passado com a fragmentação das disciplinas, horas/aula, disposição das classes, etc. Ela apresenta dois desafios quando se trata de desenvolver nos alunos o letramento digital: o primeiro é sobre a leitura no ensino a ser levada para os estudantes sem simplificações; essa atividade leva em conta as habilidades cognitivas como inferir, antecipar, comparar, verificar, analisar e também precisa levar em consideração o propósito de leitura, sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio, proposto por Zacharias (2016), é incluir no ensino as tecnologias digitais de forma real já que a escola é a principal agência de letramento que expande as competências que desenvolvem o aluno independente e ético.

Ao encontro de nossa pesquisa-ação, a BNCC (BRASIL, 2018b), nos parâmetros para organização curricular, prescreve que precisamos

Considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diversas linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar, de forma a poder ampliar às possibilidades de análise e concretização de diferentes projetos enunciativos envolvendo a divulgação de relato de fatos ou atitude responsiva em relação aos relatos e opiniões em circulação. (BRASIL, 2018b, p. 511).

Com tudo isso exposto, a formação do leitor, hoje, leva em conta os processos de produção dos gêneros discursivos emergentes na esfera de atividade social das novas tecnologias através dos diversos suportes e formas. Formando sujeitos com competência na leitura e na produção escrita, teremos leitores versáteis e capazes de lidar com todos os gêneros, não com medo, mas como quem conquista através da experiência que torna o sujeito

autônomo, responsável e criativo. A seguir, conheceremos o aplicativo Canva, que será utilizado para a produção escrita de um infográfico digital na pesquisa-ação.

### 3.5 O APLICATIVO CANVA COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO DIGITAL

A produção de infográficos é um desafio a ser proposto para os alunos em sala de aula, pois o seu uso auxilia nos processos de leitura e reflexão crítica. Paiva (2106, p. 44) afirma que os infográficos “são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, *hiperlinks*, entre outros, em uma mesma forma composicional”. Nosso objetivo é que os alunos, depois de realizarem a leitura individual de um infográfico, produzam um texto no aplicativo Canva.

O Canva (<https://canva.com>) é uma ferramenta de auxílio para a produção de infográfico digital, é um programa de design simples e gratuito. Ele opera uma plataforma de design *online* e um serviço de licenciamento de mídia que capacita os usuários, membros, artistas, designers, fotógrafos e outros a projetar e a colaborar. Há muitas opções na ferramenta para que se criem textos multimodais ou multissemióticos, quais sejam: apresentações, cartaz, panfleto, infográficos, convites, logotipos, *post* para redes sociais, relatórios, documentos, pôsteres, cartões, folhetos, currículos, banners, boletins, entre outros.

O trabalho desenvolvido com os estudantes na sala de aula objetivou o aprendizado dos estudantes em relação ao aplicativo Canva, como início de um processo de letramento digital através da produção de um infográfico. “Podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos”. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 28). Atentamos que nossa pesquisa não implica apenas ensinar a usar um *software* para produzir um texto (alfabetização digital), mas ajudar o aluno a compreender o modo como os signos estão arranjados em um texto multimodal para produzir certos efeitos de sentidos e significados.

Na produção de infográficos, a pesquisadora orientará os alunos a acessarem o site Canva.com. Em grupos, farão um cadastro (criar uma conta) para depois utilizarem a ferramenta. Primeiramente, escolherão um *design* (infográfico). Após clicarem em

infográfico, surgem diversos *templates*<sup>17</sup> de infográficos. Os estudantes selecionarão um de acordo com o seu objetivo.

Com os dados do infográfico em mãos, começam as escolhas e adição dos dados. Tanto para ler como para criar um infográfico é necessária a atenção aos detalhes e aos atrativos visuais. A ferramenta Canva tem várias opções na escolha da fonte e no tamanho das letras, opção de fundo, cores, inserção de imagens, ícones, gráficos, formas, movimento, *emojis*, uso de fotos de redes sociais, inserção de vídeos, etc. Os alunos, em grupo, criarão seu infográfico e depois baixarão no computador para ser revisado e compartilhado com a turma.

Nessa atividade de produção escrita, o importante é o que expressa Paiva (2016, p. 45): “para ser um infográfico, ele precisa apresentar uma unidade de significado. O seu leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência [...] e compreensão”, quer dizer, ao leitor cabe processar os elementos não-verbais e verbais de forma sistemática.

Paiva (2016, p. 47, grifo do autor) sustenta que para ter competência na leitura de textos visuais informativos é necessário que o leitor tenha habilidades amplas e específicas. Reitera que as amplas “são esquemas cognitivos” que o leitor desenvolve e que para esses textos ele precisa “*localizar informação no modo verbal ou no imagético*”. Já as habilidades mais específicas se relacionam ao saber fazer, “saber em quais imagens é possível *fixar o cursor ou clicar com o mouse* em determinado infográfico digital” (Paiva, 2016, p. 47, grifo do autor). Essa experiência será realizada quando a pesquisadora colocar o aluno em contato com o infográfico interativo. Desse modo, constatamos que cada gênero discursivo exige do leitor habilidades específicas diferentes para ser lido e produzido, no caso desta pesquisa, o gênero infográfico estático (que será também produzido), animado e interativo.

Ribeiro (2018) declara que incorporar as tecnologias de informação e de comunicação não significa apenas levar os alunos ao laboratório de informática, na realidade isso “quer dizer ser flexível com tecnologias que já são ubíquas. É compreendê-las como meio, não como fim, em sala ou não, mas perpassando tudo, como já é, menos na escola” (RIBEIRO, 2017, p. 115). Aqui está a chave para desenvolver um projeto significativo de letramento digital, a partir disso, aprenderão a usar um aplicativo que vai além de uma mera alfabetização. Com isso, temos a certeza que há muito trabalho pela frente para que haja a incorporação das TICs no ensino, daí a importância de nossa pesquisa.

---

17 Um *template* é um modelo a ser seguido, com uma estrutura predefinida que facilita o desenvolvimento e criação do conteúdo a partir de algo construído a priori (PORTAL EDUCAÇÃO, s.d.).

O embasamento teórico apresentado nos dois primeiros capítulos, valendo-nos desses conceitos, servirão para, no terceiro capítulo, apresentarmos um roteiro metodológico e sugerirmos um percurso para práticas leitoras e de produção escrita de textos multimodais (infográfico). Vamos detalhar a pesquisa quanto à questão metodológica, esmiuçando a prática da investigação.



## **4 PESQUISAR E AGIR: O TRABALHO COM O INFOGRÁFICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

É possível dizer que a presente pesquisa nasceu do fato de a pesquisadora ser professora de escola pública do estado do Rio Grande do Sul há quase três décadas, sempre em contato com a realidade da sala de aula, preocupada em formar indivíduos mais críticos e competentes e, conseqüentemente, mais independentes. Nosso foco sempre foi a formação leitora entre alunos e professores do ensino médio, visto que as estatísticas de avaliação externa apresentam diagnósticos preocupantes em relação à leitura e compreensão de textos que denunciam uma deficiência significativa. Esse fato torna-se mais evidente quando os alunos têm como desafio a leitura e compreensão de textos multimodais que requerem um sujeito multiletrado.

A tese que defendemos é a de que práticas leitoras (ou de leituras) e de produção escrita com gêneros discursivos multimodais promovem os multiletramentos do leitor contemporâneo do ensino médio. Essa temática tem relevância social no ensino de língua materna já que o avanço tecnológico, dinâmico e continuamente em transformação revelou as lacunas nas práticas de ensino e a dificuldade de acompanhar o ritmo das comunicações na contemporaneidade.

O objetivo geral deste estudo é desenvolver a competência crítica leitora dos alunos em língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita, mediante procedimentos interativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no ensino médio, no sentido de formar leitores e produtores de textos multiletrados, através do letramento digital, preparados para o exercício crítico da cidadania.

### **4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Quanto à metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, de acordo com as proposições metodológicas de Prodanov e Freitas (2013, p. 126-127), trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, exploratória e bibliográfica desenvolvida mediante pesquisa-ação com abordagem qualitativa, tendo por finalidade de produzir conhecimentos práticos relacionados a possíveis situações-problema associadas ao desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita eficazes em sala de aula.

Do ponto de vista de seus objetivos, segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que se

pretende investigar, possibilitando sua definição e delineamento. Essa pesquisa permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos que envolve a pesquisa bibliográfica e documental, essas abrangem as principais teorias que compreendem conceitos relacionados à concepção de texto, sequências textuais, leitura e compreensão, concepção de leitor, produção escrita, os gêneros discursivos, o infográfico, o letramento, letramento digital, multimodalidade, os multiletramentos e a cultura digital para que contribuam como referencial para a pesquisa-ação. Também, conceitos específicos do campo da semiótica social destinados à abordagem do signo visual nas metafunções da GDV. O *corpus* selecionado para o trabalho a ser utilizado durante a pesquisa (*Corpus Motivador*) é o gênero discursivo infográfico. Mas também serão analisados questionários diagnósticos e acontecerão as produções dos alunos, que, por intermédio da ferramenta Canva, irão criar infográficos em grupos.

Ainda no que diz respeito aos procedimentos técnicos, escolhemos a pesquisa-ação pelo fato de que a ideia principal deste trabalho não é simplesmente fazer um levantamento sobre situações nas quais são abordados conceitos como gêneros discursivos, multimodalidade e multiletramentos em sala de aula, mas, sim – e também – apresentar atividades práticas que proporcionem avaliar sua aplicação a partir de considerações de alunos e da professora titular (diagnóstico). A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011, p. 20),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, esta pesquisa é baseada num conhecimento social com as pessoas que são pesquisadas (alunos), do tipo participativo, que focaliza ações ou transformações específicas. Thiollent (2011, p. 85) informa que a pesquisa-ação “promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas”. Esse método associa investigação de um determinado problema junto com as pessoas que estão diretamente envolvidas na situação em busca de um conhecimento em conjunto. E este é o nosso objetivo: desenvolver a competência crítica, leitora dos sujeitos de língua materna por meio do desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita e procedimentos interativos que utilizem os textos multimodais, no sentido de formar leitores e produtores de textos multiletrados através do letramento digital, preparados para o exercício da cidadania.

Foi elaborado um plano de ação (Quadros 4 e 5) para definir com precisão os atores, suas relações com a instituição, objetivos tangíveis, critérios de avaliação e avaliação dos resultados: “a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema”. (THIOLLENT, 2011, p. 80). Previamente à pesquisa-ação, realizamos uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de levantar um referencial teórico relacionado aos conceitos e situações práticas a serem analisadas. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade na Plataforma Brasil.

#### **4.1.1 O local da pesquisa IEEMT**

O campo de observação, a realidade a ser estudada é a sala de aula, local em que se fará a amostragem e a representatividade qualitativa. O universo da pesquisa constitui-se numa escola pública estadual que oferta, em três turnos de funcionamento, turmas da educação infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, além de Curso Normal de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Curso Normal – Aproveitamento de Estudos e Curso Subsequente Técnico em Vendas, sendo a única escola de ensino médio da cidade. O educandário é denominado Instituto Estadual de Educação Madre Tereza (IEEMT) e é localizado no centro da cidade de Seberi, RS. Fundada em 1951, então titulada Escola Nossa Senhora do Calvário, iniciou seu funcionamento com o Padre Estanislau Cebula, tendo como professoras as irmãs Calvarianas. As primeiras turmas começaram a funcionar no prédio da casa canônica, em caráter provisório. Em 1953, a igreja matriz adquiriu um terreno, para mais tarde construir o colégio para as irmãs. A escola representou para a comunidade de Seberi um salto de qualidade na área educacional, social, cultural e religiosa<sup>18</sup>.

O princípio norteador da escola é o lema: “Educar para o pensar, sentir e agir”. O espaço de pesquisa, segundo sua Proposta Político Pedagógica – PPP, quer formar o cidadão participante, digno, íntegro, responsável e capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. O objetivo da escola é desenvolver no educando os valores humanistas, prepará-lo para a cidadania, sendo capaz de se comprometer e transformar seu meio social, também desenvolver no educando conhecimentos sistematizados, construídos e reconstruídos por ele próprio que permitam-lhe ser um homem pensante, participativo e competente.

Os alunos do ensino fundamental são oriundos em 70% da zona urbana, os demais da zona rural. No ensino médio, a maioria dos alunos (70%) vem do interior do município

---

<sup>18</sup> Essas informações, baseiam-se na revista comemorativa aos seus 50 anos: “Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – 50 anos- uma trajetória” (2001).

(pequenas propriedades de subsistência) e pertencentes a municípios vizinhos, a renda média dos pais varia entre um ou dois salários mínimos. Grande parte dos alunos da zona urbana estudam no Instituto Federal Farroupilha, na cidade vizinha de Frederico Westphalen. Com relação às famílias dos alunos, o maior número de pais trabalha com uma carga bastante elevada e muitas vezes estressante para poder suprir sua família, não dando acompanhamento aos filhos em casa, deixando sua educação quase que exclusivamente sob encargo da escola<sup>19</sup>.

Escolhemos pesquisar uma turma do 2º ano do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa por fazer parte da metade da trajetória do ensino médio e ser uma série em que a pesquisadora atua há muitos anos, a turma selecionada entre os segundos anos foi determinada pela supervisão escolar.

A estrutura física da escola distribuída em três andares mais espaço externo conta com laboratórios de ciências da natureza e de informática, sala de atendimento especializado ao educando, ginásio de esportes, salas multimídias, refeitório, cantina, parque infantil, pátio coberto e pátio aberto, auditório, biblioteca, salas de atendimento específico aos cursos profissionalizantes, além de salas de aulas e setores de atendimento ao público. Contextualizada, nossa esfera de atividade, apresentamos, no próximo tópico, o percurso metodológico da pesquisa.

#### **4.1.2 Percurso metodológico: as fases da pesquisa**

A pesquisa apresenta fases distintas na sua investigação. Primeiramente, a partir dos objetivos propostos, na coleta de dados, partindo do diagnóstico da turma, pretendemos partir para a análise da situação a ser encontrada entre os sujeitos no contexto da pesquisa, visando perceber a realidade do problema, traços característicos da turma e sua relação com a leitura.

Na pesquisa-ação, ocorreram algumas intervenções de práticas de leitura e produção escrita de textos multimodais (infográfico) em sala de aula a partir do dia primeiro de agosto, no segundo semestre de 2019. O primeiro contato na escola com a direção, a supervisão pedagógica e a professora titular foi realizado no mês de junho com a finalidade de conversar sobre a pesquisa-ação, depois, iniciam as intervenções que esquematizaremos nos Quadros 4 e 5. Em seguida, descrevemos com detalhes os passos a serem seguidos.

---

19 As informações foram retiradas da Proposta Político Pedagógica- PPP da escola reformulada em 2017.

**Quadro 4 - Quadro descritivo das aulas – Observação e diagnóstico**

<b>Data</b>	<b>Nº das aulas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>
01/08/2019	1º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o funcionamento da aula de Português, materiais utilizados e conversar sobre a pesquisa a ser realizada e distribuir Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis.</li> <li>- Distribuir o Termo de Assentimento para realizar a pesquisa com os alunos e a professora titular.</li> <li>- Aplicar questionário diagnóstico para alunos e para a professora.</li> </ul>	-Constituição do diagnóstico para a pesquisa a ser realizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação e anotações.</li> <li>- Exposição (conversa sobre a pesquisa).</li> <li>- TCLE para pais ou responsáveis (Apêndice A).</li> <li>- Distribuir o Termo de Assentimento para realizar a pesquisa com os alunos e a professora titular (Apêndice B).</li> <li>- Aplicar questionário diagnóstico (Apêndice D) para alunos e outro questionário para a professora (Apêndice E), que auxiliará no diagnóstico.</li> </ul>

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

Quadro 5 - Quadro descritivo das aulas – Infográficos

Data	Nº das aulas	Objetivos	Conteúdo	Metodologia
01/08/2019 08/08/2019	2º e 3º período	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o gênero do discurso infográfico, analisando diversos tipos com vários temas.</li> <li>- Observar sobre a relação do contexto de produção e os aspectos relacionados à construção composicional e às marcas linguísticas desse gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o gênero do discurso infográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de vários tipos de infográficos através de slides para a discussão a respeito de sua organização.</li> <li>- Infográfico estático, animado (vídeo) e interativo.</li> </ul>
08/08/2019 09/08/2019	4º, 5º e 6º períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o processo de construção de um infográfico como gênero de divulgação científica.</li> <li>- Observar a integração das linguagens verbal e não verbal.</li> <li>- Perceber as características das multisssemioses num infográfico.</li> <li>- Transformar oralmente o texto imagético em texto verbal.</li> <li>- Transformar um texto verbal em não-verbal (xerox).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multimodalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infográfico “Como vivem os esquimós”, imagens 1, 2, 3, projetadas em slides (Anexos A, B e C).</li> <li>- Exercício de transformação de texto imagético em verbal. E texto verbal em não verbal (Anexo D).</li> </ul>
15/08/2019	7º e 8º períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler individualmente o infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (2019).</li> <li>- Aplicar questionário com 15 questões que depois comporão a produção de um infográfico com o perfil da turma.</li> <li>- Levantar as respostas do questionário com a participação de todos os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura individual de infográfico.</li> <li>- Perfil da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de cópia do infográfico colorido (Anexo E): para leitura e interpretação individual através de questões escritas (Apêndice F).</li> <li>- Questionário sobre o perfil da turma (Apêndice G).</li> <li>- Levantamento das respostas na lousa.</li> </ul>
16/08/2019	9º e 10º períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar a produção do infográfico.</li> <li>- Retomar o que já foi aprendido sobre esse gênero.</li> <li>- Ler e debater o “Tutorial para produzir um infográfico”.</li> <li>- Planejar em sala de aula como os dados do questionário farão parte do infográfico digital a ser criado na ferramenta Canva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento para produção de um infográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de xerox do quadro de respostas do questionário da aula 10 (Apêndice H). Apresentação de dois vídeos de orientação para produção de um infográfico.</li> <li>- Tutorial para criação de um infográfico (Apêndice I).</li> <li>- Análise dos dados através de tópicos.</li> <li>- Divisão de grupos e início do planejamento.</li> </ul>

<b>Data</b>	<b>Nº das aulas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>
				(conclusão)
<b>Data</b>	<b>Nº das aulas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Metodologia</b>
20/08/2019 turno tarde	11º, 12º e 13º períodos	- Produzir infográfico digital a partir do aplicativo Canva.	- Produção escrita em grupos de três.	- Laboratório de informática.
22/08/2019	14º, 15º e 16º períodos	- Término da produção, revisão e envio por e-mail para a professora.	- Término da criação de infográfico. - Revisão da produção escrita.	- Laboratório de informática. - Revisão da produção escrita (Apêndice J).
23/08/2019	17º e 18º períodos	- Apresentar o infográfico criado. - Divulgar nas redes sociais ou painel na escola. - Aplicar questionário pós práticas (avaliação).		- Cada grupo apresentará seu infográfico explicando como o fez e justificando suas escolhas (formato das letras, uso de cores e imagem, etc.). Entregarão em folha A4 para colar em um painel e o mesmo infográfico será projetado em data show. - Confecção de painel com os infográficos produzidos. - Slides da projeção do infográfico dos grupos. - Questionário de avaliação das práticas (Apêndice K).

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**



Esses Quadros (4, 5) detalham, respectivamente, os dias e as práticas realizadas no mês de agosto de 2019.

#### 4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Ao desenvolver um estudo mediante pesquisa-ação, promove-se uma experiência de natureza dialógica fundamentada num processo interativo estabelecido pela pesquisadora e um grupo de pessoas integrados à situação-problema que requer uma atitude interventiva. Os sujeitos diretos da pesquisa foram a professora pesquisadora e os 21 alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio de escola pública estadual. A turma é formada por 7 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino e a faixa etária varia entre 16 e 20 anos, mas a maioria tem 16 anos (59% da turma). Esse número atende à necessidade da pesquisa, uma vez que é possível apontar análises e conclusões significativas para a pesquisa desenvolvida. Os alunos estão inseridos em um período existencial ligado à adolescência, período da vida humana entre a infância e a fase adulta, marcada pelas transformações biológicas e comportamentais. Esse período gera alguns enfrentamentos psicológicos, como a perda da proteção dos pais, a necessidade de desenvolvimento da autonomia e a construção de uma identidade. Tudo isso acarreta novas emoções, percepções e reflexões. Como a capacidade de raciocínio está mais desenvolvida, o adolescente ganha novas responsabilidades e papéis, tornando-se um novo ser social. Em casa, o momento de lazer pode transformar-se em tarefas, como cuidar do irmão. Na escola, é preciso escolher sua futura carreira. Na sociedade, há de se conquistar um emprego.

Nossa prática da pesquisa-ação aconteceu a partir de primeiro de agosto a 23 de agosto de 2019, perfazendo um total de quatro semanas em dezoito períodos de Língua Portuguesa, no momento inicial do segundo semestre letivo. A turma pesquisada foi escolhida pela supervisão pedagógica da escola.

De acordo com a professora titular desses estudantes, avaliações realizadas no primeiro semestre envolveram leitura e interpretação de texto, as classes gramaticais e dissertação. Os alunos não utilizam o meio digital em suas aulas e a internet não é liberada na escola. Na sequência, apresentamos o *corpus* da pesquisa, depois os dados coletados (questionário diagnóstico, leitura e produção de infográfico) e a análise propriamente dita.

#### 4.1.4 O *corpus* motivador: infográfico

A vontade de estudar assuntos que envolvam a leitura na escola e a contemporaneidade no ensino levou-nos a interessar por questões relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos no Ensino Médio. Outra questão que nos inquieta é o fato de a escola pública estar em descompasso com a realidade dos alunos, pois vemos os estudantes imersos na tecnologia e influenciados pela mídia. Foi daí a ideia de propor atividades de leitura e produção escrita utilizando o gênero infográfico.

O gênero discursivo é o elemento crucial das práticas pedagógicas voltadas ao estudo da língua e da linguagem, como asseveram Schneuwly e Dolz (2004, p. 74): “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Nesse sentido, optamos usar como *corpus* motivador textos do gênero infográfico de divulgação científica, muito presentes em revistas, jornais e mídia eletrônica. Escolhemos esse *corpus* por ser um gênero discursivo multimodal emergente na cultura digital que está cada vez mais presente na mídia, também por acreditar que é um texto que auxilia na construção do conhecimento que precisa ser mais trabalhado no ensino conforme orienta a BNCC. (BRASIL, 2018a, 2018b). O infográfico é um texto lido em poucos minutos (dependendo o leitor), com predominância visual da informação que tem o objetivo de fazer compreender a um público não especialista, leigo, mas que necessita ter habilidades desenvolvidas. Assim os *corpora* de análise são: o diagnóstico da turma (Apêndice F), questionário diagnóstico para a professora (Apêndice G), atividades com o infográfico: Gatos: por dentro e por fora (Anexo F) e as produções de infográficos digitais na ferramenta Canva (são 5 infográficos digitais). Propor atividades com o gênero discursivo infográficos na sala de aula, construir sentido numa leitura significativa é ensinar o aluno a fazer uma leitura de mundo em esferas sociais que exigem do sujeito comunicação, interação e conhecimento.

#### 4.1.5 Coleta de dados

Considerando o caminho percorrido até aqui, fizemos, inicialmente, um levantamento bibliográfico através de consultas a materiais já publicados: livros, artigos científicos e teses a respeito das categorias teóricas, que fazem parte das contribuições do texto e do discurso como o conceito de texto, plano de análise do discurso e do texto, as sequências textuais, entre outros, e também as concepções de leitura (práticas leitoras e de mediação), produção escrita, leitor contemporâneo, gênero discursivo, multimodalidade, letramento, multiletramentos, e a

crescente presença das tecnologias de informação e comunicação influenciando e desafiando o ensino de língua materna, conceitos esses fundamentais para, posteriormente, proceder à descrição e análise dos *corpora* selecionados.

A cada leitura, encontro com o orientador e participação em evento, a pesquisa foi adquirindo um novo desenho. Escolhemos a metodologia da pesquisa-ação pelo fato de que a ideia principal deste trabalho não constitui simplesmente fazer um levantamento sobre situações nas quais são abordados conceitos teóricos, mas sim contribuir com novas atividades que proporcionem essa prática de leitura e produção de infográficos e avaliar sua aplicação a partir das considerações dos alunos. Introduzir um gênero do discurso na escola implica decisões didático-pedagógicas por parte do professor, como proferem Schneuwly e Dolz (2004): para desenvolver habilidades específicas relacionadas à leitura e compreensão dos estudantes frente às novas demandas cotidianas, as práticas sociais na sala de aula pela linguagem apoiam-se aos gêneros discursivos em que “aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo e apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69). Organizamos nossas ações com o gênero discursivo infográfico para a análise de acordo com os procedimentos descritos detalhadamente no Apêndice E.

## 4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Adotamos, nesta pesquisa, o método de análise dos dados com base no paradigma indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg com base na obra *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História* (1989) dando foco ao texto: *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Nela, o autor apresenta o paradigma indiciário inspirado no crítico de arte Giovanni Morelli, no detetive Sherlock Holmes (personagem criado por Sir Arthur Conan Doyle) e no fundador da psicanálise Sigmund Freud. Ginzburg (1998) pesquisa um método que considera milenar e que está fundamentado na investigação de “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores a respeito dos fenômenos da realidade.

O primeiro, Morelli, se destacou por ter descoberto a verdadeira autoria de pinturas famosas a partir da observação dos detalhes mais negligenciáveis, pois o crítico de arte afirmava que os museus “estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta” (GINZBURG, 1989, p. 144). Conforme Morelli, a originalidade e a personalidade do artista se mostravam nos pormenores quase imperceptíveis das pinturas.

O segundo, protagonista dos romances policiais de Doyle, viveu em Londres durante os anos 1881 e 1903, período após a publicação dos principais livros de Morelli em que detalhava seu método. Provavelmente, Doyle teve acesso à obra de Morelli para criar seu personagem mais famoso. Sherlock Holmes se importava com os detalhes inofensivos aos olhos dos leigos para a solução dos crimes complicados, observava a constituição física, o modo de se vestir, rastros, marcas, etc. Alguns autores compararam a metodologia de investigação de Holmes com os estudos de Morelli. Para destacar essa relação, Ginzburg transcreve uma passagem do conto “A caixa de papelão” (1892), que trata de um fato em que a resolução de um crime precisou da observação das orelhas da vítima.

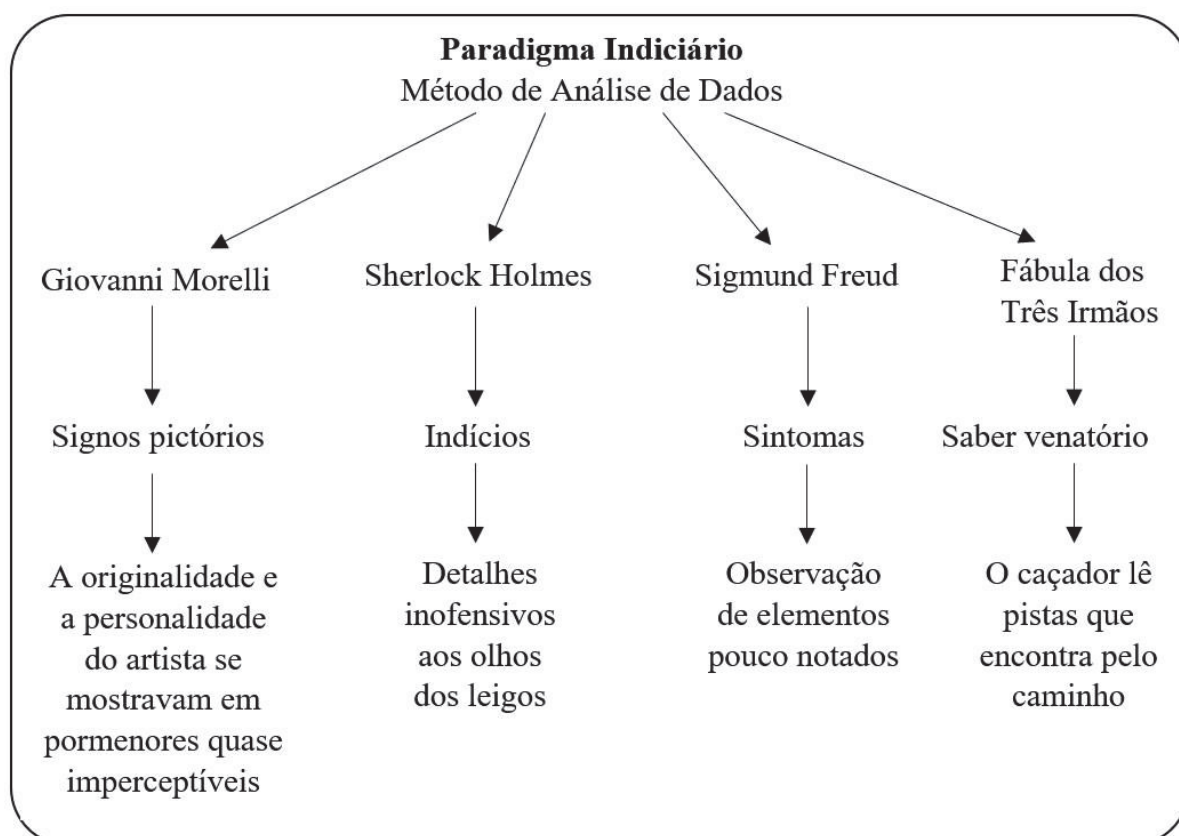
Wind *apud* Ginzburg (1989), faz um paralelo entre Freud e Morelli, dizia que o método de Morelli se aproximava da psicologia moderna. “Os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (WIND *apud* GINZBURG, 1989, p.146). Freud documentou em seu trabalho a influência de Morelli. Nas palavras de Freud, a técnica da psicanálise médica “também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD *apud* GINZBURG, 1989, p. 147). Ginzburg nos mostra que as pistas são *signos pictóricos* para Morelli, são *indícios* para Sherlock Holmes e *sintomas* para Freud.

Percebemos a analogia que os três – Morelli, Sherlock Holmes e Freud – possuem no procedimento de trabalho, todos os casos são resíduos ou rastros dos acontecimentos, para chegarem à verdade. Todos precisam seguir pistas deixadas nos eventos agindo como um investigador que dá sentido aos fatos ocorridos. Essa metodologia usa os mesmos artifícios do médico que analisa um paciente para descobrir uma doença, por exemplo. Essa semelhança entre os métodos do crítico de arte, do personagem de Doyle e do psicanalista permite captar uma realidade mais profunda; essa metodologia de investigação ligada à semiótica está relacionada ao princípio da humanidade quando os homens dependiam das suas habilidades para caçar e se alimentar.

Ginzburg (1989) se utiliza da fábula de três irmãos que sem nunca terem visto um determinado camelo, que havia desaparecido, relatam detalhadamente ao dono e por esse motivo são acusados de terem-no roubado. Para que isso acontecesse, precisavam desenvolver sua capacidade para poder interpretar os vestígios deixados pelos animais em determinado lugar: rastros, pelos, pegadas, galhos quebrados, plantas destruídas. “Os três irmãos são evidentemente depositários de um saber de tipo venatório (mesmo que não sejam descritos como caçadores). O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados

aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Assim, o historiador resgata a figura do caçador que “lê” as pistas que encontra pelo caminho. A seguir, observemos a Figura 5 que apresenta o método de análise do paradigma indiciário:

**Figura 5 – Paradigma indiciário**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Ginzburg (1989)

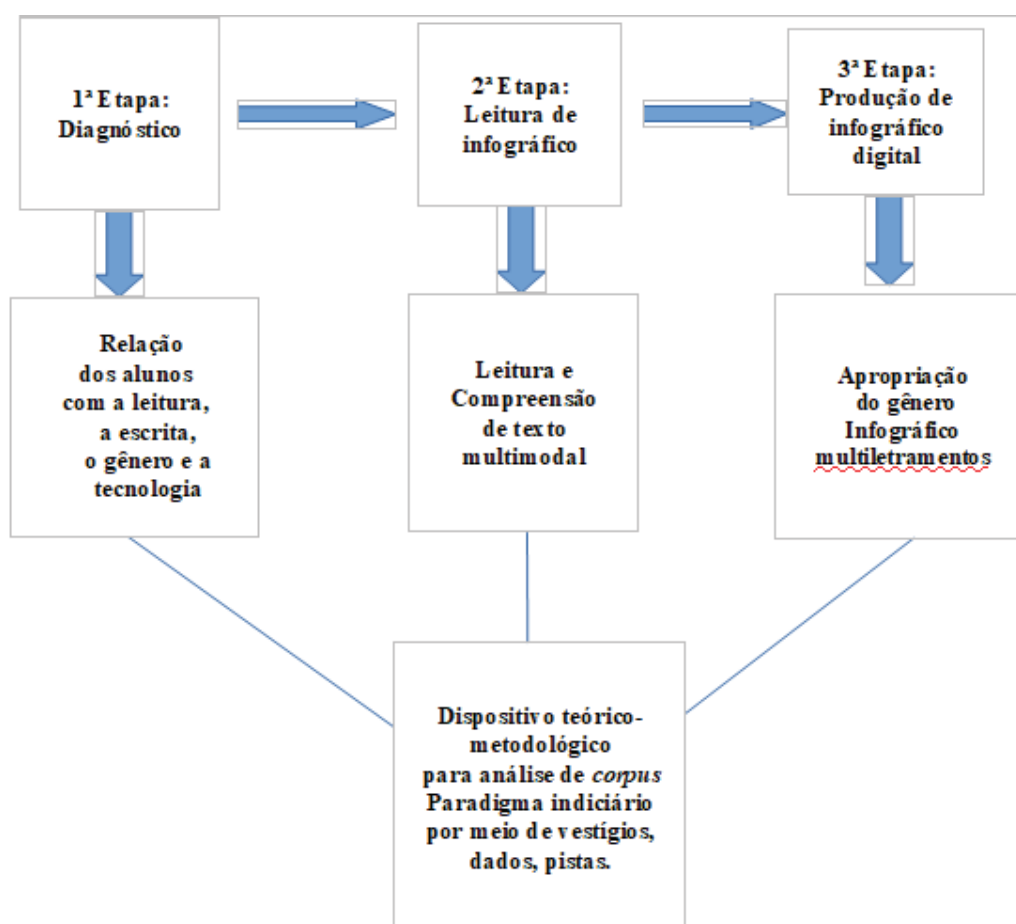
O paradigma indiciário tem como característica a seleção de detalhes e pistas importantes numa investigação. Na metodologia de pesquisa indiciária, o pesquisador segue em busca dos vestígios, sinais, sintomas, das marcas na tentativa de desvendar os acontecimentos. Em nossa pesquisa, os fenômenos serão estudados em contextos reais, onde os eventos e seus participantes são situados. Ginzburg (1989, p. 177) afirma: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Assim, os alunos são parte essencial de nossa pesquisa, o que implica dizer que procuramos seguir suas pegadas e informações que deixaram registradas nos questionários, nas ações em sala de aula, etc. Esse método une a razão e a sensibilidade na pesquisa investigativa.

Com isso, através dos *corpora*, com base no Paradigma indiciário, pretendemos desenvolver a competência crítica leitora dos alunos por meio das práticas de leitura e de produção escrita apresentadas envolvendo procedimentos interativos com textos multimodais (infográficos) com a finalidade de multiletrar os alunos do ensino médio. As etapas realizadas seguem o seguinte percurso:

**Diagnóstico + conhecimento do gênero discursivo + multimodalidade + leitura individual de infográfico + produção escrita + apropriação do gênero = multiletramentos**

No sentido de organizar a análise, elaboramos a Figura 6, que denota as três etapas desenvolvidas.

Figura 6 - Etapas do procedimento metodológico de análises de *corpus*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Apresentamos, também, no Quadro 6, os conceitos mobilizados na análise dos *corpora*.

**Quadro 6- Categorias teóricas de análise**

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Autores referência</b>
Conceito de texto	Adam (2008, 2019); Marcuschi (2008, 2011)
Concepção de leitura e compreensão na construção de sentido	Kleiman (2002), Canelini (2008, 2015), Rojo (2009), Petit (2009), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018)
Concepção de leitor	Santaella (2013, 2015)
Produção escrita	Kress (2003), Rojo (2009) e Ribeiro (2018)
Gêneros do discurso	Bakhtin (2016), Marcuschi (2011), Fiorin (2007), Schneuwly & Dolz (2004, 2011)
Gênero de divulgação científica	Rojo (2008)
Infográficos	Teixeira (2010), Dionísio; Vasconcelos (2013), Sancho (2013), Ribeiro (2017) e Kanno (2018)
Letramento	Kleiman (2002, 2005), Lemke (2010), Soares (2016) e Ribeiro (2017, 2018)
Letramento digital	Lemke (2010) e Coscarelli; Ribeiro (2017)
A pedagogia dos multiletramentos	Cope; Kalantzis (2000, 2012), <i>The New London Group</i> (2000), Rojo (2009) e Rojo; Moura (2012, 2019)
As novas tecnologias e a cultura digital	Coscarelli (2016), Zacharias (2016), Brasil (2018a, 2018b) e Ribeiro (2018)
Multimodalidade discursiva	Kress; van Leeuwen (2001, 2006); Dionísio (2011, 2013), Dionísio; Vasconcelos; Souza (2014) e Cani; Coscarelli (2016)
Semiótica Social Gramática do <i>Design</i> Visual	Kress (2010), Hodge e Kress (1998), Kress e van Leeuwen (2006)

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

De acordo com a Figura 6, na primeira etapa, a análise recaiu sobre o diagnóstico realizado com os alunos (Apêndice F) e com a professora titular (Apêndice G) para observar a relação dos alunos com a leitura e a escrita com base nos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula e a tecnologia. No caso da professora, observamos suas respostas e sua visão quanto ao domínio de leitura da turma em questão, seu conhecimento sobre o gênero discursivo infográfico, gêneros trabalhados em sala de aula, uso da tecnologia nas aulas de língua materna, produção escrita realizada e alguns conceitos importantes que o professor da contemporaneidade conheça.

Na segunda etapa, os alunos fizeram a leitura individual do infográfico. Em *Gatos: por dentro e por fora* (Anexo E), retirado da Revista Superinteressante (PORTILHO et al., 2019), foi observada a leitura de um texto multimodal para verificar os multiletramentos dos



alunos. Na terceira etapa, o objetivo foi o letramento digital em que os alunos aprenderam a usar a ferramenta Canva que vai além de uma mera alfabetização. Os alunos, em grupos, criaram infográficos digitais com base nos estudos feitos anteriormente sobre o gênero discursivo a fim de observarmos a apropriação do gênero discursivo trabalhado.

Após, a organização das etapas da pesquisa bem como dos *corpora* definidos apresentados na Figura 6 e os conceitos teóricos a serem analisados no Quadro 6, ressaltamos que a pesquisadora, através do paradigma indiciário, observou as respostas dos alunos dadas no questionário diagnóstico da turma (Apêndice F), no questionário diagnóstico da professora (Apêndice G), na atividade de leitura individual de um infográfico (Apêndice H) e na sua produção escrita. Depois, pela análise minuciosa desses *corpora* com a teoria estudada, por meio do paradigma indiciário, fez-se possível perceber a voz dos alunos. Assim, os alunos são parte essencial em nossa pesquisa, procuramos seguir suas informações registradas para verificar como é possível desenvolver a competência crítica leitora dos alunos mediante a aplicação de práticas com textos multimodais que visem aos multiletramentos. Na sequência, passamos para a apresentação dos resultados e da análise.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISE

A escola como espaço de vivências múltiplas tem a necessidade de desenvolver os multiletramentos nos alunos através de textos multimodais que envolvam a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias na criação de significados. Também busca formar leitores e produtores competentes de textos críticos e reflexivos para que sejam inclusos no exercício da cidadania.

Dessa forma, neste capítulo, apresentaremos as análises da pesquisa-ação, iniciaremos com o *corpus* 1 – questionário diagnóstico dos alunos e da professora titular (Apêndices F e G), depois, o *corpus* 2 – a análise da leitura individual do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (Anexo E) através de atividades escritas (Apêndice H). O terceiro *corpus*, composto por cinco produções escritas de infográficos digitais na ferramenta Canva, será analisado mais tarde.

A seguir, iniciaremos a análise dos *corpora* e seus resultados.

### 5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* 1: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA TURMA E DA PROFESSORA TITULAR

Dedicamo-nos, a partir deste momento, a analisar os dados coletados através da pesquisa-ação a que nos propomos, que iniciou no dia primeiro de agosto de 2019 e terminou no dia 23 de agosto de 2019, perfazendo um total de 18 períodos na disciplina de Língua Portuguesa. Primeiramente, analisaremos o diagnóstico da turma e da professora titular que será agora apresentado e visa perceber a realidade da turma de alunos, traços característicos e sua relação com a leitura e a escrita. De todas as turmas de 2º ano do ensino médio, essa é considerada pelos professores a turma de melhor desempenho. Observemos a síntese do diagnóstico, no Quadro 7, com todas as questões referentes ao questionário (Apêndice F) aplicado.

**Quadro 7 - Diagnóstico da turma**

Questionário diagnóstico	Resposta do aluno
1- Qual a sua idade?	59% possui 16 anos; 41% varia entre 17 a 20 anos.
2- Nas aulas de Português, você encontra alguma	77% têm dificuldades; 23% não têm dificuldades ao ler

barreira na leitura e interpretação de textos?	e interpretar.
3- Você gosta de ler?	10% não gostam de ler; 52% manifestaram gostam pouco de ler e 38% gostam muito.
4- Aponte as alternativas assinalando de acordo com seu pensamento:	77% assinalaram as alternativas: não tem paciência para ler, não conseguem se concentrar, leem muito devagar e não compreendem a maior parte do que lê. 23% não tem dificuldade nenhuma na leitura e interpretação de textos.
5- O que a leitura significa para você?	85% ler é fonte de conhecimento para a vida e 15% ler exige muito esforço e é uma atividade entediante.
6- Já ouviu falar e/ou conhece os “infográficos”?	75% informaram não conhecer o gênero e 25% já conheciam os infográficos.
7- Aponte os gêneros que você aprecia e acredita que traz algo de relevante para o público da sua idade.	Romance, crônica, reportagem, poesia, histórias em quadrinhos e charge.
8- Você tem dificuldades ao elaborar uma redação? Dificuldades na produção escrita em Língua Portuguesa? Por quê?	85% têm dificuldades ao escrever uma redação e 15% informaram ter facilidade ao escrever.
9- De que maneira você utiliza a internet, tecnologia para os estudos? Explique.	Usam para fazer trabalhos escolares e estudar para a prova.
10- Na escola, em que momentos é utilizado o laboratório de informática para realizar atividades propostas nas aulas de língua materna?	70% raramente ou nunca foram ao laboratório de informática da escola, 30% já foram no laboratório pesquisar. No ano de 2019, em nenhum momento utilizaram o laboratório da escola.

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

A turma é composta por 21 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A faixa etária vai dos 16 anos aos 20 anos, sendo que a maioria possui 16 anos (59% da turma). Constatamos que é uma turma heterogênea, com idades e perfis diferentes. Quando questionados, na questão 2, se encontram alguma barreira na leitura e interpretação de textos, 77% dos alunos disseram que sim, têm dificuldades e apenas 23% informaram não ter dificuldades no ato de ler e interpretar. A leitura é uma prática essencial em qualquer área do conhecimento, e, segundo Chartier (1998), essa habilidade é apropriação por parte do leitor (particular) e a leitura é social (práticas de leitura), assim, ela é construída sobre esses dois eixos, daí a importância de o aluno não ter dificuldades ao ler. É comum os professores preocuparem-se com a dificuldade dos alunos em relação à leitura, ainda mais quando a leitura precisa ser mais aprofundada. Cabe ao professor ajudar o estudante a perceber o valor e a utilidade da leitura. Também, é importante que o leitor tenha estratégias para si mesmo, para melhorar o seu desempenho.

Na questão 3, quanto ao gosto pela leitura, 52% manifestaram gostar pouco de ler, 10% que não gostam de ler e 38% afirmaram gostar muito de ler; assim, 62% consideram a atividade de leitura desinteressante, isso acontece por ser uma atividade mecânica que, muitas vezes, despreza a participação crítica do aluno. Dessa maneira, o estudante não percebe o que está nas entrelinhas, não realiza inferências, nem percebe as intenções de quem produz o texto e a leitura torna-se superficial. De acordo com o posicionamento dos alunos (questão 4), eles expressaram, em sua maioria, que não têm paciência para ler, não conseguem se concentrar, leem muito devagar e não compreendem a maior parte do que leem. Petit (2009, p. 34) expressa que muitas vezes o encanto pela leitura é tosado por uma educação engessada, que “engessa o corpo, o espírito e a língua”. No começo, o leitor passa algum tempo feliz nos primeiros anos da educação infantil, depois, no início do fundamental, logo ele se desencantará. Essa autora reitera que o leitor jovem precisa ser conduzido ao ato de ler enquanto uma atividade libertária, pois a leitura desestrutura o mundo e as certezas do leitor, oferecendo-lhe outras possibilidades de enxergar sua própria experiência.

Kleiman (2002) afirma que a leitura é a chave para a transformação no processo educacional porque permite que todos entendam e compreendam o mundo e a realidade ao seu redor. Com esses dados e obstáculos enfrentados na leitura pela maioria da turma pesquisada, pontuamos o que Rojo (2009) declara: ler não é conhecer o alfabeto ou decodificar letras, e sim “compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto”. (ROJO, 2009, p. 10-11). Essa autora ainda reitera que o estudante precisa saber interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista e também inferir, comparar informações, generalizar, etc. Rojo (2009) defende ainda que a escola possibilite aos alunos várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática. No mesmo sentido, Petit (2009) atesta que é preciso resgatar práticas de leituras criativas e emancipatórias dos jovens enquanto sujeitos sociais.

Quando interrogados sobre o que a leitura significa, para eles, a maioria (85%) marcou que ler é fonte de conhecimento para a vida, e 15% que ler exige muito esforço e é uma atividade entediante. Desse modo, constatamos que os estudantes sabem a importância da leitura, mas na prática não o fazem com entusiasmo. Rojo (2009) ressalta que se questionarmos nossos alunos, veremos que, para eles, ler na escola é ler oralmente, sozinho ou em jogral, ou responder a um questionário para encontrar e copiar informações do texto. Conforme essa estudiosa, essas são capacidades leitoras básicas que a escola ensina. Há outras, que são ignoradas, e, a partir de 1990, conforme Rojo (2009, p. 79), a leitura é vista

como “um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades de réplica, gerando novos discursos/textos”. Nesse sentido, a escola parece ter estagnado na prática e desenvolvimento do ato de leitura.

Ao serem questionados sobre o conhecimento de infográficos (questão 6), 75% informaram não ter ouvido falar sobre esse gênero, e 25%, sim. Por isso, elaboramos a prática leitora e de escrita com esse gênero discursivo, pouco trabalhado em sala de aula, para enfatizar a importância de abordá-lo como texto multimodal emergente presente na língua materna. Ribeiro (2017) considera o infográfico um texto multimodal por excelência pela sua construção composicional (palavras, imagens, som, movimento, etc.), faz parte do cotidiano das pessoas. Para um leitor comum, que não é um profissional da comunicação, esse é um letramento necessário e emergente. Essa pesquisadora afirma que “em tempos de participação, de ‘web 2.0’ e de ‘faça você mesmo’, é interessante que o não profissional conheça as ferramentas e as técnicas que dispõe para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais” (RIBEIRO, 2017, p. 35).

Dionísio (2011) vai nessa mesma direção e declara que em função de vivermos a era da tecnologia as formas de interação são influenciadas por essa evolução tecnológica, e que isso é óbvio. Pontua ainda que, na atualidade, uma pessoa letrada “deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens” (DIONÍSIO, 2011, p. 138), como a relação integrada da palavra e a imagem. A autora aborda o infográfico em alto crescimento no jornalismo impresso, telejornalismo e webjornalismo, que alteram a forma de apresentação da escrita na nossa sociedade. Daí sua importância de ser trabalhado em sala de aula.

Na questão 7, os alunos deveriam marcar os gêneros que eles apreciam. Os mais citados foram: romance, crônica, reportagem, poesia, histórias em quadrinhos e charge. Com isso, conforme vimos, os alunos conhecem mais, nas aulas de língua materna, os gêneros secundários (BAKHTIN, 2016), que são mais complexos e geralmente mediados pela escrita. Marcuschi (2011) profere que os gêneros, a exemplo do que ocorre na língua, renovam-se e diversificam-se. Por isso, é preciso observar as práticas sociais e inseri-los nas atividades escolares. Ribeiro (2017) sustenta que a formação de leitores precisa considerar as marcas e os processos de produções utilizadas nesse caminho. Para ela, “conhecer os gêneros, além de todos os outros itens necessários para ler, também depende de conhecer suportes e formas. Isso tudo, por sua vez, depende do grau de letramento do leitor”. (RIBEIRO, 2008, p. 80). O

grau de letramento determina o sucesso ou o fracasso e mostra se o leitor tem habilidades e conhecimentos para compreender o texto.

Quando questionados sobre as dificuldades com a escrita, na questão 8, ao elaborar uma redação, 85% dos alunos disseram ter dificuldades na redação e justificaram: “não conheço a estrutura da redação, tenho pouco vocabulário e dificuldade de organizar os fatos”; “tenho dificuldade em entender o assunto a ser abordado, faltam palavras”; “a maior dificuldade é fugir do assunto e ter domínio do assunto”; “tenho dificuldades na escrita”; “não consigo passar para o papel as ideias”; “eu leio poucos livros, assisto as séries, tenho dificuldade em elaborar frases”; “tenho dificuldade em formular frases”; “não sei começar uma redação”; “não sei usar palavras formais”, etc. Apenas três alunos informaram não ter dificuldades com a escrita de uma dissertação. Assim, constatamos o que afirma Ribeiro (2018), autora dedicada a pesquisas com estudantes do Ensino Médio, que a escola persiste em trabalhar somente a redação do ENEM considerada porta de entrada da universidade. As produções escritas que os alunos pesquisados tiveram no primeiro semestre letivo de 2019 foram somente redações em preparação ao ENEM. Ribeiro (2018) assevera que os alunos são poderosos semioticamente, pois produzem fotos, editam vídeos, escrevem relatórios ilustrados, etc. Essa autora ressalta que o poder semiótico consiste em empregar a ferramenta mais adequada para cumprir uma atividade. “E se a tarefa for um texto, eles precisam se interessar pela função dele, por seu modo de fazer, pelas linguagens, hoje mais do que nunca, não dizem respeito apenas ao universo das palavras, mas ao das imagens, dos movimentos, dos cortes e colagens, do som”. (RIBEIRO, 2017, p. 88). É isso que Kress (2003) afirma ser um processo de orquestração, ou seja, organização, arranjo, estruturação, habilidade a ser desenvolvida na escola.

Quanto à maneira de como utilizam a internet para os estudos, a maioria das respostas mostrou que utilizam para pesquisar e fazer trabalhos escolares e assistem a videoaulas para estudar para a prova. Alguns fazem exercícios e uma única aluna disse ter um aplicativo de estudo e que faz curso on-line. Ribeiro (2018) aponta que o acesso à tecnologia não significa a ampliação do poder semiótico, por isso, a escola necessita empoderar os alunos com o uso de diversas linguagens. Há necessidade de prepararmos os estudantes para que entendam a dinâmica das redes e usem-nas a favor do conhecimento. O empoderamento, segundo Ribeiro (2018, p. 85), é “oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas”.

Ao questionarmos em que momentos é utilizado o laboratório de informática na escola para realizar atividades propostas em Língua Portuguesa (questão 9), 70% dos alunos responderam que raramente ou nunca foram ao laboratório e os demais já tinham ido no ano anterior, o que nos leva a constatar que a tecnologia não está inserida nas práticas pedagógicas para a interação com os alunos. Os estudantes relataram não ter frequentado, neste ano, o laboratório de informática em nenhuma disciplina. A realidade é que o professor “disputa” a atenção dos alunos com assuntos diversificados, com os dispositivos móveis, cochilos, sabemos que no ambiente virtual também há distrações, porém, esse universo é muito mais rico quando o conhecimento ocorre em várias instâncias e mídias (games, animações, vídeos, imagens, etc.), daí a necessidade de a tecnologia adentrar o ensino público. O uso do laboratório na escola possibilita a interação e rapidez nas respostas, o contato com o mundo exterior e o compartilhamento e divulgação de trabalhos, também o acesso à bibliotecas virtuais, revistas e sites *on-line*, vídeos, sons, enfim, uma série de atrativos que estabelecem processos de comunicação que encontramos com o uso da tecnologia. Constatamos que o laboratório de informática da escola ainda é um espaço obsoleto, muitas vezes sem manutenção e suporte técnico presente também percebemos que falta capacitação e preparo dos professores para o uso efetivo do laboratório.

Neste momento, apresentamos um apanhado do que foi constatado nesse primeiro contato com a professora titular, que preencheu o TCLE e respondeu a um questionário (Apêndice G) no mesmo momento em que os alunos respondiam ao deles (Apêndice F). Observemos a síntese das respostas no Quadro 8, que tem a finalidade de auxiliar na composição de nosso diagnóstico nos dando visão sobre a realidade em que a professora atua.

**Quadro 8 - Diagnóstico da professora titular**

Questões	Resposta da professora
1. Há quantos anos você é professora?	9 anos.
2. Como você vê, em seus alunos, o domínio de leitura e interpretação de textos no 2º ano do Ensino Médio?	Bom domínio de leitura e interpretação por parte dos alunos.
3. Você conhece os infográficos?	Não conhece o gênero infográfico.
4. Trabalhou em sala de aula atividades com eles?	Não trabalhou.
5. Que gêneros textuais você geralmente trabalha com seus alunos?	Textos literários e dissertativos.
6. Como você vê a influência da tecnologia no comportamento dos alunos em sala de aula?	São influenciados quando entra a pesquisa científica.



(conclusão)	
Questões	Resposta da professora
7. Como você lida com a utilização de equipamentos digitais por parte dos alunos em sala de aula?	A professora permite o uso do celular para a pesquisa sobre o significado de palavras e expressões.
9. O conteúdo programático com o qual você trabalha prevê, em algum momento, abordar a noção de multiletramentos? Você sabe o que significa?	Desconhece o que significa o vocábulo multiletramentos.
9. Você já ouviu falar sobre multimodalidade?	Desconhece o que significa multimodalidade.
10. Como lida com a questão de formar leitores autônomos diante da variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade? Que critérios você utiliza na escolha de textos para levar aos alunos em sala de aula?	Oferta aos alunos textos atuais que tenham ligação com a realidade do aluno.
11. Como você trabalha a produção escrita com seus alunos?	Redação para o vestibular (dissertação).

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

A titular entrevistada revelou que é professora da rede estadual de ensino há 9 anos. Quando questionada sobre o domínio de leitura e interpretação de seus alunos, na questão 2, comentou que na sua visão eles possuem, de maneira geral, um bom domínio quanto a ler e interpretar. Ao ser indagada, na questão 3, se conhece e trabalha ou trabalhou com o gênero infográfico, ela respondeu não ter nenhum conhecimento. Isso não significa necessariamente que ela não use textos emergentes. O gênero discursivo citado ao qual observamos na BNCC em Língua Portuguesa (BRASIL, 2018a) reflete sobre a prática de leitura e produção escrita que vai além do básico e sugere a utilização de textos da realidade do século XXI. Esse documento propõe utilizar textos multimodais, como os infográficos no ensino de língua materna, pois esses gêneros estão em sintonia com essa geração de jovens leitores que querem entender tudo de maneira clara, rápida e objetiva.

Sobre os gêneros que a professora mais utiliza nas aulas, mencionou: “textos literários e dissertativos”. Com isso, percebemos que a titular segue a tradição do currículo escolar nas suas aulas com auxílio do livro didático da turma. Ao compararmos com as respostas dos alunos que citaram os gêneros literários sendo os textos mais trabalhados no Português, constatamos que são gêneros mais tradicionais, como romance, crônica, reportagem, poesia, etc. Por “dissertativos”, entendemos que são as reportagens e textos de opinião que levam à reflexão para elaborarem a dissertação para a prova do ENEM.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) alerta para o fato de a escola trabalhar a escrita somente da redação para o ENEM e não propor outros tipos de produção. Marcuschi (2008) afirma que

o uso das novas tecnologias e sua interferência nas atividades comunicativas do cotidiano proporcionaram o surgimento de novos gêneros textuais. Esses gêneros novos nos fazem observar a maior presença de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Esse teórico ainda afirma que trabalhar diferentes gêneros é uma oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos.

Ao responder, na questão 6, como vê a influência da tecnologia no comportamento dos alunos em sala de aula, a professora revelou que “eles são influenciados quando entra a pesquisa científica”. Na questão 7, ao falar sobre como lida com a utilização de equipamentos digitais em sala de aula, por parte dos alunos, ela disse que permite somente para a pesquisa sobre o significado de palavras ou expressões. Lembramos aqui que apenas 18% dos alunos informaram possuir internet no celular para utilizarem em sala de aula, pois a escola não dá acesso aos alunos. Isso evidencia que o uso da tecnologia não acontece, na maioria das vezes, em atividades de ensino da Língua Portuguesa na turma pesquisada.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 8), para atualizar os docentes, é necessário “repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência das novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais”. Esse repensar precisa ocorrer na escola pública, especificamente as do Rio Grande do Sul, que enfrentam o desafio de incorporar as novas tecnologias e as ferramentas digitais para democratizar o conhecimento, para isso é preciso também investimento do Estado nessa questão. A competência 5 da BNCC (BRASIL, 2018a), a cultura digital, trata das tecnologias, será o apoio para que isso aconteça, a realidade melhora, que a escola possa preparar os estudantes para entender as implicações de suas ações no mundo digital, que é uma habilidade a ser desenvolvida: a prática reflexiva e crítica a respeito do mundo digital.

Cope e Kalantzis (2012) apresentam características dos novos alunos e novos professores. Quando se referem aos docentes expressam o envolvimento dos alunos como sujeitos ativos, e que são os docentes os responsáveis por um criar um ambiente de aprendizagem e de oferecer oportunidades aos alunos para o uso de novos meios de comunicação. São os professores que deixam os alunos assumirem a responsabilidade de sua aprendizagem, para que isso aconteça, o professor precisa também de capacitação.

Também foi perguntado à professora titular (questão 8 - 9) sobre o seu conhecimento com o termo multiletramentos, disse não ter ideia do que significa, também não soube o que é multimodalidade. Daí vemos a importância desta pesquisa de tese, que trata desses conceitos ligados à leitura e à produção escrita.

Kleiman (2002) alerta sobre a importância da formação do professor que precisa estar atualizado e bem instrumentado para ter mais possibilidades de ações e decidir sobre o que desenvolver nas aulas. A autora expõe que letramentos são as práticas sociais mediadas pela leitura e ou escrita, sabemos que os alunos hoje fazem diferentes usos sociais da leitura e da escrita em diversas práticas sociais, mas a escola não reconhece muitas dessas práticas em seu currículo. Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 15), ancorada em Soares (2003), afirma que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas”. Percebemos que a formação de um professor para atuar como agente de letramento exige capacitação e experimentação de novas possibilidades. O currículo não pode ser uma camisa de força das atividades escolares, ele precisa ser dinâmico na organização dos conteúdos que merecem ser ensinados.

Já o trabalho com multiletramentos, conceito que a professora titular disse desconhecer, pode ou não, segundo Rojo e Moura (2012), envolver as tecnologias de comunicação e informação, mas é um trabalho que valoriza a cultura do alunado (cultura local, popular, de massa), também mídias e linguagens conhecidos por eles com o objetivo de buscar um “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”, que caminhe em direção a outros letramentos valorizados ou não. *The New London Group* (2000) expressa que a escola precisa apropriar-se dos novos letramentos surgidos na sociedade, que tem como característica a diversidade cultural. Ribeiro (2017, p. 56) assevera que a escola “é um espaço amplo e aberto para quem deseja dar novos contornos às aulas de leitura e produção de textos”. Nesse estudo, nos propomos a trabalhar a leitura e a produção escrita com textos multimodais para tornar os alunos multiletrados.

Na questão 10, quando indagada sobre como ela trabalha com a questão de formar leitores autônomos, diante da variedade de gêneros que circulam na sociedade, asseverou que “busca textos com temas atuais que tenham a ver com a realidade do aluno”. É evidente que o papel do professor é fundamental nas escolhas que realiza, trabalhar por projetos, incluir aquilo que precisa fazer parte do cotidiano da escola, inserir os alunos nas práticas de letramento, ousar no que precisa ser ensinado, que represente a vida social do aluno. Cabe a esse professor planejar, organizar e escolher bem suas práticas de forma que os alunos participem das atividades numa atitude responsiva, como aborda Bakhtin (2016), para que se engajem nas atividades interagindo constantemente com o professor.

E, por fim, quando questionada sobre como trabalha a produção escrita com seus alunos, a professora comentou que trabalha a redação para o vestibular e o ENEM (dissertação). Sabemos, contudo, que isso só não basta, Rojo e Moura (2012) ressaltam que o

ensino mudou porque os textos contemporâneos também se transformaram interferindo nas competências e capacidades de leitura e produção de textos que hoje são exigidas nas práticas de letramento, já que lidamos com o hipertextual e as diversas linguagens que compõem um texto. Ribeiro (2018, p. 96) destaca que a dissertação “é uma espécie de meta única de grande parte dos jovens, o que me parece medíocre, em uma sociedade que lida, cada vez mais, com modulações textuais muito mais sofisticadas. É insuficiente, é pouco”. Essa pesquisadora sustenta que a produção textual tem muito mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é, nesse caso, ela fala sobre o poder semiótico e os processos de edição que formam o aluno produtor de textos.

A seguir, analisaremos o segundo *corpus*: a leitura individual que cada aluno fez do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” da Revista Superinteressante (PORTILHO et al., 2019; Anexo E).

## 5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA LEITURA DO SEGUNDO *CORPUS* O INFOGRÁFICO: “GATOS: POR DENTRO E POR FORA” (PORTILHO et al., 2019)

Nesta análise, buscamos esclarecer a questão norteadora deste estudo: a prática leitora com texto multimodal, pouco utilizado nas aulas de língua materna, possibilita contribuir com o letramento e os multiletramentos do alunado? Ressalta-se que a finalidade aqui é analisar, nesse segundo *corpus*, uma prática de leitura dos alunos, no 2º ano do ensino médio, com base em exercício de aplicação de um texto multimodal que é produtivo para desenvolver o letramento e os multiletramentos dos alunos. Adam (2008) destaca a importância da compreensão do texto. Para ele, compreender “consiste também em poder responder a uma pergunta pragmática: por que, para realizar qual objetivo, com que propósito argumentativo esse texto foi produzido?”. (ADAM, 2008, p. 284) Segundo esse teórico, compreender a ação da linguagem engajada, “derivando de um macroato de discurso de uma série mais ou menos hierarquizada de atos” (ADAM, 2008, p. 284) é interpretar o texto na sua globalidade.

Petit (2009) sustenta que o significado não é algo dado, ele é construído a cada leitura, que é peça chave para a transformação do indivíduo e do social. Além disso, a leitura é um artifício para o sujeito não encontrar-se marginalizado. Optamos pela realização dessa atividade no meio impresso, pela segurança oferecida, evitando imprevistos que poderiam atrapalhar a implementação da prática de leitura. Essa atividade possibilitou à pesquisadora a organização prévia do material utilizado. Passemos à descrição e análise da atividade de leitura.

No dia 15 de agosto, o ponto de partida para a atividade em sala de aula foi a leitura individual de um texto multimodal, o infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019; Anexo E e F), publicado pela Revista Superinteressante. O infográfico é classificado, segundo Teixeira (2010), como um infográfico enciclopédico independente (por não acompanhar nenhuma reportagem ou notícia), e por Sancho como documental, que é aquele centrado em explicações mais universais. Para Rojo (2009), é importante abordar textos com diversas linguagens como o infográfico, texto contemporâneo que precisa ser trabalhado no ensino em função do leitor ser usuário da hipermídia, como lembra Santaella (2015). Também a BNCC (BRASIL, 2018a, 2018b), ao tratar do campo jornalístico-midiático, prevê como habilidade a ser desenvolvida no Ensino Médio:

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, **infográficos**, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BRASIL, 2018b, p. 522, grifo nosso).

Optamos por realizar atividades com o gênero infográfico como um dos gêneros aconselhados pela BNCC (BRASIL, 2018b). Levamos em conta quem são os sujeitos da turma, alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, aos quais se confere papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a proposta didático-pedagógica é construída projetando-os como interlocutores. Esses aprendizes passam por um processo de maturidade crescente, que envolve uma série de transformações e diante delas, o jovem, parte para a construção de sua identidade. Nesse sentido, aumenta-se a necessidade de vivências e se observa uma capacidade de senso crítico em desenvolvimento.

A seleção desse infográfico é relevante para a realidade sociocultural desses alunos e aconteceu com os seguintes critérios: ser considerado um infográfico e não apenas uma mera ilustração (observamos o nome “infográfico” localizado no canto superior esquerdo como primeira informação posta no texto), ter sido publicado atualmente (junho de 2019, na Revista Superinteressante), ter uma temática interessante (é comum o convívio com animais domésticos, de estimação, apreciado por muitas pessoas) e ser infográfico como um gênero de divulgação científica, por contribuir para a aquisição do conhecimento, da informação e que

numa visão de letramento crítico, a revista é comprometida com o entretenimento e não com a ciência.

Bakhtin (2016) é quem teoriza sobre gêneros discursivos, o texto (infográfico) na sua constituição é vinculado à linguagem e às atividades humanas, ele é amplo para a comunicação e aparece em diversos formatos (impresso, digital) como esse que iremos propor atividades. Como está inserido na esfera social, ele possui ideologia, objetivos e relações dialógicas dessa esfera. O infográfico é um meio de apreender a realidade, um novo modo de ler e dizer. Publicado na revista impressa e digital, promove a interação verbal, conforme teoria de Bakhtin (2016), que afirma que o texto é o lugar de interação entre os interlocutores (a produção e a compreensão do texto que depende dessa interação) por ser um gênero transformado pela ação social e histórica na produção de sentidos. O infográfico contém um tema, um estilo e uma composição própria, seu estudo possibilita observar o processo de criação, comunicação, que produz sentido e atinge seu leitor pela comunicação multissemiótica que se dá pela composição do gênero: palavras, imagens que dialogam entre si e com o leitor que compreende por meio da linguagem. Utilizado no ensino, promove um aprendizado com informações ora simples, ora complexas, que podem satisfazer o leitor com sua leitura do conhecimento obtido por meio do infográfico ou fazê-lo buscar mais informações sobre o assunto caso queira saber mais.

Nesse dia, cada aluno recebeu duas páginas duplas com o infográfico colorido (Anexo E e F); na primeira e segunda páginas, temos a imagem de um gato de corpo inteiro com explicações científicas sobre o animal (pelos, limpeza, coração, espáduas, coxim, patas, unhas, órgãos internos, coluna vertebral, cauda, órgão sexual); nessa mesma página, consta a equipe responsável pelo infográfico e o fato de ele ser finalista no *Society of Publication Designers* (SPD), maior prêmio de design do mundo, em 2019.

Na terceira e quarta páginas, a imagem é de uma cabeça de gato mostrando os sentidos do gato que o tornam um ótimo caçador (vibrissas, olfato, órgão de Jacobson, paladar, língua, dentes, audição, Bolso de Henry, visão, células fotossensíveis, pupilas, Tapetum Lucidum, espectro de luz). Nessas mesmas páginas, há legendas comparativas (gatos, cães e humanos) e, ao final do infográfico, sugestão de um livro para quem quiser aprofundar mais seu conhecimento. Com o convite ao leitor “Leia mais” no final do infográfico no canto direito inferior, o enunciador anuncia o livro da Superinteressante “Gato: um Deus para chamar de seu”, com fotografia da capa desse livro como um atrativo ao leitor.

Com os pressupostos teóricos de Adam (2008, 2019), sua visão de texto como um ato linguístico socialmente organizado, a valorização em seus estudos sobre os níveis ou planos

da análise do discurso que mostra a representação da forma como o autor situa a análise textual e a análise do discurso e de tudo que está intrínseco nesses conceitos, o infográfico evidencia uma organização textual e discursiva orientada pela ação do fazer compreender. Essa ação é constituída pelas sequências descritiva e explicativa.

Primeiramente, observamos no infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019) a organização do texto através da imagem principal que é o gato, essa organização assegura a compreensão desse texto multimodal que se estende por quatro páginas da revista Superinteressante, instalada por um enunciador que utiliza as múltiplas linguagens. Kanno (2018) ao abordar sobre página infográfica, como é aqui o caso, mostra que o infográfico como elemento dominante na página, na maioria das vezes, “é composto de uma grande imagem central como porta de entrada para o leitor”. (KANNO, 2018, p. 65). O pesquisador ainda reitera que é fundamental que a imagem central seja informativa e não decorativa.

O saber especializado do produtor do texto é detalhado com particularidades do gato que indica com precisão as informações e fatos que confirmam a autoridade de quem fez o texto. Essa instância enunciativa composta pelos responsáveis do infográfico (texto, ilustração, design e edição) localizados abaixo do título concretizam o efeito de saber, esclarece sobre o fato de os felinos terem sucesso na natureza e na vida doméstica.

O produtor age como um observador demonstrando conhecimento específico do tema como se fosse um cientista. Coscarelli (2016) reitera que o ato de ler envolve a comunicação entre o produtor e um leitor. O enunciador busca proximidade com seu interlocutor, por exemplo, é perceptível ao lado do título, na segunda página, o modo de enunciação “tudo que você sempre quis saber sobre o seu bichinho (mas estava ocupado demais postando fotos dele no Instagram para perguntar)”, contiguidade que também é percebida no final do infográfico, com o “Leia mais”.

Notamos no texto a intenção de explicar sobre o felino através de um conjunto de informações mostradas por meio de diferentes linguagens (verbal e visual). Na verbal, vemos pequenos textos, legendas, títulos, subtítulos indicativos das partes do gato. E o visual é a imagem do gato nas primeiras páginas que demonstra cor e movimento e, na terceira e quarta páginas, da cabeça do gato, em que vemos as partes de seu corpo externa e internamente em contraste com o fundo verde.

Um breve texto verbal abre a matéria com o título “original de fábrica”. O tema é distribuído nas páginas de modo a chamar muito a atenção, o título com ênfase nominal em branco (gatos) está centralizado no meio das páginas duplas e o seu complemento em letras



menores transpassando o vocábulo “gatos” (por dentro e por fora) se dá com a cor roxa no fundo (cor secundária). O foco que se dá ao assunto nas cores e tamanho das fontes que o compõem tem um efeito na ação leitora. Adam (2008) afirma que a macro-operação principal da sequência descritiva é a operação de tematização, aquela que define o tema ou o objeto descrito, o tema-título do infográfico resume a descrição através do seu título. “O título é sempre a primeira entrada cognitiva. A partir dele, fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 280). Por isso, para Marcuschi, a presença do título não é indiferente e ainda orienta: “Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”. (MARCUSCHI, 2008, p. 280).

As linhas indicativas unem texto-imagem dando sentido à ilustração do animal. Elas nomeiam de forma visual o que cada parte do gato representa (localizam, situam o leitor). As linhas brancas se qualificam pela direção. A nomeação das partes, a qualificação e a situação dão o efeito de realidade. A imagem é descritiva e define os elementos, explicam o saber mostrando informações sobre os felinos.

Cada aluno, após receber o infográfico, respondeu individualmente a 15 questões (Apêndice H). Quando os alunos receberam as folhas coloridas, ficaram entusiasmados a ponto de chamar a atenção. Encantaram-se com a imagem e pediram se a pesquisadora deixaria com eles o infográfico, ao que respondemos afirmativamente. Kanno (2018), além de afirmar que infográficos são um recurso pedagógico valioso, aponta para a estética, desse material, destacando que “as infografias trazem beleza às páginas das publicações”. (KANNO, 2018, p. 39).

Santaella (2013) expressa que a leitura precisa acompanhar a expansão das linguagens em nosso cotidiano e isso implica a palavra e a imagem, a legenda, tipos gráficos; ainda afirma que os leitores são modelados conforme as reações e habilidades que se ampliam diante de estímulos semióticos, eis aí uma reação que motiva o aluno para a leitura do texto, sabemos que os estudantes aprendem muito mais quando gostam do que leem. Acreditamos que é possível fomentar a curiosidade e o hábito de aquisição de novas informações através dos textos multimodais que oportunizam observar, manejar e selecionar fontes de novas informações relacionando-as às múltiplas linguagens nas variadas esferas do conhecimento humano. Rojo (2009, p. 10) acredita que a infografia atende à necessidade que a escola tem de combater a resistência, “o desinteresse e o desânimo”. Observamos isso com a atividade desse infográfico.

Averiguemos o que os estudantes demonstraram a partir da leitura do infográfico, pois o leitor precisa ser considerado, sob uma atitude responsiva ativa, mediante “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 30), ou seja, em um propósito dialógico. A resposta do ouvinte é construída quando ele dialoga com o interlocutor através do enunciado e é a compreensão que favorece uma atitude de resposta. Bakhtin (2016) postula o dialogismo como interação, pois é um produto histórico, marcado de forma social e cultural. Conforme esse filósofo da linguagem, a vida é dialógica por natureza, viver significa participar do diálogo interrogando, ouvindo, respondendo, concordando ou não. O conceito de dialogismo de Bakhtin está ligado ao de compreensão responsiva ativa porque no ato de compreender estão envolvidas experiências históricas e socialmente construídas que, quando ativadas, dão uma resposta a determinado discurso mostrando um juízo de valor.

Os eventos de letramento e multiletramentos se concretizam pelos gêneros do discurso. Assim, Lemke (2010) enfatiza que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é importante que alunos e professores tenham consciência sobre o que eles são, para que são usados, quais recursos empregam, como são formatados e quais seus valores e limitações.

Observemos a síntese no Quadro 9 todas as questões referentes ao infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019), com base no questionário aplicado aos alunos do 2º ano do ensino médio, que teve a finalidade de analisar a prática de leitura dos alunos de um texto multimodal para verificar o letramento e os multiletramentos dos alunos.

**Quadro 9 - Síntese das questões do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora”**

Técnica da coleta Questionário do Infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (Apêndice H)	Habilidade	Resposta esperada (hipotética)	Resposta do aluno
1- Que elementos englobam, na sua apresentação, esse infográfico?	Identificar informações verbais e não verbais que estruturam o gênero discursivo infográfico.	Verificar a atenção na leitura identificando todas as informações verbais, não verbais, como a presença de desenhos, números e gráfico.	Os alunos em sua maioria identificaram as informações escritas (verbais) e não verbais, desenho e ilustrações, números e gráfico.
2- Observe o infográfico “Gatos: por dentro e por fora”. O que você observou primeiro que chamou mais sua atenção?	Perceber a importância da imagem na constituição do texto multimodal.	Que a imagem chamou mais a atenção.	100% dos alunos observaram primeiro as imagens.
3- Existe uma ordem, que segue uma sequência na leitura dessas informações?	Observar que as informações do infográfico não estão postas aleatoriamente.	A resposta esperada é que há um percurso de leitura nesse texto.	53% dos alunos afirmou ter uma sequência na leitura do infográfico; 47% responderam que não há uma ordem.
4- O que você levou em consideração para a leitura desse infográfico?	Perceber que há interação simultânea entre imagens e palavras.	A resposta esperada era a leitura do verbal e do visual ao mesmo tempo.	86% dos alunos levaram em conta a leitura do verbal e do não verbal ao mesmo tempo.
5- Se o texto apresentado fosse somente verbal ou somente visual o sentido do texto seria o mesmo?	Percepção da associação dos dois modos (multimodalidade).	A resposta esperada era não, pois a associação das informações verbais e visuais se integram e auxiliam o entendimento do tema central.	86% dos alunos responderam que se o texto fosse criado em um só modo o sentido não seria o mesmo.
6- Qual a melhor afirmativa que resume a ideia do infográfico?	Inferir sobre a compreensão do texto como um todo a partir de informações observadas no infográfico.	Esperávamos que os alunos entendessem que o texto é sobre o sucesso que o gato tem na natureza e na vida doméstica através da sua evolução.	81% da turma inferiram corretamente.
7- De que forma essa temática influencia na vida das pessoas?	Opinar sobre o tema tratado.	A resposta esperada era de que essa temática influencia diretamente na vida das pessoas que têm bichos de estimação como o gato ou que pretendem conviver com os felinos.	Os alunos afirmaram que o tema é relevante porque ajuda a entender e conhecer como são os gatos na vida doméstica e na natureza.

Técnica da coleta Questionário do Infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (Apêndice H)	Habilidade	Resposta esperada (hipotética)	Resposta do aluno
8- O infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019) é predominantemente explicativo? Descritivo? Narrativo? Argumentativo?	Identificar as sequências que se realizam no texto.	O infográfico é predominantemente descritivo e explicativo.	Todos os alunos marcaram que o infográfico é predominantemente explicativo e uma parcela de alunos também assinalou o descritivo.
9-Agora, demos uma atenção especial à imagem em destaque no infográfico: a) Com base no contexto espacial que elemento é projetado na imagem? Qual a função dele no texto? b) O que podemos afirmar quanto aos aspectos imagéticos: ela possui a função integrante ou decorativa (ilustrativa) na construção de sentido do texto? Explique. c) A imagem ocupa posição centralizada e de destaque. O gato está de perfil (corpo inteiro) e nas páginas seguintes, de frente. Qual seria a função semântica (sentido) dessa abordagem?	Compreender e analisar o aspecto imagético, a multimodalidade e as metafunções.	a) O elemento é o gato. A imagem dele tem como objetivo a identificação minuciosa da constituição físico-social do participante, a partir das partes compreende o todo. b) A linguagem verbal confirma o que é representado na imagem, de forma que, se consideradas isoladamente, o texto não faria sentido. c) No perfil representado há distância social pois o participante representado não está olhando para o leitor (corpo inteiro), isso o transforma em objeto de demanda. Afinal, ele é o elemento que está sendo descrito e explicado. A cabeça do gato retratado, está na posição frontal em que há maior envolvimento entre o participante e o participante interativo (leitor).	a) Todos identificaram o elemento da imagem, 80% inferiram corretamente e informaram que a função é mostrar o tema explicando-o e descrevendo-o b) Todos responderam que a imagem possui a função integrante. Explicaram que os elementos verbais e não verbais interagem entre si para comunicar. c) Metade da turma teve dificuldades em entender a questão e responder corretamente.
10- A leitura do infográfico foi suficiente para você compreender as informações sobre os felinos?	Pergunta complementar, não é habilidade.	A resposta esperada era sim. Reter as informações para que sejam usadas em outros contextos.	Todos responderam afirmativamente.
11- Você confia nas informações desse infográfico?	Observação da fonte confiável de onde o infográfico foi extraído. Perceber a relação entre o produtor do texto e leitor.	Esperávamos resposta positiva, pois os alunos deveriam observar a importância de buscar dados em fontes de informação que têm credibilidade, como é a Revista Superinteressante.	100% disseram confiar nas informações do texto retirado de uma revista confiável, cujo infográfico é finalista do <i>Society of Publication Designers</i> .

12- Observe as cores utilizadas no infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019). Como a cor dos elementos textuais influenciaram na leitura?	Identificar informações no visual (cores) como elemento importante na produção de sentidos.	A resposta sim, porque cor é importante na composição do infográfico em virtude de suas características - atração visual e associação semântica.	95% dos alunos assinalaram que a cor é importante na construção do sentido, devido a chamar a atenção e causar impacto no leitor.
13- O <i>layout</i> (fonte) das letras influencia na leitura do texto?	Identificar informações visuais das letras ( <i>layout</i> ).	O formato do <i>layout</i> é um modo de expressão, portanto influencia, sim, na leitura e sua compreensão.	81% dos alunos afirmaram que o <i>layout</i> gráfico influencia na leitura pois dá ênfase nas informações escritas.
14- Relacione: a) explicativo b) descritivo	Identificar um fragmento de texto do infográfico com descrição e outra com explicação.	A resposta correta das alternativas era B e A, respectivamente.	62% dos alunos acertaram a resposta, os demais erraram.
15- Qual a frequência de contato que você tem com esse tipo de texto?	Pergunta complementar que constata o não uso do gênero infográfico na sala de aula.	A resposta esperada seria que esse gênero muito recorrente na atualidade fosse utilizado no ensino com frequência, mas não o é.	75% dos alunos disseram não conhecer o infográfico como gênero discursivo.

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)**

Com base nas questões formuladas e apresentadas nesse quadro, passamos a analisá-las mais profundamente. Acreditamos que a leitura de infográficos é um modelo de prática letrada importante para o exercício da cidadania. A primeira questão foi sobre identificar quais elementos englobam, na sua apresentação, o infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019, p. 44-47). Os alunos poderiam marcar todas as alternativas com as quais concordassem. Percebemos que 100% dos alunos identificaram as informações escritas, desenhos e ilustrações. Alguns alunos não prestaram bem atenção à leitura do texto, pois não assinalaram a presença de números e gráficos (50%) e apenas 30% assinalaram a presença de fotografia (foto da capa do livro ao final do infográfico). Constatamos com isso, que alguns alunos teriam sua leitura comprometida numa avaliação e também no cotidiano como um leitor cidadão. A leitura de um infográfico exige do leitor estabelecer vínculo com o texto, ele precisa observar atentamente os detalhes para a construção dos sentidos. Coscarelli (2016) explica que o leitor necessita de atenção, motivação e envolvimento no ato de ler para construir sentidos. Rojo (2009) apresenta como capacidade de compreensão a localização e a comparação de informações para que se atinja o objetivo da leitura.

O infográfico é um gênero discursivo que contempla na sua construção composicional uma estrutura (desenho, gráfico, a presença de elementos verbais e não verbais) que precisa ser observada pelo estudante, bem como as escolhas dos recursos linguísticos (estilo) para gerar sentido completo, e o tema como abordagem e sentido produzido em um dado discurso, tomado como um todo na sua significação. Em relação à forma composicional, a estrutura do dizer dá à divulgação científica uma composição característica deste gênero; Bakhtin (2016), em seus textos, não traz detalhes a respeito do gênero da divulgação científica, mas faz referência às “pesquisas científicas de toda a espécie e os grandes gêneros publicísticos” (BAKHTIN, 2016, p. 158) como gêneros de discurso secundários ou complexos, ou seja, nascem do convívio cultural mais complexo e relativamente mais organizado. Os principais sentidos do infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019, p. 44-47), gênero primário, vem do gênero secundário que ele ajuda a construir: o texto de divulgação científica. Quanto ao estilo, Bakhtin (2016) aponta para a seleção entre os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Nesse aspecto, as condições em que os textos de divulgação científica são produzidos podem se observar o emprego de metáforas (a imagem do gato como representação visual por meio de semelhança), analogias, comparações, por exemplo: “Os ancestrais dos bichanos andavam com as patas planas sobre o solo. Os gatos atuais não [...]” (p. 44), exemplificações, como observamos nas páginas em que aparece os sentidos do gato, temos uma legenda comparativa (gatos, cães, humanos) etc. que se

constituem como recursos lexicais que dão um estilo próprio ao infográfico. Em relação ao conteúdo temático da divulgação científica, podemos aferir que ele está relacionado a assuntos da Ciência, como são os felinos por dentro e por fora, e, assim, se constitui num tema único, concreto, histórico e que se adapta às condições do momento, conforme Bakhtin (2016) propõe para constituir um gênero discursivo.

Rojo e Moura (2012, p. 19) afirma sobre a multimodalidade ou multissemiose (marca da sociedade contemporânea) dos textos atuais, que exigem multiletramentos, ou seja, “capacidades e práticas de compreensão” para fazer significar. Esses novos gêneros emergentes trazem diversos elementos portadores de sentido que colocam em foco a necessidade de refletir questões relacionadas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multimodais e exploram um conjunto de signos. Além disso, Lemke (2010) comenta que o desafio hoje são as práticas escolares de leitura e escrita que estão defasadas, obsoletas há muito tempo para as novas gerações que tem a tecnologia como parte integrante de seu mundo e não como uma novidade. É preciso que aconteçam atividades dinâmicas numa aprendizagem ativa/interativa.

Na segunda questão, pedimos o que observaram primeiro aquilo que lhes chamou mais atenção: as palavras ou a ilustração, 100% dos alunos assinalaram a ilustração. Com isso, constatamos que a imagem do gato captou o olhar do leitor que se impactou com a ilustração. Acionamos as reflexões de Sancho (2013), que apresenta como traço característico do infográfico a visualidade, ou seja, o efeito agradável de objetos coloridos que pertencem ao olho, pois, diante de um infográfico, o leitor seleciona as imagens e os elementos que lhe são familiares e que o atraem. Petit (2009, p. 17) expressa que vivemos na “era do visual” em que os jovens preferem o cinema ou a televisão que “identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade” do que a leitura de livros. Dionísio (2011) informa que os professores sabem que a imagem auxilia na aprendizagem, quer seja para prender a atenção ou para ser portador de informação complementar ao texto verbal. E exprime que estamos cercados em todos os contextos sociais por textos visuais, daí a necessidades de esses textos estarem presentes nas atividades escolares. Kanno (2018) aponta que 80% dos leitores focam o olhar nos infográficos, daí percebemos o poder atrativo desse gênero, enquanto que apenas 25% dos leitores focam o olhar no texto tradicional.

A terceira questão: existe uma ordem, que segue uma sequência na leitura dessas informações? Em resposta, 52% disseram que sim e 48% que não existe essa ordem. Assim, percebemos que parte dos alunos fez uma leitura sequencial, mas, ao abordarmos sob a perspectiva teórica de Kress e van Leeuwen (2006, p. 205), vemos que a leitura em textos



multimodais pode ser de várias formas: “pode ser em espirais, circulares, diagonais, gerando significados diferentes”. Nessa mesma direção, Dionísio (2011) expressa também que o infográfico pode ser lido de várias maneiras. Isso não quer dizer que a organização do texto seja aleatória e sim que é o leitor quem vai escolher o seu percurso de leitura. No caso do infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019), a leitura se dá da parte superior para inferior e da esquerda para a direita – foi essa a ordem seguida por uma parte dos alunos.

Quando consultados sobre o que teriam levado em consideração para a leitura desse infográfico, 85% (18 alunos) afirmaram ter levado em consideração a leitura do verbal e do visual ao mesmo tempo. Ativamos aqui Dionísio (2011, p. 148) ao exprimir que a leitura de um infográfico pode ser feita de várias maneiras, como por exemplo:

- (a) Pode-se ler o texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico.
  - (b) Pode-se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens.
  - (c) Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo [...]
- A leitura de um infográfico exige a leitura simultânea de imagens e palavras.

Assim, ao analisarmos a percepção do estudante quanto à associação dos modos verbais e não verbais, constatamos, pela maioria, que a compreensão das informações do infográfico aconteceu efetivamente quando as informações verbais e visuais se processaram simultaneamente, bem como que a integração dos modos de leitura auxilia para o entendimento do tema central. A disposição dos elementos que compõem o *layout* são recursos combinados que aparecem para atrair a atenção do leitor, como as cores, tipografia, ícones, etc. O objetivo é chamar a atenção para aquilo que o produtor considera relevante na construção do sentido para ampliar a compreensão do leitor.

Lemke (2010, p. 462) assevera que “o texto significa mais quando justaposto à figura, e a mesma forma à figura quando colocada ao lado de um texto”. Além disso, é preciso auxiliar os alunos a compreenderem como “ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro”. (LEMKE, 2010, p. 462). Esse letramento multimidiático, considerado por esse autor, é exigido pelos diversos gêneros discursivos atuais, visto que há uma expansão dessa noção para o “campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107), pois isso se tornou uma necessidade no uso da linguagem com a influência da tecnologia, o que também é comentado por Dionísio (2011), que pondera que vivemos numa sociedade cada vez mais visual em que a imagem e a palavra guardam uma relação cada vez mais próxima. Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2017) disserta sobre a leitura de representações visuais serem

fundamentais não só para se ter informações como para se tomar decisões mais conscientes enquanto cidadãos.

Na questão 5, perguntamos: “Se o texto apresentado fosse somente verbal ou somente visual, o sentido do texto seria o mesmo?”. Para a quase totalidade da turma, 85% dos alunos, não teria o mesmo sentido. Os estudantes justificaram expondo que “se fosse somente visual, não teria o que ler e se fosse somente verbal, você teria que imaginar como seria a imagem”; “o texto ficaria na página de forma aleatória e se fosse só imagem seria interessante mas não teria os dados ali”; “sendo uma linguagem mista, eu consigo aprender como são os órgãos do gato e como cada um respectivamente funciona”; “porque se entende muito melhor os dois juntos, somente um deles iria ficar difícil o entendimento das informações”; “se fosse apenas visual, seria apenas um desenho não contendo informações para realmente entender do que se trata”; “somente visual não faria muito sentido, já que não saberia as variações de células por exemplo, entre nós, cães e felinos. Assim como só o escrito”; “pois as imagens ajudam na visualização e interpretação do texto”; “a escrita nos leva a entender cada parte da imagem”; “quando vemos uma imagem acompanhada de uma explicação nosso entendimento se torna melhor, mais fácil, mais amplo”.

Santaella (2013) declara que é preciso ampliar o conceito de leitura do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas porque esses leitores desenvolvem habilidades perceptivas e cognitivas que nos ajudam a entender o perfil do leitor do ciberespaço que é habitado por imagens, mapas, luzes, palavras, textos, sons, etc. A autora afirma que o ato de ler não se restringe à decifração de palavras e compreende “as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação” (SANTAELLA, 2013, p. 17), assim, cada vez mais a leitura precisa acompanhar a expansão do leitor contemporâneo que evolui com a tecnologia. Santaella (2013) expressa que, com relação ao ensino, é importante que aconteçam projetos de ensino e aprendizagem em que antes se façam indagações sobre o perfil cognitivo desse aluno que está na escola. Cada vez mais o ensino precisa estar voltado para os interesses e necessidades dos alunos e menos para o padrão sistematizado pela escola.

Na questão 6, perguntamos sobre a melhor afirmativa que resume a ideia do infográfico. Esse questionamento foi sobre a compreensão do texto como um todo, havia quatro alternativas e 17 alunos inferiram corretamente: “é sobre o sucesso que o gato tem na natureza e na vida doméstica através da sua evolução”. Apenas 19% tiveram dificuldades na apreensão da ideia central do infográfico. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 233) comenta que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção

de sentidos com base em atividades inferenciais”. Para compreender bem um texto, segundo o autor, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio. Rojo (2009) apresenta estratégias de compreensão a serem usadas pelo leitor: conhecimento prévio; antecipação de conteúdos (hipóteses); checagem das hipóteses; localização de informações; comparação de informações; generalização (conclusões gerais) e produção de inferências locais e globais.

Coscarelli (2016, p. 19) expressa que “ler não é um processo mecânico de decodificação. Esse ato é de interação entre o leitor e o texto”. Alguns requisitos são requeridos do leitor para que construa significado é importante o aluno saber analisar, inferir, relacionar, localizar informações, comparar, entre outros. Todos os elementos que se encontram no texto são fundamentais como um norte que orientam a interpretação e compreensão dos leitores. Marcuschi (2008, p. 230) assevera que “compreender exige habilidade, interação e trabalho” e que nem sempre temos êxito na compreensão quando entramos em contato com o texto ou nos comunicamos com pessoas, a não compreensão leva o aluno a não se sair bem em provas e concursos. Marcuschi (2008) declara que compreender faz parte de nosso cotidiano no contato com as pessoas interagindo com elas e apreender o sentido do texto lido depende do esforço do leitor. A má-compreensão gera mal-entendidos que podem causar problemas em nossa vida.

Na sequência dessa análise, damos foco à questão 7: “De que forma essa temática influencia na vida das pessoas?”. Nas respostas, os estudantes apontaram que a temática influencia porque “são informações que poucas pessoas sabem e um infográfico assim chama a atenção para ler e a influência seriam as informações que estão sendo transmitidas e para quem tem um gato é melhor ainda”; “influencia na informação que as pessoas têm dos gatos, 90% não sabem todas essas informações contidas nesse infográfico”; “influencia por trazer de forma mais fácil de ser compreendida informações para a população fazendo com que entendam de maneira mais rápida e simples”; “de maneira geral, atinge aqueles que têm interesse em informações deste tipo e aqueles que amam os gatos e têm um gato doméstico. É importante conhecer nossos animais para perceber caso aconteça algo com ele, além do conhecimento geral obtido”; “muitas pessoas amam os gatos, mas não fazem ideia de suas habilidades, esse infográfico mostra detalhadamente como são os felinos”; “esse infográfico motiva, muitos querem conhecer mais sobre seu animal mas não tiram tempo. Esse infográfico é curto e explica muito, tem bastante informações que acabam interessando para ler, para aqueles que gostam de gatos e para aqueles que estão pensando em ter”.

Percebemos, com base nas respostas, que o infográfico como gênero discursivo, cumpre seu objetivo de informar e fazer compreender, está presente em todos os meios de comunicação, assim também o ensino de língua materna, precisa mostrar para que serve a leitura na vida e que o aluno faça a relação entre a leitura e práticas sociais para além da escola. A temática influencia na vida das pessoas que possuem o gato como animal de estimação ou pretendem ter, e querem entender o comportamento peculiar do felino.

Lopes-Rossi (2011) assevera que a leitura deve levar os alunos a perceberem a composição do gênero “em todos os seus aspectos verbais e não verbais, mais do que a outras” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71) e complementa asseverando que a atividade de leitura deve ser planejada de acordo com seus propósitos comunicativos. Assim, as situações de comunicação envolvem as práticas de multiletramentos que modificam as formas de interação e recepção dos textos e suas temáticas. Cope e Kalantzis (2000) reiteram que os estudantes precisam se ver como agentes ativos nas mudanças sociais, só assim, através do espírito crítico, o leitor multiletrado participará das práticas sociais como cidadão preparado para agir em situações imprevisíveis. Os multiletramentos são ainda um desafio para a escola porque, segundo Rojo e Moura (2012), envolvem a multiplicidade de linguagens como os textos multimodais ou multissemióticos, e exigem alunos multiletrados e com capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar, eles auxiliam para que o aluno aja com desenvoltura na sociedade.

Na questão 8, os alunos deveriam marcar as alternativas corretas e identificar as sequências que se realizam no texto, tinham como opção marcar: predominantemente explicativo / descritivo / narrativo / argumentativo. Todos os alunos (100%) identificaram o infográfico como explicativo e 67% deles assinalaram também predominantemente descritivo. O infográfico expõe sua operacionalidade descritiva e explicativa.

Ao retomarmos a teoria de Adam (2008), podemos afirmar que, quando se trata das sequências, a sequência explicativa é reconhecida pelo leitor do infográfico no sincretismo verbo-visual através de cada parte do corpo do gato a ser explicada. Assim, a explicação realiza-se sincronicamente com as imagens e as setas direcionadas, na enumeração de detalhes curiosos sobre a evolução dos felinos. O leitor precisa compreender o conteúdo que é expresso pela imagem e o texto, depois, ele organiza as informações relacionando as múltiplas linguagens que serão articuladas com seu conhecimento prévio sobre o tema e as curiosidades sobre os felinos. A explicação se faz pela escrita e pela imagem (multimodalidade) e por elementos essenciais na infografia. Ela se insere numa ação comunicativa em que se dá o diálogo com o produtor do texto que explica de forma eficiente e o leitor a quem se destina o

texto responde de forma ativa. Adam (2008, 2019) ressalta que o texto explicativo tem base informativa que se caracteriza pela vontade de fazer compreender os fenômenos, nesse caso fazer compreender o fato do gato ter sucesso na natureza e na vida doméstica. O texto elabora-se explicativamente de forma ágil e com ênfase na informação.

Já o descritivo se faz presente tanto pelo verbal quanto pelo visual e é responsável pela ancoragem da explicação no infográfico, surge através do detalhamento do modo de organização em que a imagem e o texto fazem descrições explícitas que ancoram a compreensão do infográfico, e também listar em imagens e pequenos textos indicativos das partes de um felino em que cria um efeito interessante por meio das cores e dos recursos visuais que são mobilizados. Em relação a isso, apresenta-se a operação de aspectualização (ADAM, 2008) na de fragmentação ou partição do objeto da descrição, responsável pela decomposição e a qualificação em partes: a fragmentação do todo em partes. A imagem define quem e o que está sendo informado na revista, nesse caso, descreve o gato e identifica, qualificando-o diante de um leitor que desconhece tantos detalhes do animal.

Há no texto uma organização da informação realizada pelo produtor, e ela aparece como um recurso estratégico da infografia, ancora-se na descrição e na criação do infográfico que pertence a uma revista de cunho científico. O enunciador busca ao descrever compor uma mensagem clara e eficiente, ligada à organização do infográfico. O produtor observa o título, subtítulos e as outras partes do texto (do específico para o geral ou do geral para o específico), as marcas linguísticas (palavras usadas para organizar a explicação, informações, argumentos e fatos), os recursos semióticos, enfim, informações que devem ser percebidas e tratadas de forma diferenciada. Essa organização é que faz o leitor descobrir o mundo, no caso aqui, dos felinos, numa estrutura organizada de maneira sucessiva e contínua que tem um fechamento; a lógica e seu sentido acontecem por uma sucessão de acontecimentos ligados a um contexto motivado que possui uma intencionalidade, pois o produtor tem sua intenção e transmite uma experiência ao leitor, informando-o. No caso do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019), vemos o detalhamento através das descrições e explicações postas mediante ritmo organizado de forma condensada, mostrando que o infográfico é um gênero que informa de maneira objetiva e direta sob uma configuração multimodal. A organização do texto e da imagem, que é a figura do gato, assegura a compreensão desse texto multimodal que se estende por quatro páginas da Revista Superinteressante; ela é disposta por um enunciador através das múltiplas linguagens.

Na questão 9, asseveramos: Agora, demos uma atenção especial à imagem em destaque no infográfico: a) Com base no contexto espacial que elemento é projetado na

imagem? Qual a função dele no texto? Na alternativa “a”, todos os alunos identificaram o elemento projetado na imagem: o gato. Sobre a função dele no texto, 80% inferiram corretamente e informaram que a função é mostrar o tema explicando-o e descrevendo-o: “ele é o tema principal do infográfico”; “Explicar e descrever a anatomia do gato” etc. Os demais alunos tiveram dificuldade em responder sobre a função do gato no infográfico, alguns não responderam a esse questionamento. Na metafunção representacional quanto a estrutura conceitual, a representação da essência dos participantes é analítica em que o portador denominado (gato) tem relações com seus atributos e características. A imagem do gato tem como objetivo a identificação minuciosa da constituição físico-social do participante, pois a partir das partes compreende o todo; ela é um elemento saliente e tem muito a agregar à mensagem, em termos de significado.

Na alternativa “b” perguntamos: O que podemos afirmar quanto aos aspectos imagéticos: a imagem possui a função integrante ou decorativa (ilustrativa) na construção de sentido do texto? Explique. Todos os alunos responderam que a imagem do gato tem função integrante na construção do sentido. Explicaram que os elementos verbais e não verbais interagem entre si para comunicar. Os alunos disseram que “A imagem está junto das informações”; “As imagens são complementares para entender o infográfico”, “Imagem e texto interagem entre si”, “Não teria um grande significado se só a imagem ou só o texto escrito estivesse sozinho”, etc. O impacto semântico promovido pelas imagens são destaque, evidenciando, a natureza multimodal do infográfico (KRESS, 2010). A linguagem verbal confirma o que é representado na imagem, de forma que, se consideradas isoladamente, o texto não faria sentido.

Na última alternativa, c) A imagem ocupa posição centralizada e de destaque. Qual seria a função semântica dessa abordagem? Metade da turma teve dificuldades em entender a questão e responder corretamente; a pesquisadora precisou explicar mais detalhadamente sobre o ângulo, posição central, enquadramento. Os alunos que acertaram o questionamento apontaram que: “O gato estando de perfil está distante do leitor, já a cabeça do gato está de frente interagindo com quem olha”; “O gato é a imagem central que se destaca pelas cores e as informações são ligadas pelas linhas à imagem”; “Parece que o gato estando de perfil em movimento, o leitor só observa a distância, a outra imagem (cabeça) dá um impacto maior”; “A imagem ajuda muito na compreensão das informações, ela é destacada na página”, etc. Na metafunção representacional, o elemento projetado na imagem é o participante representado e cumpre a função de ator; na metafunção interacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), no perfil representado há distância social, pois o participante representado não está olhando para



o leitor no ângulo das imagens dispostas, e isso o transforma em objeto de demanda. Afinal, ele é o elemento que está sendo descrito e explicado. A cabeça do gato retratada está na posição frontal em que há maior envolvimento entre o participante e o participante interativo. No significado composicional, o elemento, na relação de valor, é o centro da materialidade textual, é o núcleo da informação da imagem com os elementos secundários que localizam ao redor, perto das margens. No enquadramento, percebemos as linhas brancas que direcionam as informações verbais à imagem da parte descrita do gato. Há o contraste das cores de fundo (verde) com a imagem central (colorida). Nessa atividade, alguns alunos tiveram dificuldades de entendimento da questão, a professora pesquisadora precisou direcionar o alunado nesse processo adaptando as suas exposições, explicitando: a relação semântica estabelecida (notamos que foi pouco explorado nas atividades propostas).

Na questão 10, perguntamos se a leitura do infográfico foi suficiente para a compreensão das informações sobre os felinos e pedíamos que um porquê fosse registrado. Todos os estudantes da turma responderam afirmativamente, destacando que “o texto e imagem facilita o entendimento da anatomia e comportamento dos gatos”; “há muitas informações detalhadas e explicam tudo muito bem”; “adoro gatos e sabia de algumas informações, saber mais me ajudou a entender mais sobre ele”; “além de eu entender a leitura eu também entendia do que se tratava pela imagem”; “as informações são diretas, me fazendo entender coisas que não sabia”; “informações necessárias, suficientes sem enrolações”; “ele estava completo, pois a união do visual e verbal trouxe um conhecimento maior. Mas não dispensei buscar mais informações, pois despertou-me curiosidade”.

Dionísio (2011) expressa que atualmente uma pessoa letrada é aquela que atribui sentidos a textos oriundos de múltiplas linguagens como é o caso do infográfico, ele encaixa-se adequadamente ao estilo de vida contemporâneo pois é lido em poucos minutos pela sua predominância visual e se mostra de forma fácil de entender a uma população leiga que não seja especialista, tal como abordam Teixeira (2010), Sancho (2013) e Kanno (2018). Esse gênero é sagaz nas suas composições visuais e há diversas maneiras de abordar os dados para uma melhor compreensão por parte do leitor. São textos inteligentes e cativantes e úteis como fonte de conhecimento pela maneira e eficiente de se memorizar fatos, fenômenos ou processos.

Com isso, Sancho (2013) nos lembra algumas características peculiares de um infográfico: dá sentido a informações completas e independentes; fornece informações de atualização suficientes; permite entender o evento que aconteceu; contém elementos icônicos precisos; pode ter capacidade de informação suficiente para sua propriedade ou que



desempenhe funções de síntese ou complemento da informação escrita. Segundo os alunos, as informações foram suficientes para compreender as informações sobre os gatos, o que respalda a concepção de que o infográfico é um gênero multimodal que tem autonomia da informação e é funcional, pois resume e sintetiza o essencial. Kanno (2018) declara que o texto da infografia precisa ser curto, direto e objetivo e que trata-se de um recurso pedagógico valioso.

Na questão 11, perguntamos se os alunos confiam nas informações desse infográfico. Todos os alunos responderam afirmativamente, justificando: “pela fonte ser a revista Superinteressante e pela informação no canto superior do infográfico dizendo que ele foi o finalista do *Society of Publication Designers*”; “porque para estar em uma revista de tanto sucesso esses dados foram verificados e corrigidos, passando informações de confiança para os leitores”; “pois é uma revista famosa e não iam colocar uma informação falsa”; “a revista Superinteressante é uma fonte confiável”; “pois foi a única reportagem brasileira finalista no SPD, o maior prêmio de design do mundo em 2019. Além de passar a sensação de segurança quando visto”; “pois me parecem sérias e corretas e além disso, o site ou o livro que foi tirado essas informações me parecem competentes”; “por ter o nome de quem fez”. O interessante é perceber o fato de a revista ter ganhado um prêmio na área do *design*, que não atesta necessariamente a qualidade científica das informações. A esfera social é a mídia de entretenimento, a Superinteressante que tem intenções de vender a revista para seu público-alvo, assim o compromisso é com o entretenimento.

Como vivemos numa sociedade global de informações, é importante conhecer as fontes de informação que têm credibilidade. No caso do infográfico em questão, sua origem é de uma revista de divulgação científica e numa visão de letramento crítico; essa revista está comprometida com o entretenimento e não com a ciência. Há uma crescente demanda por informações de cunho científico, uma vez que as pessoas estão sendo chamadas a posicionar-se acerca de questões importantes o tempo inteiro. As revistas de Divulgação Científica, como a Superinteressante, estão ocupando o lugar de alfabetização científica, e atingem milhões de leitores todos os meses. A ideia de confiabilidade do infográfico induz à ideia de veracidade dos fatos, credibilidade das fontes e precisão (para evitar a interpretação errada dos dados). Há estudos que mostram uma tensão entre cientistas e jornalistas, bem como com as formas discursivas de interação entre editores e leitores.

Aqui, recorreremos à reflexão de Teixeira (2010), que classifica o infográfico da Revista Superinteressante como enciclopédico independente, uma vez que não está acompanhando uma reportagem ou notícia. Teixeira afirma que, no Brasil, um dos veículos pioneiros no uso

desse infográfico é a Revista Superinteressante da qual tiramos o infográfico em páginas duplas: “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019) e que frequentemente recebe prêmios por seus infográficos inteligentes e criativos.

A credibilidade que os alunos demonstraram ter no infográfico deve-se aos profissionais envolvidos na sua produção, mas também são profissionais de mídia comprometidos com o entretenimento e com o consumo da própria revista. São editores de arte, infografistas, ilustradores, diagramadores, designers e fotógrafos que proporcionam o significado a uma informação de maneira compreensiva e precisa. Kanno (2018, p. 40) expressa que hoje a indústria da informação está sendo cruel com seus profissionais de texto porque “ao mesmo tempo em que são empurrados para se tornarem especialistas em determinados assuntos, também precisam fazer suas cabeças trabalharem como uma mini editoria, pensando e produzindo o material como um todo”. A Revista Superinteressante faz uso constante da infografia, pois é uma revista de curiosidades e atualidades, de divulgação científica, popular e educativa para um público leigo, prima pelo visual e é preocupada em capturar a atenção do leitor pela informação que visa um ensinamento, daí sua credibilidade. Mas a confiabilidade das informações do infográfico ainda é alta em decorrência da credibilidade em revistas como a Superinteressante. Sabemos que a informação é um elemento fundamental à vida humana e com a difusão das tecnologias de informação é preciso avaliar a qualidade dos dados, saber buscar em fontes confiáveis, aqui temos uma oportunidade de abordar essa questão tão essencial atualmente, quando se vive em tempos de recorrentes *fake news*.

Depois, questionamos os alunos sobre as cores utilizadas no infográfico “Gatos: por dentro e por fora” e sobre como a cor dos elementos textuais influencia na leitura. Para 20 alunos, a cor é importante na construção do sentido do texto, pois: “se aproxima da realidade e nos traz mais facilidade para entender o texto”; “a cor se torna importante por detalhar e diferenciar as imagens e palavras e chamam atenção dando ênfase ao infográfico”; “nos fazem ter uma melhor percepção do desenho”; “ajuda a identificar as informações contidas no infográfico e também para dar mais ênfase em informações, chamar a atenção dos leitores”; “chama mais a atenção das pessoas”; “a cor está destacando a escrita perante o fundo verde, além de acompanhar as setas que levam ao órgão/parte do gato que está sendo citada”; “a apresentação fica muito mais chamativa e interessante para o leitor ler com mais empolgação”; “ela nos dá um direcionamento sobre o local dos órgãos (e para onde os textos são colocados)”; “dá uma aparência mais agradável e deixa melhor expressão”; “ajuda a diferenciar as partes, faz o gato parecer real”.

Na leitura, não se pode esperar que leitores façam leituras iguais, sendo assim, apenas um aluno não concorda que a cor tenha influência na construção de sentidos. Para ele, “a cor não influencia muito e o que importa mesmo é a imagem do gato e as características que estão sendo descritas do gato no texto”. As dificuldades na leitura por parte de alguns alunos muitas vezes decorrem do processo de alfabetização precário.

Com a visão da maioria dos alunos de que a cor é relevante na leitura, apoiamo-nos nas reflexões de Kress e van Leeuwen (2001) quando se referem ao modo semiótico, ou seja, a materialidade utilizada na produção do texto, os modos são as cores, os sons, o verbal, entre outros com os quais podemos atribuir sentido a eles. Esses autores enfatizam a significação proporcionada pela modalização cromática como um recurso da metafunção interativa e composicional na saliência. (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Ribeiro (2017) expressa que o leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos “para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal”. (RIBEIRO, 2017, p. 45). Conforme essa autora, o infográfico precisa apresentar uma unidade de sentido, precisa ser textualizado.

Segundo Menezes e Pereira (2016, p. 4687), a cor “se torna importante para a composição do infográfico devido às suas características perceptivas (de atração visual) e semânticas (de associação e significação)”. Para as autoras, a cor representa informações visuais importantes e não podem ser utilizadas de forma aleatória baseada no gosto pessoal. A cor no infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al, 2019) atraiu e empolgou os alunos de forma que reagiram logo após receberem o texto, o fundo verde que contrasta com a imagem do gato e suas partes coloridas arrebataram o olhar dos alunos, e, como eles mesmos disseram, a cor se torna importante por detalhar e diferenciar as imagens e palavras e chamam atenção dando ênfase ao infográfico, faz ter uma melhor percepção do desenho, portanto, auxilia na produção de sentidos.

Na décima terceira questão, pedimos: “O *layout* (fonte) das letras influencia na leitura do texto?” Na visão de 81% dos alunos, a resposta é afirmativa, pois “influencia porque facilita a leitura, prende a atenção dos leitores e também para dar ênfase em informações com os títulos, informações importantes”; “destaca, organiza e diferencia informações”; “diferencia título de subtítulo e texto que é muito importante, letras maiúsculas e destaques ajudam na leitura”; “a letra mais atual é descontraída, atrai mais a atenção e facilita a leitura”; “o *layout* meio que mostra uma ordem a se ler para uma boa interpretação”; “para nos fazer ter uma percepção melhor do desenho”; “facilita a leitura e organização do infográfico”.

Quatro alunos responderam que o *layout* não interfere na leitura porque “independente da fonte, a vontade de conhecer o animal seria a mesma”; as letras não iriam mudar muitas coisas na leitura do infográfico”; “pois o que influencia na leitura é a interpretação”; “se o texto for interessante não importa a fonte”, percebemos que um desses alunos não entendeu o questionamento.

Lemke (2010) anuncia como é importante mostrar aos alunos os diversos modos de significar em função da semiótica multimidiática. Os letramentos são sociais e os aprendemos pela participação nas relações sociais, daí a importância de a escola proporcionar atividades ligadas ao mundo real, educando a observação dos detalhes como no caso o *layout* das letras. Para Kress (2003), o *layout* – a formatação do texto – é um modo de expressão, como é o caso das cores. Dionísio (2011, p. 145) menciona que o *layout* “auxilia na identificação do gênero, dependendo da familiaridade do leitor com o suporte textual, o leitor poderá também reconhecê-lo”. Um infográfico não é criado sem as informações escritas, “sem uma tipografia variada distribuída entre as imagens, com funções diferentes: às vezes como manchetes, às vezes para descrever os elementos gráficos que atuam como base explicativa da fotografia e dos desenhos, outros como legendas explicativas”. (SANCHO, 2013, p. 45).

Na pergunta 14, o exercício era relacionar dois pequenos textos verbais à sua função no infográfico (se era explicativo ou descritivo), notamos que parte dos alunos não tem clareza quanto aos termos “explicativo” e “descritivo”, 38% dos alunos erraram a questão e 62% acertaram a relação. Essas palavras fazem referência às sequências presentes nos infográficos com a função de fazer entender. Bonini (2005, p. 210), apoiado em Rosch (1978), compara as sequências a protótipos, “aquele que reúne o maior número de pistas de validade para ser membro dela”. Adam (2008) considera os gêneros e seus exemplares colocados em categorias pelos traços que compartilham com as sequências. A sequência descritiva identificada no infográfico é quando o enunciador nomeia (gatos), qualifica (mostra as características), localiza e situa no tempo e no espaço o felino. O descritivo em foco tem lugar primordial na imagem do gato, que aponta, com nominalizações, as partes (o tema decomposto em partes) ou os elementos que fazem parte do felino. Podemos descrever pessoas, animais, plantas, ou, no caso, um gato. O gato na imagem corresponde ao tema-título, que constitui a ancoragem. A qualificação é evidenciada pela ilustração, pelas cores e formas. O esquema explicativo se revela na organização composicional do infográfico, explica informações a respeito do gato, isso se dá através dos pequenos textos ligados com linhas brancas às partes do felino, mostrando porque o animal tem tanto sucesso na vida

doméstica e na natureza. Seu objetivo é para o leitor adquirir o conhecimento que até então não tinha.

Na última questão, pedimos qual a frequência de contato o aluno tem com esse tipo de texto. Como resposta, 75% dos alunos não conheciam o gênero infográfico, e 25% já tinham visto em algumas disciplinas esse gênero. Essa pergunta constata o não uso do gênero no ensino da língua materna, daí a importância de nossa pesquisa. Ribeiro (2017) afirma que a infografia é uma composição de alto nível de multimodalidade que ainda não tem espaço nas aulas de língua materna. Também, ela declara que “uma das funções da escola é auxiliar as pessoas a desenvolverem habilidades de leitura e escrita cada vez mais aprofundadas, mas também sofisticadas e funcionais”. (RIBEIRO, 2018, p. 37).

Diante do até aqui comentado, ressaltamos que Kress e van Leeuwen (2006) discorrem sobre aspectos teóricos que auxiliam a trabalhar no ensino e que ajudam a compreender mais e melhor práticas de leitura, com a finalidade de que possamos lidar de forma adequada com os textos multimodais emergentes, visto que há nessas linguagens que se espriam no e pelo texto uma nova construção de significados. Há, portanto, necessidade de criar práticas pedagógicas que envolvam a multimodalidade em sala de aula. Aqui, a inclusão de infográficos permite que haja os multiletramentos, cuja base teórica que o *The New London Group* (2000), com a participação, entre outros, de Cope e Kalantzis (2000), discorre sobre a multiplicidade de canais e meios semióticos de comunicação (resultado da incorporação de novas tecnologias) e da crescente diversidade linguística e cultural presente nos países fruto de uma economia globalizada.

Desse modo, passou a existir uma preocupação em torno de discussões acerca da influência do contexto atual diversificado e tecnológico sobre a escola para que os alunos tenham um multiletramento autônomo. Percebemos que é necessário trabalhar com essas questões nas aulas de língua materna considerando as condições sociais, culturais e econômicas que são inerentes à vida social. Bakhtin (2016) ressalta que o texto com caráter social passa a ter uma configuração dialógica em relação aos sujeitos envolvidos. Segundo esse teórico, a língua é viva em seu uso real e “tem propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2017, p. 21). Reforça, ainda, a importância do diálogo na interação entre os sujeitos, o que determina a compreensão do texto. Essa interação é essencial por ser também uma interação com a sociedade, portanto, para Bakhtin, o sujeito é constitutivamente dialógico.

O dialogismo está ligado ao conceito de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2016), pois, através dessa prática, mobilizaram-se experiências históricas e socialmente construídas que foram ativadas para os alunos emitirem uma resposta a um discurso

(infográfico) em que eles delimitaram uma posição, um juízo de valor do locutor numa esfera de comunicação “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente)”. (BAKHTIN, 2003, p. 271). Essa compreensão favorece uma atitude e toda a leitura é suscetível de uma responsividade que provém das interações sociais. Na sala de aula, essas reflexões podem contribuir para um trabalho que forme um sujeito ativamente responsivo, que seja autônomo e original em suas ações, no seu dizer e no seu fazer.

A leitura de um texto multimodal, conforme prática desenvolvida em sala de aula e aqui apresentada e analisada, é uma singela demonstração daquilo que pode ser feito em sala de aula nas aulas de língua materna, nas mais diversas condições de trabalho. Como afirma Ribeiro (2017, p. 118), “o texto-objeto pode vir de uma revista, de um jornal, de um ambiente virtual e a simples interação efetiva com ele já dá muitas ideias sobre suas características”, e diante dessas considerações observamos que o estudo dos infográficos poderá ser mais significativo e crescente nas escolas.

A seguir, apresentamos a análise das produções escritas dos alunos na ferramenta Canva.

### 5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS* 3: PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO DIGITAL NO APLICATIVO CANVA

Nesta seção, serão analisados, posteriormente, cinco infográficos digitais produzidos, em grupo, pelos alunos na ferramenta Canva. Essa etapa da produção final dá acabamento ao processo de investigação em que os alunos são desafiados e conduzidos à aplicação do conhecimento construído, na produção escrita do infográfico, baseando-se nas características do gênero discursivo estudado. O objetivo foi elaborar um infográfico digital com base nos estudos feitos nas aulas anteriores sobre o gênero, os aspectos relacionados à sua construção composicional bem como as marcas linguísticas e as características multissemióticas. Essa produção permitiu à pesquisadora avaliar a amplitude e a profundidade do conhecimento aprendido por parte dos dicentes, também possibilitou o reconhecimento da aplicabilidade do que foi desenvolvido em sala de aula, tornando-se assim uma prática significativa. Bakhtin (2016) pondera que toda a prática languageira sustenta-se na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos e entre esses e o mundo do qual participam.

Por que experimentar a criação de infográficos? Essa inquietação começou a incomodar de maneira mais intensa no planejamento das ações quando pensamos que não basta apenas conhecer o gênero, é preciso conhecer e apropriar-se dele na escola, espaço propício para a atividade. Lopes-Rossi (2011, p. 72) afirma que as atividades com gêneros discursivos na escola pressupõe sempre “atividades de leitura que buscam a apropriação por parte do aluno das características do gênero que produzirão”. Cristóvão e Nascimento (2011, p. 42) reiteram que “é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social”. As autoras afirmam que “o conhecimento é produto da ação, é construído na ação”. (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 42). Era preciso sair da sala de aula e ir para o laboratório de informática para a experimentação e criação envolvendo as múltiplas linguagens (multimodalidade) com a tecnologia, como prescreve a BNCC. (BRASIL, 2018a, 2018b). Assim, saímos do campo restrito ao texto para o contexto onde mostramos o funcionamento da língua atribuindo ao ensino um outro olhar carregado de significado porque discutimos a forma de se comunicar, interagimos e fizemos escolhas no exercício dessa língua.

Marcuschi (2010, p. 21) reitera que os novos gêneros emergentes instauram uma nova relação com os usos da linguagem: “esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses” que criam formas comunicativas próprias. Tomando como base as discussões de Sancho (2013), Kanno (2018), Teixeira (2010), Ribeiro (2017) e da própria BNCC (BRASIL, 2018a), entendemos que o gênero discursivo infográfico é um texto que tem ganhado espaço em revistas de divulgação científica, notícias, telejornais, em muitos sites que abordam diversos assuntos e também por ser um gênero discursivo recorrente na prova do ENEM, em quase todas as edições, inclusive em seus textos motivadores para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Em nossa pesquisa, esse gênero é utilizado de forma pedagógica, pois nossa proposta é reconhecer sua composição, saber ler, produzir o infográfico e divulgá-lo aos colegas da escola. É um gênero que explica e descreve processos considerados às vezes muito complexos, que trazem muitas informações, é também um gênero que pode ser utilizado não somente nas aulas de língua materna, mas em todas as outras disciplinas em apresentações de trabalho, em eventos escolares como seminários, feira de ciências, etc., isso foi percebido pelos alunos envolvidos na pesquisa. Ao terem visualizado diversos infográficos, durante as aulas, com assuntos e *design* variados, em alguns suportes (impresso, em vídeo e interativo), foi notada pelos estudantes a multimodalidade ligada às produções feitas no laboratório de

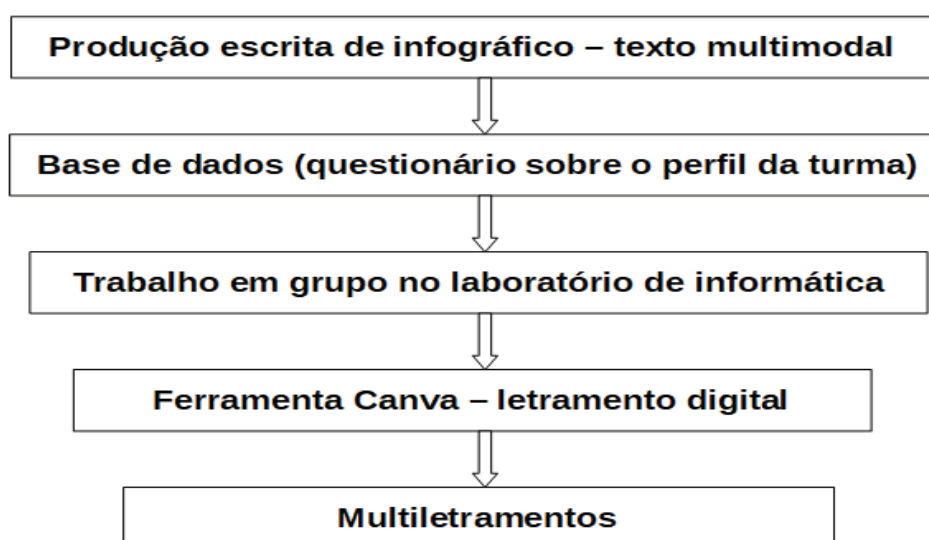


informática. Essa integração de linguagens e recursos semióticos é recorrente em muitos gêneros discursivos emergentes contemporâneos.

Pensamos numa ação didática significativa para o educando em que o conhecimento a ser construído poderia ser aplicado em situações socioculturais próprias dos estudantes envolvidos na prática. Assim, demos voz ao alunado numa produção com uma concepção social da escrita (KLEIMAN, 2002) na produção de um texto, optamos em criar um infográfico que se referisse à realidade local dos alunos. Rojo (2013), apoiando-se em Cope e Kalantzis (2008), destaca a importância de criarmos na sala de aula “contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital”. (ROJO, 2013, p. 136). Concordamos com os autores quando ressaltam que o aprendizado cotidiano é diferente do aprendizado escolar, e que práticas de multiletramentos na escola exigem alunos ativos que desenvolvam seu pensamento diante de situações que encontrarão no dia a dia. Rojo (2013) enfatiza o currículo pluralista, em que culturas e identidades dos alunos façam parte da elaboração do conhecimento, as diferenças são importantes nesse contexto pois leva o estudante à percepção e colaboração; isso fez parte de nosso pensamento ao elaborar a pesquisa-ação.

Observemos um esquema (Figura 7) da atividade prática realizada com os estudantes:

**Figura 7 – Esquema da atividade prática – corpus 3**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Primeiramente, foram coletados dados em um questionário (Apêndice I) sobre o perfil da turma pesquisada, as questões foram sobre: sexo, idade, uso de tecnologias, acesso à

internet, comida preferida, prática de esportes, interesses gerais, amizade, profissão, maiores medos, etc. A aplicação do questionário sobre o perfil da turma aconteceu depois da leitura e compreensão do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (PORTILHO et al., 2019). Em conjunto com os alunos, foi realizado o levantamento de dados do questionário em questão, calculando a porcentagem e fazendo registros das respostas de forma participativa. Foi uma aula produtiva, os alunos sabiam que a base de dados do infográfico a ser produzido se referia à sua realidade. No dia seguinte, em dois períodos, a pesquisadora apresentou o resultado das respostas com os dados respondidos pelos alunos (Apêndice J) e apresentou dois vídeos<sup>20</sup> com tutoriais para a criação de infográfico depois entregou um tutorial escrito (Apêndice K) com as principais dicas.

Os alunos, em grupos, (formados de forma aleatória) foram desafiados para planejar e produzir colaborativamente o infográfico; com isso, perceberam a variedade de fatores envolvidos numa produção textual. Lopes-Rossi (2011) aborda que a realização em grupos favorece a interação, a troca de informações e a divisão de tarefas. Alguns poucos estudantes que tinham os dados móveis no celular já acessaram o aplicativo Canva para ver como funcionava. No dia 20 de agosto, no turno da tarde, em três períodos os alunos foram levados a um laboratório de informática de um polo de EAD municipal. Isso aconteceu porque o laboratório da escola não estava funcionando, que vai ao encontro das informações do diagnóstico em que os alunos responderam que raramente ou nunca vão ao laboratório de informática. Também é preciso atentar que os alunos não têm acesso à internet da escola, somente no laboratório que no momento não estava funcionando. Para a escola acompanhar o ritmo da sociedade, precisa ser atualizada com as novas tecnologias e ações simples são essenciais, como dar acesso aos alunos à Internet no ambiente escolar para as práticas pedagógicas.

No laboratório, que representou um importante momento do aprendizado, adotamos uma postura e um ambiente de construção do conhecimento; conforme Coscarelli e Ribeiro (2017) o computador tornou-se uma tecnologia educacional. Nesse espaço, aconteceu a fase de execução onde foram tomadas as decisões/escolhas sobre as formas de representação, o arranjo do conteúdo e dos aspectos não verbais de informação no espaço gráfico num processo de orquestração, como nos lembra Kress (2003). O letramento digital ao que nos

---

20 SOBREIRA, Daniel. *TUDO o que você precisava saber sobre INFOGRÁFICO e ninguém teve paciência pra explicar*. 2018. (8 min 41 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVsUrwwa73M>>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

RESULTADOS DIGITAIS. *Como fazer um infográfico [tutorial completo]*. Santa Catarina: 2017 (7 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=F9N\\_vrLd240](https://www.youtube.com/watch?v=F9N_vrLd240)>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

propomos segue a concepção de Zacharias (2016, p. 21), que declara que ele parte do pluralismo que exige tanto a apropriação das tecnologias “quanto ao desenvolvimento para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. Desse modo, percebemos que a competência ultrapassa o conhecimento da técnica porque o aluno precisa escolher o assunto, selecionar a informação, navegar em sites confiáveis, construir sentido e saber usar a linguagem apropriada. Apoiamo-nos em Coscarelli e Cani (2016, p. 21) que expressam “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”.

Nessas aulas, observamos que cerca de cinco alunos haviam tentado trabalhar no Canva no final de semana, quatro alunos mexeram com o aplicativo no celular e um no computador através do site. Essa ferramenta possui muitas opções para que os alunos criem textos multissemióticos (apresentações, cartaz, panfleto, infográfico, convites, logotipo, *post* para redes sociais, relatórios, documentos, etc.), tem também várias possibilidades na escolha da fonte e tamanho das letras, opção de fundo, cores, inserção de imagens, ícones, gráficos, formas, movimento, adicionar *emojis*, usar fotos de redes sociais, inserir vídeos, etc.

Essas aulas no laboratório de informática desdobraram-se em outros três períodos, nesses, os alunos solicitaram à pesquisadora que pedisse para a professora de Educação Física o seu período (o último da manhã), o que muito chamou a atenção, pois essa é uma disciplina que os alunos gostam muito; assim, trabalhamos no laboratório. Como esse é um trabalho colaborativo, alguns tiveram dificuldades com a ferramenta, mas os estudantes superaram com o auxílio dos colegas que trocaram informações entre si (interação) durante a produção do gênero. Quando se trata das interações sociais, Bakhtin (2016, p. 22) destaca que a “língua passa a integrar a vida, através de enunciados concretos (que a realizam); [e que] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Dessa forma, os enunciados responsáveis pela materialização da língua mediante os quais os sujeitos se comunicam e interagem, movimentam as engrenagens da vida em sociedade. Esse teórico pondera que a interação humana ocorre nas mais diversas esferas ou campos de atividade, ou seja, em diversos ambientes interativos como, por exemplo, na esfera escolar.

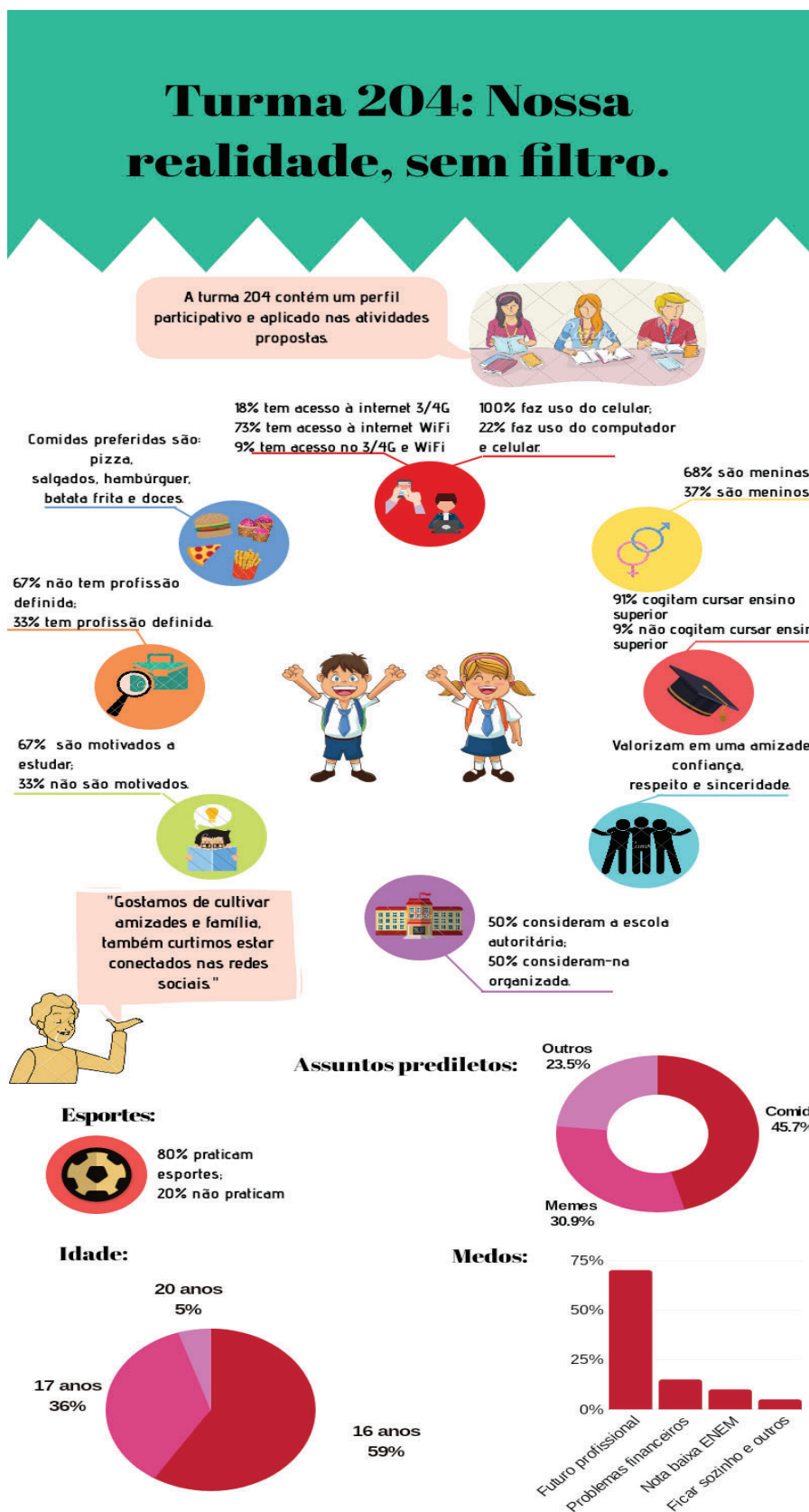
No início dos trabalhos, em grupos (cinco grupos), os alunos foram orientados a cadastrarem seu e-mail na ferramenta Canva.com; depois escolheram o item infográficos para criar o seu; dentro desse item existem vários *templates* (modelos a serem seguidos) para serem escolhidos. Logo após terem analisado a diversidade de *templates*, três grupos desistiram deles e criaram o seu *design* próprio dentro da mesma ferramenta. Os líderes dos grupos (mais entendidos) ficavam no computador e os demais auxiliavam com o celular.

Observamos em conjunto a diferença entre o funcionamento do Canva como aplicativo (*app*) instalado em um dispositivo móvel (celular) e o aplicativo usado no computador diretamente do site. Os alunos que haviam conhecido o aplicativo pelo celular acharam mais fácil manejar, clicar no dispositivo móvel, mas perceberam que o aplicativo no celular é mais limitado do que a ferramenta usada no computador, pois aparecem mais opções. Os discentes começaram a fazer escolhas ao colocar os dados recebidos utilizando ícones, diminuindo algumas informações para que o infográfico ficasse mais enxuto. Cope e Kalantzis (2012) ao abordarem sobre os novos alunos, reiteram que esses trabalham em grupos, resolvem problemas, trabalham em colaboração e assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.

Cada grupo que ia terminando o infográfico produzido no computador, enviava para o e-mail da professora que imprimia uma cópia e devolvia para o grupo para a revisão (Apêndice L); todos os infográficos tiveram pontos a serem melhorados. De acordo com Lopes-Rossi (2011, p. 77), a revisão e a correção participativa do texto são importantes: “Não se pode esperar que a primeira versão do texto esteja perfeita”. É importante a intervenção do professor durante as atividades para detectar as dificuldades dos alunos. Nesse contexto de ensino, os alunos demonstraram atenção às formalidades do gênero em função do objetivo pretendido, pois apresentariam o resultado aos colegas. Após a correção do texto, eles encaminharam novamente o infográfico para a professora pesquisadora a fim de utilizar na apresentação no dia seguinte. Observamos que se tivéssemos mais tempo para a pesquisa os infográficos seriam encaminhados para novos melhoramentos. Dois grupos concluíram em casa, eram mais vagarosos, um teve algumas dificuldades em fazer consenso nas escolhas (trabalho de equipe). Ribeiro (2016, p. 105) assevera que a produção de textos multimodais passa “pelo manejo das linguagens à disposição, pelas escolhas de modos de expressão, assim como pela articulação entre o como e o que dizer”. Essa autora declara que esses elementos podem ser estimulados, reconhecidos e trabalhados, assim, além de surpreender os professores, podem ampliar o “poder semiótico”, expressão que Ribeiro utiliza emprestada de Kress (2003).

Apresentamos, a seguir, cinco infográficos produzidos pelos alunos; os grupos serão chamados de grupo 1, 2, 3, 4 e 5. Cada infográfico é acompanhado pelas colocações orais referentes as escolhas feitas na produção.

Figura 8 - Infográfico do Grupo 1

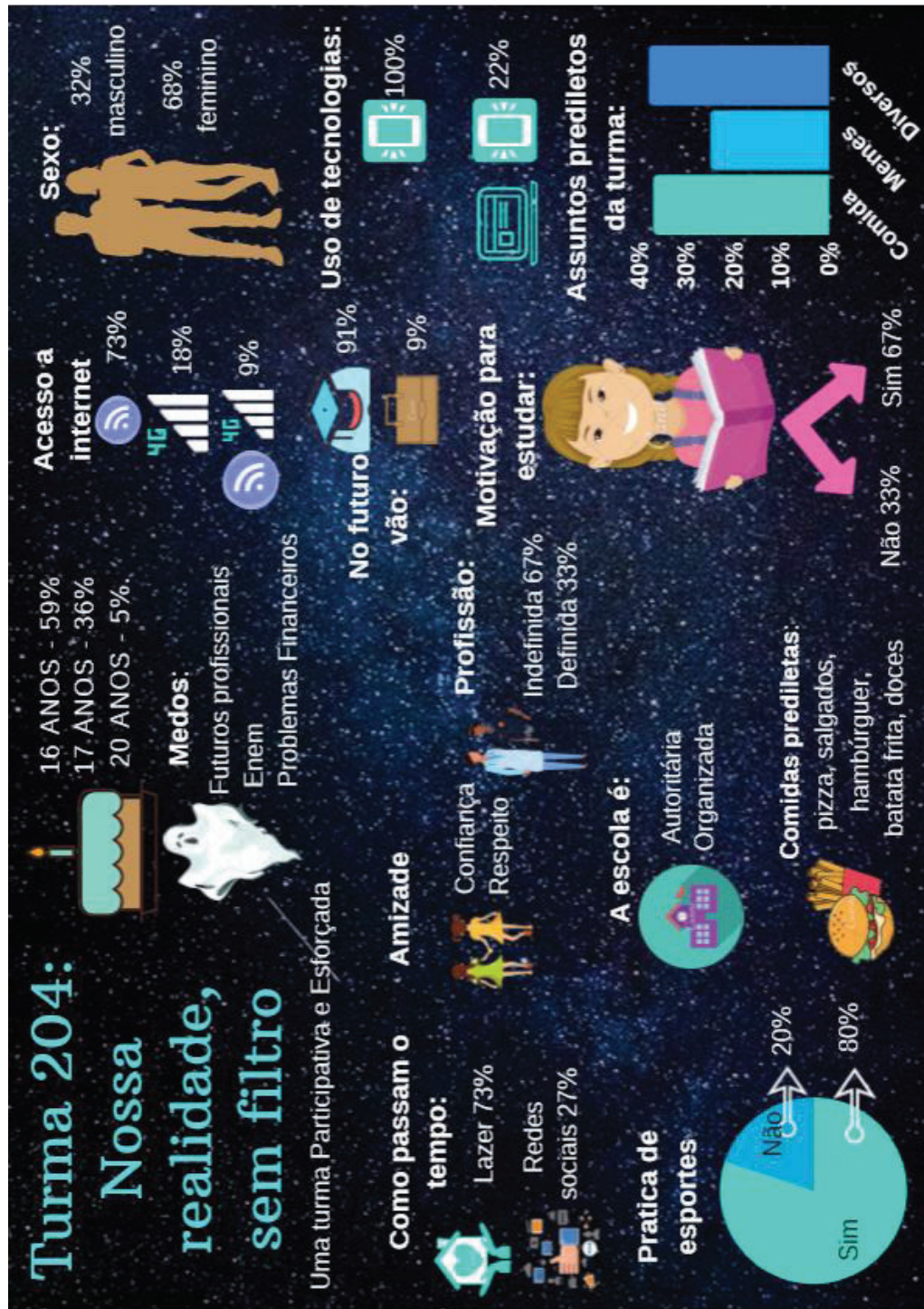


Fonte: elaborado pelos alunos

O Grupo 1 (Figura 8) optou por utilizar o fundo branco para realçar as cores dos ícones coloridos, utilizaram balões para deixar o texto mais informal. Sempre tiveram presente o público-alvo, que foram os colegas da turma e jovens de sua faixa etária. Optaram também em colocar gráficos por acreditarem que esse uso facilita a análise e interpretação dos dados. O dado que mais chamou a atenção do grupo foi sobre os medos que a turma tem: do futuro profissional e de problemas financeiros (mais citados). Na socialização, foi observada, pelos colegas, a falta de uma borda que limitasse o infográfico na página, também o fato de alguns itens possuírem título e outros não. Utilizaram linhas indicativas da informação para as imagens. O título ficou centralizado e em destaque, na parte superior do texto, a organização das informações foram postas em forma de círculo e a parte inferior os dados aparecem em gráficos. Tiveram preocupação no enquadramento das informações no espaço da folha.



Figura 9 - Infográfico do Grupo 2



Fonte: elaborado pelos alunos



O Grupo 2 (Figura 9), na sua apresentação, informou que escolheu o fundo escuro porque figura o espaço sideral em contraste com ícones coloridos e a fonte das letras em branco; na visão do grupo, usaram cores vivas para chamar a atenção dos leitores, diminuiram ao máximo as informações buscando ser mais objetivos. Usaram também gráficos, desenhos e ícones variados no formato e no tamanho (uns menores e outros maiores). Nos chama a atenção a boa compreensão dos alunos sobre as diferentes funções dos gráficos. Optaram em usar o espaço da folha na horizontal para distribuir melhor as informações. Transformaram uma informação em subtítulo “Uma turma participativa e esforçada”. O dado que chamou mais a atenção do grupo foi a quantidade de colegas com a profissão indefinida (67%). Foi observado pelos colegas que os títulos e tamanho da fonte dos textos era praticamente o mesmo, assim, não houve destaque. Foi ressaltado o fato de as palavras e imagens se complementarem e o título não estar centralizado como deve ser em qualquer texto: “é por ele que começamos entrar em contato com o texto” (observou uma estudante).

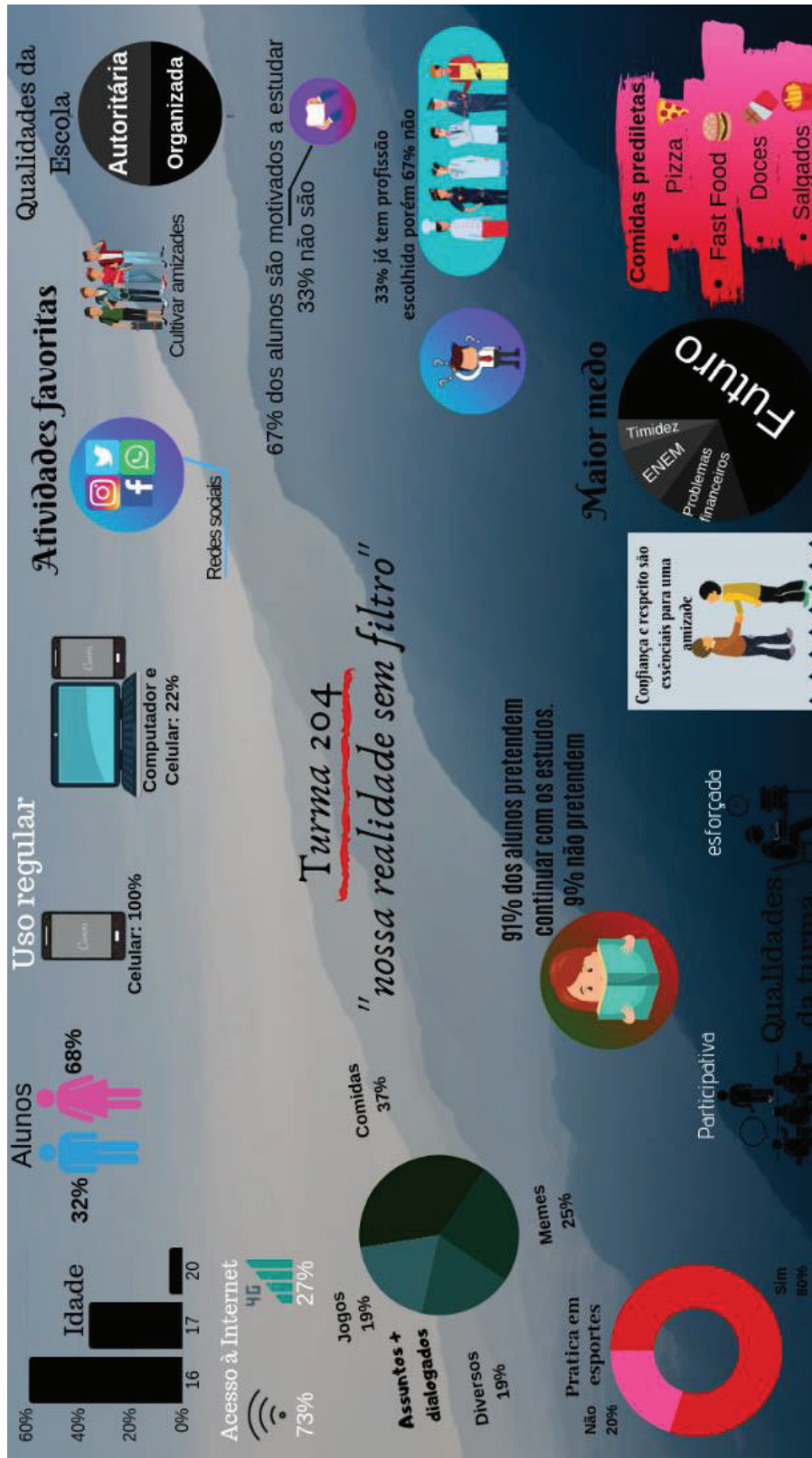
Figura 10 - Infográfico do Grupo 3



Fonte: elaborado pelos alunos

O Grupo 3 (Figura 10), usou como cor de fundo do infográfico a cor verde em degradê por ser uma cor alegre, algumas informações foram complementadas pela imagem como: comidas preferidas em que aparecem imagens de pizza, hambúrguer e fritas e chocolate (doces); nos medos ao colocar a informação problemas financeiros (\$ representou financeiros). Ressaltamos o uso da estratégia de complementaridade. Buscaram destacar o título do infográfico, o grupo omitiu uma informação: O que considera mais importante numa amizade, foi descuido. O dado que mais chamou a atenção do grupo foi a porcentagem (9%) de colegas que não prosseguirão com os estudos; para eles é uma exigência estudar nos dias de hoje. Buscaram colocar os títulos em destaque (negrito), tiveram dificuldades em deixar os textos mais curtos e distribuí-los no espaço; o grupo expôs que teve conflitos quanto às sugestões, pois não entravam em consenso.

Figura 11 - Infográfico do Grupo 4



Fonte: elaborado pelos alunos

O Grupo 4 (Figura 11), fez o infográfico no espaço horizontal da página, colocou o título no meio do infográfico como centralizador das informações que ficaram nas margens. Reconheceram que a parte inferior do infográfico ficou muito escura, isso se deve a cor do fundo em degradê que traz uma paisagem sombria em cores neutras. Procuraram dar um ar de seriedade (peso), formalidade nos itens: qualidade da escola usando a cor preta; também quando se trata sobre o maior medo, na qualidade da turma, nos assuntos dialogados e no gráfico sobre a idade. Os alunos demonstraram ter consciência semiótica porque eles falam sobre o "peso da cor". Reduziram ao máximo as informações a fim de que coubessem na página. Cuidaram para que a imagem e a informação se complementassem. Perceberam que as informações poderiam ser melhor enquadradas na página, não houve um cuidado com o padrão de desenhos e da escrita. O dado que mais chamou a atenção do grupo é a porcentagem de colegas que não são motivados para o estudo (33%). Alguns subtítulos dos assuntos se confundem com as informações porque não houve destaque. Usaram mais de um tipo de fonte e duas cores no aspecto verbal (preto e branco).

**Figura 12- Infográfico do Grupo 5**



Fonte: elaborado pelos alunos

O Grupo 5 (Figura 12) informou que fizeram pesquisa sobre a psicologia das cores para escolher a cor do fundo do infográfico: optaram pelo azul que é uma cor que concentra e acalma, é a cor do mar e do céu. Esse grupo utilizou estratégias diferenciadas, além da interessante questão do uso da cor: por que acalmar seria importante para esse infográfico? Padronizaram as fontes e as imagens usando cor preta, encontraram um site ([thenounproject.com/free](http://thenounproject.com/free)) do qual retiraram os ícones que seguem o mesmo padrão. Optaram por não utilizar títulos nas informações, somente os dados e a imagem. O dado que mais chamou a atenção do grupo foi sobre o ranking dos medos. Ao apresentar, observaram que as informações verbais poderiam ter sido melhor organizadas (moldura). A turma toda elegeu esse como o melhor infográfico, a padronização dos ícones qualificou o texto. Apontou que todo o título deveria ser centralizado e disposto de outra maneira.



A construção desses cinco infográficos exigiram dos alunos o planejamento, a apuração e integração do grupo. Passamos agora a análise da produção dos alunos, os critérios utilizados encontram-se no Quadro 10:

**Quadro 10 - Critérios de análise dos infográficos**

Aspectos a serem observados	Autores
<b>Do ponto de vista linguístico: gênero discursivo:</b> tema, estilo e construção composicional Sequências textuais – descritiva e explicativas	Bakhtin (2016); Adam (2008)
<b>Do ponto de vista visual - metafunção composicional:</b> <b>a) Valor da informação</b> – esquerda/direita, topo/base, centro/margem <b>b) Enquadramento</b> – linhas, espaços em branco, molduras, virtuais ou físicas, cores, formas de enquadrar, conexão e desconexão dos elementos. <b>c) Saliência:</b> estratégias para dar destaque, maior ou menor, a certos elementos. Tamanho, cores, posicionamento dos elementos.	Gramática do <i>Design Visual</i> – Kress e van Leeuwen (2006)

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)**

Esses aspectos foram observados nos cinco infográficos produzidos pelos discentes. No início da produção, os alunos tiveram alguma dificuldade até se adaptarem à ferramenta Canva; num segundo momento, o problema foi como expressar as informações verbais e não verbais e cuidar para que a imagem ficasse em consonância com o texto; essas escolhas, “orquestrações” exigiram dos alunos o pensamento crítico. Todos os infográficos construídos possuem as duas características apontadas por Sancho (2013): a utilidade – grau de significância – um infográfico significativo por se tratar do perfil da turma e a visualidade – os infográficos atraem o olhar do leitor.

Ao analisar as materialidades semiótico-discursivas, foi percebido pelos alunos que o gênero discursivo possui características específicas, houve o reconhecimento da estrutura composicional, do estilo e do tema (BAKHTIN, 2016) e sua equivalência na teoria de Adam (2008, 2019) na parte inferior do esquema sobre níveis de análise ou planos da análise de discurso nos níveis (nível 4: estilo, nível 5: composição e nível 6: tema). Quanto à estrutura composicional, o infográfico apresenta uma organização interna própria, diz respeito à disposição dos elementos semióticos na superfície do texto na construção de sentido. Nos cinco infográficos, observamos a presença de elementos verbais e não verbais. Quanto ao aspecto verbal, na linguagem escrita, títulos, legendas e pequenos textos, vimos que a

linguagem utilizada foi objetiva, enxuta e informal. A tipografia ou fonte (tipo de letra), no aspecto visual, auxilia o equilíbrio na estrutura do texto entre o conteúdo verbal e não verbal. Geralmente, o tamanho das fontes obedece a uma hierarquia, pois se o verbal for do mesmo tamanho é difícil identificar a informação mais importante e o texto fica pouco atrativo. No caso dos títulos conforme Adam (2008) afirma, a macro-operação principal da sequência descritiva é a operação de tematização, aquela que define o tema ou o objeto descrito. Os títulos são geralmente maiores; os subtítulos ligeiramente menores e o corpo do texto é menor ainda, é importante, da mesma forma, a tonalidade da cor e a espessura das letras. Quanto ao título apresentado nos infográficos analisados, os grupos 1, 3 e 5 usaram o título-tema em destaque na parte superior central do infográfico. O grupo 4 usou o título-tema no meio do infográfico e as informações ao seu redor; esse título poderia ser mais destacado em relação ao texto. O Grupo 2 optou em usar o título na parte superior à esquerda, tratando o título sem muito destaque. Alguns infográficos como os dos grupos 1 e 4, em alguns itens, puseram subtítulos outros não houve um padrão. O grupo 5 não usou subtítulos nos assuntos, os grupos 2 e 3 usaram subtítulos, mas, no infográfico do grupo 2, eles não se destacaram, pois as letras estavam em negrito e o tamanho da fonte era o mesmo do texto. Apenas um grupo não colocou no infográfico todas as informações; o grupo 3 omitiu sobre o que é mais importante numa amizade, isso aconteceu em função da distribuição da informação no espaço do infográfico.

Percebemos que o espaçamento uniforme entre todas as informações e entre as linhas do texto também deve ser considerado, se o espaço não for cuidado a leitura do texto fica comprometida. Atentamos que na maioria dos infográficos os alunos optaram por um tipo de fonte única, em alguns não se observou a hierarquia de tamanho, o espaçamento padrão. A maioria dos grupos trabalhou com uma única fonte no infográfico e as fontes escolhidas não dificultaram a leitura, optou-se, principalmente, pelas fontes tradicionais (*times new roman*, *arial*, etc.).

Quanto ao tema, elemento essencial à atividade comunicativa e núcleo do processo interativo na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2016), é o perfil da turma 204, nos infográficos criados, todos tiveram o mesmo tema, inclusive o título tema do infográfico é: “Turma 204: Nossa realidade sem filtro”, sugestão de uma aluna e a turma toda decidiu em colocar o mesmo título em todas as produções. Os alunos foram desafiados para serem criativos e procurarem mostrar com sinceridade o perfil.

O estilo dos infográficos analisados, revela-se na sintaxe empregada na materialidade textual, transitando entre o emprego de formalidade ou informalidade, termos técnicos e

vocabulário específicos. Nos cinco infográficos, o estilo aparece em forma de linguagem objetiva em 3ª pessoa, predominância dos verbos no presente do indicativo dando ao discurso valor de simultaneidade.

Ao observarmos o elemento que organiza os recursos semióticos nas imagens, a metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), no valor da informação, que é como os elementos estão dispostos na página, notamos que o infográfico não está construído na polaridade Dado e Novo. O valor informativo está polarizado no centro e na margem preenchendo todo o espaço da página. A compreensão das imagens só acontece com a leitura do texto verbal que precede a linguagem visual.

Observamos o papel das imagens nos infográficos; a imagem aproximada da informação fica saliente (com ênfase); as imagens são salientes mas não são autoexplicativas, pois precisam do texto verbal para complementar a informação. As imagens como desenhos, ícones e gráficos escolhidos pelos alunos buscaram descrever a informação pelo visual, quanto mais salientes, mais atrativas. Dionísio (2011, p. 138) afirma que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” porque nossa sociedade é cada vez mais visual.

Os tamanhos, as cores, os contrastes dos elementos representados podem estar mais ou menos salientes, são eles que carregam mais informação na projeção semântica das imagens. Quanto ao tamanho relativo dos elementos, nos grupos 3 e 5 houve um padrão; nos demais grupos (1, 2 e 4) não. Em relação às cores de fundo em todos os infográficos, percebemos que elas estão em contraste com a cor do texto e das imagens. Apenas o grupo 4, na parte inferior do infográfico, a cor de fundo, muito escura, atrapalhou a visualidade da informação na parte inferior do texto; esse grupo usou duas cores na tipografia. De acordo com Menezes e Pereira (2016), a cor é um elemento informativo, é fundamental na comunicação visual, ela atrai o leitor e possui significado percebido pelos olhos. A cor também foi usada nos elementos quantitativos (gráficos) em que a informação numérica foi transformada em visual, foi usada como imitação da realidade (nos ícones, desenhos, figuras) e também para a atração visual. A cor produz um efeito de realidade: “contribui para a clareza, equilíbrio visual e harmonia da informação” (MENEZES; PEREIRA, 2016, p. 4688); as cores utilizadas nos infográficos produzidos tiveram a função de representar a realidade. As metafunções que citamos isoladamente operam de forma concomitante na construção do sentido do texto.

Ao retornarmos à teoria de Adam (2008, 2019), observamos que as imagens dos infográficos são descritivas e definem os elementos que mostram o perfil da turma, quem é, o que está sendo informado: idade, tecnologia, comidas preferidas, etc. A explicação se faz pela

escrita sucinta e pela imagem que são essenciais na infografia e se caracteriza pela vontade de fazer conhecer o perfil da turma 204.

Quanto ao conteúdo multimodal (linguagem verbal e não verbal integradas) em que os textos circundantes explicam o perfil da turma: o *layout, design (THE GROUP NEW LONDON, 2000)* e o enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), elemento importante da composição textual é a organização dos objetos no espaço, o arranjo mostra a estrutura física do infográfico e está ligado à criatividade dos produtores. “A distribuição dos textos e de outros modos em uma página de revista, por exemplo, define e é definida por informações”. (RIBEIRO, 2018, p. 92). No enquadramento dos infográficos observamos que não há molduras no texto verbal, a escrita é variada em todos os infográficos, a disposição da escrita é diversificada. As linhas conectam o texto verbal com o não verbal, ajudam no fluxo de informações que apontam para uma direção, conduzem o olhar do leitor; apenas o grupo 1 as utilizou de forma mais enfática, outros dois em apenas uma informação e os demais não. Essas linhas indicativas são essenciais para a concentração do que está sendo explicado e descrito. Os elementos semióticos estão próximos dando a ideia de conexão entre eles.

Pelo envolvimento dos alunos nas atividades, percebemos o interesse em criar algo interessante para mostrar aos colegas. Atentamos que todos os infográficos analisados apresentam imagens e textos verbais, e variam na quantidade de informação visual ou verbal de um texto para outro. É variável o formato dos infográficos, os grupos 2 e 4 usaram o formato paisagem (horizontal) e os grupos 1, 3 e 5 o formato retrato (vertical). No formato horizontal, observamos mais espaço utilizado pelo infográfico à esquerda e à direita; o formato vertical é observado frequentemente na mídia, talvez pela rolagem da página, é lido de cima para baixo; essa característica tem efeito sobre a multimodalidade.

Há equilíbrio do visual com o verbal, a disposição dos ícones foi variada em todos os infográficos, verificamos que não existe um lado para o ícone e o outro para o texto verbal; não há concentração em apenas um lado nos infográficos produzidos, não seguem um padrão de disposição (verbal, não verbal).

Quanto a autoria, nenhum grupo assinou o infográfico (envolvidos na produção), sabemos que a autoria revela a contribuição de cada membro da equipe no trabalho realizado. O grupo envolvido ficou conhecido na apresentação oral das produções. O momento da apresentação oral aconteceu na 17<sup>a</sup> e 18<sup>a</sup> aulas, foi muito rico em interação e compartilhamento dos saberes. Essa última etapa foi o momento em que a proposta da produção escrita foi avaliada. Ribeiro (2018, p. 96) declara que “a produção textual tem muito

mais alcance, quanto mais diversificada e refletida ela é”. Assim, nas apresentações orais, cada grupo expôs sobre a sua produção.

Frisou-se, nessas aulas, a importância de na apresentação que os grupos socializassem as dificuldades na criação do gênero e o que fizeram para superá-las para avaliar a produtividade. Conforme Cope e Kalantzis (2012), os novos alunos precisam ser críticos e saberem autoavaliar o seu próprio pensamento e aprendizagem. Para isso, os grupos responderam a duas questões conforme o Quadro 11:

**Quadro 11- Avaliação sobre a produção dos infográficos**

<b>Grupos</b>	<b>1) Quais as dificuldades na criação do gênero? E o que vocês fizeram para superá-las?</b>	<b>2) Quais os obstáculos quanto ao uso da ferramenta, planejamento, distribuição de tarefas e articulação das informações?</b>
Grupo 1	Seleção do <i>design</i> do infográfico e o consenso nas escolhas.	O não conhecimento do aplicativo Canva deixou o grupo mais lento.
Grupo 2	Distribuir todas as informações no espaço do infográfico, através da diminuição dos ícones e formação de padrões.	Não houve dificuldade quanto ao uso da ferramenta. É prático. Os obstáculos foram superados através da distribuição de tarefas.
Grupo 3	Opiniões dos integrantes do grupo diferentes.	Dificuldade em tornar os textos menores, mais curtos. Substituir palavras por imagens.
Grupo 4	Falta de criatividade, limitação do site nos itens gratuitos. Superaram os obstáculos com esforço mental e pesquisa.	Falta de planejamento nas escolhas (cores, fonte, tamanho dos ícones, ordem das informações). Necessidade de ter um padrão para que a informação não perdesse o sentido para o leitor.
Grupo 5	Ordenar de forma certa as informações para o leitor. Superaram as dificuldades fazendo o infográfico aos poucos.	Dificuldades em encontrar ícones que representassem a informação verbal.

**Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)**

Ao observarmos o Quadro 11, percebemos o engajamento dos alunos, bem como a consciência do trabalho realizado pela participação ativa. As principais dificuldades que os alunos tiveram na criação do infográfico foi: selecionar o *design*, distribuir as informações no espaço da página, a falta de criatividade, limitação do site nos itens gratuitos, opiniões contrárias e a ordenação das informações. Com a produção de infográficos, os alunos tiveram que ser criativos, colocaram em prática o que afirma Canclini (2008), ao expressar que a criatividade é uma virtude para a geração de valor no trabalho e no prazer pessoal mais do que

uma virtude profissional de artistas e escritores, por exemplo, a criatividade e sua apropriação para solucionar necessidades locais.

Quanto aos obstáculos no uso da ferramenta, informaram que não conheciam o Canva, tiveram dificuldade em diminuir a informação verbal, em encontrar imagens representativas. Vimos que os usuários eram pouco experientes com a ferramenta, pelo menos no início, e isso pode acontecer mesmo com os mais experientes quando se deparam com algo que nunca experimentaram. Santaella (2015, p. 166) reitera que a participação no mundo digital, como a experiência realizada, requer competência semiótica do usuário, e isso implica “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estado de imprevisibilidade ou de acasos, desordens, adaptabilidades”, é uma nova função do produtor de texto protagonista.

O leitor contemporâneo do ensino médio tem perfil cognitivo variado como aponta Santaella (2013), embora predomine o leitor ubíquo, aquele que a todo momento fica checando o celular e que ao mesmo tempo, que está corporalmente presente em um espaço, visita diversos ambientes (virtuais). Para esse aluno, as atividades de ensino necessitam ser colaborativas e interativas, são práticas para vivenciar um conhecimento teórico; só assim o aluno assumirá o papel de produtor e condutor de sua aprendizagem, que é o jovem aluno de hoje. Por isso, a escola tem como papel promover práticas que contemplem o ser multiletrado e multimodal; essa produção de infográfico mostrou o estímulo de colaboração e a escrita em esfera escolar, apoiados pela tecnologia favorecendo o ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos num processo interativo.

Foi combinado o espaço de circulação dos infográficos: um cartaz na sala de aula que a pesquisadora montou e passou para a professora titular, pois o número de aulas dadas tinham terminado; se houvesse mais tempo, todos os infográficos voltariam para os grupos para serem aperfeiçoados após a apresentação oral. Os alunos perceberam através dos infográficos dos colegas pontos a serem melhorados. Constatamos que seria interessante divulgar essa produção na escola para as demais turmas.

Foi interessante observar que os alunos construíram infográficos diferenciados sobre os mesmos dados; assim, tivemos leitura e produção escrita de um gênero multimodal multiletrando os educandos, também tecnologia com letramento digital, interação entre os alunos, aplicação da escrita, oralidade (nas apresentações) e aplicação do conhecimento construído. A turma percebeu a “mesma” informação representada em diferentes formas (recursos semióticos); as tecnologias digitais foram vistas além de sua capacidade de apoio

instrumental e de consumo: ferramentas usadas de forma comunicativa para posicionamento e exercício da cidadania, essa é a dimensão do letramento.

Foi um trabalho colaborativo, interativo que mostrou a apropriação do gênero infográfico com o uso da tecnologia em que a BNCC (BRASIL, 2018a), na sua competência 5, recomenda a compreensão e utilização das tecnologias para formar um cidadão produtivo e ético. Soares (2002, p. 152) expressa que “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento”.

A avaliação foi satisfatória e deixou a pesquisadora satisfeita e realizada pela autonomia que conferiu aos alunos, agindo como mediadora do conhecimento. Percebemos como Kress e van Leeuwen (2006) que a multimodalidade ainda é pouco explorada no ensino. Essa é uma proposta concreta e útil, hoje temos muitos recursos e novas formas de comunicar, o infográfico foi exemplo disso. Rojo e Moura (2012) convidam os educadores para se desafiarem no sentido de desenvolver atividades modernas nas aulas de língua materna com o objetivo de terem uma ferramenta para o exercício da cidadania através do letramento.

A prática discursiva mostra o gênero e a materialidade dele construído pela sua estrutura composicional, pelo conteúdo temático e estilo como formulou Bakhtin (2016); é isso que possibilita ao produtor e leitor do texto o seu reconhecimento pela sua forma relativamente estável. Acreditamos ter levado os alunos a entenderem os mecanismos pelos quais a comunicação acontece socialmente, letrando-o na materialidade do texto multimodal dentro das esferas de comunicação e o tornando multiletrado como sujeito protagonista na vida social. Kleiman (2005) e Soares (2016) reiteram que ações e atividades desenvolvidas em sala de aula que buscam o letramento, quando aplicadas dentro de um contexto adequado, alteram o comportamento dos alunos, possibilitando que eles façam uso da leitura e da escrita como prática social que faz parte do cotidiano, incluindo-os no exercício da cidadania.

Essa prática priorizou uma visão dinâmica e funcional da língua em que houve o diálogo e interações sociais como expressa Fiorin (2017, p. 21): “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”, daí a importância de a escola adotar práticas interativas e colaborativas. A mobilização de diversas atividades que se referiam às formas de expressar significados levaram o aluno a interagir com as múltiplas linguagens envolvidas na constituição do infográfico. Enfatizamos a importância de desenvolver a competência crítica e leitora dos alunos por meio de atividades de leitura e produção escrita do gênero multimodal infográfico que visassem os multiletramentos como investigamos na pesquisa.



A multimodalidade discursiva aliada a algumas metafunções da Gramática do *Design* Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006) ajudam a construir globalidade semântica do gênero com a presença de alguns elementos presentes na materialidade do texto como as cores, imagens, enquadramento, etc. Nesse sentido, Ribeiro (2018, p. 84-85) assevera que “é “poder” manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é “poder” a percepção de quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo)”. Acreditamos que oferecemos os meios para empoderar nossos alunos, motivando-os para ler, reagir e produzir textos.

A prática pedagógica evidenciou a evolução dos alunos na prática de leitura e de produção escrita de infográficos comparando com as primeiras aulas dadas. Os alunos através das atividades desenvolveram um olhar analítico e crítico. Essas averiguações são corroboradas pelas impressões dos discentes numa avaliação da relevância das aulas e das práticas implementadas através de questionário que consta do Apêndice M. A finalidade foi respeitar a opinião dos alunos em sua individualidade para que se pense sobre o que foi proposto e percebessem o trabalho em sala de aula com sentido<sup>21</sup>. No Quadro 12, fazemos uma síntese das avaliações:

**Quadro 12 – Avaliação final das aulas e das práticas implementadas**

Perguntas	Respostas
<b>1. As aulas e atividades propostas atingiram suas expectativas? Por quê?</b>	100% responderam que sim. “Foi algo diferente das aulas normais, se tornou algo atrativo, legal, ficamos mais envolvidos e motivados a participar”. “As aulas despertaram nossa curiosidade e com isso buscamos ideias por vontade própria”. “Aula diferente e divertida, não foi cansativo”.
<b>2. O que você mais gostou nas aulas/atividades? Por quê?</b>	A maioria gostou de ter produzido o infográfico. “Da parte de montar o infográfico, no <i>design</i> , escolher os elementos para criá-lo. Colocar na prática o que aprendemos foi desafiador e muito interessante”
<b>3. Houve algo que você não gostou ou achou ruim?</b>	A maioria respondeu que nada foi ruim.
<b>4. Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para as aulas de Língua Materna serem mais interessantes?</b>	Solicitaram mais inovação, uso da tecnologia, atividades diferenciadas. “Inovar! É necessário mudar o método de ensino. Incrementar ferramentas, talvez utilizar o e-mail, ter dias da semana onde a aula fosse fora da sala de aula, visitar espaços diferentes. Precisamos sair da rotina que sempre tivemos dentro da escola”.

**Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)**

Quando perguntados sobre as aulas e atividades propostas se elas atingiram suas expectativas, todos os alunos responderam que sim e alguns informaram que as aulas

<sup>21</sup> Não apresentaremos todas as respostas dadas pelos alunos ao questionário. Faremos, sim, uma explanação geral das percepções por eles apresentadas.

superaram as expectativas, o porquê relataram: “Superaram minhas expectativas, achei muito interessante porque os textos como os infográficos possuem detalhes que precisamos observar como as imagens, as cores, as palavras”. “Tive dificuldades mas gostei muito de conhecer os infográficos”. “Passaram das expectativas pois o infográfico se mostrou bem explicativo e foi muito bom de conhecer esse gênero”. “Foi algo totalmente diferente, aprendi observar mais e não tirar conclusões precipitadas”. “As aulas me fizeram entender bem o conteúdo e aprender a montar um infográfico”. “Aprendi muito sobre essas linguagens que eu não conhecia e que se mostrou uma ótima ferramenta para mim. Pode ser utilizado em muitos outros assuntos”. “Passou uma ótima visão do mundo digital e na maneira de observar, ler os textos”. “Aprendemos vários detalhes importantes que fazem a diferença, como vivemos num mundo de tecnologias é essencial aprendermos sobre isso”. “Aulas que tratavam de assuntos diversos que muitas vezes fazem você ter mais interesse e ter mais curiosidade”. “Adquiri maior conhecimento através de uma experiência diversificada”. “Fazer coisas diferentes nas aulas faz com que nós nos interessemos cada vez mais”. “As aulas foram produtivas e interativas, aprendemos uma linguagem diferenciada”. “As aulas foram bem explicadas, a elaboração foi fácil de entender e foi na nossa linguagem”. “Aprendi a fazer algo que nunca tinha visto”. “é algo totalmente diferente que trouxe muito conhecimento para compreender melhor”.

Quando questionados sobre: O que você mais gostou nas aulas/atividades? Por quê? Os estudantes responderam em sua maioria que gostaram de produzir o infográfico; “Elaborar o infográfico”; “A produção do infográfico porque aprendi a mexer na plataforma e foi em um espaço em ser a sala de aula”; “Gostei da ferramenta Canva”; “Escolher os elementos para montar o infográfico, fazer o verbal e o não verbal se integrar”; “Olhar os infográficos dos colegas. Ver como é a imaginação deles”; “Usar tecnologias que só conhecemos para outros fins além das redes sociais e demais passatempos”; “O modo da aula, a parte interativa, divertida, por ter sido de modo diferente das demais aulas”; “Sair do contexto de questões, prova, ficou mais interessante”; “Diversas informações e atividades novas que nunca fizemos, tivemos que ser criativos”; “A liberdade de expressar nossas ideias”; “Gostei da ida à Universidade, isso trouxe algo novo e diferente para a aula de Português, criar o infográfico que estudamos”; “Foi divertido conhecer e produzir o infográfico”; “Gostei de aprender várias coisas novas com as atividades porque vi muitas coisas que eu achava “chatas” e depois das aulas mudei muito meu modo de pensar sobre tais assuntos”; “Gostei mais da prática, pois demonstramos aquilo que tínhamos aprendido além de poder colocar toda a nossa criatividade com liberdade no infográfico”.

A partir dessas colocações, acionamos Petit (2009, p. 24): “a manipulação da escrita é um instrumento decisivo de poder”, a autora ainda reitera que uma pessoa que não se apropria da escrita sente-se fora do mundo: “na maioria das sociedades, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo. (PETIT, 2009, p. 43). Conforme essa autora a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes.

Quando questionados sobre o que não gostaram nas atividades, afirmaram que nada foi negativo, as aulas foram interessantes e diversificadas; alguns perceberam dificuldade na compreensão das atividades, que a participação em aula exigia sair da zona de conforto em atividades desafiadoras como produzir o infográfico. A turma percebeu que as atividades propostas se baseavam em uma abordagem diferente das aulas regulares, atribuindo valor positivo a essa diferença. Alguns alunos, nas suas impressões, perceberam sua dificuldade na compreensão de textos multimodais, que precisam desenvolver mais sua habilidade leitora.

Ao serem indagados sobre o que poderia ser feito por parte da escola e dos professores para as aulas de Língua Materna serem mais interessantes, disseram: “Tentar inovar mais”; “Não ser só questões, textos do livro”; “Aulas diferenciadas”; “Aulas na sala de computação, aulas mais ao ar livre com demonstrações. Com vídeos, imagens, slides e materiais de computação atualizados, não somente livro, caderno e sim imagens, coisas atrativas para nós. Que pudesse nos envolver e não ser algo cansativo e repetitivo”; “Utilizar mais a tecnologia, atividades diferentes das do dia a dia, explicações mais elaboradas e que nós (alunos) entendêssemos com mais facilidade”; “Colocar mais atividades desse tipo, interação com a matéria, professor e colegas”.

Por fim, deixamos os alunos à vontade para comentar algo que não foi contemplado no questionário; muitos não responderam, outros generosamente elogiaram a forma como foram trabalhadas as atividades nas aulas sugerindo que continuasse assim até o final de ano. É comum na escola tradicional<sup>22</sup> que os alunos não tenham muito espaço para dialogar; essa prática partiu da perspectiva que valoriza os sujeitos ativos e participantes num mundo em transformações constantes para que sejam cidadãos atuantes no exercício de sua cidadania. Desse modo, verificamos que o uso das tecnologias para o letramento dinamiza o ensino tradicional, utilizá-las a favor da educação promove um maior desenvolvimento socioeducativo.

---

22 Por escola tradicional entendemos ser aquela em que o professor é o centro de todo o processo educativo e a relação com seus alunos é marcada pelo autoritarismo do primeiro em relação ao segundo. Há uma imposição do silêncio e o aluno é um mero receptor do conhecimento.

Cope e Kalantzis (2000) tratam sobre a mudança de paradigmas das práticas escolares, estimulando o entorno sociocultural; dos alunos para formar sujeitos ativos na transformação sociocultural, sendo assim, acreditamos que essas práticas recriam a promoção de uma nova ética e de novas estéticas. A sala de aula é um espaço propício para examinarmos as diferenças locais e globais, validando as diferenças nas subjetividades e nos interesses dos estudantes.

Na sequência, registramos algumas considerações finais, contemplando uma apreciação geral sobre o desenvolvimento deste estudo de tese.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa, identificamos que o grande desafio da escola é formar um leitor multiletrado, por isso ela necessita desenvolver projetos que envolvam a multimodalidade e formem um sujeito participante. O desenvolvimento das capacidades do leitor/produzidor de texto contemporâneo faz com que o indivíduo fora da escola atue como um cidadão do mundo. É função da escola formar esse sujeito letrado e emancipado, e assim estará contribuindo para sua inclusão e para sua atuação em um mundo melhor, mais acolhedor e inclusivo.

Escolhemos como tema desta pesquisa a leitura e capacidades leitoras de multiletramentos em textos multimodais no ensino médio. Foram levado em conta as estratégias de leitura, de produção escrita e a influência das mídias na formação do leitor. Nosso foco de estudo delimitou-se em averiguar a efetividade de estratégias de leitura/produção escrita e mediação com textos multimodais (infográfico), para promover multiletramentos no ensino médio, por meio de atividades de ensino de língua materna. Propusemos atividades desenvolvidas e aplicadas que apresentaram, sistematicamente, o processo de construção de práticas leitoras e de produção escrita em textos multimodais. A integração das linguagens teve como finalidade construir e reconstruir significados nos textos atuais que circulam na sociedade.

Buscamos, no decorrer da pesquisa, respostas para o seguinte problema: é possível desenvolver a competência crítica e leitora dos alunos de língua materna por meio da aplicação de práticas leitoras e de produção escrita envolvendo procedimentos interativos e atrativos com textos multimodais que visem os multiletramentos? Com os resultados apresentados, constatamos que práticas leitoras e de produção escrita com textos multimodais emergentes como o infográfico estimulam a leitura independente, pelo aluno, em que o conhecimento tem significado.

As práticas de leitura e de escrita desenvolvidas neste estudo, no ensino da língua materna no ensino médio, com textos multimodais (infográfico), tornaram-se interativas, percebemos isso devido ao interesse e à participação dos alunos nas aulas. Dessa forma, o trabalho contribuiu para o letramento digital e para os multiletramentos do referido alunado, pois o infográfico foi um gênero discursivo novo nas aulas de Língua Portuguesa da turma pesquisada.

Confirmamos as hipóteses, dentre elas a de que estratégias adequadas de leitura e de escrita utilizadas pelos professores de língua materna garantem uma boa formação do leitor contemporâneo no ensino médio. Isso se deu através de um percurso realizado com práticas leitoras e de produção escrita que se demonstraram eficazes porque tornaram as aulas interativas em função do uso da tecnologia.

Não temos dúvida de que é fundamental uma pedagogia de multiletramentos na escola. Tanto o aluno quanto o professor multiletrados têm a necessidade de entrar em contato com a ação de diferentes modos de significação para dar conta de gêneros discursivos emergentes na sociedade. Além da articulação de diferentes linguagens, envolve também a diversidade cultural e linguística e a presença da tecnologia.

O infográfico, texto multimodal, é um gênero discursivo que evidencia uma organização textual e discursiva orientada de fazer compreender, e é constituído por sequências textuais descritivas e explicativas pouco utilizadas na escola; isso foi percebido no diagnóstico realizado. Esse gênero está presente nas mídias sociais e potencializa a capacidade de fazer pensar visualmente através das linguagens interligadas.

Confirmamos também que os textos multimodais desafiam a leitura e a escrita realizadas na escola, pois o professor estando preparado para ser mediador de leitura de textos multimodais contribuirá para o desenvolvimento crítico do aluno leitor e produtor de texto nas habilidades em questão. Isso acarretará a evolução de inferências essenciais na formação de um sujeito competente, crítico, ético e que na sua vida social será incluso no exercício da cidadania.

O estudo contribuiu no sentido de mostrar o quanto a formação dos professores é importante, pois é o educador que está na linha de frente das mudanças, que busca novas práticas e que utiliza ferramentas tecnológicas para interagir com seu aluno, auxiliando-o na construção do conhecimento. Tanto o aluno quanto o professor têm a necessidade de ser multiletrados. Constatamos existir na escola o desconhecimento do gênero infográfico trabalhado por parte dos alunos e da professora titular.

Os infográficos possuem modos de significar e configurações de enunciados multissemióticos que extrapolam os ambientes digitais e impressos que desafiam a leitura e a escrita realizadas na escola. Constatamos, no diagnóstico da professora, que o professor faz o que pode dadas as péssimas condições que, na média, lhe são oferecidas no sentido de ser mediador de leitura de textos multimodais e esse é, cada vez mais, um conhecimento necessário na formação do professor.

O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver a competência leitora crítica dos alunos em língua materna por meio do desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita, mediante procedimentos interativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no ensino médio, no sentido de formar leitores e produtores de textos multiletrados, através do letramento digital, preparados para o exercício crítico da cidadania.

O referido objetivo foi atingido subsidiado pelos objetivos específicos a que nos propomos, quais sejam: a) analisar a configuração textual e discursiva de infográficos conforme a concepção de texto de Adam (2008), autor que faz abordagens sobre o valor do texto como objeto de estudo e segue com a delimitação das unidades que devem ser dimensionadas numa análise textual: o conceito de texto, os níveis de análise discursiva e a concepção de sequências textuais que ele concebeu e, focar em aspectos da semiótica social para a análise de imagens dispostas no texto; b) demonstrar teoricamente a necessidade da adoção do conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos no estudo dos gêneros discursivos, no ensino da língua materna na escola; c) ampliar habilidades discursivas dos alunos em textos multimodais (infográfico), colaborando e propondo práticas leitoras e de escrita no ensino de língua materna na escola pública com o uso das tecnologias digitais; d) entender quais saberes e habilidades fazem parte do letramento digital de gêneros multimodais, e como os suportes digitais contribuem para uma leitura autônoma e uma postura crítica frente ao ato de ler e escrever; e) apresentar sugestões práticas aplicadas em sala de aula que contemplem letramentos compatíveis com a cidadania protagonista e facilitar a vivência prazerosa da leitura significativa de linguagens híbridas comuns em nosso tempo.

Nesse sentido, para o alcance desses objetivos, mobilizamos os marcos teóricos desta pesquisa da seguinte maneira:

a) recorreremos aos pressupostos de Adam (2008, 2019) e Marcuschi (2008, 2011) para abordagens sobre o valor do texto como objeto de estudo e um ato linguístico socialmente organizado, as sequências textuais, que contribuíram para o aprimoramento das formas mais importantes de operações no ensino da leitura, que é a compreensão e interpretação, com conceitos

b) Na concepção de leitura e compreensão na construção de sentido por ser uma competência fundamental para a inclusão do indivíduo na sociedade, recorreremos a Kleiman (2002), Canclini (2008, 2015), Petit (2009), Rojo (2009), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018). Santaella (2013, 2015) utilizamos os perfis de leitor existentes para nos darmos conta do leitor da atualidade e a influência da tecnologia na sua formação.



- c) Sobre o desenvolvimento da escrita, acionamos os conhecimentos de Kress (2003), Rojo (2009) e Ribeiro (2018), que abordaram a produção escrita como uma forma de orquestração das linguagens e a multimodalidade.
- d) Mobilizamos as noções de gêneros discursivos sob a ótica de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008, 2011), Fiorim (2017) como possibilidades de enunciar e comunicar e os conceitos de multimodalidade e multiletramentos. De acordo com Bakhtin (2016), a linguagem ocorre num processo de interação de práticas sociais, aborda os gêneros do discurso, em sua constituição, sua dimensão dialógica e o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal. Ao tratarmos sobre gêneros do discurso e ensino, recorreremos a Dolz e Scheneuwly (2004, 2011), Cristóvão e Nascimento (2011) e Lopes-Rossi (2011).
- e) No gênero discursivo infográfico, adotamos Rojo (2009), Teixeira (2010), Dionísio e Vasconcelos (2013), Sancho (2013), Ribeiro (2017) e Kanno (2018), que afirmam que o gênero ainda não é muito conhecido em sala de aula e que auxilia no desenvolvimento da proficiência leitora e produtora de textos no mundo contemporâneo.
- f) Na pedagogia dos multiletramentos, que consideram as novas demandas da sociedade que vive em constante mudança, mobilizamos Cope e Kalantzis (2000, 2012), *The New London Group* (2000), Rojo (2009), Rojo e Moura (2012, 2019). Tratamos sobre o letramento e o letramento digital como uma possibilidade pedagógica, que, unidos aos multiletramentos, formam um aluno crítico-reflexivo atuante em sua cidadania.
- g) Acerca do letramento e letramento digital, valemo-nos de Kleiman (2002, 2005), Lemke (2010), Soares (2016) e Ribeiro (2017, 2018), Coscarelli e Ribeiro (2017).
- h) Na multimodalidade discursiva, serviram de base os ensinamentos e reflexões de Kress e van Leeuwen (2001, 2006), Kress (2010), Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013), Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) e Cani e Coscarelli (2016). No que refere à importância da multimodalidade discursiva na leitura para a construção de sentidos através da integração das linguagens, essa pluralidade trabalhada em sala de aula tornará o aluno multiletrado,
- i) Na semiótica social que observa como os elementos imagéticos dispostos no texto, adotamos Kress (2010); Kress e van Leeuwen (2006). Posteriormente, discutimos sobre os desafios relacionados à leitura e à produção escrita frente às novas tecnologias e à cultura digital, competência mencionada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (BRASIL, 2018a ; 2018b).
- j) A ferramenta Canva, um aplicativo usado na produção de infográfico digital. Para abordarmos as novas tecnologias e a cultura digital, recorreremos às reflexões de Coscarelli (2016), Zacharias (2016), Brasil (2018a, 2018b) e Ribeiro (2018).

É preciso que nós professores estejamos atentos para intervir positivamente nos processos de transferência de contextos tão diferentes, como é o caso da mídia e da escola, e dessa forma, ensinarmos os alunos a analisarem criticamente as publicações de divulgação científica como um rico elemento de debate.

As atividades pedagógicas foram fundamentais para a pesquisa, pois materializamos de maneira prática a teoria mobilizada que nos possibilitou averiguar a aplicabilidade e a produtividade com o gênero discursivo infográfico, *corpus* motivador significativo para os alunos que participaram da pesquisa. A partir dessa prática, constatamos que esse modelo de trabalho pode ser realizado com outros gêneros que envolvam a multimodalidade.

Assim, defendemos a tese de que práticas leitoras (ou de leituras) e de produção escrita com gêneros discursivos multimodais promovem os multiletramentos do leitor contemporâneo do ensino médio. Não temos dúvida de que essa temática e de que essa abordagem tem relevância social no ensino de língua materna, pois o avanço tecnológico, dinâmico e continuamente em transformação, revelou o descompasso do ensino e a dificuldade de acompanhar as diversas situações comunicativas na contemporaneidade.

Este estudo não está acabado, o resultado da pesquisa mostrou que o ensino de língua materna tradicional não atende às expectativas dos estudantes e nem forma profissionais para atuarem no século XXI. No entanto, as práticas leitoras que utilizam os gêneros discursivos proporcionam interação e responsividade ativa. Atividades consistentes com textos multimodais como o infográfico contribuem de forma eficaz para os multiletramentos e garantem uma boa formação do leitor contemporâneo no ensino médio. A leitura e a análise de infográficos são recursos importantes no ensino de língua materna, abordando temas específicos e é também uma ferramenta importante para verificar como os alunos realizam suas escolhas diante da multimodalidade.

Tivemos o intuito de, por um lado, contribuir socialmente, com a pesquisa-ação para uma mudança social, no caso, uma mudança na realidade da escola pesquisada, pois a pesquisa dedicou-se à investigação sobre a leitura e a produção escrita através de textos multimodais, uma demanda da sociedade atual que vive em contínuas mudanças. Por outro lado, a escola e a academia serão beneficiadas com a pesquisa, pois, através do seu percurso e de seus resultados, poderá servir para a aplicação de atividades com a leitura e a produção escrita em outros gêneros discursivos. No âmbito pessoal e profissional, a pesquisa poderá influenciar na nossa atuação em sala de aula, principalmente no que diz respeito à mediação de atividades de leitura e produção com textos multimodais visando os multiletramentos dos alunos.

É essencial que se entre em contato com a ação de diferentes modos de significação para poder dar-se conta dos gêneros discursivos emergentes na contemporaneidade e ampliar o foco da linguagem verbal para a combinação de diferentes modos semióticos. A configuração dos textos atuais e os recursos multimodais que os acompanham são cada vez mais dinâmicos e interativos, e isso é um desafio para o ensino de língua materna. A infografia promove o conhecimento e, assim, torna didáticos assuntos complexos. São textos comunicadores em potencial que contribuem para uma leitura mais visual da informação por meio da multimodalidade.

Diante disso, temos que a leitura é uma prática social que precisa ser ensinada em toda a escolarização. Vimos que os alunos da turma pesquisada, em sua maioria, mostraram que não gostam de ler, alguns têm dificuldades nessa habilidade, mas isso se dá em função de a atividade ser mecânica na escola. A prática aplicada foi interessante e emancipatória; trabalhamos um gênero presente nos meios de comunicação criando espaço para que o aluno participasse efetivamente, interagindo e construindo significados para depois usar o gênero dentro e fora da sala de aula.

Essa prática aproximou os alunos de situações sociodiscursivas do cotidiano e contribuiu para o desenvolvimento das competências leitoras que levam aos multiletramentos. É importante a leitura significativa, visto que ela torna o leitor crítico e competente por meio das diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias. A análise crítica, autônoma e cidadã de um texto ajuda o aluno a perceber a intenção do autor, por isso, o estudante deve estar preparado para saber onde estão as informações que precisam, em que(m) confiar e como selecionar informações pertinentes e lê-las criticamente.

Quanto às possíveis limitações do estudo, destacamos o fator espaço temporal, embora a pesquisadora seja efetiva na escola, o tempo determinado para a implementação da prática leitora e de produção escrita tinha um limite porque a instituição escolar segue um plano de ensino a ser cumprido rigorosamente. No segundo semestre, aconteceu o festival de teatro na escola e os alunos teriam que começar os ensaios logo que a pesquisa acabasse. Essa constatação, somada à extensão da pesquisa, limitou o número de atividades propostas que talvez poderiam conceder resultados mais substanciais com vistas à solução do problema dos alunos na habilidade leitora de textos multimodais. Percebemos que o sistema atual de ensino não acompanha, na escola, o avanço tecnológico na sociedade, porque a internet não é acessível aos alunos, nem o laboratório de informática estava funcionando para o desenvolvimento das atividades práticas propostas; foi preciso encontrar um laboratório para a prática. Assim, atestamos que os alunos realizam automaticamente as mesmas ações que os

levam sempre aos mesmos lugares, excluindo-os do empoderamento através do uso da tecnologia.

Creemos ainda que uma possível mudança nas aulas de língua materna envolvendo gêneros discursivos multimodais possibilitam o desenvolvimento crítico reflexivo do aluno, fazendo com que ele perceba um processo de sentido eficiente. E as tecnologias digitais quando trabalhadas como ferramentas comunicativas são meios de ensinar e tornar o aluno multiletrado fazendo com que fique preparado para atuar no mundo do trabalho que está cada vez mais digital.

Acreditamos ainda que, com este estudo, contribuímos para o estímulo de novos estudos que se dediquem a propostas que envolvam a mediação da leitura e produção de textos multimodais para suprir as demandas de letramento na contemporaneidade. Como sugestão para a continuidade da pesquisa, recomendamos a pesquisa-ação, com diversos gêneros emergentes que contemplem propostas que abarquem a leitura, a compreensão e a produção do gênero discursivo como apropriação de sujeitos competentes, críticos e multiletrados. É importante que práticas interativas com textos que circulam na sociedade utilizem a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias para o letramento digital. Através da pesquisa-ação foi possível perceber o quanto ainda precisamos avançar na escola.

Reiteramos que a abordagem no ensino da língua materna pautada pelos gêneros discursivos formam o leitor competente com raciocínio apurado no uso e na recepção da linguagem. Os alunos aprendem muito mais quando sentem-se envolvidos nas atividades escolares, como foi o caso desta pesquisa. Temos a expectativa de que a nova BNCC (BRASIL, 2018a, 2018b) seja a incentivadora de políticas públicas com planejamento e orçamento que sintonizem a escola com as inovações da sociedade, dado que no ensino brasileiro os resultados sobre as principais habilidades (ler e escrever) não são muito positivos no país. Por fim, o ensino será transformado pelas novas tecnologias e as práticas de multiletramentos quando o estudante for o protagonista na construção de seu conhecimento, através de atividades interativas e colaborativas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos**: Tipos e protótipos. São Paulo, SP: Contexto, 2019.

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. Des genres à la généricité: L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). **Langages**, v. 1, n. 153, p. 62-72, 2004. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-62.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ARNT, Janete Teresinha. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado**: Implicações para uma pedagogia de multiletramentos. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Santa Maria, RS. 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16371/TES\\_PPGLLETRAS\\_2018\\_ARNT\\_JANETE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16371/TES_PPGLLETRAS_2018_ARNT_JANETE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ATAIDE, Denyse Mota da Silva. **Práticas de letramento em Língua Portuguesa**: Perspectivas de criatividade no Ensino Fundamental. 289 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Araguaína, TO. 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5539366#>](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5539366#>). Acesso em: 1 ago. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda., 2016. p. 11-69.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**: Cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood, EUA: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London, UK: Longman, 1981.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005. p. 208-236.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e cognição**: Um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://files.linguaespanola22.webnode.com/200000002-188c319850/orienta%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BREMOND, Claude. La logique des possibles narratifs. **Communications**, v. 8, n. 1, p. 60-76, 1966. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1966\\_num\\_8\\_1\\_1115](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1115)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRÍGIDO, Tamiris. **Infográfico animado** | Café – mais que uma bebida. 1 dez. 2014. Vídeo em meio eletrônico (2min41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yfr5sOtwEjI>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CALIL, Davi. Infográfico: Como vivem os esquimós. **Revista Mundo Estranho**, n. 128, p. 3, 2012. Disponível em: <<http://blogdoklil.blogspot.com/2012/08/infografico-revista-mundo-estranho.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CAMPOS JÚNIOR, Lázaro. 3 em cada dez brasileiros não conseguem entender este texto. **Portal Todos pela Educação**. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. tradução Ana Goldberger. — São Paulo: Iluminuras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico.** In: CANCLINI, Néstor García et al. *Hacia una antropología de los lectores.* Cidade do México & Madri: Ediciones Culturales Paidós & Fundación Telefónica, 2015. p. 1-38.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: Reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:** Ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-48.

CANVA. **Canva:** Página inicial. (s.d.). Disponível em: <[https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/)>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CHARTIER, Anne-Marie. La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado? **Clarín.** 2009. Disponível em: <[https://isfd49-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Entrevista\\_AM\\_Chartier.pdf](https://isfd49-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Entrevista_AM_Chartier.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2019.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro do leitor ao navegador:** Uma conversa com Jean Lebrun. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 19-32.

COIRO, Julie; DOBLER, Elizabeth. Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers as they search for and locate information on the internet. **Reading Research Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 214-257, 2007. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4151792>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COLTIER, Danielle. Approches du texte explicatif. **Pratiques**, v. 51, n. 1, p. 3-22, 1986. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_51\\_1\\_1393](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_51_1_1393)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London, UK: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literacies.** Melbourne, Austrália: Cambridge University Press, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016.



COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti et al.. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 35-55.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 137-173.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 43-67.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. **Multimodalidades e leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Rojo; CORDEIRO, Gladys Sales. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 71-91.

FERNANDES, José David; ALMEIDA, Danielle Barbosa de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. L. B. **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)**, v. 9, n. 23, p. 165-176, 1995.

Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29370/18060>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

FLUSSER, Vilém. **Die Schrift: Hat Schreiben Zukunft?** Göttingen, Alemanha: Immatrix, 1987.

GEORGE-PALILONIS, Jennifer. **Graphics reporting**. Burlington, USA: Elsevier, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

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

HODGE, Bob Robert Ian Vere; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Cambridge, UK: Polity, 1998.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF): Resultados preliminares**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF): Metodologia**. (s.d.). Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X07310586>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

KANNO, Mario. **Infografia: Guia básico de didáticos**. São Paulo, SP: Borel Edições, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicampi, 2005.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London, UK: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. Londres, UK: Arnold, 2001. p. 1-23.

\_\_\_\_\_. **Reading images**: The grammar of visual design. 2. ed. London, UK: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Hanna França; PEREIRA, Carla Patrícia de Araújo. O uso da cor como informação: Um estudo de caso dos infográficos da revista Galileu. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 9, p. 4686-4697, 2016. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0403.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLDONI, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Textos e imagens em cena: O sentido nos gêneros multimodais. **Todas as Letras**: Revista de Língua e Literatura, v. 17, n. 3, p. 182-195, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n3p182-195>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PABLOS, José Manuel de. **Infoperiodismo**: El periodista como creador de la infografía. Madrid, Espanha: Síntesis, 1999.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016. p. 43-59.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: Uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 180 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, PB. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9233/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O que é template?** (s.d.). Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-que-e-template/39828>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PORTILHO, Gabriela; CASTRO, Márcia L.; CARO, Juliana; NADALE, Marcel. Gatos: Por dentro e por fora. **Revista Superinteressante**, v. 403, p. 44-47, 2019. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/gatos-por-dentro-e-por-fora/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2013.

RESULTADOS DIGITAIS. **Como fazer um infográfico [tutorial completo]**. 20 dez. 2017. Vídeo em meio eletrônico (7min12s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=F9N\\_vrLd240](https://www.youtube.com/watch?v=F9N_vrLd240)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

REVISTA COMEMORATIVA DOS 50 ANOS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MADRE TEREZA. Seberi: Pluma Gráfica Editora, 2001. Edição especial.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 3. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_. Ler na tela: Letramento e novos suportes de leitura escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017. p. 125-150.

\_\_\_\_\_. **Navegar lendo, ler navegando:** Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 243 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG. 2008. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDQ6S/1/ana\\_elisa\\_ribeiro\\_tese.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDQ6S/1/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3. p. 581-612, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola editorial, 2019. p. 11-27.

ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, Eleanor; LLOID, Barbara (Orgs.). **Cognition and categorization.** Hillsdale, EUA: Lawrence Erlbaum, 1978. p. 27-48.

SANCHO, José Luis Valero. La infografía de prensa. **Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación**, v. 4, n. 2, p. 38-48, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/1166>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Comunicação obíqua:** Repercussões na cultura e educação. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço:** O perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo, SP: Paulus, 2015.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Plano de aula: Os elementos verbais e não verbais em contribuição à construção de sentidos. **Nova Escola.** (s.d.). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4801/explorando-a-multimodalidade-os-elementos-verbais-e-nao-verbais-em-contribuicao-a-construcao-de-sentidos#materiais-e-atividades>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, 29 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

SOBREIRA, Daniel. **Aula de infográfico**: O que é, quais suas características, tipos e classes. 9 mar. 2018. Vídeo em meio eletrônico (8min41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AVsUrwwa73M>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOJO, Carlos abreu. **La infografia periodística**. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades y Educacion – Universidad Central de Venezuela, 2000.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo**: Conceitos, análises e perspectivas. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London, UK: Routledge, 2000. p. 9-37.

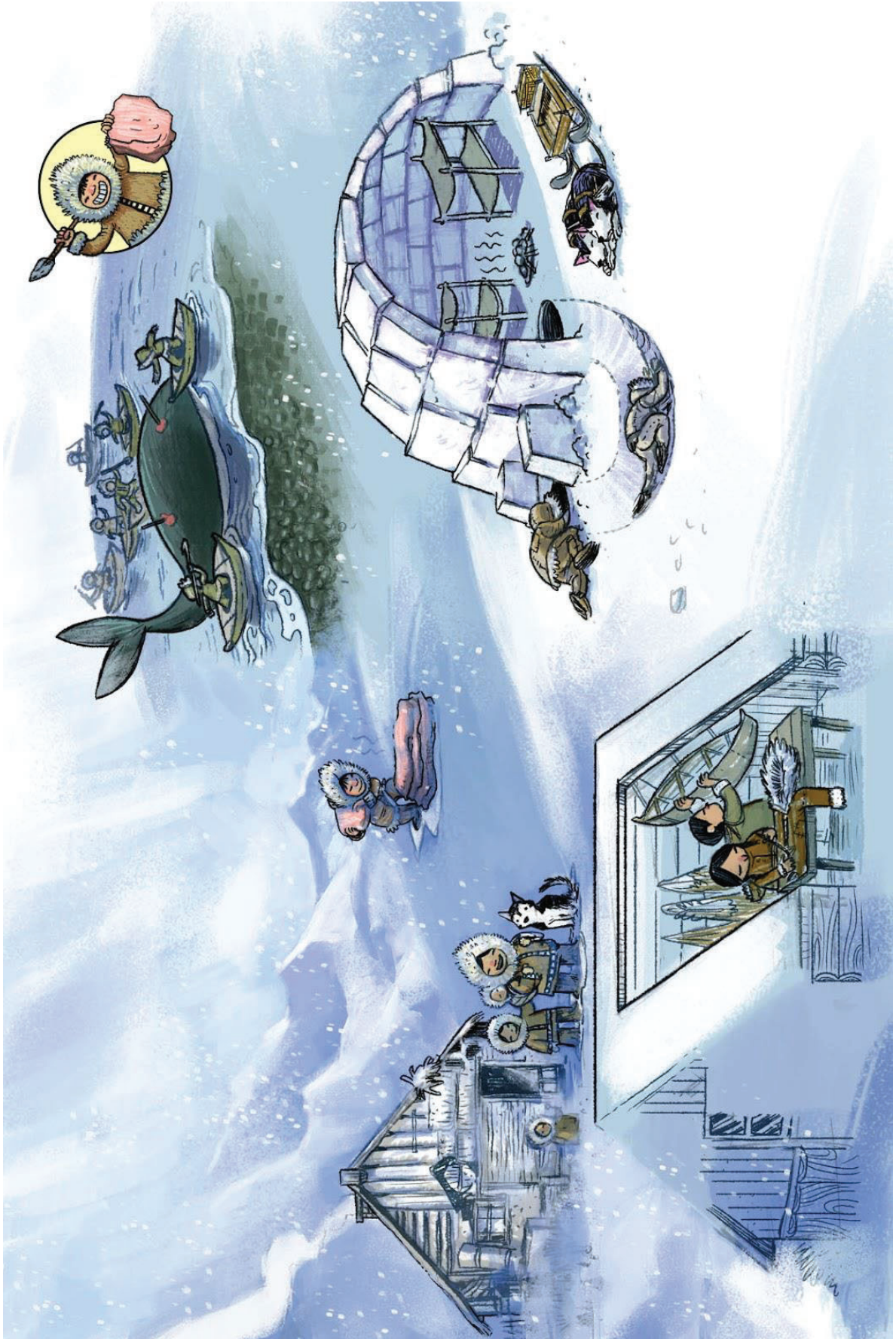
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: Desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

# ANEXOS



ANEXO A – Esquimós imagem 1 - ilustração







## Como vivem os esquimós?

No gelo e na neve, submetidos a temperaturas de até -45°C. A palavra "esquimó" se refere a grupos étnicos que ocupam o extremo norte do planeta desde 5 mil a.C. Eles vivem ao longo de uma faixa litorânea, com cerca de 3 mil km de extensão, que cobre a Sibéria, o Alasca, o norte do Canadá e o norte do Alasca. Mas, segundo **INUITAQA** Davi Galli **PERGUNTA DO LEITOR** Talayssa Taisse, Etno, R. **TEXTO** Tiago Condeiro **INUITAQA** Davi Galli **PERGUNTA DO LEITOR** André Minello **PERGUNTA DO LEITOR** Tiago Jókura

### TAREFAS DIVIDIDAS

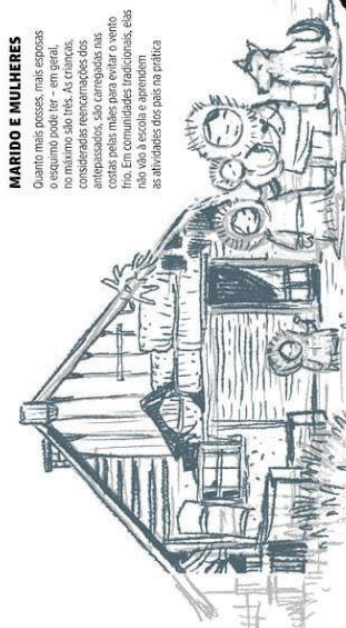
Mulheres fazem o vilarejo funcionar, enquanto os homens viajam para obter comida

#### MARIDO E MULHERES

Quanto mais posses, mais esposas o esquimó pode ter – em geral, no máximo são três. As crianças, consideradas reencarnações dos antepassados, são carregadas nas costas pelas mães para evitar o vento frio. Em algumas regiões, elas não vão à escola e aprendem com as atividades dos pais na prática

#### DIETA CARNIVORA

A alimentação dos esquimós, baseada em carne, é usada como exemplo para falar de dieta fito-vegetariana, sem agricultura e o consumo – por ser demorado e demandar muita energia – os povos comem muita carne defumada, preparada pelas mulheres em barracos no chão



#### IGLU DE PAU

No real, a palavra "iglu" significa "casa", e o tipo mais comum não é o feito de gelo, mas de madeira. Cada um tem cerca de 2,5 x 3 m, com telhado inclinado para o vento. A vila também tem um barracão em que as mulheres fabricam roupas e barcos

#### DANDO NO COURO

A base do vestuário é pele de foca, de urso e de raposa. Para melhorar o aquecimento, os peles são voltados para dentro. A fabricação é responsabilidade das mulheres, que maceram o couro e o deixam secar no fogo. Asagullar a costura são os homens e os próprios animais

Dependendo das condições, os esquimós usam roupas de uma – ou mais – camadas e com diferentes tipos de isolamento térmico



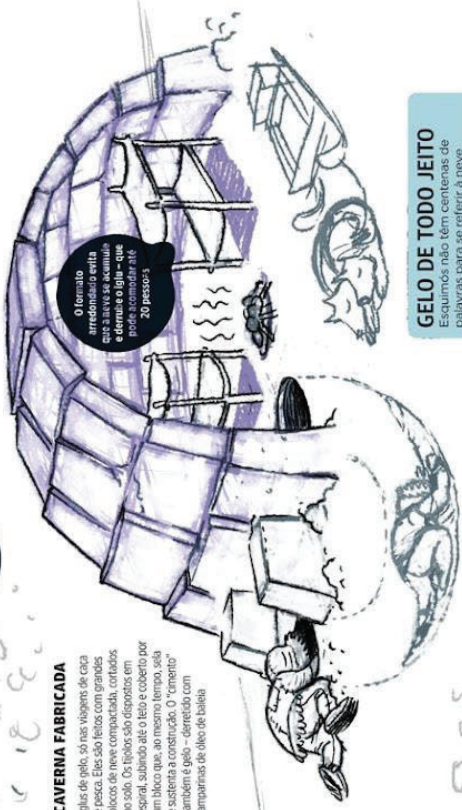
#### PESCA NA RACA

Dependendo da região, os povos do gelo caçam salmões, foca, urso, raposa ou baleias. Grupos que vivem no Ártico canadense pescam grandes salmões em perigosas cavernas naturais que surgem, uma vez por ano e por poucas horas, no gelo que cobre lagos e mares. No Alasca, a caça às baleias é feita com pequenos barcos e harpões

Quando o esquimó vai caçar, ele geralmente usa um harpão e lança as armas até vencer o bicho pelo cansaço

#### CAVERNA FABRICADA

Tipos de gelo, só nas regiões de caça e pesca. Eles são feitos com grandes blocos de neve compactada, cortados no solo. Os tijolos são dispostos em espiral, subindo até o coberto por um bloco que, ao mesmo tempo, sela e sustenta a construção. O "cimento" também é gelo – derretido com lamparinas de óleo de baleia



O formato arredondado evita que o vento se acumule e que o vento quebra a estrutura até 20 pessoas

#### PODE VIR QUENTE

A entrada, cavada no chão, barra o ar gelado e as camadas de isolamento são o melhor meio de transporte – os trenos usados por cães – os materiais predominam na região do Canadá, e os traseiros, no Alasca. O interior é aquecido por um fogo de madeira que aquece a pedra quente. A temperatura é feita de novo, reforçando a vedação com barcos feitos de pele de baleia

#### GELO DE TODO JEITO

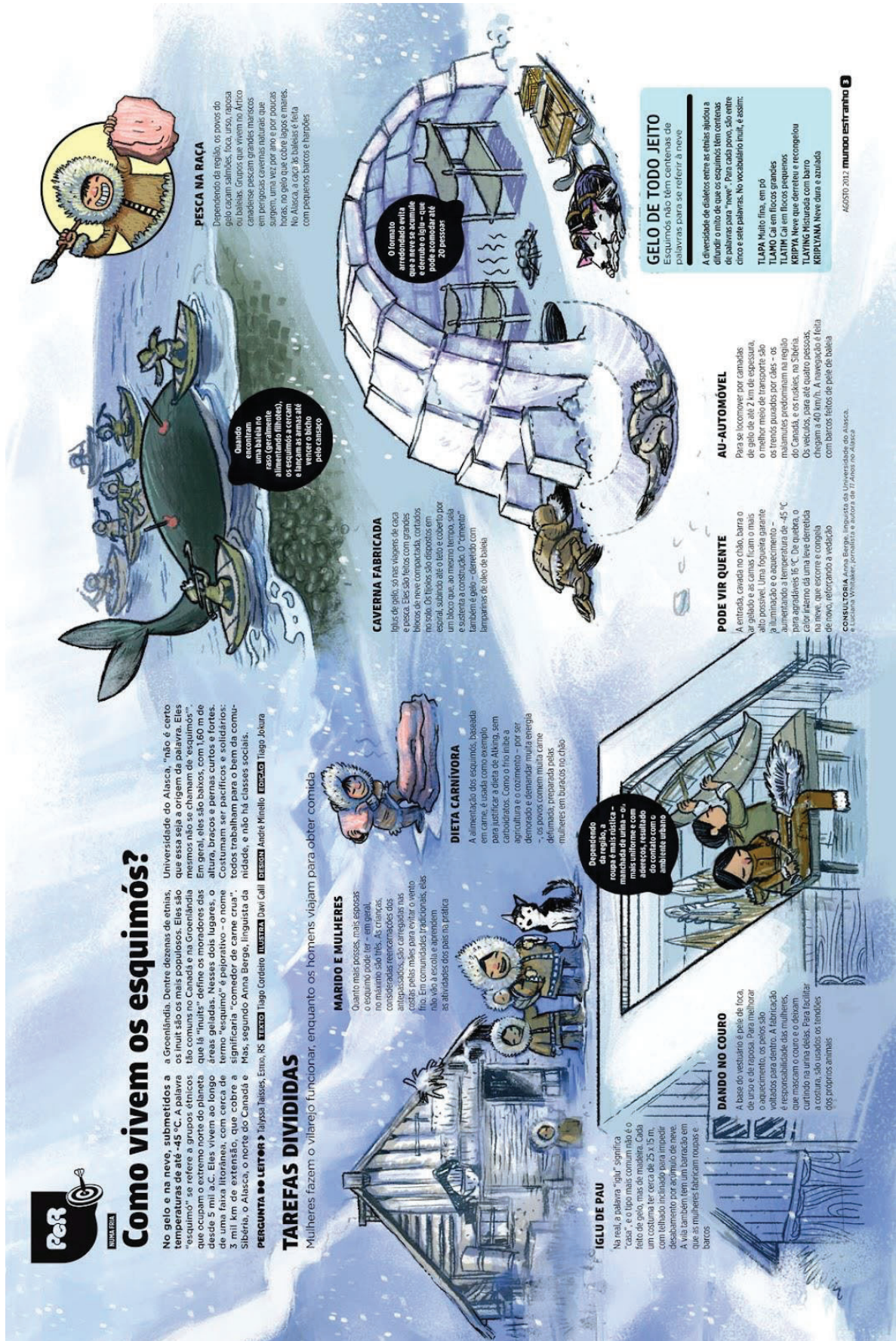
Esquimós não têm centenas de palavras para se referir à neve. A diversidade de dialetos entre as etnias ajudou a difundir o mito de que os esquimós têm centenas de palavras para "neve". Para cada povo, são entre cinco e sete palavras. No vocabulário Inuit, é assim:

- TLAPA: Muito fina, em pó
- TLAMU: Cai em flocos grandes
- ILANU: Cai em flocos pequenos
- TLANK: Neve que derrete e recongela
- TLANK: Neve que derrete e recongela
- KRIPYAMA: Neve dura e atulada

CONSULTORIA: Anna Bergin, Inupiat da Universidade do Alasca. Ilustrações: Vladimir, Jovanna e Aquino da Ilustração Artista



# ANEXO C – Esquimós imagem 3 - infográfico



## Como vivem os esquimós?

No gelo e na neve, submetidos a temperaturas de até -45°C. A palavra "esquimó" se refere a grupos étnicos que ocupam o extremo norte do planeta desde 5 mil a.C. Eles vivem ao longo de uma faixa litorânea, com cerca de 3 mil km de extensão, que cobre a Sibéria, o Alasca, o norte do Canadá e Mas, segundo Anna Berge, linguista da **PERGUNTA DO LEITOR** ▶ **Talyssa Laesse, Embo, RS** **TEXTO** Thiago Condeiro **ILUSTRAÇÃO** Davy Calli **EDITORA** André Minello **EDITORA** Tiago Jukura

## TAREFAS DIVIDIDAS

Mulheres fazem o vilarejo funcionar, enquanto os homens viajam para obter comida

### MARIDO E MULHERES

Quanto mais posses, mais esposas o esquimó pode ter – em geral, no máximo são três. As crianças, consideradas reencarnações dos antepassados, são carregadas nas costas pelas mães para evitar o tempo frio. Os homens caçam, e elas não são poucas as responsáveis pelas atividades dos pais na prática

### DIETA CARNIVORA

A alimentação dos esquimós, baseada em carne, é cozida como exemplo para ilustrar o dia a dia. A prática agrícola e o comércio – por ser demorado e demandar muita energia – os povos consomem muita carne defumada, preparada pelas mulheres em barracos no chão

Dependendo das condições, as roupas são feitas de pele de animal, mas a maioria é feita de tecido sintético, resultado do comércio com o mundo externo

### DANDO NO COURO

A base do vestuário é pele de foca, de urso e de raposa. Para melhorar o aquecimento, os peles são voltadas para dentro. A fabricação e reparação do couro é o domínio das mulheres. As roupas são feitas com os próprios animais

### IGLU DE PAU

Na realidade, a palavra "iglu" significa "casa", e o tipo mais comum não é o feito de gelo, mas de madeira. Cada um tem cerca de 25 x 30 m, com telhado inclinado para o lado de neve deslizando para um barracão em que as mulheres fabricam roupas e barcos

### Quando encontram uma baleia no gelo (geralmente, a caça é feita pelos esquimós e levada para a casa)

Quando encontram uma baleia no gelo (geralmente, a caça é feita pelos esquimós e levada para a casa)

### PESCA NA RACA

Dependendo da região, os povos do gelo caçam salmão, foca, urso, raposa ou baleias. Grupos que vivem no Ártico canadense pescam grandes mariscos em perigosas cavernas naturais que surgem, uma vez por ano e por poucas horas, no gelo que cobre lagos e mares. No Alasca, a caça às baleias é feita com pequenos barcos e harpões

### CAVERNA FABRICADA

Tipos de gelo, só nas regiões de caça e pesca. Eles são feitos com grandes blocos de neve compactada, cortados no solo. Os furos são dispostos em espiral, subindo até o teto e coberto por um bloco que, ao mesmo tempo, sela e sustenta a construção. O "cimento" também é feito de gelo – geralmente com temperos de óleo de baleia

### O formato arredondado evita que a neve se acumule e que o vento possa acumular até 20 pessoas

O formato arredondado evita que a neve se acumule e que o vento possa acumular até 20 pessoas

### PODE VIR QUENTE

A entrada, cercada no chão, barra o ar gelado e as camadas mais altas possíveis. Uma fogueira garante a iluminação e o aquecimento – o aumento a temperatura de -45°C para aproximadamente 16°C. De qualquer forma, mesmo em uma lareira feita de gelo, a temperatura não sobe para mais de 10°C. A entrada é feita de novo, reforçando a vedação

### AU-AUTOMÓVEL

Para se locomover por camadas de gelo de até 2 km de espessura, o melhor meio de transporte são os trenos puxados por cães – os mais usados predominam na região do Canadá, e os tróleis, no Alasca. O trenão é puxado com um charrua de 400 kg. A velocidade é feita com barcos feitos de pele de baleia

### GELO DE TODO JEITO

Esquimós não têm centenas de palavras para se referir à neve. A diversidade de dialetos entre as etnias ajudou a difundir o mito de que os esquimós têm centenas de palavras para "neve". Para cada povo, são entre cinco e sete palavras. No vocabulário Inuit, é assim:

- TLAPA: Muito fina, em pó
- TLAMO: Cai em flocos grandes
- ILANIK: Neve que derrete e recongela
- TLANK: Neve com barro
- KRPIYAMA: Neve dura e endurecida

## ANEXO D – Atividade: “Como vivem os esquimós”

Transforme o texto verbal em texto não-verbal:

### Como vivem os esquimós

Moram em casas de madeira, com telhado inclinado para impedir o desabamento por acúmulo de neve.	
Para se locomover por camadas de gelo de até 2 km de espessura, utilizam os trenós puxados por cães.	
Dependendo da região, os esquimós caçam salmão, foca, urso, raposa ou baleias.	
Os iglus de gelo, de formato arredondado, são construídos nas viagens de pesca ou caça. A entrada é cavada no chão, para barrar o ar gelado.	
A base do vestuário dos esquimós é pele de foca, de urso e de raposa. Para melhorar o aquecimento, os pelos são voltados para dentro.	

Nota: Exercício – LPO7\_08SQA03. SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Plano de aula: Os elementos verbais e não verbais em contribuição à construção de sentidos. **Nova Escola**. (s.d.). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4801/explorando-a-multimodalidade-os-elementos-verbais-e-nao-verbais-em-contribuicao-a-construcao-de-sentidos#materiais-e-atividades>>. Acesso em: 20 jul. 2019.



# ANEXO E – Infográfico Gatos: por dentro e por fora (2019)

**INFOGRÁFICO**

## ORIGINAL DE FÁBRICA

Os felinos evoluíram para garantir o sucesso do felino na vida doméstica.

**PELOS** Além da função óbvia de manter o organismo aquecido, os pelos também são usados para intimidar num confronto, eles servem para fazer o gato parecer maior.

**LIMPEZA** Gatos passam pelo menos cinco horas por dia limpando o corpo. Assim, o excesso de pelos na tórax da estagão se reduzem a temperatura do corpo.

**MÚSCULOS** Os felinos são bastante incômodos – podem se expandir e se contrair como uma mola, o que garante uma enorme explosão de energia. Os gatos saltam sete vezes a própria altura ou aceleram a quase 50 km/h em distâncias curtas.

**ESPADUAS** Gatos não têm ossos da clavícula – só uma pequena cartilagem ligada aos músculos. Resultado: passadas mais largas na corrida e habilidade de se enfiar em buracos estreitos.

**COXIM** Além de amortecerem quedas, as almofadas – são as almofadas – que capturam a textura do que o gato está tocando.

# GATOS

## POR DENTRO E POR FORA

Texto: Gabriela Portilho  
Ilustração: Márcio L. Castro  
Design: Juliana Caro  
Edição: Mariana Madala

Tudo que você sempre quis saber sobre o seu bichinho (mas estava ocupado demais postando fotos dele no Instagram para perguntar).

**SPD**

Society of Publication Designers  
Este infográfico, originalmente publicado na revista *Mundo Estranho*, foi a única reportagem brasileira finalista no SPD, o maior prêmio de design do mundo, em 2019.

**COLUNA VERTEBRAL** Os discos flexíveis entre as vértebras são espessos e unidos por ligamentos mais firmes do que em outros animais. Isso faz com que o bicho se mova em "tijolos".

**RIM ESTÔMAGO**

**ESÔFAGO TRAQUEIA TIREÓIDE**

**INTESTINO**

**REXICA**

**BADO**

**ÓRGÃO SEXUAL** O pênis dos gatos está repleto de pequenos espinhos queratinizados, que servem para provocar a ovulação das fêmeas.

**CAUDA** Formada por 18 a 23 vértebras, concentra cerca de 1/3 de todos os vasos do animal.

**Estado Horizontal** Estende para andar sobre caminhos estreitos.

**Horizontal** Redução na resistência do ar para ganhar velocidade.

**UNHAS** Outro sucesso na evolução foi a capacidade de retrair as garras, para evitar que se desgastem.

**PATAS** Abrigam boa parte de seus músculos, sudoríparas, que regulam a temperatura corporal.

**garras guardadas**  
garras expostas  
tendão flexor

espinhas queratinizadas  
pênis  
uretra  
testículos



ANEXO F – Infográfico Gatos: por dentro e por fora (2019)

**FOFURO DE MATAR**  
Com sentidos superaprimados, os gatos conseguem ser um dos melhores caçadores entre os mamíferos.

**Legenda comparativa**

- Gatos
- Cães
- Humanos

**VIBRISAS**  
São mais longas e finas vezes mais do que as dos cães. São usadas para detectar variações de vibração no ar. Por isso, gatos parecem abaloiar e simular a distância - e são capazes de detectar mudanças minúsculas na orientação e força do vento.

**OLFATO**  
E bem menos aguçado que o dos cães, isso permite até identificar o sexo ou o tamanho de outro animal pelo cheiro.

**Células olfativas**

- Gatos: 19 milhões
- Cães: 220 milhões
- Humanos: 5 milhões

**ORÇÃO DE JACOBSON**  
Estrutura suplementar para captar cheiros e feromônios, localizada no céu da boca. É por isso que, às vezes, seu gatinho fica com a boca aberta (é com cara de bobô).

**PALADAR**  
Por ser o carnívoro, o gato não desenvolveu a percepção do sabor doce. Nem um bom aproveitamento de nutrientes, como outros mamíferos.

**DENTES**  
Um filhote tem 26 dentes de leite. Entre os 5 e os 7 meses, eles caem e surge a arcada final, com 30 dentes.

**Molares**  
Pontagudos para para poder pegar e esmagar carne.

**Papilas gustativas**

- Gatos: 473
- Cães: 1,7 mil
- Humanos: 9 mil

**BOLSO DE HENRY**  
Quando alguma sem chama a atenção do animal, este "resbata" no cérebro muda de forma, tornando-se mais largo na abertura que direcional os canal auditivos.

**Espectro audível**

- Gatos: entre 24 Hz e 64 mil Hz
- Cães: entre 67 Hz e 45 mil Hz
- Humanos: entre 20 Hz e 20 mil Hz

**AUDIÇÃO**  
Assim como os cães, os gatos têm seis cócleas. No gato, são 32, que podem ser movidas de modo independente. Conforme a intensidade relativa do ruído em cada ouvido, o bicho sabe para onde virar a cabeça.

**Ostáculos auditivos**

- Córlea
- Tuba auditiva

**ESPECTRO DE LUZ**  
Eles podem ver frequências de luz que os olhos humanos não enxergam - tons de azul que não existem para nós, luz amarela, por outro lado, não conseguimos enxergar o vermelho, o marrom e o laranja - esses vivem entre o preto para o gato.

**TAPETUM LUCIDUM**  
Conjunto de células no fundo dos olhos que reflete a luz, dando aos olhos dos gatos uma chance de captar luz por isso que, às vezes, os olhos parecem "brilhar".

**PUPILAS**  
Conseguem se fechar quase totalmente durante o dia, porque o gato é um animal noturno. À noite, naturalmente, se abrem mais do que as nossas.

**CELULAS FOTOSSENSÍVEIS**  
No olho do gato, há mais células fotossensíveis. Por isso, caçam bem à noite e vozeirão.

**VISÃO**  
Gatos são enxergam com nitidez até 6 m de distância. Em comparação, a amplitude visual humana é de 180°.

**LEIA MAIS**  
no novo livro da SUPER Gato: Um Deus para Chamar de Seu

Junho 2019 SUPER 47

# APÊNDICES



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis



Universidade de Passo Fundo  
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
 Programa de Pós-Graduação em Letras

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados (a) pais ou responsáveis,

Solicito sua permissão para que seu (a) filho(a) \_\_\_\_\_, estudante do 2º ano do Ensino Médio, possa participar de uma pesquisa sobre leitura que tem o título: **O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: DA MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Lucia Rodrigues Guterra, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver a competência crítica e leitora dos sujeitos de língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita e procedimentos interativos e atrativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no Ensino Médio, no sentido de formar leitores (alunos e professores) multiletrados e os preparando para o exercício crítico da cidadania.

Gostaria de contar com sua colaboração através da permissão da participação de seu(a) filho(a) na realização deste estudo. Ele precisará apenas responder algumas perguntas, sua participação será VOLUNTÁRIA e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, ele concordará que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada.

Os benefícios do seu (a) filho(a) ao colaborar em responder o questionário são: a possibilidade da reflexão sobre seus hábitos leitores; aos benefícios resultantes do estudo; respeito ao seu modo de pensar. Como risco, se, em qualquer momento, que seu (a) filho(a) se sentir desconfortável com as 12 perguntas e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, ele poderá desistir, não consentindo participar. Assim, em caso de desconforto do entrevistado, o procedimento adotado será ele retirar seu consentimento não respondendo e assinando o termo em questão.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso os senhores pais ou responsáveis tenham dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso seu (a) filho (a) considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, os senhores podem entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail [anaguterra@gmail.com](mailto:anaguterra@gmail.com), ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

---

Pais ou responsáveis do aluno participante da pesquisa

---

Ana Lucia Rodrigues Guterra  
Pesquisadora responsável

## **APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Alunos**



Universidade de Passo Fundo  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Letras

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) aluno(a),

Convido você a participar da pesquisa sobre: **O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: DA MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**, de responsabilidade da pesquisadora Ana Lucia Rodrigues Guterra, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver a competência crítica e leitora dos sujeitos de língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita e procedimentos interativos e atrativos que utilizem textos multimodais a serem aplicados no Ensino Médio, no sentido de formar leitores multiletrados e os preparando para o exercício crítico da cidadania.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo. Você precisa apenas responder as perguntas nas páginas que seguem. Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada.

Seus benefícios ao colaborar em responder o questionário são a possibilidade da reflexão sobre seus hábitos leitores; aos benefícios resultantes do estudo; respeito ao seu modo de pensar. Como risco, se, em qualquer momento, você se sentir desconfortável com as

12 perguntas e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, você pode desistir, não consentindo participar, retirando seu consentimento. Assim, em caso de desconforto do entrevistado, o procedimento adotado será ele retirar seu consentimento não respondendo e assinando o termo em questão.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail [anaguterra@gmail.com](mailto:anaguterra@gmail.com), ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

---

Aluno participante da pesquisa

---

Ana Lucia Rodrigues Guterra  
Pesquisadora responsável

Você

- ( ) Concorda em participar.  
( ) Não concorda em participar.

## APÊNDICE C – Atestado da escola de realização da pesquisa



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**  
**Secretaria de Educação e Cultura – 20ª Coordenadoria Regional de Educação**  
**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MADRE TEREZA**

Decreto de Criação 23864/75 – Data 15/05/75 – DO nº 250 de 16/05/75 Portaria de Aut. 005054/75 –  
 Data 23/05/75 – DO de 27/05/75 – Portaria de Designação ATO/SE 00130 – 08/05/2000 D.O 10/05/2000

**Travessa Conde de Porto Alegre, 65 – Fone/Fax: (055) 3746 1082 – CEP 98.380-000 – Seberi – RS.**

### ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a pesquisadora ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA, realizou no Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, práticas referentes à pesquisa intitulada: *“LEITURA E PRODUÇÃO DISCURSIVA DO GÊNERO INFOGRÁFICO: DA MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA*, que tem por objetivo desenvolver a competência crítica e leitora dos sujeitos de língua materna por meio de desenvolvimento de práticas leitoras e de produção escrita com procedimentos interativos que utilizem textos multimodais (infográfico) a serem aplicados no Ensino Médio. Foram realizadas as práticas no período de primeiro até o dia 23 de agosto de 2019, perfazendo um total de 18 períodos.

Seberi, 23 de agosto de 2019.

Eliandra Aparecida Fortes dos Santos

Direção


ELIANDRA A. F. DOS SANTOS  
 DIRETORA - I.F. 2701707-01


Governo do Estado do Rio Grande do Sul  
 Secretaria da Educação  
 20ª Coordenadoria Regional de Educação  
 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MADRE TEREZA  
 Travessa Conde de Porto Alegre, 65 - Seberi - RS  
 Decreto de Criação 23864/75  
 Portaria de Autorização 005054/75  
 Portaria de Reconhecimento 37083 - 19/09/80  
 Portaria de Designação ATO/SE 00130 -  
 08/05/2000 D.O. 10/05/2000

## Apêndice D – Parecer de aprovação de pesquisa - Comitê de ética

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DA EXPERIÊNCIA DA LEITURA À PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS EM TEXTOS MULTIMODAIS: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LEITORAS  
 Pesquisador Responsável: ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA  
 Área Temática:  
 Versão: 3  
 CAAE: 87118018.8.0000.5342  
 Submetido em: 02/06/2018  
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



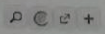
Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1070939

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3
  - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 3
    - ↳ Documentos do Projeto
      - ↳ Comprovante de Recepção - Submissão 3
      - ↳ Cronograma - Submissão 3
      - ↳ Declaração de Instituição e Infraestrutura
      - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submissão 3
      - ↳ Folha de Rosto - Submissão 3
      - ↳ Informações Básicas do Projeto - Submissão 3
      - ↳ Orçamento - Submissão 3
      - ↳ Outros - Submissão 3
      - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigação
      - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa
    - ↳ Apreciação 3 - Universidade de Passo Fundo
  - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

**LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO**

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ANA LUCIA RODRIGUES GUTERRA	3	02/06/2018	21/06/2018	Aprovado	Não	

**HISTÓRICO DE TRÂMITES**



## APÊNDICE E - Diário das aulas

No primeiro contato com os alunos, o objetivo foi observar o funcionamento da aula de Português, quais os materiais utilizados e conversar sobre a pesquisa a ser realizada: foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis (Apêndice A) para autorizar que o filho participe da pesquisa da tese. Na segunda aula, foram recolhidas as autorizações dos pais e distribuimos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) em que o aluno aceita a participar da pesquisa, e junto dele aplicamos também um questionário prévio-diagnóstico (Apêndice F) para a turma, composto por 10 questões, e para a professora titular (Apêndice G), sendo esse foi analisado e será complemento na formação do diagnóstico. O questionário prévio aplicado à professora titular destina-se a saber sua visão sobre a leitura e interpretação de seus alunos e seu conhecimento sobre o gênero em questão. Ressalta-se que a participação nessa ação é voluntária.

Na segunda e terceira aula, o objetivo foi conhecer o gênero do discurso infográfico, identificar informações provenientes dele, analisando diversos tipos com vários temas. Na exploração do conhecimento prévio dos alunos para chamar a atenção do objeto de estudo, foi questionado: Vocês sabem o que é um infográfico? Vocês já leram um? Em que suporte ele se encontrava? Onde ele pode circular? Em que situação ele é lido? Quem produz esse gênero? E por quê? Para quem é produzido? Qual o público-alvo? O que chama atenção nesse texto? Que assuntos ele veicula? Quais os recursos, elementos que o compõe? Aqui, enfatiza a natureza multimodal do texto em análise, a partir da observação da estrutura composicional (BAKHTIN, 2016). Qual a sua finalidade? Qual a fonte de informação do texto? Ao perguntar quanto ao tema e a sua finalidade conduzem a atenção ao tema e o assunto sobre o qual o texto se articula (BAKHTIN, 2016). Em relação à distribuição dos elementos no infográfico, como está distribuída as informações? Aqui nos alicerçamos na metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) que destaca na saliência dada às cores, verbal, participante representado (pessoas, lugares em interação, objetos). Que efeito de sentido tem as cores na composição semântica do infográfico? Aqui chamamos a atenção para a compreensão dos sentidos projetados pela saturação e diferenciação das cores pelo princípio da modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Infográficos tentam criar efeito de proximidade em relação ao leitor por ser de um gênero de divulgação científica. Considerando o texto verbal, que elemento (vocábulos) é responsável por esse efeito? Aqui nos alicerçamos aos princípios teóricos de estilo (BAKHTIN, 2016; ADAM, 2008- nível 4) e os infográficos são

textos que envolvem diversos modos de uso das linguagens simultaneamente, verbais e visuais. Nesses textos, cada uma das linguagens, com os seus significados, complementa, reitera ou agrega informações a outra. É possível entender a totalidade da mensagem passada pelo infográfico se não tivesse texto verbal? Por quê? Esse questionamento diz respeito ao entendimento semântico em função da integração de linguagens verbal e não-verbal.

Nessas aulas, foram mostrados vários infográficos estáticos através da projeção de slides com diversos temas (o profissional do século XXI, violência sexual na infância, feminicídio, sistema carcerário, redes sociais, gravidez na adolescência, preconceito, alcoolismo) e um em movimento/animado (em vídeo): “Café - mais que uma bebida” (BRÍGIDO, 2014), a professora chamou a atenção para os efeitos sonoros, música de fundo, narração em que a fala ancora todo o processo de explicação, imagens e ícones estáticos e dinâmicos, cores, informações transmitidas, enfim, toda a experiência sensorial de um vídeo.

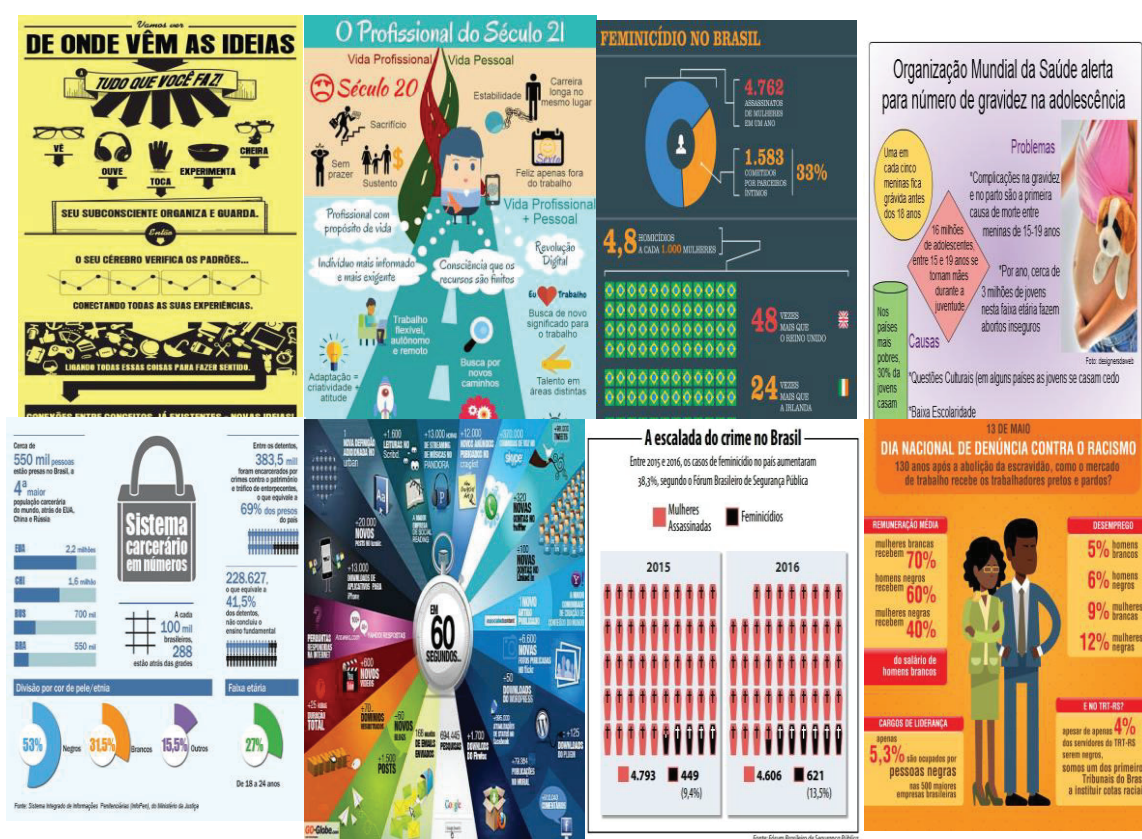
Na análise da construção composicional do gênero, atentou para o título, a divisão do texto em subtítulos, as imagens dos conceitos, as relações que fazem parte da constituição desse gênero: por textos, quadros, legendas, mapas, números, ícones, ilustrações, fotografias, fundos, tabelas. Mostrou as definições, descrições, comparações, exemplificações, temática. Expressou como o explicativo e descritivo se fazem presente na composição do infográfico facilitando a compreensão da informação. O infográfico pela organização do texto se ancora na descrição; o texto é organizado de forma contínua com lógica que leva a um fechamento da informação, o leitor encontra o sentido pela sucessão dos acontecimentos interligados que resultaram da intenção de quem produziu o texto.

O descritivo se faz presente tanto pelo verbal quanto pelo visual responsável pela ancoragem da explicação. São pequenos textos (legendas), setas, linhas, indicativos das partes, detalhes explícitos, recursos visuais mobilizados. O caráter explicativo se dá pela imagem e pelo texto organizado com as informações relacionadas entre si com as múltiplas linguagens articuladas com o conhecimento prévio do leitor. Esse leitor precisa compreender o conteúdo expresso pelo infográfico, a explicação acontece sincronicamente com as imagens relacionadas aos pequenos textos (multimodalidade), elementos fundamentais no gênero infográfico. Na explicação ocorre o diálogo entre o produtor do texto, que possui uma intenção, transmite uma experiência, que explica e o leitor/interlocutor que quer entender o fato, o questionamento, o processo ou o fenômeno descrito no infográfico.

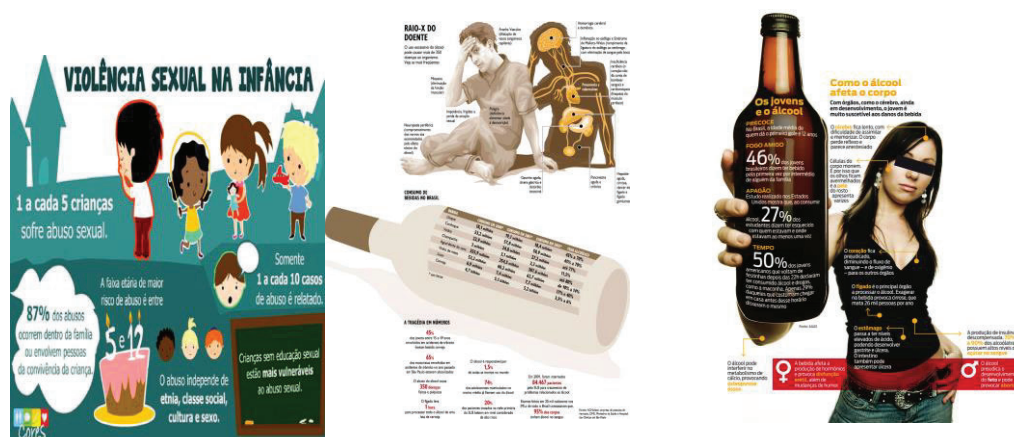
Observamos os traços da linguagem dos textos que revelam a impessoalidade na linguagem e certa objetividade. Também, a relação do contexto de produção, em que suportes esse gênero aparece (circulação em jornais, revistas), fontes de publicação, qual é a sua

finalidade (explicar histórias, fenômenos biológicos, químicos, promover o entendimento de algo complexo) e os aspectos relacionados à construção composicional e às pistas linguísticas desse gênero. Ressaltou que os infográficos são feitos para os leitores de jornais e revistas, impressos ou *online*, para estudantes e são voltados à divulgação científica.

A pesquisadora alertou para as informações sobre o gênero infográfico que integra modalidades semióticas, a multimodalidade sua constituição com a integração da linguagem verbal e não-verbal, também seu objetivo de transmitir informações precisas para que as pessoas compreendam processos, experiências e fatos científicos<sup>23</sup>. A seguir, imagens ilustrativas dos infográficos trabalhados com os alunos e que foram retirados de várias fontes (impressas e virtuais):



23 Certamente, há diversos outros aspectos a serem observados. Para uma análise inicial, porém, consideramos os referidos critérios suficientes – o que não impede que os alunos apresentem outros que lhes chamaram a atenção.



Quando a pesquisadora mostrou o infográfico estático (slides), depois, animado/ em movimento (em vídeo), chamou a atenção do aluno para a existência do infográfico interativo, que implica numa ação do leitor para acessar digitalmente os dados e informações. Como exemplo para pesquisa, sugere-se: a) “Discovery na Escola<sup>24</sup>” que possui vários infográficos interativos como exemplo: “Os protagonistas da vida humana”, um infográfico em 360° sobre o começo da vida humana que quando o aluno clica aparecem vídeos explicativos; b) “A ciência do gol”, uma imagem de um jogador de futebol que ao deslizar o cursor sobre o infográfico surgem as informações em forma de pequenos textos; c) “Curiosidade e Terror: tubarões”, infográfico em que o leitor desliza sobre o texto e clica para obter informações. Conforme o tempo disponível foram observados os mais diferentes infográficos. A seguir, imagens do infográfico animado “Café- mais que uma bebida” (You Tube) e A página dos infográficos interativos da Discovery na escola:



24 DISCOVERY NA ESCOLA. **Infográfico interativo.** Aqui constam todos os infográficos interativos citados: “Os protagonistas da vida humana”; “A ciência do gol”; “Curiosidade e Terror: tubarões”. (s.d.). Disponível em: <<http://www.discoverynaescola.com/infografico-home/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.



Foi questionado, também, se eles veem alguma importância em saber ler esses detalhes, com isso, espera-se que os alunos reconheçam a importância de saber ler todos os sentidos projetados em textos do gênero infográfico, para que sejam não leitores meramente receptivos, mas, sim, leitores que identificam e interpretam as intencionalidades de tais textos, posicionando criticamente quanto a elas. Ao final da aula os alunos responderam a seguinte questão em seu caderno: O que eu aprendi sobre infográficos hoje? Depois, como atividade para casa, a professora solicitou que os alunos fizessem uma pesquisa sobre o gênero infográfico que na próxima aula chamará alguém para expor sobre o que averiguou. Destacamos que, nessas aulas de abertura, os alunos demonstravam estar bastante curiosos e participaram ativamente. A expectativa depositada sobre a prática parecia ser positiva, conferindo-nos confiança em relação à receptividade dos alunos.

Posteriormente, nas aulas 4, 5 e 6, a professora pesquisadora verificou se os alunos buscaram informações sobre o gênero e pediu que dois alunos expusessem sobre o que pesquisaram em casa. Ao retomarmos as atividades questionamos os alunos:

- Qual gênero discursivo estamos estudando?
- Em que veículos midiáticos podemos encontrá-lo?
- Qual seria a finalidade de textos desse gênero?
- Que elementos, normalmente, compõem textos desse gênero?

Depois, enfocamos a multimodalidade<sup>25</sup> na construção dos sentidos. Após o aluno ter entrado em contato com o gênero do discurso infográfico, nas aulas anteriores, a professora projetou três imagens com o título: “Como vivem os esquimós” (CALIL, 2012), foram analisadas nelas as características das multisssemioses de um infográfico. Escolhemos esse texto da Revista Mundo Estranho pelo conjunto de imagens que representam o processo de construção e o produto final (uma imagem com o infográfico completo e outras duas que representam o processo de construção do gênero discursivo escolhido) e infográfico pertencer ao gênero de divulgação científica (ROJO, 2008) que divulga a ciência na mídia.

No primeiro momento, eles viram uma imagem somente ilustrada e colorida (imagem 1- Anexo A), depois, outra imagem em que havia ilustrações e a linguagem verbal, mas sem

---

25 Sugestão retirada, em parte, de SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Plano de aula - Explorando a multimodalidade: Os elementos verbais e não verbais em contribuição à construção de sentidos. **Nova Escola**. (s.d.). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4801/explorando-a-multimodalidade-os-elementos-verbais-e-nao-verbais-em-contribuicao-a-construcao-de-sentidos#materiais-e-atividades>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Fonte das imagens extraídas da seção “Pergunta ao leitor”, da Revista Mundo Estranho: CALIL, Davi. Infográfico: Como vivem os esquimós. **Revista Mundo Estranho**, n. 128, p. 3, 2012. Disponível em: <<http://blogdoklil.blogspot.com/2012/08/infografico-revista-mundo-estranho.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

as cores (imagem 2 - Anexo B) e por fim, o infográfico completo (imagem 3- Anexo C). Nesse momento, a professora solicitou aos alunos informações sobre o que eles sabiam sobre infográficos e se as imagens correspondiam a composição de um infográfico. Quando a pesquisadora mostrou a imagem em que somente aparecem os desenhos coloridos, solicitou aos alunos que “transformassem” oralmente em texto verbal o que estavam observando, com isso, eles perceberam as diferentes formas de dizer.

Depois, foi apresentado aos alunos o infográfico completo (imagem 3), foi realizada uma leitura e os alunos foram chamados a refletir e comparar as três imagens. Qual é a mais completa? Por quê? (Retomado sobre os elementos que compõem um infográfico). Vocês sabem o que é um infográfico? Vocês já leram um? Em que suporte ele se encontrava? Onde ele pode circular? Em que situação ele é lido? Quem produz esse gênero? E por quê? Para quem é produzido? Qual o público-alvo? O que chama atenção nesse texto? Que assunto ele veicula? Aqui é preciso desconstruir a estereotipia do infográfico em torno da cultura Inuit, vulgarizada como esquimós, atribuído aos habitantes das regiões árticas. Tanto o texto verbal quanto o texto visual reforçam estereótipos sobre essa cultura. Há uma distância social em função de rótulos, representação mental em que as informações semióticas reforçam a estereotipia. Uma das vantagens de utilizar textos de divulgação como recurso pedagógico é a possibilidade de despertar no aluno o interesse pelo conteúdo a ser trabalhado, fazendo com que este participe mais ativamente das discussões em sala de aula. É importante ressaltar para os docentes que quando nos referimos ao discurso de divulgação científica o trabalho de divulgar é feito pelo jornalista que vai falar pela voz do outro, o cientista, ou a voz da Ciência.

Prosseguindo a análise questionamos: quais os recursos, elementos que compõe o infográfico? Aqui, enfatiza a natureza multimodal do texto em análise, a partir da observação da estrutura composicional (BAKHTIN, 2016). Qual a sua finalidade? Qual a fonte de informação do texto? Ao perguntar quanto ao tema e a sua finalidade conduzem a atenção ao tema e o assunto sobre o qual o texto se articula (BAKHTIN, 2016). Em relação à distribuição dos elementos no infográfico, como está distribuída as informações? Aqui nos alicerçamos na metafunção composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) que destaca na saliência dada às cores, verbal, participante representado (pessoas, lugares em interação, objetos). Que efeito de sentido tem as cores na composição semântica do infográfico? Aqui chamamos a atenção para a compreensão dos sentidos projetados pela saturação e diferenciação das cores pelo princípio da modalização cromática (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Considerando o texto verbal, que elemento (vocábulos) é responsável por esse efeito? Aqui nos alicerçamos aos princípios teóricos de estilo (BAKHTIN, 2016; ADAM, 2008- nível 4) e os infográficos são textos que



envolvem diversos modos de uso das linguagens simultaneamente, verbais e visuais. É possível entender a totalidade da mensagem passada pelo infográfico se não tivesse texto verbal? Por quê? Esse questionamento diz respeito ao entendimento semântico em função da integração de linguagens verbal e não verbal.

Em seguida, os alunos transformaram o texto verbal, com fragmentos do infográfico, em texto não verbal (Anexo D). Aqui o professor chamou a atenção para o texto não verbal que pode ser representado em cores, ilustrações, gráficos, setas e outros recursos gráficos. Ao final dessa aula, os alunos foram convidados a responder a seguinte questão: quais as relações entre a linguagem verbal e não verbal? Os alunos anotaram no caderno as conclusões e aprendizado dessa aula da aula. A professora retomou o que já foi aprendido: que o infográfico é um gênero discursivo que contempla a linguagem verbal e não verbal, que tem na sua constituição ou na sua composição desenhos, fotografias, tabelas, títulos, subtítulos, junto com pequenos textos que auxiliam na apresentação das informações de maneira breve e atraente. Que a combinação de linguagens diversas auxilia na compreensão de explicações complexas. Relembramos as esferas em que o gênero circula: textos jornalísticos, científicos que tenham o objetivo de transmitir informações amplas e precisas para promover o entendimento de processos, experiências e fatos científicos. Ressaltamos aos alunos que esse infográfico pertence ao gênero de divulgação científica (ROJO, 2008) que divulga a ciência na mídia (populariza a ciência) e são atribuídos a um leitor leigo que pouco sabe sobre o assunto em questão, idealizado pois é baseado em pesquisas sobre quem compra/assina/lê a Revista Mundo Estranho, nesse caso, circula na esfera jornalística. O especialista busca transmitir ao leigo um conceito científico de maneira simples e compreensível (ROJO, 2008). Foi questionado os alunos se esse infográfico fosse transformado num texto para uma revista especializada na área com linguagem técnica, qual seria a diferença? Qual seria a diferença entre um texto acadêmico/científico e um texto de divulgação científica como o infográfico? Falamos que existem infográficos estáticos, em movimento (em vídeos), interativos (que necessita de uma ação do leitor para acessar as informações).

Em linhas gerais, podemos dizer que os alunos compreenderam os sentidos projetados pela predominância e pelo posicionamento dos elementos semióticos que compõem a materialidade textual. Também captaram os efeitos de sentido gerados pela relação entre as semioses inscritas no texto. No entanto, alguns alunos, tiveram dificuldades em transformar o texto verbal, com fragmentos do infográfico, em texto não verbal pois não sabiam desenhar.

Nas aulas 7 e 8, foi aplicada a leitura individual do infográfico: “Gatos: por dentro e por fora” (2019, Anexo E, F). Cada aluno recebeu um infográfico colorido em folha A4 e

respondeu individualmente a 15 questões (Apêndice H). Esse é um dos instrumentos de coleta de dados em que a análise recairá sobre as respostas dadas pelos alunos, nas quais atrelamos as categorias teóricas relacionadas aos gêneros do discurso com seus elementos constitutivos: ao conceito de texto de Adam (2008, 2019); ao letramento, letramento digital, à pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade discursiva. Alertamos aos alunos que leitura deve considerar todos os elementos que compõem a materialidade textual (imagens, cores, frases etc.) e a relação semântica estabelecida entre eles.

Ao final da aula, foi pedido aos alunos para que também pesquisassem, em casa, na página da Revista Superinteressante edição 403, o infográfico disponível em <<https://super.abril.com.br/ciencia/gatos-por-dentro-e-por-fora/>> e percebessem como a Revista pôs o infográfico no site de forma que o leitor interaja (através de cliques) na leitura.

Na aula 8 iniciou o processo de planejamento para a produção escrita de um infográfico. O objetivo foi planejar a produção de um infográfico por meio de seleção de informações, de resultado de um questionário, considerando o contexto de produção e recepção a fim de elaborar um infográfico em grupo com o perfil da turma do 2º ano do Ensino Médio. Os alunos receberam um questionário (Apêndice I) com 15 questões cujo conteúdo da pesquisa foi utilizado na construção do infográfico. Em seguida, realizou-se o levantamento das respostas na lousa com a participação dos alunos.

Nas aulas 9 e 10, a temática foi: “Planejar antes de produzir”, a professora apresentou aos alunos sobre a importância do planejamento antes da produção. Os alunos se organizaram em grupos de três ou quatro membros, essa quantidade auxiliou na interação entre os alunos e para o atendimento do professor aos grupos. A professora registrou a seguinte questão na lousa: O que é preciso pensar para criar um infográfico? Anotou as respostas dos alunos, observando se foi considerado o conteúdo, o interlocutor do texto, o objetivo, o local de recepção, circulação e suporte. Nesta etapa é importante que os alunos tenham em mente com clareza o que precisa ser posto na produção do infográfico. A professora projetou no slide as seguintes questões:

- Assunto do infográfico? Foi proposto que criassem um infográfico a partir das respostas do questionário aplicado na aula 8 sobre o perfil da turma. Nesse momento, os alunos receberam o resultado do questionário que responderam anteriormente para que utilizassem os dados (Apêndice J) na construção do infográfico.

Depois, os estudantes receberam um “Tutorial para a criação de um infográfico” (Apêndice K), que foi lido e debatido por todos. Também, os estudantes assistiram a dois vídeos que orientam sobre a criação de infográficos: O primeiro é: “Como fazer um

infográfico [Tutorial completo]” com o tempo de sete minutos: nesse vídeo são apresentadas dicas de Matheus Bonetti, Designer da Resultados Digitais (2017). E o segundo vídeo é sobre: “Aula de infográfico: O que é, quais suas características, tipos e classes” (SOBREIRA, 2018) com o tempo de oito minutos e 40 segundos, que apresenta uma aula sobre infográfico jornalístico, suas características, tipos e classes.

Os alunos planejaram em sala de aula, em grupos pequenos (3 ou 4 pessoas), através de esquematização, rascunhos, os dados que farão parte do seu infográfico (Apêndice J). Essa etapa exigiu dos estudantes a organização dos tópicos que partissem do geral para o específico, os cuidados com a linguagem verbal e não-verbal, a inserção adequada das cores, dos elementos gráficos, das imagens, a coesão entre as partes do infográfico etc.

Depois, nas aulas 11, 12 e 13, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática da escola (previamente agendado) a fim de que os mesmos acessassem a plataforma Canva, programa disponível para construir seus infográficos, quando os alunos precisam acessar a internet, usam o laboratório da escola, pois esta não disponibiliza o acesso à Internet em todo o espaço escolar. Na semana, soubemos que o laboratório de informática não estava funcionando. A pesquisadora então conseguiu levar os alunos para um laboratório de informática de um polo de educação a distância localizado perto da escola.

Serão incentivados a buscar em casa (tarefa de casa) sugestões para a construção de um infográfico interessante. O objetivo é que soubessem utilizar a ferramenta Canva para o letramento digital. Para isso, a pesquisadora orientou os alunos a acessarem o site Canva.com após, fizeram cadastro de e-mail para depois utilizarem a ferramenta. Há muitas opções na ferramenta para que criem textos multissemióticos que sentirem necessidade (apresentação, cartaz, panfleto, infográfico, convites, logotipo, post para redes sociais, relatórios, documentos, etc.). Após clicarem em infográfico, surgiram diversos *templates*<sup>26</sup> de infográficos, selecionaram um. Com os dados do infográfico a ser criado em mãos, começaram as escolhas. A ferramenta Canva tem várias opções na escolha da fonte e tamanho das letras, opção de fundo, cores, inserção de imagens, ícones, gráficos, formas, movimento, adicionar *emojis*, usar fotos de redes sociais, inserir vídeos, etc. Criaram seu infográfico depois baixaram no computador para ser revisado.

Portanto, o objetivo dessas aulas foi elaborar um infográfico digital com bases nos estudos feitos anteriormente sobre o gênero discursivo a fim de mobilizar os conhecimentos específicos do infográfico. Essa aula desdobrou-se em outras aulas conforme a necessidade de

---

26 Um *template* é um modelo a ser seguido, com uma estrutura predefinida que facilita o desenvolvimento e criação do conteúdo a partir de algo construído a priori (PORTAL EDUCAÇÃO, s.d.).

tempo dos alunos. Como esse é um trabalho colaborativo, alguns tiveram dificuldades com a ferramenta, mas seria possível superá-las com auxílio dos colegas que trocaram informações entre si.

Na 14<sup>a</sup>, 15<sup>o</sup> e 16<sup>o</sup> aula, quando os alunos terminaram sua criação, o professor orientou que olhassem novamente o tutorial e verificassem se ia atender aos requisitos básicos; essa etapa, além de ser essencial foi uma oportunidade para que o aluno percebesse se o infográfico produzido pelo grupo correspondia às especificidades do gênero, considerando as diferentes linguagens que o compõem. Os estudantes foram alertados para identificar a importância do planejamento, do roteiro, da esquematização de dados, processos fundamentais para a composição do gênero.

Foi realizada em seguida a revisão de textos que implica em ler e reler, analisar, alterar ou substituir palavras e expressões, aperfeiçoar a produção escrita. O professor entregou o questionário denominado: “Revisão da produção escrita” (Apêndice L) a ser observado pelos estudantes na revisão.

Os alunos foram orientados a gravar o infográfico em *pendrive* ou salvar na nuvem, e também enviar o arquivo por e-mail para a professora para a revisão e depois socializado em sala de aula e na escola ou nas redes sociais, se assim preferissem. Os estudantes apresentaram em dois formatos o trabalho: físico em folha A4 e em slide para ser projetado na apresentação. Aqui também foi exigido do aluno o uso de recursos e ferramentas para apresentar o slide no *Power Point*, além da apresentação oral do infográfico.

O momento da apresentação da produção escrita aconteceu na 17<sup>a</sup> e 18<sup>a</sup> aula, foi muito rico em interação e compartilhamento dos saberes. Frisou-se ser importante que os grupos socializassem as dificuldades na criação do gênero e o que fizeram para superá-las: os obstáculos quanto ao uso de ferramentas, planejamento, distribuição de tarefas, articulação das informações etc. Para isso, os grupos responderam a duas questões: 1) Quais as dificuldades na criação do gênero? E o que vocês fizeram para superá-las? 2) Quais os obstáculos quanto ao uso da ferramenta, planejamento, distribuição de tarefas e articulação das informações?

Foi combinado o espaço de circulação do infográfico criado: painel na sala de aula. Foi interessante observar que os alunos construíram infográficos diferenciados sobre os mesmos dados, assim, tivemos leitura e produção escrita com multimodalidade multiletrando os alunos, também tecnologia, interação entre os alunos, aplicação da escrita e oralidade e aplicação do conhecimento construído. Os alunos perceberam a “mesma” informação representada em diferentes formas (recursos semióticos), as tecnologias digitais vistas além de

sua capacidade de apoio instrumental e de consumo. Ferramentas usadas de forma comunicativa para posicionamento e exercício da cidadania.

Os alunos fizeram uma avaliação das aulas e práticas realizadas através de questionário escrito que consta do Apêndice M. A finalidade foi respeitar a opinião dos alunos em sua individualidade para que se pense sobre o que foi proposto e percebessem o trabalho em sala de aula com sentido.

## APÊNDICE F – Questionário diagnóstico para os alunos

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

2. Nas aulas de Português, você encontra alguma barreira na leitura e interpretação de textos?

( ) Sim ( ) Não

3. Você gosta de ler?

( ) Gosto muito ( ) não gosto ( ) gosto pouco

4. Aponte as alternativas assinalando de acordo com seu pensamento:

( ) Lê muito devagar

( ) Não tem paciência para ler

( ) Não consegue se concentrar

( ) Não compreende a maior parte do que lê

( ) Não tem dificuldade nenhuma na leitura e interpretação de textos.

5. O que a leitura significa para você?

( ) Fonte de conhecimento para a vida

( ) Uma atividade interessante

( ) Uma atividade prazerosa

( ) Ocupa muito tempo

( ) É uma prática obrigatória

( ) Exige muito esforço

( ) É uma atividade entediante

( ) Não sabe

6. Já ouviu falar e/ou conhece os “infográficos”?

( ) Sim ( ) Não

---



**7. Aponte os gêneros que você aprecia e acredita que traz algo de relevante para o público da sua idade.**

- ( ) Histórias em quadrinhos- tiras
- ( ) Charge
- ( ) Crônica
- ( ) Lyric video
- ( ) Texto publicitário
- ( ) Poesia
- ( ) Romance
- ( ) canção
- ( ) reportagem
- ( ) infográficos
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**8. Você tem dificuldades ao elaborar uma redação? Dificuldades na produção escrita em Língua Portuguesa? Por quê?**

---

---

---

---

---

**9. De que maneira você utiliza a internet, tecnologia para os estudos? Explique.**

---

---

---

---

---

**10. Na escola, em que momentos é utilizado o laboratório de informática para realizar atividades propostas nas aulas de língua materna? \_\_\_\_\_**

---

---

**Obrigada pela sua atenção!**

**APÊNDICE G – Questionário diagnóstico para a professora titular**

**1. Há quantos anos você é professora?** \_\_\_\_\_

**2. Como você vê, em seus alunos, o domínio de leitura e interpretação de textos no 2º ano do Ensino Médio** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**3. Você conhece os infográficos?**

( ) Sim ( ) Não

**4. Trabalhou em sala de aula atividades com eles?**

( ) Sim ( ) Não

**5. Que gêneros textuais você geralmente trabalha com seus alunos?** \_\_\_\_\_

---

**6. Como você vê a influência da tecnologia no comportamento dos alunos em sala de aula?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**7. Como você lida com a utilização de equipamentos digitais por parte dos alunos em sala de aula?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**8. O conteúdo programático com o qual você trabalha prevê, em algum momento, abordar a noção de multiletramentos? Você sabe o que significa?**

---

---

---

---

**9. Você já ouviu falar sobre multimodalidade?**

(  ) Sim (  ) Não

**10. Como lida com a questão de formar leitores autônomos diante da variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade? Que critérios você utiliza na escolha de textos para levar aos alunos em sala de aula?**

---

---

---

---

**11. Como você trabalha a produção escrita com seus alunos?**

---

---

---

---

**Obrigada pela atenção!**

## **APÊNDICE H – Atividades com o infográfico: Gatos: por dentro e por fora**

**Instituto Estadual de Educação Madre Tereza**

**Disciplina:** Português      **Turma:** 2º ano do Ensino Médio

**Professora Titular:** Jacqueline Andréia Drehmer

**Pesquisadora:** Ana Lucia Rodrigues Guterra

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_

### **Atividades com infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019)**

#### **1- Que elementos englobam, na sua apresentação, esse infográfico?**

(    ) Informações escritas (verbais)

(    ) Desenhos ou ilustrações

(    ) Números

(    ) Gráficos

(    ) Fotografia

#### **2- Observe o infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019): O que você observou primeiro que chamou mais sua atenção?**

(    ) As palavras      (    ) A ilustração, desenhos

#### **3- Existe uma ordem, que segue uma sequência na leitura dessas informações?**

(    ) Sim      (    ) Não

#### **4- O que você levou em consideração para a leitura desse infográfico?**

**a) A leitura da parte escrita**

**b) A leitura da imagem**

**c) A leitura do verbal e do visual ao mesmo tempo**

**d) Outro:** \_\_\_\_\_

#### **5- Se o texto apresentado fosse somente verbal ou somente visual o sentido do texto seria o mesmo?**

(    ) Sim      (    ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6- Qual a melhor afirmativa que resume a ideia do infográfico?**

- a) É sobre o sucesso que o gato tem na natureza e na vida doméstica através da sua evolução.
- b) É sobre o gato ser original de fábrica.
- c) É sobre o sucesso que o gato tem na natureza em função de seus pelos, pernas e patas.
- d) É sobre o gato ter sentidos apurados em função do seu olfato, audição, paladar e visão.

**7- De que forma essa temática influencia na vida das pessoas?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8- Marque as alternativas corretas:**

O infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019) é:

- a) predominantemente explicativo
- b) predominantemente descritivo
- c) predominantemente narrativo
- d) predominantemente argumentativo

**9-Agora, demos uma atenção especial à imagem em destaque no infográfico:**

a) Com base no contexto espacial que elemento é projetado na imagem? Qual a função dele no texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) O que podemos afirmar quanto aos aspectos imagéticos: ela possui a função integrante ou decorativa (ilustrativa) na construção de sentido do texto? Explique. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) A imagem ocupa posição centralizada e de destaque. Qual seria a função semântica dessa abordagem? \_\_\_\_\_

---

---

---

**10- A leitura do infográfico foi suficiente para você compreender as informações sobre os felinos? Explique:** \_\_\_\_\_

---

---

**11- Você confia nas informações desse infográfico?**

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

**12- Observe as cores utilizadas no infográfico “Gatos: por dentro e por fora” (2019). Como a cor dos elementos textuais influenciam na leitura?**

( ) A cor **não** tem influência nenhuma na construção de sentidos.

( ) A cor é importante na construção do sentido do texto.

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

**13- O layout (fonte) das letras influencia na leitura do texto?**

( ) Sim ( ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---



**14- Relacione:**

- a) Explicativo  Língua – Longa e achatada. Suas papilas ásperas são uma vantagem evolutiva, ajudam a raspar restos de carne dos ossos da presa e a desatar os nós dos pelos.
- b) Descritivo  Audição - Nossa orelha tem 6 músculos. No gato, são 32, que podem ser movidos de modo independente. Conforme a intensidade relativa do ruído em cada ouvido, o bicho sabe para onde virar a cabeça.

**15- Qual a frequência de contato que você tem com esse tipo de texto?**

- Frequentemente       Raramente       Nunca

## APÊNDICE I – Questionário sobre o perfil da turma

**Instituto Estadual de Educação Madre Tereza**

**Disciplina:** Português      **Turma:** 2º ano do Ensino Médio

**Professora Titular:** Jacqueline Andréia Drehmer

**Pesquisadora:** Ana Lucia Rodrigues Guterra

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_

Título

**Questionário sobre o perfil da turma:**

**1) Qual a sua idade?** \_\_\_\_\_ (faixa etária)

**2) Sexo?** ( ) Masculino      ( ) Feminino

**3) Faz uso regular de:** ( ) celular      ( ) computador

**4) Tem acesso à internet:** ( ) no celular - 3 ou 4 G      ( ) em casa - wifi

**5) Qual o assunto predileto de sua turma?** \_\_\_\_\_

**6) Sua turma é (perfil):**

( ) participativa      ( ) esforçada      ( ) comunicativa      ( ) rebelde

**Atividades preferidas:**

**7) Pratica esportes?**

( ) sim      ( ) Não

Se sim quais? \_\_\_\_\_

**8) O que você mais gosta de comer?**

( ) pizza

( ) hambúrguer, batata frita

( ) cachorro-quente

( ) doces

( ) salgados fritos e assados

( ) massas em geral

( ) arroz, feijão, carne

Outro: \_\_\_\_\_

**9) O que você mais gosta de fazer?**

- Amizades, Família;
- Twitter, WhatsApp, Instagram, Facebook, enfim, Internet;
- Ouvir Música Alta;
- Dançar e Cantar;
- Sorrir, Ser Feliz;
- Gastar Dinheiro;
- Presentes;
- Balada, Férias, Praia...;
- Curtição, Diversão, Azaração;
- Cinema;

**10) Você é motivado para estudar?**

- sim     não

**11) Tem intenção de:**

- prosseguir os estudos após terminar o Ensino médio
- não tem intenção de estudar mas sim trabalhar.

**12) Você considera sua escola:**

- democrática     autoritária     organizada     acolhedora

**13) O que considera mais importante numa amizade?**

- a confiança
- o respeito
- a tolerância
- o carinho
- sinceridade

**14) Qual a profissão que pretende seguir?**

- indefinida     definida: Qual? \_\_\_\_\_

**15) Qual é o seu maior medo?**

- ( ) medo do futuro profissional
- ( ) não ir bem no ENEM
- ( ) ficar sozinho
- ( ) ter problemas financeiros
- ( ) medo de falar em público

## APÊNDICE J – Levantamento de respostas para a criação de infográfico

### Respostas do questionário do perfil da turma para a construção de infográfico

#### Título (a ser decidido com a turma)

1- Idade	59% dos alunos têm <b>16 anos</b> 36% dos alunos têm <b>17 anos</b> 5% dos alunos têm <b>20 anos</b>	
2- Sexo	<b>Masculino-</b> 32%	<b>Feminino-</b> 68%
3- Faz uso regular de:	<b>Celular-</b> 100%	<b>Computador e celular –</b> 22%
4- Acesso à internet:	<b>no celular -</b> 3 ou 4 G – 18%	<b>em casa – wifi-</b> 73% <b>no celular e em casa-</b> 9%
5- Assunto predileto de sua turma?	1º lugar – <b>comida-</b> 37% 2º lugar – <b>memes-</b> 25% 3º lugar- <b>assuntos diversos –</b> 19% outros – 19%	
6- Sua turma é (perfil):	<b>participativa e esforçada</b>	
<b>Atividades preferidas:</b> 7- Pratica esportes?	<b>Sim-</b> 80% Esportes mais praticados: Vôlei, futebol, futsal	<b>Não –</b> 20%
8- Comidas que mais gostamos:	Pizza, salgados fritos e assados, hambúrguer, batata frita, doces	
9- O que você mais gosta de fazer?	<b>Cultivar amizades e a Família-</b> <b>73%</b> Também gostam de: <b>Twitter,</b> <b>WhatsApp, Instagram, Facebook,</b> <b>Ouvir Música Alta.</b>	
10- Você é motivado para estudar?	<b>Sim-</b> 67%	<b>Não-</b> 33%
11- Tem intenção de	<b>prosseguir os estudos após</b> <b>terminar o Ensino médio –</b> 91%	<b>não tem intenção de estudar mas</b> <b>sim trabalhar -</b> 9%
12- Você considera sua escola:	<b>Autoritária</b> 50% <b>Organizada-</b> 50%	
13- O que considera mais importante numa amizade?	Em 1º lugar - <b>a confiança</b> Em 2º lugar - <b>o respeito e a</b> <b>sinceridade</b>	

14- Qual a profissão que pretende seguir?	<b>Indefinida</b> 67%	33% ( <b>definida</b> ) já sabem que profissão pretendem seguir. Qual? Medicina, Farmácia, Direito, Estética, Jogador de futebol profissional, Personal trainer.
15- Qual é o seu maior medo?	<b>1º lugar:</b> medo do futuro profissional (70%) <b>2º lugar:</b> ter problemas financeiros <b>3º lugar:</b> não ir bem no ENEM <b>4º lugar:</b> ficar sozinho e medo de falar em público	



## APÊNDICE K – Tutorial para a criação de um infográfico

### TUTORIAL PARA A PRODUÇÃO DE UM INFOGRÁFICO

- 1- Esquematize as ideias de maneira visual: onde ficaria o título, o subtítulo, os tópicos a serem abordados, as imagens de forma que eles se conectem, que haja sequência de apresentação dos dados. Depois desenvolva cada um dos tópicos em textos curtos. Colete dados e informações numéricas pois eles poderão aparecer em destaque e tornar a leitura mais dinâmica. A escrita precisa ser de forma sucinta e direta. Cuidar os verbos na terceira pessoa para indicar linguagem impessoal, direta.
- 2- Busque referências de outros infográficos (exemplos) para ter ideias criativas sobre o seu.
- 3- Quando estiver inspirado comece a diagramar o seu conteúdo no seu infográfico utilizando a ferramenta Canva.com (faça seu cadastro e comece a utilizar as ferramentas e *templates* disponíveis).
- 4- Passe as informações do esboço para o infográfico para perceber se falta ou sobra espaço e para que as informações fiquem coesas.
- 5- Quando tiver essa visão macrodefinida, comece a trabalhar os detalhes visuais de seu infográfico, como as cores. Busque cores que façam sentido, as cores textuais precisam contrastar com o fundo e garantam a legibilidade do seu conteúdo.
- 6- Observe as fontes das letras de seu infográfico suas escolhas acertadas garantirão que ele seja mais bonito e eficaz, se atenha a no máximo três tipos de fontes, escolha uma mais decorativa para os títulos e palavras em destaque e outra mais comum para os textos maiores que ultrapassem duas linhas pois tornam o texto cansativo. Use tamanho de fontes para estabelecer uma hierarquia dos seus conteúdos.
- 7- Estabeleça os papéis que as fontes desempenham no seu infográfico, defina estilos para cada um desses papéis num bloco de notas, por exemplo, títulos usarão a fonte Geórgia em negrito, tamanho 32. Parágrafos usarão a fonte Open Sans regular tamanho 16. Números e palavras-chave usarão Open Sans em negrito tamanho 24. Isso fará que seu leitor se localize facilmente pelas informações do seu infográfico e saiba que ordem seguir na leitura. No Canva, posicione e formate as informações de lugar, basta arrastar a caixa de texto, para formatar clique na caixa de texto e acesse a barra de ferramentas para editar a fonte, o tamanho e a cor dos caracteres.
- 8- Alinhamento e margens- Dar margem aos elementos na composição visual é muito importante para garantir uma leitura mais fluida e organizada. Não deixe seus textos muito

perto das bordas e de outros elementos. Mantenha um espaço entre as linhas de texto, porém cuidado para não exagerar entre os espaços entre os elementos que se relacionam entre si a ponto de fazê-los perder a conexão (por exemplo, um título e um parágrafo relacionado não podem estar muito distantes, se houver um ícone ele também deve estar próximo). O alinhamento também garante a organização, trace linhas imaginárias e coloque as informações sempre encostadas nessas linhas invisíveis.

9- Imagens e ilustrações: o infográfico pode e deve conter ilustrações para poder comunicar seu conteúdo. O Canva tem muitas opções. Adicione ícones para facilitar a leitura: para isso, vá em “*uploads your own images*” no Canva. Para que as imagens venham para o fundo branco, salve seus ícones em PNG. Algumas fontes de ícones são *Icons Flow e Flat icons*.

O importante é manter a coesão entre os elementos gráficos, se usar ilustrações use as que seguem o mesmo estilo, faça o mesmo com ícones, linhas e contornos busque usar desenhos e linhas com contornos parecidos.

10- Mensagem passada pelo infográfico- cada imagem passa uma mensagem ela deve fazer sentido traduzindo visualmente uma informação do conteúdo textual ou talvez complementando.

11- Revise seu infográfico e peça para outra pessoa revisar e dar seus feedbacks.

12- Salve e exporte o infográfico para o formato desejado: Depois de adicionar todos os elementos e finalizar a diagramação, salve o infográfico e o exporte no formato mais adequado. Se for colocá-lo no blog, a melhor opção é salvá-lo em JPEG. Caso ele seja oferecido numa página de destino (*landing page*) exporte o infográfico no formato PDF.

13- Divulgue seu infográfico nas redes sociais ou na sua escola.

Texto adaptado do vídeo tutorial para criar um infográfico.

RESULTADOS DIGITAIS. **Como fazer um infográfico [tutorial completo]**. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=F9N\\_vrLd240](https://www.youtube.com/watch?v=F9N_vrLd240)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

## APÊNDICE L – Revisão da produção escrita

### REVISÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

- O infográfico informa e faz o leitor compreender o perfil da turma em questão?
- As informações são importantes?
- A linguagem é impessoal, objetiva e direta?
- Há palavras com escrita errada?
- O assunto é adequado ao público-alvo?
- As imagens, cores, fontes variadas, tamanho das letras contribuem para tornar o infográfico interessante aos olhos de quem o lê?
- Como está a disposição espacial de todos os elementos?

Após essas observações gravem o infográfico em *pen drive* ou salvem na nuvem, e também, enviem o arquivo por e-mail para a professora (anaguterra@gmail.com) para que possa ser revisado e depois socializado em sala de aula e na escola ou nas redes sociais, se assim preferirem.

## APÊNDICE M – Questionário de avaliação das aulas – alunos



**PPGL**

Programa de Pós-Graduação  
em Letras

### **O GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO: DA MULTIMODALIDADE AOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

1. As aulas e atividades propostas atingiram suas expectativas? Por quê?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. O que você mais gostou nas aulas/atividades? Por quê?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Houve algo que você não gostou ou achou ruim?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para as aulas de Língua Materna serem mais interessantes?

Obrigada pela atenção!