



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



JUÇARA OLIVEIRA RODRIGUES

**MULTILETRAMENTO EM QUESTÕES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE
INFOGRÁFICOS NA COLEÇÃO DIDÁTICA “PORTUGUÊS, CONEXÃO E USO”
DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA
2023

JUÇARA OLIVEIRA RODRIGUES

**MULTILETRAAMENTO EM QUESTÕES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE
INFOGRÁFICOS NA COLEÇÃO DIDÁTICA “PORTUGUÊS, CONEXÃO E USO”
DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos de Linguagem e Práticas Sociais

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Rita Alves Vieira

TERESINA
2023

R696m Rodrigues, Juçara Oliveira.
Multiletramento em questões de leitura e compreensão de infográficos na coleção didática "Português, Conexão e Uso" do 6º ao 9º ano do ensino fundamental / Juçara Oliveira Rodrigues. – 2023.
116 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2023.
"Orientadora Profa. Dra. Rita Alves Vieira."
"Área de Concentração: Linguagens e Letramento."

1. Leitura de Infográfico. 2. Multimodalidade. 3. Multiletramento.
4. Semiótica Social. 5. Livro Didático. I. Título.

CDD: 469.02

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3º/1188



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

JUÇARA OLIVEIRA RODRIGUES

MULTILETRAMENTO EM QUESTÕES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE INFOGRÁFICOS NA COLEÇÃO DIDÁTICA "PORTUGUÊS, CONEXÃO E USO" DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas e dezessete minutos, do dia 01 de setembro de 2023, via Google Meet como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixoassinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Rita Alves Vieira
Profa. Dra. Rita Alves Vieira (UESPI)
(Presidente)

Adriana Nádia Lélis Coutinho
Profa. Dra. Adriana Lélis Coutinho (IFPI)
(1ª examinadora)

Stela Maria Viana Lima Brito
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Lucirene da Silva Carvalho
Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Dedico a Deus, aos meus pais, irmãos, marido e
amigas Máisa Ramos e Alessandra Passos.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio à pesquisa e incentivo com a manutenção da bolsa de auxílio que proporciona aperfeiçoamento profissional e consequente realização pessoal.

À Universidade Estadual do Piauí e todos os seus professores, por proporcionaram a oportunidade de qualificar os mestrandos/docentes de língua portuguesa para um ensino de qualidade.

À Prof. Dra. Rita Alves Vieira, pela presteza, diligência, orientação e inspiração enquanto pesquisadora.

Aos professores participantes da banca examinadora Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito e Profa. Dra. Adriana Nadja Lélis Coutinho pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo apoio, reflexões, solidariedade e sugestões recebidas.

“A melhor maneira de explicar é fazer”
(Lewis Carrol)

RESUMO

No contexto contemporâneo, a popularização dos recursos tecnológicos trouxe consigo mudanças significativas na forma como aprendemos, produzimos e compartilhamos conhecimento. Antes, a escrita e a leitura se baseavam principalmente em textos com formato impresso, com palavras e imagens estáticas. Agora, as novas formas de comunicação e expressão, como vídeos, imagens interativas, infográficos animados, áudios e muito mais passaram a fazer parte do nosso cotidiano e, no contexto educacional, tornou-se fundamental que as escolas acompanhem essas mudanças e preparem os estudantes para lidar com a diversidade de textos que envolvem múltiplas semioses. Em face dessa realidade, ante à prática docente como professor (a) de língua portuguesa do ensino fundamental, considera-se pertinente empreender uma pesquisa sobre o desenvolvimento das práticas de multiletramentos no contexto escolar das séries finais do ensino fundamental. Sob essa ótica, esta pesquisa, com recorte para a formação do leitor proficiente, tem como objetivo analisar os aspectos composicionais e a finalidade da leitura multimodal na promoção de multiletramento, por meio das questões de leitura e compreensão de textos do gênero infográfico em livros didáticos da coleção “Português, conexão e uso”, das séries finais do Ensino Fundamental. Defendemos, por meio desta pesquisa, de cunho bibliográfico, documental com abordagem quali-quantitativa, o reconhecimento da leitura e compreensão de questões sobre infográficos como uma prática pedagógica capaz de levar à promoção de multiletramento. Utilizamos como aporte teórico-metodológico os pressupostos de Bakhtin (2011), no que tange ao gênero discursivo; Ribeiro (2016) e Teixeira (2010) para o gênero textual infográfico; Marcuschi (2000, 2001, 2008), Kleiman (2011, 2014), Soares (2003, 2006), Koch (2008, 2011), Silva (1999), Coscarelli (1999) e Solé (1998) para as concepções de leitura; e Rojo (2009, 2012, 2013) e Dionísio (2014) para os estudos do multiletramento; além da Semiótica Social à luz da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006). Nossos resultados revelaram que a análise das categorias da metafunção composicional em infográficos é, nesta investigação, uma abordagem pedagógica eficaz para desenvolver as habilidades de multiletramento dos alunos, e que a escolha da estratégia de leitura “objetivo de leitura”, na coleção didática analisada, vem sempre vinculada a habilidade(s) e/ou competência(s) da BNCC, fato considerado relevante. Ao passo que, como aspecto negativo, verificou-se a presença de poucos infográficos na coleção analisada, apenas sete exemplares, dado relevante, considerando que o trabalho com o gênero poderia ter maior visibilidade. Com base nesses resultados, foi proposta uma sequência didática sobre infográficos nas séries finais do ensino fundamental. Diante do exposto, esperamos assim contribuir com novas pesquisas sobre multiletramentos, de modo a favorecer a leitura/aquisição multimodal do sistema de construção de significados inerentes aos gêneros multimodais nos quais estudantes e demais usuários da língua se inserem e, por este ângulo, promovermos uma formação crítica ao alunado, que tem no livro didático sua principal ferramenta de leitura.

Palavras-chave: Leitura de infográfico; Multimodalidade; Multiletramento; Semiótica social; Livro didático.

ABSTRACT

In nowadays context, the popularization of technological resources brought with important changes in the way we learn, produce and share knowledge. In the past, writing and reading were mainly based on texts in printed design, with words and static images. Now, new forms of communication and expression, such as videos, interactive images, animated infographics, audios and much more have become part of our daily lives and, in the educational context, it has become essential for schools to follow these changes and prepare students to deal with the amount of texts that involve multiple semiosis. Due to this reality and the point of view of teaching practice as a Portuguese language teacher in elementary school, we consider relevant to undertake research on the development of multiliteracy practices in the school context of the final years of elementary school. From this perspective, the present study, with a focus on training proficient readers, aims to analyze the multimodal features and reading strategies in the construction of meanings, through questions of reading and understanding the infographic genre in textbooks from the collection “ Portuguese, connection and use”, for the final years of Elementary School. We argued, through this research, of a bibliographical and documental nature with a quali-quantitative approach, the recognition of reading and understanding questions about infographics as a pedagogical practice capable of leading to the promotion of multiliteracy. We use Bakhtin's (2011) assumptions as a theoretical-methodological contribution regarding the discursive genre; Ribeiro (2016) and Teixeira (2010) for the infographic textual genre; Marcuschi (2000, 2001, 2008), Kleiman (2011, 2014), Soares (2003, 2006), Koch (2008, 2011), Silva (1999), Coscarelli (1999), Solé (1998) to reading concepts; and Rojo (2009, 2012, 2013) and Dionísio (2014) for multiliteracy studies; in addition to Social Semiotics by the multimodality of Kress and Van Leeuwen (2006). Our results revealed that the analysis of compositional metafunction categories in infographics is, in this investigation, an effective pedagogical approach to developing students' multiliteracy skills, and that the choice of the “reading objective” reading strategy, in the didactic collection analyzed, it is always linked to the BNCC skill(s) and/or competence(s), a fact considered relevant. While, as a negative aspect, there were few infographics in the analyzed collection, only seven copies, a relevant fact, considering that work with the genre could have greater visibility. Based on these results, a didactic sequence on infographics in the final grades of elementary school was proposed. In view of the above, we hope to contribute to new research on multiliteracies, in order to favor the multimodal reading/acquisition of the system of construction of meanings inherent to the multimodal genres in which students and other language users are inserted and, from this angle, we promote a critical training for students, who use textbooks as their main reading tool.

Keywords: Infographic reading; Multimodality; Multiliteracy; Social semiotics; Textbook.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Metafunção composicional.....	54
FIGURA 2 – Bloco informacional de uma composição multimodal	55
FIGURA 3 – O primeiro gráfico	60
FIGURA 4 – Categorização de infográfico por Teixeira	61
FIGURA 5 – Coletânea coleção Português Conexão e Uso analisada.....	65
FIGURA 6 – Eixo Leitura na Coleção “Português – Conexão e Uso”.	66
FIGURA 7 – Estrutura básica da metafunção composicional.....	72
FIGURA 8 – Infográfico sobre a Mata Atlântica	76
FIGURA 9 – Infográfico sobre a História do rádio.....	78
FIGURA 10 – Infográfico sobre a produção de uma revista.....	80
FIGURA 11 – Infográfico sobre a condição dos idosos no Brasil	83
FIGURA 12 – Infográfico sobre notícias falsas na internet	86
FIGURA 13 – Infográfico sobre segurança na internet.....	88
FIGURA 14 – Infográfico sobre Vacina.	91
FIGURA 15 – Esquema de sequência didática	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Elementos da pedagogia do multiletramento	31
QUADRO 2 – Escolas Semiótica.....	45
QUADRO 3 – As metafunções	48
QUADRO 4 – Questões do <i>corpus</i> na ordem por volume/série.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual.
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistêmica-funcional
LD	Livro didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BASES NORTEADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1 BNCC: documento basilar para o atual ensino de Língua Portuguesa	17
2.2 A BNCC e o ensino por competências e habilidades.....	20
2.3 A BNCC e o livro didático	23
3. MULTILETRAMENTO E LEITURA MULTIMODAL	27
3.1 Multiletramentos	29
3.2 Concepções de leitura.....	33
3.3 Leitura e compreensão de textos multimodais	36
3.4 Estratégias de leitura como ferramentas pedagógicas	38
4 LEITURA MULTIMODAL E SEMIÓTICA SOCIAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	44
4.1 Perspectiva funcionalista.....	44
4.2 A Gramática do Design Visual e as metafunções	49
4.2.1 Metafunção Representacional ou Ideacional	51
4.2.2 Metafunção Interacional.....	52
4.2.3 Metafunção Composicional.....	52
5 GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS E TIPOLÓGICOS	55
5.1 Infográficos modernos: seus aspectos genéricos, composicionais, conceituais e históricos	58
5.2 Categorização dos infográficos	61
5.3 O gênero infográfico como ferramenta de multiletramento no livro didático	63
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
6.1 Caracterização da pesquisa.....	68
6.2 A seleção do corpus.....	69
6.3 Ferramentas de análise.....	71
7 ANÁLISE DOS DADOS	74
7.1 Volume 1 (V1) - Questão 1 (Q1)	75
7.2 Volume 2 (V2) – Questão 2 (Q2).....	78

7.3 Volume 3 (V3) – Questão 3 (Q3)	80
7.4 Volume 3 (V3) – Questões 4,5 E 6 (Q4, Q5, Q6)	82
7.5 Volume 3 (V3) – Questão 7 (Q7)	85
7.6 Volume 4 (V4) – Questão 8	88
7.7 Volume 4 – Questões 09, 10, 11 e 12 (Q09, Q10, Q11 e Q12)	90
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
09 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO PEDAGÓGICO- AMPLIANDO O MULTILETRAMENTO	99
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Em toda área de conhecimento em que se atue é perceptível o papel de destaque de textos verbo-visuais. No espaço escolar, essa progressiva e inegável multimodalidade presente nos textos traz inúmeros desafios, especialmente ao professor de língua portuguesa, a quem atribui-se a responsabilidade de didatizar um ensino de leitura com vistas à promoção de multiletramentos. Em decorrência disso, muitas políticas públicas em prol da formação docente foram fomentadas ao longo dos anos, porém, nas escolas públicas do Brasil, a realidade comprovada em dados do censo escolar (Brasil, 2021) mostra que muitas turmas do ensino fundamental possuem professores que atuam sem a formação compatível.

Essa disparidade entre a formação dos professores e a sua atuação em sala de aula impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (1999, p. 11), há necessidade de orientar de forma mais clara e objetiva o trabalho escolar. Segundo o autor, “a maneira como uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida”.

Dessa forma, após muitas experiências de trabalho junto a professores, especialmente de ensino fundamental, Silva (1999) elencou as principais concepções de leitura que residem entre os educadores: de um lado, as concepções redutoras (simplistas), ou seja, que desprezam elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual; do outro, a concepção interacionista de leitura, que a situa como prática social e histórica.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre a complexidade dos textos multimodais, justifica-se a adoção, entre os professores, de concepção interacionista no ensino de leitura. Não apenas uma visão de leitura que ultrapasse o reducionismo percebido em muitas práticas escolares, mas uma postura que leve os alunos à aquisição de aprendizagens significativas.

Assim, atentando ao que a escola concebe como leitura, conduzimo-nos à observância dos manuais didáticos, os quais trazem numerosas seções dedicadas ao ensino de leitura, cuja maioria está centrada na leitura oral e silenciosa do texto, sublinhamento de palavras desconhecidas e práticas reducionistas de gramática e redação. Isso acarreta a existência de hiatos quanto às proposições de tarefas que desenvolvam nos alunos competência(s) leitora(s), fato considerado essencial para o entendimento de textos que exijam habilidades que vão além da codificação e decodificação de palavras.

Por esse aspecto, buscamos compreender como o leitor interage com o texto e como procura desvendá-lo, pois no contexto atual de educação é preciso atentar para o fato de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental não gosta de leitura, o que chega a ser preocupante e tem levado a muitas pesquisas sobre como promover a formação de uma competência leitora que permita aos alunos compreenderem/lerem textos em suas diversas tessituras, ou, indo além: como fazer os alunos incorporarem o ato/hábito da leitura em seu cotidiano. Vejamos a resposta da pesquisadora Isabel Solé em entrevista à Revista Nova Escola (2018), na ocasião em que foi indagada sobre o que seria ler com competência:

Quando o objetivo é aprender, em primeiro lugar, ler para se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes nem sabemos por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. (Solé, 2018, p.2)

Por essa perspectiva, para atingir a competência leitora, o trabalho com as atividades de leitura deve ser formulado em prol da “construção de significados”, ou seja, pensar a leitura como um processo ativo, em que o indivíduo, ao ler o texto, constrói seu significado num processo dialógico capaz de formar sujeitos aptos a atribuir sentido ao que lê.

Ao abordar, a importância do diálogo para os estudos de linguagem, Bakhtin (1981) apresenta a ideia de diálogo como um dos princípios fundamentais da linguagem, compreendendo-a como a interação entre diferentes vozes e discursos em dois níveis: o interdiscurso, constituído pelo diálogo entre os diferentes discursos e o da alteridade estabelecido pela interação entre o ‘eu’ e o ‘outro’.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 1981, p. 123)

Bakhtin concebe o mecanismo de interação no processo comunicativo que se dá pela ação recíproca entre os interlocutores que se constituem no leitor e no texto. O leitor é um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, por meio da experiência cognitiva, cultural e linguística, fazendo crer que quanto maior a experiência cultural do indivíduo, maior será a sua eficácia no processo de leitura.

Por essa visão, a construção de sentido está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais, às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização. Amparada nessa reflexão, estabelecemos o alicerce para esta pesquisa que trata a respeito do multiletramento nas séries finais do ensino fundamental. Para tanto, analisaremos os aspectos composicionais dos infográficos e objetivo da leitura, em questões que abordam a leitura e compreensão desses textos no livro didático de língua portuguesa.

Nesse aspecto, encontrar o lugar de importância desses textos nas aulas de língua portuguesa é necessário, assim como investigar qual(is) procedimento(s) e modos de leitura são empregados para que os alunos desenvolvam habilidades de compreender diferentes tipos de linguagens em diferentes contextos. Com efeito, a presente pesquisa, tenciona contribuir para uma efetiva promoção das práticas de multiletramentos em ambiente escolar.

Buscamos, dentre muitas possibilidades de estudo sobre gêneros textuais/discursivos, empreender uma pesquisa que ora estivesse alinhada às propostas de ensino de língua, ora fornecesse subsídios para a formação do leitor presumido, aquele que é perseguido, idealizado pelos sistemas de ensino. Durante essa busca, entendemos a pertinência de uma investigação sobre leitura/multimodalidade/multiletramentos, como também (com a necessidade de apresentar um recorte para esse momento) vimos na leitura do infográfico uma possibilidade real de apresentar um estudo que trará contribuições à academia e aos colegas docentes que, devido às adequações e às concepções de leitura e escrita necessitam compreender as bases da pedagogia do multiletramento para refletir e, conseqüentemente, repensar, readequar, ressignificar e otimizar o ensino que praticam.

Nesse contexto, a escola – por meio dos recursos possíveis – deve inserir no seu currículo, a leitura de textos que portem imagens, cores, movimento. Discernindo sobre essa realidade, decidimos analisar como os textos verbo-visuais ou multimodais interagem com outros textos do livro didático, promovendo sentidos. Dessa forma, pesquisar sobre a produção de sentidos por meio da leitura de infográficos na sala de aula tornou-se o tema desse estudo, alinhando-se também às propostas de base curricular norteadoras do ensino de língua.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação necessita “utilizar as diferentes linguagens, como meio de produzir, expressar e comunicar ideias, usufruir produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicações”. Mas como os textos multimodais vem sendo estudados na escola? O infográfico tem sido reconhecido enquanto gênero textual/discursivo, ou apenas como mero recurso suplementar de outros textos? Diante dessas indagações, surge a necessidade de

voltarmos aos estudos, ir em busca de conceitos/modos de investigar como se dá a compreensão leitora de textos verbo-visuais em sala de aula.

Assim, encontramos na teoria Semiótica Social as bases para o estudo e compreensão dos textos multimodais. Segundo Kress (2010) “A teoria Semiótica Social interessa-se pelo sentido em todas as suas formas. O sentido surge nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido”. Ademais, Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), asseveram que os diversos modos semióticos (texto verbal, imagem, pintura, entre outros) pertencem à área de estudos da Semiótica Social e por esse enfoque, aquilo que é expresso na linguagem verbal pela escolha de palavras e estruturas é, na imagem, expresso pela escolha de cores e a composição, entre outros elementos. Dessa forma, para o estudo dos textos multimodais devemos valer-nos de uma gramática própria ao estudo da imagem, como a *Gramática do Design Visual*.

Nesse sentido, compreende-se que o texto multimodal requer uma leitura de caráter crítico. Por essa perspectiva, é apontada, segundo Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Tal pedagogia, proposta pela primeira vez em 1996, por pesquisadores do letramento, num manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

A multiplicidade de culturas das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam são a essência dessa pedagogia que, apesar de amplamente divulgada, não tem sido efetivamente consolidada. Por conseguinte, faz-se necessário buscarmos novas práticas pedagógicas, conforme Bagno (2002, p. 14):

Pensar uma prática pedagógica de ensino de língua que busca a compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre a língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso etc.

Dessa forma, superar as práticas pedagógicas tradicionais, buscando novas práticas que levem em consideração as tecnologias digitais tão presentes nas interações sociais, assim como os diversos meios culturais pode, inegavelmente, favorecer o surgimento de aprendizagens significativas.

Com esse intuito, nesta pesquisa, tomamos como referência a análise das representações, significados composicionais produzidos pelos infográficos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental e nos livros da coleção

“Português conexão e uso”, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho adotados pela rede municipal de Teresina-PI e aprovados pelo PNLD 2020-2023.

Inserido nesse contexto, averiguar-se-á o seguinte problema: os valores composicionais e objetivo da leitura de infográficos nos referidos livros didáticos estão em consonância com as orientações dos documentos norteadores do Ensino de Língua Portuguesa e com as propostas teóricas da Semiótica Social para a compreensão da multimodalidade inerente ao gênero gráfico com vistas à promoção de multiletramentos?

Para responder à problemática em questão e tendo a pesquisa o intuito de investigar como os valores composicionais e objetivos de leitura, em questões de leitura e compreensão de infográficos, contribuem para a promoção de multiletramento multimodal em livros de língua portuguesa, as hipóteses levantadas para a pesquisa são: O estudo de gêneros infográficos, os quais são multimodais, em contexto escolar, configura-se como prática de multiletramento; e os livros didáticos da coleção Português, conexão e uso (do 6º ao 9º ano) para o Ensino Fundamental apresentam propostas de atividades de leitura e compreensão de textos infográficos que favorecem o desenvolvimento de multiletramento multimodal.

A partir dessas hipóteses, destaca-se como objetivo geral desta pesquisa: Analisar os aspectos composicionais e o objetivo da leitura multimodal na promoção de multiletramento, por meio de questões de leitura e compreensão de textos do gênero infográfico em livros didáticos da coleção “Português, conexão e uso”, para as séries finais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, visaremos:

- ✓ Descrever os aspectos multimodais constitutivos de textos infográficos embaixadores de questões de leitura e compreensão de infográficos presentes no livro didático;
- ✓ Estabelecer o contraponto entre as informações da metafunção composicional e objetivo da leitura em questões de leitura e compreensão de infográficos na coleção Português, conexão e uso para as séries finais do Ensino Fundamental na promoção do multiletramento;
- ✓ Produzir um produto pedagógico, por meio de uma sequência didática, de caráter complementar, demonstrando os aspectos multimodais da leitura e interpretação de questões de infográficos como ferramentas para a produção de multiletramento.

Quanto à organização, o presente trabalho está organizado em nove capítulos. O primeiro constitui a introdução, no qual situamos os horizontes da pesquisa, apresentamos os

objetivos, a motivação para o estudo do tema e hipóteses. Do segundo ao sexto capítulo apresentamos o referencial teórico começando com as bases norteadoras para o ensino de língua portuguesa (capítulo 2), seguido do multiletramento e leitura multimodal (capítulo 3). No capítulo 4 abordamos a relação entre os textos multimodais e a Semiótica social e finalizamos com os aspectos históricos e sociais dos gêneros e tipos textuais, no capítulo 5. O sexto capítulo apresenta a fundamentação metodológica da pesquisa: processo de escolha e descrição do corpus, bem como as ferramentas de análise. Na sequência (capítulo 7), temos a análise e discussão dos dados obtidos. No oitavo capítulo, as considerações finais e, por fim, no capítulo 9, a apresentação do nosso produto pedagógico.

2 BASES NORTEADORAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A estrutura do sistema educacional brasileiro é definida a partir de legislaturas específicas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394 de 1996, conhecida como LDB – e as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 – que dentro do Capítulo III determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são subsidiados por documentos oficiais reguladores, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Documento Curricular que orienta a prática de ensino nos Estados da Federação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Dada a importância desses documentos norteadores do ensino, no tocante ao ensino de língua portuguesa, estudá-los configura-se como pertinente base teórica para o aprofundamento das discussões propostas nesta dissertação, cuja essência incide nas novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar para atingir objetivos e metas do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, sem desconsiderar a importância dos demais documentos, para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como foco refletir sobre a promoção de multiletramentos em materiais didáticos de língua portuguesa, optamos por um recorte, tendo como documento basilar a BNCC, conforme será abordado a seguir.

2.1 BNCC: DOCUMENTO BASILAR PARA O ATUAL ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As bases norteadoras do ensino de Língua Portuguesa variam de acordo com o contexto educacional e as diretrizes curriculares estabelecidas pelos sistemas de ensino de cada estado e município. Como pontuado na abertura deste capítulo, o ensino de língua portuguesa está inserido na estrutura do sistema educacional brasileiro, normatizado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que define e organiza todo o sistema, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros. Essa legislação autoriza que as esferas dos governos conduzam e

mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais recente documento norteador da Educação Básica.

Tida como um conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais, a BNCC está prevista na LDB e busca garantir que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou de suas condições de estudo. Conjuntamente, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a Base, a LDB e as diretrizes constitucionais.

Apesar de seu texto recente, a BNCC, segue um fluxo que teve início com a implantação de outros documentos, dentre eles os PCN. Com relação ao ensino de LP, o documento enfatiza a necessidade de se subsidiar as aulas numa concepção interacionista da linguagem. “Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (Gomes; Souza, 2015, p. 90-91).

Nesse sentido, os PCN (1998, p. 6-7) orientam que os textos devem ser considerados em um contexto e ressaltam que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intersubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem”, uma vez que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal.”.

A partir da perspectiva de que a língua deve ser considerada em situações de uso, os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática como os eixos de ensino, redimensionando-o, já que antes era predominantemente gramatical. Pelo ângulo dessa nova abordagem, interacionista, promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares passa a ser um dos objetivos das aulas de LP.

O aprendizado por meio da interação pressupõe que a linguagem é vital para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e atua, bem como a sua própria língua falada e escrita. Nesse sentido, Geraldi pontua que:

A linguagem é condição *sine qua nonna* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o revelo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (Geraldi, 2010, p. 34).

Dessa forma, com a aprovação da BNCC que, em termos práticos, apresenta continuidade com o que os PCN preconizam, percebemos que a linguagem é concebida como produto da interação social, tendo o texto como objetivo central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Portanto, para subsidiar esta pesquisa, adotamos a concepção de linguagem como uma forma de ação e interação que está diretamente vinculada às práticas relacionadas à leitura de textos, em seu sentido amplo (escritos; e não verbais, como pinturas, gráficos, desenhos, imagens com ou sem recursos de vídeo ou áudio, etc.).

Nesse sentido, os documentos oficiais estabelecem os gêneros textuais como alicerces para o trabalho em sala de aula. Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são relativamente estáveis, contudo, apresentam diversas finalidades de uso, pois caracterizam-se pela exposição do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional inseridos em todo campo das mais diversas atividades humanas no emprego da língua oral ou escrita. Estes gêneros nos são dados, segundo Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Nesse contexto, para o autor, os gêneros do discurso são enunciados divididos em primários e secundários. Os gêneros primários envolvem, em sua maioria, a comunicação oral e a situação de informalidade; já os secundários são característicos de um processo de elaboração mais acurado, como os textos literários, especialmente produzidos através da modalidade escrita da linguagem como romances, dramas, assim como as pesquisas científicas, dentre outros, que seguem uma formalidade mais precisa de comunicação, mais polida e, em sua maioria, apresentam-se na forma escrita. Bakhtin (2011, p. 261) nos assegura que:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Com o entendimento de que os gêneros discursivos materializam-se em textos orais ou escritos e servem como instrumentos de interação social, recomenda-se então que sejam considerados seus contextos dialógicos, o que pressupõe espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articuladas à realidade do sujeito. Nesse sentido, como as discussões aqui propostas envolvem o uso do livro didático, é fundamental compreender a relação estabelecida por professores e alunos com este recurso, indiscutivelmente presente no cotidiano escolar. Para entender sobre esses pontos e ter uma base sólida para as conclusões

que serão feitas ao final desse trabalho, consideramos pertinente a realização de um breve esclarecimento sobre a fundamentação desse importante documento oficial que regula as práticas de ensino e aprendizagem no Brasil.

2.2 A BNCC E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil que estabelece as diretrizes e os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da Educação Básica. O documento define as habilidades e competências que os alunos devem adquirir em cada etapa da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, sendo implementada pelos estados e municípios de forma gradual, com prazos estabelecidos para sua plena adoção.

Entender como a BNCC está organizada é essencial para compreender o que ela propõe e, assim, conseguir utilizá-la como ferramenta de suporte ao planejamento escolar. Para o ensino de Língua Portuguesa, a Base estabelece competências e habilidades específicas relacionadas aos eixos de aprendizagem da Língua Portuguesa divididos em quatro categorias ou eixos: Leitura/escuta, Produção textual, Oralidade, Análise linguística/semiótica. O reconhecimento do ensino por meio dos eixos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é de extrema importância para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles fornecem uma estrutura que orienta os professores na seleção de conteúdos, atividades e estratégias pedagógicas, garantindo uma formação integral e de qualidade no ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental.

Dentre as práticas de linguagem, nesta pesquisa daremos ênfase ao eixo Leitura/escuta, posto que temos como propósito comprovar a realização do multiletramento por meio da leitura de texto multissemiótico e da progressiva incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma, em textos multimodais. Desse modo recorreremos às considerações encontradas na BNCC que considera o eixo Leitura/Escuta fundamental no desenvolvimento dos estudantes, sendo de grande importância para a sua formação integral e para a construção de competências essenciais, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cultural, crítico e social dos estudantes.

Como os eixos de ensino da BNCC desempenham um papel fundamental na organização e estruturação do currículo escolar, trazendo diversos benefícios para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, ressaltamos ainda que, para cada competência e habilidade estabelecida pelo documento, existem campos de atuação onde se espera que o estudante passe a usar tais habilidades adquiridas durante toda a sua vida escolar. Sobre a Escrita (compartilhada e autônoma), o documento propõe construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Nos primeiros anos, isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la.

Visando à construção desse conhecimento, a indicação é levar à sala de aula situações reais de uso da língua, para que as crianças tenham bons motivos para escrever. Ainda que elas não estejam plenamente apropriadas do sistema de escrita alfabética, o professor pode adotar estratégias para este momento. Uma delas é simplesmente deixar que os alunos escrevam, de acordo com suas possibilidades, ainda que de maneira não convencional. Outra opção é que ele sirva inicialmente como escriba para a turma e, nas salas em que algumas crianças já escrevam convencionalmente, elas podem servir de escriba para os colegas.

Nesse processo, o professor deve mostrar que a produção de um texto envolve pensar nas respostas para quatro perguntas fundamentais: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No começo, o próprio docente deve apontar para os alunos esses pontos, até que, aos poucos, eles sejam capazes de uma reflexão autônoma.

Para perceber, por exemplo, a importância de, na hora de escrever, pensar no leitor, o professor pode sugerir que as crianças troquem entre si os textos que fizeram para que os demais colegas leiam e falem o que entenderam. Assim, primeiro elas poderão observar o comportamento de um leitor real, o que irá ajudá-las a, depois, pensar no leitor virtual de todo texto que forem produzir. Esse processo de compreensão do contexto de produção, os tornarão capazes de perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve e os levarão a compreender que, a depender do que querem ou precisam dizer, há um gênero textual que os ajudará a fazê-lo.

Sobre a Oralidade, sua inclusão reforça que o oral também é objeto de estudos, algo já previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso da língua, da interação com o outro.

Nos anos iniciais, o objetivo desse eixo é aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. Assim, o professor deve promover discussões com

intencionalidade para além da tradicional roda de conversa. Pode ser uma exposição oral sobre um estudo que estão fazendo ou a argumentação para definir uma regra de convivência. Neste último caso, o docente pode formular questões, tais como: pode trazer espada para a sala de aula no dia do brinquedo? Em todas as situações, as interações não precisam ficar apenas entre aluno e professor. É possível também estimular as crianças a escutar, prestar atenção e comentar o que o colega falou (relação aluno-aluno).

Quanto à Análise linguística/semiótica (alfabetização) essa prática articula-se com as demais e indica explicitamente a sistematização da alfabetização, com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens. Uma observação importante é que as práticas de linguagem não são independentes entre si, há articulações entre elas. Ao trabalhar uma produção de texto, é possível, por exemplo, realizar entrevistas (oral) com registros (escrita), ler textos modelares do mesmo gênero (leitura) e transformar a entrevista em texto escrito (análise linguística).

A BNCC aponta ainda para a necessidade de ensinar as especificidades de cada prática de linguagem também nas mídias digitais. Neste caso, o professor deve fazer um uso pedagógico da tecnologia e estimular a visão crítica dos alunos sobre a utilização das ferramentas digitais, considerando também os aspectos éticos, estéticos e políticos. Por tratar-se de um documento que se propõe a nortear a elaboração dos “currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2018, p.8) e, posteriormente, o currículo das escolas, leva-nos a pensar sobre a importância dos interlocutores previstos no documento.

As mídias digitais desempenham um papel significativo na educação atualmente, proporcionando novas oportunidades e desafios para o ensino tradicional. A Base reconhece sua importância para a promoção de aprendizagem, comunicação, colaboração e acesso a informações. Nesse âmbito, o documento enfatiza o desenvolvimento de habilidades digitais e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas para o ensino e a aprendizagem.

Enquanto o ensino tradicional se baseia principalmente em aulas presenciais, livros didáticos e materiais impressos, as mídias digitais trazem uma série de recursos e possibilidades adicionais. Uma das principais vantagens das mídias digitais no ensino é a acessibilidade e a disponibilidade de informações. Com a internet, os alunos podem ter acesso a uma ampla gama de recursos educacionais, como vídeos, textos, imagens e simulações interativas. Isso permite

que eles explorem conceitos de maneiras diferentes e aprofundem seu entendimento por meio de recursos multimídia.

Apesar da evolução tecnológica, o acesso igualitário às mídias digitais constitui-se em grande desafio nas escolas públicas brasileiras, que apresentam problemas relacionados à conectividade à internet e ao acesso a dispositivos eletrônicos. Assim, ao considerarmos o ensino de língua portuguesa, garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar das mídias digitais no processo de ensino consiste num desafio a ser superado. Empreendemos, então, esforços, no sentido de enriquecer o ensino tradicional, oferecendo recursos e oportunidades adicionais para os alunos. Nesse sentido, ao considerar as necessidades e limitações individuais dos alunos e a realidade da escola pública, temos no livro didático um importante suporte de gêneros textuais e apoio essencial para o letramento dos estudantes enquanto ferramenta de ensino.

Na busca pelo entendimento do fenômeno da produção de sentidos por meio da leitura de texto multimodais, os livros didáticos (LD) relacionam-se com a forma como o conhecimento é apresentado e transmitido aos estudantes. Tradicionalmente, os livros didáticos apresentavam textos impressos que fornecem informações e exercícios para auxiliar no aprendizado de um determinado assunto. Porém, com os avanços tecnológicos e o aumento do uso de dispositivos eletrônicos, os LD têm se tornado cada vez mais multimodais.

Com base no estudo da multimodalidade, ou seja, à utilização de múltiplos modos de comunicação em um determinado contexto, tais como os modos de comunicação que podem incluir a linguagem verbal, a linguagem visual, a linguagem gestual, o som, entre outros buscaremos evidências de que os textos multimodais, estudados no ambiente escolar, inclusos nos manuais didáticos de língua portuguesa, especificamente nas séries finais do ensino Fundamental podem promover o multiletramento. Para tanto, entendemos o multiletramento como um fenômeno semiótico em que os grupos sociais, formados a partir de uma comunidade maior, desenvolvem um tipo de ação permeada pela linguagem, capaz de propiciar a formação de proficiência leitora dos estudantes.

2.3 A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta pedagógica utilizada nas escolas brasileiras como suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (1994, p. 145),

[...] o livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino; porém, não pode ser assumido acriticamente. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar.

Ao considerar a escola contemporânea e o contexto social, o livro didático deve ser elaborado com base em referenciais curriculares e tem como objetivo auxiliar os professores na implementação da BNCC em sala de aula, ou seja, quanto ao objeto de aprendizagem, devem estar alinhados aos objetivos de aprendizagem propostos e oferecer conteúdos, atividades e recursos didáticos que promovam o desenvolvimento das habilidades e competências previstas, uma vez que em muitas instituições de ensino, o livro didático consiste no principal (senão único) recurso pedagógico utilizado nas escolas.

Como os Anos Finais do Ensino Fundamental constituem importante etapa da Educação Básica, visto que objetivam a consolidação dos conhecimentos, conceitos, habilidades, atitudes e valores adquiridos ao longo dos Anos Iniciais, consideramos importante tarefa a retomada dos conhecimentos desenvolvidos nas séries iniciais, sendo necessários eliminar/diminuir as defasagens apresentadas pelos estudantes, além de compreender as mudanças biopsicossociais emocionais intrínsecas à faixa etária, que corresponde à transição da infância para a adolescência. Sobre esses desafios, encontramos na BNCC:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental– Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (Brasil, 2018, p.60)

Nesse sentido, a BNCC propõe os conhecimentos básicos que todos os estudantes da Educação Básica no Brasil devem aprender em cada ano letivo, promovendo a equidade do aprendizado de tal forma que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem e, para tal, a retomada das aprendizagens do ensino fundamental - anos iniciais é algo possível, posto que a BNCC não é um currículo em si, mas parte dele. Os pressupostos do documento o predizem como um “avanço para a educação brasileira [...] e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (Brasil, 2018, p. 6).

O livro didático para a BNCC deve seguir uma abordagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a contextualização dos conteúdos, de forma a tornar o ensino mais significativo para os alunos. Além disso, ele deve apresentar linguagem acessível, recursos visuais adequados e propostas de atividades que estimulem a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, as especificidades e orientações para a elaboração do livro didático para a BNCC podem variar de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas redes de ensino e pelas editoras responsáveis pela sua produção.

No tocante aos livros didáticos adotados pelas redes públicas de ensino no Brasil, o Governo Federal fomentou o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), um programa que tem como objetivo fornecer livros didáticos aos estudantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio e que visa garantir o acesso a materiais educacionais de qualidade, contribuindo para a melhoria da educação no país.

A escolha desses materiais ocorre em ciclos bienais, ou seja, a cada dois anos, o Ministério da Educação (MEC) abre um edital para que as editoras interessadas possam inscrever seus livros didáticos que devem estar em conformidade com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC e devem abordar os conteúdos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Uma vez avaliados, os livros aprovados são incluídos no Guia de Livros Didáticos, que é disponibilizado às escolas para que os professores possam selecionar os materiais mais adequados para suas práticas pedagógicas.

Segundo dados do guia PNLD 2020 (BRASIL), o componente Língua Portuguesa, Ensino Fundamental Anos Finais contou com a inscrição de 17 obras, das quais, uma foi invalidada, pelo FNDE, por descumprimento de critérios, na fase de validação. Das 16 obras restantes, foram aprovadas apenas 6 – o que corresponde a 37,5%. As demais obras foram reprovadas por não atenderem aos critérios de avaliação pré-estabelecidos pelo MEC.

Dessa forma, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC define as habilidades linguísticas, literárias e discursivas que os alunos devem adquirir ao longo de sua formação escolar. Assim, para escolher o melhor livro didático de Língua Portuguesa alinhado com a BNCC, é importante avaliar o conteúdo, a abordagem pedagógica, a qualidade das atividades propostas e se ele atende às necessidades específicas da turma e da escola em que será utilizado.

Como os livros didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo informações, exercícios, exemplos e atividades práticas que ajudam os alunos a adquirir conhecimento e desenvolver habilidades e letramentos,

necessitamos desenvolver a compreensão do contexto, a inferência de significados e a análise crítica das informações. A partir dessa compreensão de que os livros didáticos podem promover a compreensão de diferentes gêneros textuais, a análise crítica de informações e a construção de conhecimento, teceremos considerações sobre a uma abordagem abrangente e diversificada para promover os letramentos, incorporando diferentes tipos de textos e práticas de leitura e escrita em sala de aula.

3 MULTILETRAMENTO E LEITURA MULTIMODAL

A necessidade do homem de registrar (das mais diversas formas) suas emoções, seus pensamentos, seus medos ou os seus pertences não é recente. Os indícios mais antigos dessas tentativas de registro são as pinturas rupestres, tais como as ilustradas em Lascaux, na França, cerca de 16000-14000 a.C. Esses desenhos, pintados ou gravados sobre as paredes rochosas são formas gráficas de comunicação que, enquanto representações gráficas, abordam uma grande variedade de formas, cores e temas.

Com o tempo, as paredes das cavernas não atendiam mais às necessidades do homem e outros suportes foram sendo experimentados para registrar informações, tais como as tabuletas de argila, o pergaminho, o papel, o outdoor, e até mesmo o ambiente virtual da Internet. Representados por pictogramas, ideogramas ou pelo código fonético, as sociedades serviram-se do código escrito para os mais variados propósitos e, assim como ocorreu com o suporte, os sistemas de escrita também evoluíram.

A partir dessa percepção, em contexto educacional, surgiram vários estudos acerca de como as práticas de leitura e escrita funcionavam para o indivíduo, como por exemplo, quais processos ele utiliza para a compreensão de textos ou para produzi-los. No plano conceitual, durante muitos anos, utilizou-se o termo “alfabetização”, enquanto processo de aprendizagem tido como sinônimo de saber ler e escrever. Porém, atualmente esse processo de ensinar/aprender é considerado em uma perspectiva do letramento, já que, desde cedo os falantes/usuários de uma língua entram em contato direto ou indireto com as práticas e usos sociais da leitura e da escrita em seus contextos sócio familiar.

Nesse sentido, a alfabetização é compreendida como um componente do letramento na medida em que a ela é o processo de aquisição de leitura, de técnicas e habilidades para a prática da leitura e da escrita, enquanto o letramento é um conjunto de práticas que levam à capacidade de usar diferentes materiais escritos, com a habilidade de interpretar e aplicar a leitura e a escrita no cotidiano.

Ampliando esse conceito, Soares (2003, p. 54) assevera que o “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” e como tal há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural, para além da habilidade de decodificar letras ou juntar sílabas. Em seu artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, a pesquisadora faz uma explanação a respeito da história do letramento e sua aplicação, no qual descreve:

[...] em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction* [...] (Soares, 2004, p.5).

Pelas palavras da autora, seria condição inerente ao letramento a exposição a experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas adquiridas antes mesmo da educação formal. Presume-se que, tanto no ambiente escolar como em casa, uma maior proximidade com a leitura através de livros, revistas, jornais, revistas em quadrinhos ou qualquer outra fonte que leve o aluno a refletir sobre o que está lendo propicia condições de letramento.

Assim concebido, o conceito de letramento liga-se aos postulados de outros teóricos, como Street (1984, 2003), Para Street, o letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever; trata-se de um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da leitura em contextos específicos. Ele destaca que as habilidades de letramento não são universalmente homogêneas, mas sim moldadas pelas diferentes práticas sociais em que estão inseridas.

Nesta pesquisa, associamos a escrita ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos numa perspectiva de retratar aspectos dos multiletramento (s), que conforme Rojo (2009) está voltado para o texto contemporâneo, que supõe outras formas de leitura e escrita, como por exemplo, o hipertexto.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p.26) pontua que os letramentos abarcam múltiplas possibilidades e o “significado do letramento” abrange um conjunto diversificado de habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e comunicação. Ou seja, letramento compreende tanto os usos quanto as práticas sociais de linguagem que lidem com “a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos”.

Dessa forma, dominar a leitura e a escrita são habilidades necessárias quando pensamos na aquisição da língua enquanto sistema, porém insuficientes quando pensamos nas práticas sociais da linguagem. Nesse sentido, aprendizagem de uma língua – sob a perspectiva do ‘alfabetizar letrando’ é compreendida pela função social que exerce. Conforme Carvalho (2011)

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (Carvalho, 2011, p. 69).

A partir do entendimento de que o uso social da escrita não se reveste apenas do caráter decodificador, percebemos que diariamente inúmeras situações que exigiam o uso da escrita, da interação verbal somente, passaram a ser mediadas por outros canais, como o celular, a televisão, a internet, meios que combinam imagem e texto, e que resultam numa forma muito mais qualificada de linguagem.

Nesse sentido, por serem definidas como práticas sociais, os letramentos (múltiplos), muitas vezes, são entendidos como uma área específica dentro dos multiletramento(s). Considerando a amplitude de designações dadas ao termo (letramento literário, musical, visual, financeiro, entre outros), a seguir, ampliaremos as discussões sobre multiletramento(s) e sua relação com a multimodalidade a partir dos elementos semióticos do gênero textual/discursivo infográfico.

3.1 MULTILETRAMENTOS

A evolução do(s) conceito(s)/entendimento sobre a(as) prática(s) de letramento(s) e a necessária constatação de um novo padrão de comunicação cada dia mais verbo-visual impulsionam aclamadas discussões sobre o(s) multiletramento(s). Esse termo nasceu quando um grupo de professores e pesquisadores se reuniu na década de 1990 para debater questões pedagógicas. Como resultado, o *New London Group* redigiu e publicou um documento que foi chamado de “pedagogia dos multiletramentos”. Nas palavras de Cope e Kalantzis (2016, p.9): “O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que, para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também. Esse era o fundamento de nossa argumentação.”.

O termo ‘multiletramentos’ engloba, portanto, duas dimensões: a multiplicidade de linguagens que temos atualmente em nossa sociedade, mas também a multiplicidade de culturas. O *New London Group*, em 1994, defendeu uma prática de ensino que incluísse e valorizasse a variedade cultural presente fora da sala, valorizando os fatores sociais, econômicos e culturais presentes no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. Portanto, as práticas de multiletramento(s) podem ser compreendidas como processos sociais

que ocorrem repetidas vezes em nosso dia a dia e desenvolvê-las é necessário para o processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina.

Segundo Rojo (2012), a concepção de multiletramentos apresenta-se com as seguintes características:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 12-13).

Essa perspectiva teórica aponta para a necessária mudança das atuais práticas de ensino, posto que a BNCC determina o multiletramento como uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens. Dessa forma, em vez de se manter o foco nas formas de ensinar, deve-se dar espaço às formas de aprender, ou seja, a centralidade, agora, deve ser nas práticas de aprendizagem, que precisam contemplar as múltiplas culturas que os estudantes trazem e que se manifestam por meio de diversas linguagens. Por essa razão, compreendemos que colocar as diversas linguagens em diálogo com os tipos de manifestação cultural é uma forma de ampliar o universo cultural dos estudantes e de ajudá-los a atribuir sentido ao que a escola lhes ensina.

Ainda no que se refere à multiplicidade de culturas, Rojo (2012, p.14) afirma que “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteirços”. E complementa citando García Canclini (2008 *apud* Rojo, 2012, p. 12):

O que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”

Por esse entendimento, é justamente a multimodalidade (ou multisssemiose) presente nos textos atuais que demanda uma abordagem como a proposta pelos multiletramento(s), pois em um mundo cada vez mais interconectado, inevitavelmente passamos a interagir com gêneros textuais diversos, que permitem vários modos de significar, evidenciando a importância dos diversos recursos de sentido empregados na composição dos textos, o que chamamos de multimodalidade.

Nesse sentido, nos estudos de Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos ultrapassou a esfera do texto gráfico, que é geralmente a preocupação na escola, para incluir

também a leitura e a produção que envolviam outros tipos de mídia. Por considerarem “modos de representação muito mais amplos do que a língua em si” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.5).

A pedagogia dos multiletramentos sugere que consideremos quatro elementos caso queiramos que os nossos alunos se tornem pessoas multiletradas: a prática situada, a instrução aberta, a estrutura crítica (enquadramento dos letramentos críticos) e a prática transformadora. Rojo (2012, p.30) explica cada uma delas, conforme explicitado no Quadro 1:

QUADRO 1 – Elementos da pedagogia do multiletramento

PRÁTICA SITUADA	INSTRUÇÃO ABERTA	ENQUADRAMENTO DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS	PRÁTICA TRANSFORMADA
“Tem um significado particular bem específico que remete a uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)”.	É a reflexão exercida sobre a prática situada, “ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção”. Durante a instrução aberta há a inclusão de critérios de análise crítica que consiste em “uma metalinguagem”, “conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores”.	Todo o processo acima ocorre a partir do enquadramento dos letramentos críticos que “buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados”.	É o objetivo final desse processo que buscou respeitar o universo do alunado, ao mesmo tempo que lhe apresentou novas formas de pensar e novos conhecimentos, fazendo com que ele valorizasse sua cultura ao mesmo tempo que expandia seu conhecimento de mundo.

Fonte: (Rojo, 2012, p.30)

Essa abordagem pedagógica busca capacitar os alunos para se tornarem agentes ativos na construção de significados, encorajando a criatividade, a inovação e a capacidade de adaptação às mudanças. Ao fazer isso, ela promove uma educação mais relevante e prepara os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades em um mundo em constante transformação.

O trabalho de Rojo (2012) resume a essência da abordagem pedagógica dos Multiletramentos, que representa uma mudança significativa em relação a concepções mais tradicionais de letramento, pois reconhece a diversidade de linguagens e modos de comunicação presentes em nossa sociedade e prepara os alunos para interagir de maneira crítica e produtiva em um mundo cada vez mais complexo e multimodal. Em vez de apenas memorizar

informações, os alunos são incentivados a questionar, analisar, criar e adaptar-se às diversas formas de comunicação e mídia que encontram em seu ambiente. Isso promove uma educação mais relevante e prepara os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais diversificado e digitalizado.

Dialogando com a BNCC, que estabelece as habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, com o objetivo de prepará-los para uma participação ativa e responsável na sociedade, a Pedagogia dos Multiletramentos representa uma abordagem pedagógica contemporânea que reconhece a importância da participação do aluno na construção de significados e valoriza a diversidade de linguagens e modos de comunicação.

Nesse sentido, para esta pesquisa, identificamos no cerne do projeto da coleção didática analisada uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. A partir dessa perspectiva, entende-se que a língua é muito mais que um sistema regido por regras gramaticais. No dizer de Luiz Antônio Marcuschi:

[...] não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade socio interativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática socio interativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. [...] (Marcuschi, 2008, p. 61)

A concepção que adotamos de linguagem como uma forma de ação e interação está diretamente vinculada às práticas de linguagem relacionadas à leitura não só de textos escritos, mas também de textos não verbais, como pinturas, gráficos, desenhos, imagens com ou sem recursos de vídeo ou áudio em gêneros digitais, e à produção autoral, sendo o texto o produto resultante dessa interação, materializado em determinado gênero.

O texto, em seu sentido amplo, é entendido como uma unidade comunicativa com sentido, que se veicula por meio de linguagens verbais e não verbais e seus cruzamentos. O termo texto abarca toda situação na qual um sujeito exerce uma ação de leitura (em seu termo amplo) de um objeto, envolvendo necessariamente quem o produz e o interlocutor, que não interage com o texto, mas com outro sujeito (o autor, os virtuais leitores, etc.). Sendo assim, o interlocutor está presente não só quando produz sentidos para a leitura, mas também no momento da produção do texto, pois a existência do outro é condição para que exista texto.

A relação entre leitor e texto deve ser vista como uma relação de confronto que sempre ocorre entre os interlocutores: são relações sociais, históricas, mediadas por objetos (os textos). Se entendermos que o texto possui essas diferentes dimensões, devemos tomar estas últimas como algo que não apenas envolve o texto, mas também é parte constitutiva dele. Assim, podemos acrescentar à definição inicial que o texto é uma unidade de significação complexa que só pode ser percebida se considerada a situação de produção e de recepção/interação, o que nos leva ao universo do discurso multimodalidade.

3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura de textos multimodais envolve a interpretação e compreensão de textos que combinam diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagens, gráficos, vídeos, áudios e elementos interativos. Esses textos são cada vez mais comuns na era digital, presentes em mídias sociais, sites, livros eletrônicos, apresentações, entre outros contextos.

Como o processo de leitura de textos multimodais é influenciado por concepções e estratégias específicas que os leitores utilizam para acessar e compreender as informações apresentadas de forma visual e verbal, apresentamos nesta seção algumas etapas-chave, desde as concepções até as estratégias de leitura de textos multimodais que requer uma abordagem integrada e interativa para compreender plenamente as informações transmitidas através de diferentes formas de comunicação, aliada à capacidade de aplicar estratégias específicas ao lidar com elementos visuais e verbais, o que é fundamental para a leitura eficaz e crítica de textos multimodais.

A leitura multimodal refere-se à capacidade de compreender e interpretar textos que incorporam diferentes modalidades de comunicação, como texto escrito, imagens, gráficos, vídeos, áudio e outros elementos visuais ou sensoriais, envolvendo a integração dessas diferentes formas de expressão tão relevantes na era digital, pois os textos são frequentemente encontrados em formatos digitais que combinam diferentes mídias para construir significado.

Para a realização da leitura multimodal, há necessidade de desenvolvimento de várias habilidades e por ser amplamente utilizada em campos como publicidade, mídia digital e estudos de mídia, percebemos sua ênfase no cotidiano escolar, onde a leitura multimodal é considerada uma habilidade essencial para os alunos desenvolverem a competência crítica na sociedade contemporânea.

De forma geral, a leitura vem sendo objeto de estudo sob várias perspectivas do ensino da língua. Estudiosos como Silva (1999), Kleiman (2011), Koch (2008), Rojo (2012) têm se debruçado em investigar os mecanismos que envolvem a compreensão leitora, sejam eles cognitivos, culturais, interacionais, dentre outros. Refletir sobre a concepção de leitura que guia o trabalho docente é essencial, visto que a forma como esse profissional compreende a atividade leitora e a relação dos alunos com ela é o que fundamenta suas escolhas e as práticas didáticas no decorrer da sua prática pedagógica.

Este capítulo traz a discussão sobre as concepções de leitura no Brasil na perspectiva de autores diversos e as estratégias de leitura e sua relação com o multiletramento no livro didático. Diante das várias perspectivas de estudo da leitura no Brasil, Silva (1999) mapeia em dois grupos as concepções de leitura que permeiam entre os mais frequentes ou recorrentes para a condução das atividades de leitura em sala de aula: concepções redutoras e concepções interacionistas.

Numa visão que compreende leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, temos estudiosos como Orlandi (2012, p.7-8) que considera a leitura como “atribuição de sentidos”, assim como para Koch & Elias (2013, p. 11), cuja definição de leitura é vista como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que mobiliza diversos saberes linguísticos e extralinguísticos”. Koch & Elias (2013) focalizam, portanto, a noção da interação autor-texto-leitor. Em conformidade com esse pensamento, Lajolo (2009, p.101) diz que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para Koch (2011), a leitura é um espaço de interação entre sujeitos. Nessa visão, temos a concepção de leitor ativo, que participa junto com o autor na construção de sentidos. Em consonância com as autoras, Lajolo (2009) esclarece que o ato de ler não é mera decodificação, mas consiste em preencher lacunas com as experiências de quem lê. A autora lembra ainda que o leitor interage com outros textos enquanto lê a fim de produzir sentidos em uma ação de leitura, que deve ser autônoma e livre. A respeito do papel ativo do leitor, os PCN (1998, P. 69-70) dizem:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Dessa forma, confirmando o que foi dito por Orlandi (2012), Koch e Elias (2013) e Lajolo (2009), os PCNs destacam a contribuição ativa do leitor para a construção dos sentidos que, para realizar uma leitura plena, emprega seus conhecimentos e procedimentos que vão além da superfície do texto e da extração de informações, assim, ler é um processo e também uma atividade estratégica de produção de sentidos.

Koch (2011, p. 21) esclarece que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor”. Assim, a autora endossa as ideias propostas pelos PCN, reforçando a importância da tríade autor-texto-leitor para a produção dos sentidos. Outro aspecto importante a ser considerado é a pluralidade de leituras e de sentidos dos textos, isto é, as apreensões de sentidos de um mesmo texto podem não ser as mesmas para cada leitor, uma vez que os indivíduos têm repertórios de leituras e vivências distintas. A respeito de dessas diferenças, Koch (2011, p.22) esclarece:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado.

Compreendemos assim que fatores como idade, nível de instrução, tipo textual, dentre outros, podem influenciar e resultar em variadas leituras. Segundo Kleiman (2009), para o leitor ter um maior aproveitamento da leitura, ele precisará ativar alguns conhecimentos importantes que interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, são eles: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual.

Para Solé (2008, p.22), ler “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. É um momento único no qual o leitor deve examinar detalhadamente o texto, identificando as ideias principais, enquanto interage com o que já conhece e com o que lê. Nesse processo, “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o

autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (Solé, 1998, p.22).

Dessa forma, é possível entendermos a complexidade que envolve o ato de ler, que envolve também a decodificação, mas que não se esgota nela. Ao admitirmos que a leitura é um processo complexo, asseguramos também que, enquanto processo, ela pode e deve ser ensinada. Na sequência, discorreremos a respeito da multimodalidade.

3.3 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Tão importante quanto falar de leitura é empreender, construir significados a partir do que se lê. Kleiman (1989) menciona que a compreensão de textos envolve processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Em conformidade com a autora, devemos pensar no desenvolvimento da capacidade de leitura do leitor, uma vez que a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. De acordo com a autora:

Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São todas essas estratégias, próprias da leitura, que levam à compreensão do texto. (Kleiman, 1989, p. 43)

Conforme explicitado, a compreensão dos textos revela-se como uma tarefa complexa, porque o próprio objeto a ser compreendido também é complexo e envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais de objetivos, de intenções e, muitas vezes, também de ações e motivações. Além disso, durante a leitura, ocorre a ativação do conhecimento prévio do leitor, sem o qual não haverá compreensão.

Portanto, para que haja compreensão devem ser ativados durante a leitura, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Assim, o leitor constrói os sentidos do texto, pois, como afirma Solé (1998, p. 22), “o significado de um texto

para determinado leitor pode não ser a tradução literal do sentido que o autor imprimiu no momento de sua produção, mas se trata de um construto que envolve o próprio texto e os conhecimentos prévios de seu leitor.”.

Sobre as possíveis dificuldades que podem ocorrer no processo de práticas de leitura, Kleiman (1993) nos apresenta algumas propostas para contorná-las, classificando as estratégias de leitura em estratégias cognitivas, operações inconscientes do leitor, ou seja, ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente disso; e estratégias metacognitivas, operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre o qual o leitor tem controle consciente. A leitura é, assim, um processo que envolve um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Logo, o ensino estratégico da leitura consiste na elaboração de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

O processamento por meio de estratégias cognitivas de leitura não envolve conhecimento reflexivo sobre o que se está lendo, é automático. Portanto, não há reflexão por parte do leitor experiente sobre como ele realiza as operações cognitivas, que envolvem habilidades de compreensão, leitura, decodificação, procedimentos, estratégias cognitivas que nos levam a entender o conteúdo do texto. Solé (2008) faz duas afirmações em relação aos procedimentos de leitura: a) O leitor que compreende o que lê, está aprendendo, pois, a leitura nos aproxima de múltiplas culturas. b) Inúmeras vezes lemos com uma finalidade clara de aprender. E quando isso acontece, utilizamos uma série de estratégias de leitura.

Segundo Brown (1980 *apud* Leffa, 1996, p.46) metacognição é "um conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão". Dessa forma, as atividades classificadas como metacognitivas incluem:

1. Definir o objetivo de uma determinada leitura;
2. Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
3. Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
4. Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
5. Determinar se os objetivos de uma determinada leitura está sendo alcançada;
6. Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas;
7. Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Dessa forma, compreende-se que para conseguir contornar as dificuldades de leitura tanto textual quanto multimodal podemos utilizar tais estratégias para guiar os estudantes nas atividades de leitura. Para Kleiman (1993), o leitor lê porque tem um objetivo em mente, e

compreende ou não o que lê. Diante disto no momento em que estas questões são respondidas, total ou parcialmente, os sentidos do texto são extraídos e a compreensão leitora já terá acontecido.

Dialogando com Kress (2007, p. 148), a leitura seria assim algo mais amplo, que possibilitasse perceber as interações entre os modos existentes em busca de um significado preciso, sendo necessário conceber “a leitura como um processo que relaciona textos constituídos multimodalmente.”. Nessa mesma perspectiva quanto à amplitude do ato de ler, Coscarelli afirma que:

a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela. (Coscarelli, 1999. p. 31)

Nesse sentido, é necessário saber correlacionar o texto com as diversas mídias nas quais ela se faz presente; pois surgindo novas maneiras de ler, passou-se a produzir novos textos, exigindo dos sujeitos outras competências, além das linguísticas, para que sejam capazes de compreender as funções da multiplicidade de formas de uso da língua.

Obviamente algumas possibilidades de leitura podem ser construídas, mas, à medida em que situamos os contextos de suas ocorrências, passamos a ter mais direcionamentos de leitura. Segundo Dionísio (1990), ler é uma atividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência, assim, as nossas práticas de leitura e de escrita demonstram nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemióticas da nossa sociedade multiletrada.

3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Conforme supramencionado, a leitura é um ato complexo, por isso, ao considerarmos um conceito para leitura, é inevitável considerar uma teoria científica que norteia o estudo do texto. Corroborando com o pensamento atual, que considera as multiplicidades de linguagens dos textos, parece-nos razoável a identificação com a teoria multimodal do texto. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2000), é preciso considerar a existência de três premissas: A primeira, “todos os textos são multimodais” (KRESS, 2000, p. 187-188); a segunda determina

que, apesar de todos os textos serem multimodais, alguns possuem um modo predominante. A terceira, leva em consideração que todos os sistemas de comunicação são multimodais.

Para que haja compreensão do(s) sentido(s) desses textos, devemos utilizar mecanismos de leitura que atendam às necessidades do ensino de textos multimodais. A multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um texto seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

De acordo com Nascimento *et al.* (2011), na sociedade atual, o espaço dado aos recursos imagéticos e visuais expandiu-se de maneira considerável. Tal expansão é vista nos livros didáticos do ocidente, em que a “leitura tradicional” perde lugar para a leitura multimodal, se anteriormente para a interpretação de um texto valia-se apenas do que era escrito, atualmente, não somente no LD, mas em todos os meios de comunicação e ensino é perceptível esta mudança de direção.

E nesta nova forma de ler é necessário considerar todos os elementos presentes, que devem ser lidos em conjunto para se construir sentidos. Nesse sentido, a multimodalidade e a leitura, mesmo tendo origens diferentes, estão relacionadas, e esta relação também se faz presente no livro didático, principal ferramenta de que o professor dispõe e que, geralmente, norteia suas aulas na aplicação do conteúdo obrigatório. Conforme o que Dionísio (2006) explica:

Imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. (Dionísio, 2006, p.141).

Na sociedade contemporânea em que as imagens, muitas vezes, prevalecem sobre o texto escrito, utilizam-se fortemente de ilustrações, havendo assim a necessidade da leitura multimodal, que se torna cada vez mais importante na era digital. Nesse sentido, é fundamental atentar para a importância da leitura de textos multimodais, pois a multimodalidade se faz presente em todas as áreas do conhecimento. E o professor tem o papel primordial de mostrar ao aluno o caminho para a compreensão. Seguindo nessa percepção, Mayer (2001) *apud*

Vasconcelos & Dionísio, (2013, p. 55) explica que em sua teoria caminhos que se podem considerar:

1. Dois canais para processamento de informações (verbal e visual);
2. Tipos de memória envolvidos na situação de aprendizagem (sensorial, de trabalho e de longo prazo);
3. Pensamento ativo dos estudantes por meio dos processos cognitivos (seleção, organização e integração) na situação de aprendizagem.

Mayer (2001) considera, portanto, que uma aprendizagem realmente significativa envolve uma conexão entre ambos os canais de processamento cognitivo (verbal e visual). Nota-se, assim, a importância de seus estudos para o ensino multimodal, visto que desenvolve no aluno a capacidade de interpretar e criar diferentes textos multimodais, colocando criticidade no momento de reconhecer os múltiplos sentidos de um texto.

No entanto, no contexto de sala de aula, pode-se dizer que existe uma predominância do verbal em relação ao visual, que tem por consequência a constatação de que os estudos multimodais defendem a bandeira de um letramento visual, no qual o processo de ensino-aprendizagem pode utilizar da multimodalidade com relação, principalmente, ao ensino de gêneros textuais, presentes nas práticas sociais. Nesse âmbito, Rojo (2012), ressalta a impossibilidade de se conceber os textos fora do contexto social e histórico e a competência de leitura multimodal é a capacidade que cada ser humano possui para interagir com os diversos modos, em diversas esferas.

Solé (2008) sugere estratégias de leitura, as quais define como procedimentos que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto. Muitas vezes, os leitores experientes utilizam as estratégias de forma inconsciente, pois o processamento da informação escrita se dá de forma automática (piloto automático). As estratégias propostas por Solé (2008) vêm auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo da leitura. Ela propõe, que o professor incentive o aluno, desafiando-o com leituras desconhecidas, prática de leitura fragmentada, lendo duas páginas por dia.

A segunda proposta da autora é traçar objetivos de leitura. O leitor precisa saber os motivos que o levaram a ler aquele determinado texto. Para cada leitura vai depender um objetivo onde haverá inúmeros objetivos em diferentes situações e momentos. Dentre eles, destacam-se alguns, segundo Solé (2008): a) Obter uma informação precisa; b) Seguir instruções; c) Obter uma informação de caráter geral; d) Aprender; e) Para revisar um escrito próprio. f) Por prazer; g) Comunicar um texto a um auditório; h) Praticar a leitura em voz alta; i) Verificar o que se compreendeu.

É importante levar em conta a necessidade de instruir os alunos quanto ao tipo de texto e especificidades de cada um, visto que essas informações são fundamentais à percepção das múltiplas linguagens em textos. Tais práticas, indicadas por Solé, se encaixam em alguns fatores para a leitura multimodal. É preciso, portanto, pensar que todas as práticas de linguagem estão socialmente situadas e, por esse motivo, é insuficiente pensar na leitura como uma prática baseada tão somente em textos escritos. Rojo estabelece o seguinte conceito sobre multimodalidades:

Aqueles que se caracterizam pela multiplicidade de linguagens (animações, design, imagens, vídeos, infográficos, áudios, entre outros) e carregam a perspectiva de novas leituras e novas práticas de letramentos, ou seja, os textos multimodais exigem “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo; Moura, 2012, p. 19 *apud* Aragão; Samickt, 2015, p. 6)

Quando falamos em textos multimodais, pensamos no fato de que os textos multissemióticos, como o anúncio publicitário, a charge e a propaganda social, envolvem um complexo jogo de elementos gráficos, como escrita, cor, imagens, enquadramento, diagramação, espaço entre imagens e texto verbal, escolhas lexicais, predominância para um ou outro modo semiótico e, eventualmente, elementos sonoros e imagens com movimentos, de acordo com sua finalidade comunicativa.

Portanto, um ensino de leitura fundamentado na perspectiva que “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (Rojo, 2009, p. 98), contribui fortemente com o desenvolvimento da leitura ativa, a partir da vasta composição multimodal dos textos pertencentes a uma sociedade que exige multiletramentos.

Isso implica dizer que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros, onde realizamos a organização desses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição). Tais funções da linguagem verbal foram descritas por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), e adaptadas por Kress e van Leeuwen (2006) para a linguagem visual, com vistas a informar a análise de textos multimodais.

Com base na Gramática Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), foi estabelecido que para realizar uma análise do sentido da imagem são necessários alguns

critérios, divididos em função de representação, que se refere à capacidade de representar a experiência, compreendendo que imagens podem ser narrativas ou conceituais. As narrativas possuem em sua composição presença de participantes (humanos ou não) envolvidos, presença de vetores indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção); inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve. Dentro dessas representações narrativas podem ser realizadas quatro tipos de processos: a) processos de ação; b) processos de reação; c) processos mentais; e d) processos verbais.

Diferentemente das representações narrativas, nas quais os participantes são captados durante o curso de uma ação ou acontecimento, nas representações conceituais, o foco são os atributos e as identidades dos participantes em que as características específicas nos permitem identificar representações conceituais, quais sejam: a disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; ausência de vetores; ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos. A realização dessas representações conceituais ocorre por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

Para a função de interação, as imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor. Essas relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder).

Por fim, a função de composição para a qual iremos dar um foco maior, pois nos permite descrever a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou da página multimodal – aquela constituída por imagem e texto verbal. Kress e van Leeuwen (1996,2006) argumentam que a posição que os elementos ocupam no visual lhes confere “valores informativos específicos”, fazendo com que esses elementos se relacionam entre si.

O posicionamento dos elementos da imagem fará com que esses elementos adquiram certos valores de informação, pois eles estarão interagindo, afetando e sendo afetados em seus valores pelos outros elementos da composição. Essa combinação dos elementos na forma de

texto e seus respectivos sentidos pode ser observada a partir de três aspectos principais: o valor da informação (a disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme a área da página que ocupa); o enquadramento (presença ou ausência de molduras que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e a saliência (em que os elementos são dispostos de modo específico com a finalidade de atrair a atenção do interlocutor, por meio de vários fatores, como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho, os contrastes quanto ao tom, à cor, a luminosidade, à nitidez etc.;).

Sabendo disso, ao realizarmos a leitura de um texto multimodal, devemos considerar que o valor da informação se refere ao valor que certos elementos apresentam em relação a outros dentro de uma imagem. A leitura recorrente e proficiente da junção de diversos modos conduz à formação da competência de leitura multimodal. Não é rara a presença de vários modos semióticos em uma produção oral ou escrita, cabe ao leitor atentar para tais representações e compreender os sentidos presentes.

4 LEITURA MULTIMODAL E SEMIÓTICA SOCIAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Conforme Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos. Com o intuito de atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, realizamos um recorte teórico, que objetiva expor sobre a leitura de textos e os pressupostos teóricos da Semiótica Social, teoria que subsidia o estudo de textos imagéticos e a análise de questões de leitura e compreensão de infográficos no livro didático, *corpus* desta dissertação, discutida sob a lente das estratégias de leitura e multimodalidade, da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e Semiótica Social, dois campos de estudo relacionados que abordam a interpretação e a compreensão dos sinais e símbolos presentes nas mensagens visuais.

4.1 PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

A semiótica é o estudo dos signos e símbolos e como eles são utilizados para criar significados e comunicação. A Semiótica Social é uma extensão desse campo que se concentra na análise dos signos e símbolos em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Em outras palavras, a semiótica social investiga como os símbolos e os sinais visuais são interpretados e atribuídos a significados através das lentes da cultura, da sociedade e das relações humanas.

Os símbolos podem ter significados diferentes em diferentes culturas ou contextos sociais e a semiótica social ajuda a desvendar esses significados ocultos e as conexões que eles têm com o ambiente em que estão inseridos. A Semiótica Social como a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, tem como função principal estudar as trocas das mensagens.

Hodge & Kress (1988, p. 12) afirmam: “A semiótica social não pode assumir que os textos produzem exatamente os sentidos e efeitos que seus autores esperam: são precisamente os conflitos e seus resultados incertos que devem ser estudados no nível da ação social, e seus efeitos na produção da mensagem.”. Antes do surgimento da teoria sociosemiótica de Kress e Van Leeuwen em 2001, várias outras propostas e teorias deixaram seu legado no campo dos estudos linguísticos e da semiótica. Dentre elas, destacamos abaixo três escolas no diagrama abaixo (Quadro 2):

QUADRO 2 – Escolas Semiótica

ESCOLA DE PRAGA	ESCOLA DE PARIS	SEMIÓTICA SOCIAL
Nos anos de 1930 a 1940 desenvolveu os estudos semióticos pautada no método estruturalista dos formalistas russos.	Com base nas ideias de Saussure, Barthes, Metz, entre outros. Criação dos conceitos da "semiologia", tais como "significante", "significado".	Origem marcada pelos trabalhos de Halliday (1978), Fairclough, Fowler e nos estudo de Hodge e Kress(1988).

Fonte: Adaptada de Kress e Van Leeuwen (2006)

Em se tratando do desenvolvimento da teoria semiótica, é importante abordar que as três escolas do Quadro 1 reiteraram as ideias do domínio dos estudos em Linguística com o propósito de adaptá-las aos modos não verbais da comunicação. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a primeira, nos anos de 1930 e início de 1940, desenvolveu seus trabalhos no campo da arte (Jakobson, Honzl, entre outros), partindo da linguística estudada pelos Formalistas Russos. Já a segunda foi a Escola de Paris, compreendida entre os anos de 1960 e 1970, que ampliou as ideias de Saussure direcionando os estudos em moda e fotografia (Barthes), cinema (Metz), música (Nattiez), dentre outros.

Quanto à terceira escola, cognominada Semiótica Social, se iniciou na Austrália na década de 1980, tendo seus estudos aplicados à análise de textos multimodais, propondo uma nova abordagem calçada na concepção de Halliday (1985), cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem. Na concepção de Hodge e Kress (1988, p. 261), a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as maneiras, utilizados por todos os tipos de agentes da comunicação”.

A Linguística Sistemico-Funcional (LSF) surge no contexto do funcionalismo e entende a linguagem como uma entidade viva, busca olhar o uso da língua no contexto social e sua funcionalidade no sistema gramatical. A ideia de funcionalidade surge no Círculo Linguístico de Praga, a partir da década de 1920, com Roman Jakobson, que:

[...] propõe um sistema de comunicação que organiza e identifica os principais elementos envolvidos em um ato de comunicação e as funções que cada elemento realiza: o remetente – função emotiva, o destinatário – função conativa, o contexto – função referencial, a mensagem – função poética, o contato – função fática, e o código – função metalinguística (Arnt; Catto, 2010, p. 97).

O funcionalismo aparece em outras correntes de pensamento durante o século XX, porém a que mais dialoga com os objetivos desta pesquisa é a apresentada por Halliday que, baseado na teoria de Firth, usa o termo “sistema” no sentido de paradigma funcional.

A linguagem é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional. [...] A semântica é o sistema de significados. É realizado pela *léxico-gramática*, sistema de faseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A *léxico-gramática*, por sua vez, é realizada pela *fonologia* e pela *grafologia*, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente [...] em termos conceituais, sistema difere de estrutura. A estrutura é o ordenamento sintagmático na linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta “o que vai *junto* com o que?”. Sistema é o ordenamento paradigmático da linguagem: padrões ou regularidades que respondem à pergunta “o que pode figurar *em lugar* de quê?”. Qualquer conjunto de alternativas constitui um sistema (Fuzer; Cabral, 2014, p. 21).

Halliday sintetiza a Gramática Sistemico-Funcional (GSF) em seu livro *An introduction to Functional Grammar*, publicado em 1985 e revisado em 1994, sendo a terceira edição revisada e ampliada em 2004 e 2014 com a colaboração de Christian M. I. M. Matthiessen. Dentre as várias abordagens para estudos da linguagem, a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) apresenta-se como importante pilar teórico que subsidia as bases de várias teorias da língua e dentre algumas destacamos a Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996[2006]) rumo à análise sistemática de textos multimodais, pelo viés da Semiótica Social.

Da primeira edição da GSF publicada por Michael Halliday em 1985 à versão complementar produzida em conjunto com Matthiessen (1989), fluem dois conceitos essenciais para a compreensão da linguagem na perspectiva da LSF: o conceito de sistema e o de função. Halliday e Matthiessen (2004) entendem a língua enquanto organizada em dois eixos: o sintagmático (o nível da estrutura) e o paradigmático (o nível das escolhas), onde o primeiro apreende as relações pelas quais os signos ajustam-se em sequências ou estruturas. Os autores explicam que a estrutura é a ordenação sintagmática na língua: “o que vai junto com o que”.

O primeiro eixo, sintagmático, é concebido como uma cadeia que estrutura a oração (onde os elementos linguísticos são ordenados linearmente), enquanto isso no segundo eixo, paradigmático, é onde ocorre a captura das relações de oposição ou escolha entre os signos nos sistemas da língua. É nesse eixo que Halliday concentra a teoria da LSF, como pontuam Halliday e Matthiessen (2004, p.23), “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”.

Nesse sentido, Fuzer; Cabral (2014, p.9) esclarecem a questão epistemológica que nomeia a LSF: “é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados”, que oferecem ao falante “um conjunto de alternativas possíveis”; portanto, a língua é entendida como um sistema probabilístico de opções. Além disso, “é funcional porque

explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos”.

Na perspectiva teórica de Halliday (1994), a linguagem é concebida como um sistema de escolhas, utilizada em um meio social de modo que os indivíduos possam desempenhar papéis sociais, de onde compreende-se que a língua é um sistema sócio-semiótico, de base semântica, que se estrutura a partir de diferentes estratos: o fono-ortográfico (que considera os fonemas e as letras), o léxico-gramatical (que considera o léxico, as orações e os grupos oracionais), e o semântico-pragmático (que considera a semântica do discurso manifestado nos textos).

Como a teoria sistêmico-funcional busca identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado de um texto, as análises que se realizam nessa perspectiva teórica se propõem a mostrar “como e porque um texto significa o que significa” (Webster, 2009 *apud* Fuzer; Cabral, 2014, p.9). Por tratar-se de uma visão que se contrapõe aos modelos formalistas e funcionalistas, a proposta teórica de estudo da linguagem de Halliday afasta-se das concepções de estudo tradicionais, cujo *corpus* de estudo consistia em análises de categorias estruturais da língua, de onde compreendia-se que saber a gramática de uma língua era sinônimo de saber “usar a língua”, língua essa considerada “estável”, “imutável”.

Pelo fato de ser uma teoria sócio-semiótica “[...] razão pela qual prioriza a íntima relação lexicogramática em interface com a semântica e o discurso, ou seja, o texto na interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem” (Fuzer; Cabral, 2014, p.14), a LSF entende a linguagem como um fenômeno social e não individual, já que a gramática modela e é modelada pela forma como as pessoas interagem na vida social e criam sentidos para ela. Portanto, dentro de uma visão funcional de linguagem, as formas adotadas pelos sistemas linguísticos são determinadas pelas funções sociais que a língua precisa desempenhar, isto é, a natureza da estrutura depende do uso que se faz da linguagem em uma situação comunicativa. Estudos nessa área tendem a interpretar as estruturas com referência ao seu uso, já que a forma é naturalmente relacionada ao significado.

Por isso, a abordagem sistêmica dá prioridade teórica às relações de escolhas feitas nos sistemas da língua, propondo uma teoria que tenta explicar fatos intrínsecos à língua por meio de três diferentes funções da linguagem. Para Halliday (1994), a linguagem satisfaz as necessidades humanas e é organizada funcionalmente respeitando essas necessidades e não de forma arbitrária.

Por entender que toda a linguagem se organiza em torno de um propósito (de uma função), Halliday (1985, 1994) estabelece para os componentes funcionais da língua três metafunções: (1) metafunção ideacional, (2) metafunção interpessoal e (3) metafunção textual, as quais, segundo o linguista, dão conta dos modos de usos da linguagem. Almeida (2002) destaca ainda que essas metafunções não são isoladas e interagem na construção do texto conferindo-lhes um caráter multifuncional. Além disso, essas metafunções se refletem na estrutura da oração e se relacionam diretamente com a léxico-gramática de uma língua.

Seguindo o que Halliday (1994) propõe no funcionalismo, Kress & van Leeuwen (1996, 2006) reelaboraram as metafunções propostas pelo autor e as desenvolveram para descrição e compreensão do potencial semiótico dos elementos visuais, sonoros, gráficos etc. que podem compor um texto. Vejamos a compilação das metafunções de acordo com os autores no quadro abaixo (quadro 3):

Quadro 3 – As metafunções

Halliday	Kress & van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentado.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Fonte: Fernandes e Almeida, 2008, p. 12

O quadro 3 demonstra, na primeira coluna, como Halliday (1994) nomeia as metafunções na Semiótica Social: Ideacional, a Interpessoal e a Textual. As metafunções de Halliday inspiraram e serviram de embasamento para os estudos de Kress & Van Leeuwen (2000), que adaptaram assim, suas próprias metafunções, que correspondem, na Gramática visual, respectivamente às funções: Representacional, Interativa e Composicional, que veremos mais detalhadamente no próximo subtópico.

4.2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E AS METAFUNÇÕES

A Gramática do Design Visual (GDV) é uma teoria proposta pelo designer britânico Kress e pela linguista van Leeuwen, ao buscarem explicar como as imagens comunicam significados por meio de elementos visuais e suas relações. Essa teoria é especialmente aplicada no contexto da comunicação visual e no design gráfico, analisando como os elementos visuais são organizados para transmitir mensagens.

As metafunções são um dos conceitos centrais da Gramática do Design Visual e são três maneiras fundamentais pelas quais os elementos visuais são utilizados para criar significado em uma imagem. Segundo os autores Kress e Van Leeuwen (2001,2006), a GDV se constitui como mais uma ferramenta para análise de imagens, partindo da ideia de que estruturas sintáticas, assim como as estruturas da linguagem verbal. Na GDV, as formas gramaticais são concebidas como “recursos para codificar interpretações da experiência e de formas (Inter)ação social” (KRESS, VAN LEUWEN,1996, p.1).

A GDV sistematiza as principais estruturas composicionais, representacionais e interativas e como as imagens apresentam padrões de sintaxe visual e são identificadas por meio das metafunções representacional, interativa e composicional.

Fica claro que a Semiótica Social tem a ver com a semiose humana como um fenômeno social, como suas origens, funções, contexto e efeito. Sendo relevante abordar que, nessa abordagem, a multimodalidade está centrada na inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem o linguístico, o visual, o gestual. Assim, considera-se que um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, entre outros.

Com novos paradigmas, a Semiótica Social trabalha com a discussão de princípios semióticos amplos, dentre os quais destacamos:

- 1) a noção de escolha do sistema de linguagem;
- 2) as configurações de significado a partir do contexto; e
- 3) as funções semióticas da linguagem, segundo a Linguística Sistemico-Funcional: ideacional, interpessoal e textual.

Para os autores da Semiótica Social, a noção de escolha é fundamental, pois parte-se do pressuposto de que “os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados” (Kress; Leite-Garcia; Van Leeuwen, 2001, p. 375). Dessa forma, quem produz um signo escolhe o que considera ser a

representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação. Na teoria sócio-semiótica foi definido o conceito de multimodalidade, visto que se deve valorizar tanto o *dito*, como os instrumentos utilizados para a construção textual-discursiva pelo autor do texto.

Assim, a multimodalidade pode ser compreendida como a co-presença de diversos modos de linguagem, numa interação na construção dos significados, essa influência mútua, cada modo colabora com a sua capacidade de significação. Na visualização de Cope e Kalantzis (2006), todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma dela como predominante. Sendo este o ponto comum de todos os trabalhos da área, que explora os arranjos de significados, isto é, investiga o trabalho intersemiótico em questão, sendo que para eles, a motivação pedagógica dos multiletramentos é oportunizar aos alunos um modo sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos.

Tanto a Semiótica Social quanto a abordagem da Multimodalidade baseiam-se na Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday (1985) para aprimorar e fundamentar as análises dos textos por meio de procedimentos analítico que compreenda a comunicação como um evento capaz de promover descrições das funções comunicativas dos textos multimodais. Essa proposta baseia-se na ideia sistêmica da língua tida como um sistema submetido aos sentidos que se operam nas unidades textuais, considerando seus contextos de produção e as escolhas realizadas pelos autores para construir seus significados. Dentro desta perspectiva, os textos são muito mais que meros aglomerados de sentenças organizadas de maneira mais ou menos estruturada, para se tornarem fluxos de significações e intenções que medeiam as relações pessoais enquanto representam a compreensão de realidade do mundo.

Dessa forma, a língua é estudada a partir de “metafunções” da linguagem: metafunção experiencial ou ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. Por conseguinte, para desenvolver a metodologia adequada para análise dos textos multimodais, Kress e Van Leeuwen (2006) propõem a “Gramática do Design Visual” (doravante GDV) voltada para o estudo da comunicação visual das culturas ocidentais. A Gramática do Design Visual procura fornecer inventários das estruturas composicionais que têm se transformado em convenções na Semiótica Social do visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir significados.

À primeira vista, a GDV pode estar relacionada ao discurso normativo ou à ideia de correção, mas, longe da perspectiva prescritiva, Kress e van Leeuwen (2006) tentam identificar padrões significativos que as imagens manifestam nas diversas culturas ocidentais. O objetivo

da gramática é sistematizar as principais estruturas composicionais, representacionais e interativas que têm se tornado convenções ao longo da história da humanidade e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Dessa forma, a Gramática do Design Visual se opõe à gramática tradicional no que diz respeito ao estudo das formas de maneira isolada, desvinculadas dos seus possíveis significados. Ao contrário, os significantes são compreendidos como recursos cuja função é codificar interpretações da experiência e formas de interação social. Assim, um potencial semiótico é definido pelos recursos disponíveis para um determinado indivíduo em um contexto social específico. Como já mencionamos, uma relevante mudança nas formas de produzir e ler os textos que circulam socialmente vem ocorrendo no mundo ocidental, sendo cada vez mais comum nos depararmos com textos que produzem significado a partir da combinação de diferentes modos semióticos, com destaque ao padrão imagético. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as imagens apresentam padrões de sintaxe visual que são identificados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional.

4.2.1 Metafunção representacional ou Ideacional

Primeiramente, a metafunção representacional é construída por estruturas narrativas e conceituais. Esse significado nos diz que eventos narrativos, ações e processos enunciativos estão acontecendo na imagem.

Nesta metafunção, a oração é entendida como representação e acontece quando o falante expressa sua experiência relativa ao mundo real (exterior) ou a seu mundo interior. A forma assumida pelas experiências exteriores corresponde a ações ou eventos, situações em que determinados atores (sujeitos) fazem coisas ou fazem-nas acontecer. As experiências interiores tomam a forma de lembranças, reações, pensamentos e sentimentos, manifestando-se na instância da consciência. Dessa maneira, o falante é capaz de relacionar tais experiências, identificando-as ou caracterizando-as.

Assim, a metafunção ideacional realiza-se por processos (grupos verbais que indicam os desdobramentos da experiência no tempo), participantes (as pessoas ou coisas que atuam no processo ou que são afetadas por ele) e circunstâncias (grupos adverbiais indicativos do modo, tempo, causa etc. dos processos). Pelo viés da Semiótica Social, os significados da linguagem estão relacionados ao contexto social e às intenções do seu produtor e o sentido surge nas

interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido (KRESS, 2010, p.54), além disso, é possível descobrir quais são os processos de atribuição conceitual dos elementos ali retratados.

4.2.2 Metafunção Interacional

Por sua vez, a metafunção interativa diz respeito à forma como se estabelece a relação do texto com o leitor, concentrando-se nas interações entre os produtores da mensagem (escritores ou falantes) e aqueles que recebem a mensagem (leitores ou ouvintes).

Nessa dimensão interativa, pressupõe-se que o “olhar” dos participantes retratados, por exemplo, estabelece uma relação de contato com o observador. Esta função corresponde às interações que envolvem os produtores de uma mensagem e aqueles que recebem a mensagem colaborando para a produção de sentidos, sendo particularmente importante em textos visuais, como anúncios publicitários, fotografias, filmes e outras formas de comunicação visual, em que a representação visual desempenha um papel crucial na transmissão de mensagens e na criação de relações entre os participantes retratados e o público, pois retrata a forma como os participantes retratados são posicionados, seus gestos, expressões faciais e, até mesmo, o uso de enquadramentos visuais podem influenciar a percepção do observador e afetar a interpretação da mensagem.

4.2.3 Metafunção composicional

A metafunção composicional desempenha um importante papel na organização do texto visual. Uma vez que o texto se submete a um conjunto de regras que se alinham ao processo de distribuição e de consumo, relacionada ao modo, a metafunção composicional preocupa-se com o uso da linguagem na organização do texto. A referida metafunção conjuga as anteriores e:

descreve o fluxo da informação dentro e entre textos, incluindo a forma como os textos se organizam, o que fica explícito e o que é pressuposto como conhecimento prévio, de que modo se relacionam o dado e o novo e como a coerência e a coesão são produzidas (Bawarshi; Reiff, 2010, p. 03).

A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema de tema e de coesão (significados textuais). As duas primeiras metafunções

são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam os usos da linguagem: entender o ambiente e influir sobre os outros, a que se associa um terceiro, o textual, que codifica esses propósitos. Nessa perspectiva, insere-se a GDV, como um método de leitura e análise de imagens a partir de categorias sistêmicas (ideacional, interpessoal e textual) de Halliday (1994).

Retomando as três metafunções, a oração é a realização simultânea de três significados: uma representação (significado no sentido de conteúdo); uma troca (significado como forma de ação); e uma mensagem (significado como relevância para o contexto). Desta maneira, cada elemento de uma língua é explicado por referência à sua função no sistema linguístico total, assim, a gramática funcional que constrói todas as unidades de uma língua como configurações de funções e tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo. Nela, uma língua é interpretada como um sistema semântico, entendendo como semântico todo o sistema de significados da língua.

A metafunção de composição nos permite a descrição dos elementos representados na imagem. Ao contrário do texto escrito, que apresenta uma ordenação linear de leitura, considerando a cultura ocidental, (da esquerda para direita, de cima para baixo), segundo Bull e Anstey (2010), os textos visuais transmitem significados por meio de uma combinação de elementos que se baseiam em vários sistemas semióticos. Nesses textos, há muitos caminhos de leituras disponíveis e muitas decisões são tomadas por meios dos significados composicionais.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) explicam o significado composicional como “a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”. Essa composição dos elementos na forma de texto e seus respectivos sentidos está relacionada à coesão do texto visual, ou seja, à forma como o produtor organiza o significado no todo da mensagem ou página multimodal e pode ser observada a partir de três sistemas interdependentes: valor de informação, saliência e estruturação (ou enquadramento), conforme representado na Figura 1:

FIGURA 1 – Metafunção composicional



Fonte: Kress e van Leeuwen, 2006

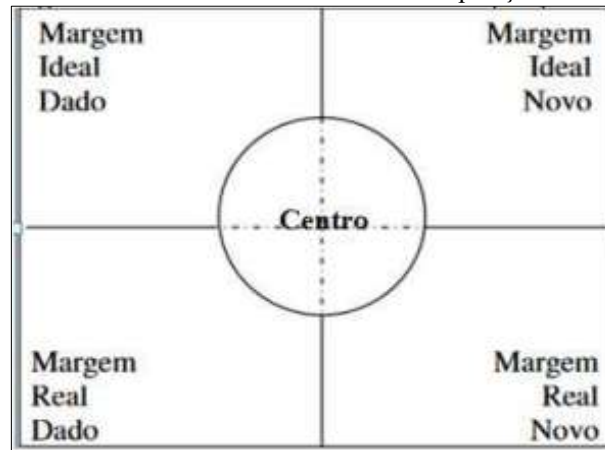
Em se tratando de diagramação da página, o valor de informação pode ser identificado pela localização dos elementos relacionada às três principais regiões da imagem: esquerda/direita, superior/inferior, centro/margem. Na linha horizontal, se estabelece a relação entre dado e novo.

Conforme a diagramação adotada, atribui-se determinados valores a cada item representado, geralmente localizado no lado esquerdo da imagem. O significado é dado, quando é familiar ao leitor; empregada no lado direito, a informação nova significa o desconhecido, que chama a atenção do leitor. Na linha vertical, pode ocorrer a relação ideal e real. Segundo essa organização, a parte superior da imagem aponta para “o que deveria ser” (um desejo, um sonho, uma ideia, um objetivo), seja porque contém a informação genérica, seja porque apresenta uma situação idealizada.

O significado ideal pode ser representado como “a essência ideal ou geral da informação, portanto, também como sua parte ostensivamente mais saliente” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 186). Em contrapartida, a parte inferior representa o real, seja porque especifica o elemento superior, seja porque descreve os aspectos concretos da proposta opondo-se ao ideal, pois indica “o que está acontecendo na realidade”.

A terceira relação de valor de informação se estabelece entre a oposição centro/margem da imagem. Os elementos posicionados no centro representam a informação principal, enquanto que os elementos dispostos nas margens apresentam valor de informação complementar, acessória em relação àquela do centro. Kress e van Leeuwen (2006) assim representaram esta relação (Figura 2):

FIGURA 2 – Bloco informacional de uma composição multimodal



Fonte: Kress e van Leeuwen, 2006

Com relação à saliência, observamos os recursos utilizados para dar maior ou menor destaque a certos elementos no texto visual. A composição visual 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), diferenças de nitidez etc.” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Vale ressaltar que, independente do posicionamento dos elementos (valor de informação), a saliência pode atribuir um maior ou menor destaque em determinados elementos para a construção de uma hierarquia de informação. Quanto ao enquadramento (ou estruturação), observamos em que medida existe interligação entre os elementos significativos do texto visual. Quando os elementos que compõem a imagem são representados com a ausência de linhas divisórias temos maior nível de conexão, sugerindo que tais elementos não devem ser vistos como informações separadas.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a estruturação se refere “à presença ou ausência de dispositivos de conexão (realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadros reais), desconecta ou conecta elementos da imagem” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). Portanto, se há conexão entre os elementos significativos na imagem (ausência de linhas divisórias), a estruturação é fraca e os elementos do texto devem ser compreendidos a partir de sua inter-relação, sugerindo um sentido de identidade de grupo, em contrapartida, se houver segregação entre os elementos que compõem a imagem (presença de linhas divisórias), a estruturação é forte e pode representar individualidade.

5 GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS E TIPOLOGICOS

Após refletirmos como a circulação de textos na contemporaneidade, ficou clara a necessidade de repensar o modo como os textos são apresentados aos alunos na sala de aula, uma vez que qualquer interação entre interlocutores organiza-se por meio de algum gênero discursivo ou textual, seja na modalidade escrita ou oral, materializados em textos como conto, crônica, cordel, *memes*, *gifs*, infográficos, fotorreportagem; ou seja, em exemplares de gêneros que circulam nos vários campos de atuação da atividade humana e que se organizam com base na finalidade e intenções de seu produtor, da imagem que este faz de seu tema e de seu interlocutor.

Considerando que gênero discursivo/textual é uma ferramenta que permite exercer uma ação sobre a realidade, a aprendizagem destes amplia a competência discursiva dos estudantes e propicia formas de participação social. Diante disso, alguns autores, como Bakhtin (2001), referem-se a “gêneros do discurso”; outros, a “gêneros textuais”. A respeito dessa especificação para a terminologia sobre “gênero”, Rojo (2005) propõe que se faça distinção entre as duas perspectivas, mesmo que ambas façam parte de uma herança ‘bakhtiniana’.

Para os autores que adotam a teoria dos gêneros do discurso ou discursivos, segundo Rojo (2005), os estudos centram-se nas “situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”. Questões como contexto, aspectos sócio-históricos da situação de produção e recepção texto são basilares nos primeiros postulados de Bakhtin (2011). Sobre a questão dos gêneros, Bakhtin (2003) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana(...)cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2002, p. 290)

Percebemos, pela visão de Bakhtin (2002), a necessidade de abordagem enquanto gênero, numa perspectiva em que a língua é vista como uma atividade social, historicamente situada e que depende do sujeito e deste com os fatores que envolvem tal interação. A partir desse enfoque, a abordagem sobre gêneros enquanto/como prática que se materializa nas interações do sujeito, em variadas situações de comunicação vivenciadas no cotidiano e esferas da atividade humana.

Aliado ao conceito de gênero do discurso trazido por Bakhtin, voltamos à observação de Rojo (2018), sobre a distinção terminológica entre gêneros discursivos e gêneros textuais, em que a estudiosa acrescenta que pesquisadores que adotam a teoria dos gêneros textuais centram suas pesquisas na “descrição da materialidade textual”. Nessa direção, tem-se o surgimento da expressão “gênero textual”, definida por Marcuschi (2003) por sua materialidade, ou como sendo “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2003, p. 89).

Com esse entendimento de materialidade dos textos, faz-se necessário compreender o papel dos gêneros como “práticas sociocomunicativas”. Conforme o autor, os gêneros textuais seriam os textos materializados, com padrões sociocomunicativos relativamente estáveis de composição, objetivo, estilo, que os falantes reconhecem e usam com determinada intenção comunicativa, abrangendo um conjunto praticamente ilimitado de designações.

Segundo Marcuschi, embora a compreensão sobre o conceito de gêneros e tipos textuais varie muito, tipo textual designa um espécie de construção teórica, de natureza linguística, que considera aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas para sua definição e gêneros textuais seriam os textos materializados (com padrões sociocomunicativos característicos e relativamente estáveis e composição, objetivo e estilo).

A esse respeito, Bronckart (1999) afirma que:

[...]são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como tipos linguísticos, isto é, como formas específicas de semitização ou de colocação em discurso. Elas são formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número limitado. (Bronckart, 1999, p. 138)

Para o autor, enquanto os tipos textuais são limitados, os gêneros textuais existem potencialmente em número ilimitado, e outros novos podem surgir a partir das diversidades humanas, e é por meio da predominância de sequências textuais variáveis de diferentes ordens (expor, relatar, narrar, por exemplo) que se pode considerá-lo como argumentativo, narrativo, injuntivo, etc. Sobre o conceito de tipificação, Bazerman (2009, p.30) o define como “processo de mover-se em direção a forma de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de já compreensão padronizada de determinadas situações”.

Portanto, em conformidade com essas especificações, optamos por usar a denominação gênero textual em nossa discussão, com o entendimento que gêneros textuais são textos materializados em contextos determinados social e historicamente e que os falantes reconhecem e usam com determinada intenção comunicativa. Traremos para a análise desta pesquisa, questões sobre leitura e compreensão do gênero textual infográficos no ambiente escolar. Ao considerar os aspectos de modo e meio de circulação e sua composição, propomos que o estudo de textos lidos pelos alunos atende a propósitos didáticos e comunicativos.

Como o ato da leitura é uma forma de agir socialmente, buscamos compreender como é possível contribuir para a formação do leitor, conforme a concepção de Rojo (2009, p. 118), de que é necessário “trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas: leitura da vida e a leitura da escola”.

5.1 INFOGRÁFICOS MODERNOS: SEUS ASPECTOS GENÉRICOS, COMPOSICIONAIS, CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

O gênero infográfico, tão comum nos textos jornalísticos, ganha cada vez mais espaço nos manuais didáticos. No entanto, esse fenômeno não ocorreu de modo súbito. Dado o caráter multifacetado dos infográficos e, seguindo a mesma lógica da evolução da língua, com o aprimoramento da tecnologia e acessibilidade aos meios de comunicação digitais deu-se licença para que a escola absorvesse textos com características ligadas aos usos mais imediatos da língua.

Pesquisadores como Cairo (2008), Teixeira (2007, 2010) e Ribeiro (2016) têm se esforçado em investigar o surgimento e evolução dos infográficos na contemporaneidade. A palavra “infografia” origina-se do termo inglês *infographic*. Em língua espanhola e portuguesa são utilizados os termos “infográfico” e “infografia” (Ribeiro, 2008). Em português, o termo “grafia” refere-se aos traçados de diagramas, de gráficos e da própria escrita.

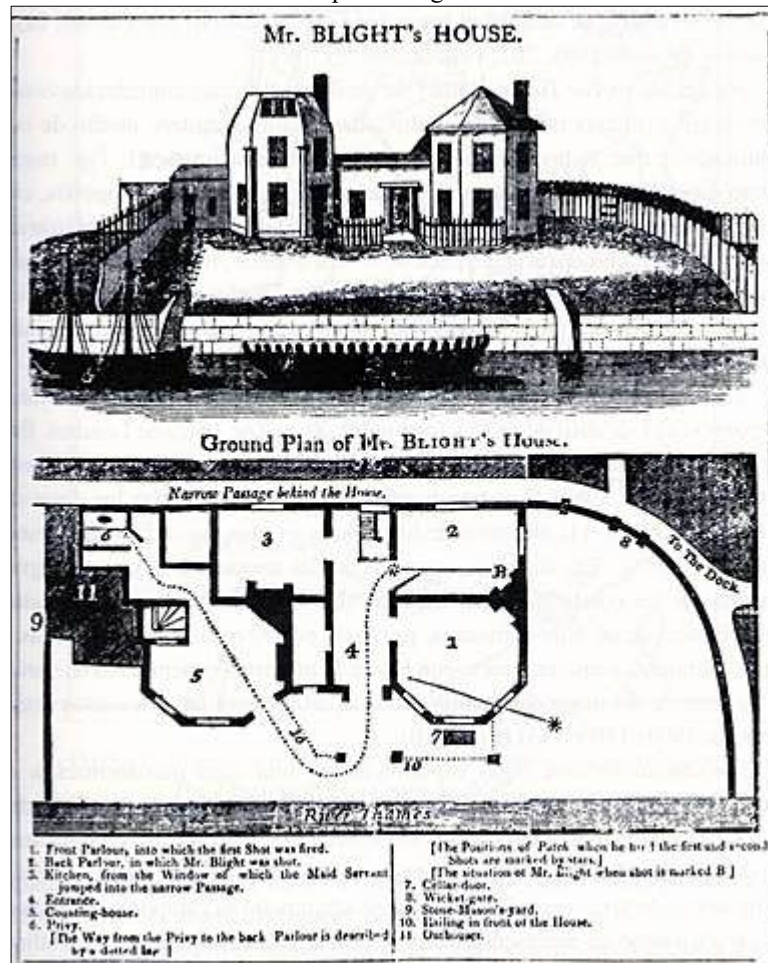
O espanhol Alberto Cairo (2008, p.21) define infográfico como “uma representação diagramada de dados”. Numa visão crítica sobre os limites da infografia, chama a atenção para o fato de o infográfico ser uma representação que não se limita ao ambiente jornalístico, e sobre isso ressalta que o valor da leitura no ocidente tem relegado a imagem para segundo plano. Para o pesquisador, na relação leitura e visualização, uma tendência “estetizante”, voltada para a preocupação estética foi dando lugar a uma outra, “analítica”, preocupada com a formação de banco de dados e influência de desenhos científicos.

Segundo Mádolo (2007, p .5), o texto verbal subsidia a imagem, pois conforme observou, para a estudiosa, a mensagem resultante da união entre imagem e texto forma uma mensagem “visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação”. Por essa visão, a autora dá ênfase à produção da informação fornecida pelos aspectos verbais do infográficos.

Já para Teixeira (2007), “a infografia é vista como um recurso estético ou como substituto das fotografias”, ou seja, é utilizado “sempre que se pretende explicar algo, de uma forma clara, e, sobretudo, quando só o texto não é suficiente para fazê-lo de maneira objetiva (Teixeira, 2007, p. 112). Por esse viés, a autora reforça a ideia que os termos “infográfico” e “infografia”, designam sistemas de informações mais elaborados do que as clássicas ilustrações figurativas, porque são gráficos que se relacionam e interagem com textos linguísticos ou outros gráficos, tabelas e figuras, entre outros elementos na composição de sentido.

Em busca de uma base teórica que subsidie os textos infográficos enquanto gênero textual e que atenda aos interesses da nossa pesquisa, recorreremos à breve revisão sobre seu contexto de surgimento que está atrelado ao também surgimento da visualização da informação. Segundo Cairo (2008), desde a Antiguidade, a partir dos mapas da Roma Antiga, até a criação dos primeiros gráficos no Renascentismo, percebeu-se a influência do visual em comunicações circulantes. Porém, foi com o surgimento do jornal, que a visualização da informação se estabeleceu. Autores como Peltzer (1991) e Sousa (2005) defendem que o primeiro gráfico informativo foi publicado no jornal londrino The Times, em 1806, para ilustrar ou explicar os detalhes de um assassinato, conforme a Figura 3.

FIGURA 3 - o primeiro gráfico



Fonte: Ribeiro, 2016, p. 81

Na apresentação do infográfico, percebemos que diferentes aspectos gráfico-textuais ocupam lugar de destaque na ilustração, recursos como título, imagens vetoriais são percebidas na composição textual. Considerando os dois séculos que separam esta primeira publicação, para Teixeira (2009), muita coisa mudou no fazer jornalístico, mas, em muitos veículos, não se percebe uma evolução efetiva.

Para a pesquisadora, o termo infografia jornalística é utilizado para “identificar uma modalidade discursiva do jornalismo informativo” para o qual cabe uma série de conceituação e compreensão.” (Teixeira, 2009, p.5). Em razão de ser um texto multimodal cujos modos de composição agregam diferentes modalidades semióticas que se integram de modo bastante proporcional, atuando de modo concomitante na produção de sentido, Teixeira propôs uma classificação tipológica para os infográficos, visando fixar em seu modelo as bases de entendimento para o estudo do texto enquanto gênero informativo.

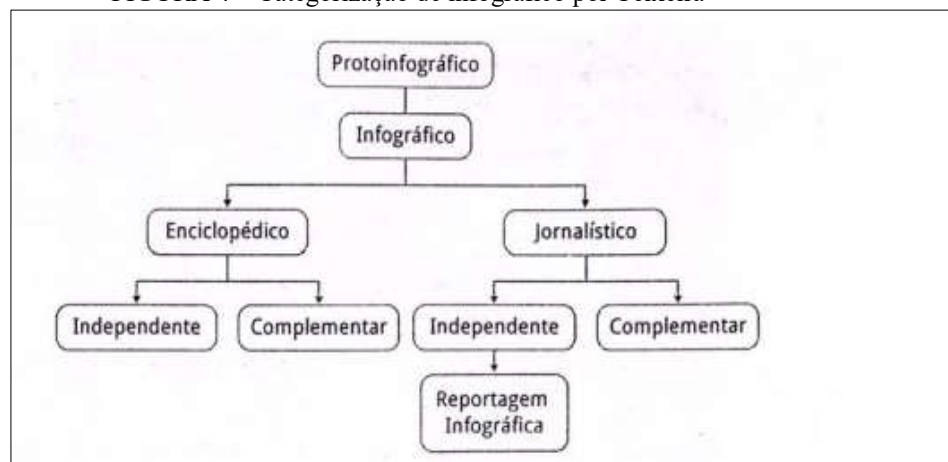
No modelo de tipificação proposto por Teixeira (2010), os infográficos são classificados como bibliográficos e jornalísticos, conforme exposto a seguir.

5.2 CATEGORIZAÇÃO DOS INFOGRÁFICOS

Ao considerarmos que infográficos são textos que circulam em jornais e revistas impressas ou digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas e efeitos atribuímos a estes textos caráter jornalístico e também didático. Segundo Teixeira (2010), o infográfico já existia em textos científicos, porém, ele passa a popularizar-se após revoluções gráficas protagonizadas pelo USA Today, acentuando-se na década de 90.

Numa tentativa de apontar critérios e argumentos para o desenvolvimento da pesquisa, pautada na análise de questões de leitura e compreensão de infográficos no livro didático, tomaremos como base a proposta tipológica de Teixeira (2010), que os identifica segundo o tipo de informação e de conhecimento gerado. O autor sugere uma divisão entre infográficos enciclopédicos e jornalísticos, como mostra a Figura 4, segmentando-os ainda em independentes e complementares.

FIGURA 4 – Categorização de infográfico por Teixeira



Fonte: TEIXEIRA, 2010, p.42

Os infográficos enciclopédicos, segundo Teixeira (2010) são centrados em explicações mais universais como, por exemplo, o funcionamento do corpo humano, o que são partidos políticos, e têm a pretensão de abordar de forma generalizada o conhecimento, estando bastante presente em enciclopédias ou revistas de ciências, abordando e agrupando os conteúdos de forma didática e criativa. O caráter independente ou complementar diz respeito ao

acompanhamento ou não de um texto principal, com informações extras ou uma introdução ao assunto que será representado no infográfico (TEIXEIRA, 2010).

Quanto aos infográficos jornalísticos, anteriormente apontados como específicos, também podem ser divididos em independentes e complementares, o que também diz respeito à presença do texto de apoio ou principal. Como critério de identificação, para ser jornalístico, conforme a autora, o assunto dos infográficos tem que apresentar características mais específicas, e está ligada a aspectos próximos da singularidade dos fatos ideias e situações narradas.

Por ser considerado um gênero textual multissemiótico, nos deparamos com o desafio de compreendermos a construção do sentido dos infográficos. Para Caixeta *apud* (Módolo, 2008, p. 24), o infográfico vai ao encontro de uma nova geração de leitores que é predominantemente visual e busca um entendimento rápido e prático das coisas. Logo, compreender como imagens (gráficos, cores, linhas, ícones) e textos organizam-se auxiliará na compreensão do leitor.

Os gráficos são representações visuais utilizadas para exibir dados, sejam eles, sobre determinada informação ou valores numéricos. Nos infográficos geralmente são utilizados para demonstrar padrões, tendências e ainda comparar informações qualitativas e quantitativas num determinado espaço de tempo. Alguns elementos importantes que estão incluídos nos gráficos são:

- a) Título: geralmente possuem um título a respeito da informação que será apresentada.
- b) Fonte: muitos gráficos, sobretudo os da área de estatística, apresentam a fonte, ou seja, de onde as informações foram retiradas. Também podem apresentar o ano de publicação da fonte referida.
- c) Números: estes são essenciais para comparar as informações dadas pelos gráficos. A maior parte deles utilizam números, seja para indicar quantidade ou tempo (mês, ano, trimestre).
- d) Legendas: grande parte dos gráficos apresentam legendas que auxiliam na leitura das informações apresentadas. Junto a ela, cores que destacam diferentes informações, dados ou períodos, são utilizadas.

Dentre os atributos visuais dos infográficos, as cores têm forte relevância na sua produção de sentido. Segundo Pedrosa (2010, p.20), as cores, por sua forma de estímulo, podem ser cores-luz ou cores pigmento. Podem ainda ser classificadas como quentes, com predomínio do vermelho e o amarelo; e frias, com predomínio do azul e do verde. Bastos *et. al.* (2011, p.96)

esclarece que as cores apresentam significado cultural e psicológico. No design, culturas ocidentais, por exemplo, associam o vermelho à paixão, à empolgação. Em culturas orientais e asiáticas a cor vermelha é associada a felicidade, alegria e celebração. O branco, em outro exemplo de significado das cores, “é tanto um signo de paz e harmonia, quanto de tristeza e morte (no oriente, particularmente na Índia)” (Bastos *et al.*, 2011. p.96)

Além de gráficos e cores, os infográficos são constituídos por formas. As linhas que podem ser classificadas como: de segmento, de reta, curva e quebradas e que segundo Ribeiro (2003, p. 153) evocam sentimentos como tranquilidade (quando reta), se curva remete a instabilidade, alegria.

Tomando como base as informações produzidas nos infográficos e a classificação desses textos por Teixeira (2010), seguiremos com a análise de questões que envolvem leitura dos infográficos na esfera educacional. Nesse sentido, o trabalho com infográficos incide numa prática de letramento significativa, pois possibilita aos sujeitos durante a leitura abstraírem do texto as multissemiões no plano da base textual e compreensão das informações apresentadas nos manuais didáticos.

5.3 O GÊNERO INFOGRÁFICO COMO FERRAMENTA DE MULTILETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO

Começamos essa seção recordando as orientações da BNCC para área de Linguagens que recomendam considerar novas práticas sociais, como a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, junto aos letramentos compreendidos como locais e/ou valorizados. No item referente à Língua Portuguesa, o documento explica que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Sobre a presença do digital na educação escolar, a BNCC trata, em diferentes momentos, das práticas sociais de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por sua crescente importância e presença em diferentes campos das atividades humanas. Ao dialogar com documentos oficiais anteriores, a BNCC ressalta que pretende também “atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2018, p. 67).

O anseio de subsidiar uma proposta de ensino que contemple não apenas os textos e gêneros impressos, mas também textos visuais e multimodais, além de gêneros orais e outros, que podem circular em plataformas na internet é perceptível no documento. Porém, ao pensarmos sobre essa necessidade de adequação dos textos digitais ao currículo das redes de ensino públicas brasileiras nos deparamos com obstáculos de ordem estrutural, financeira, pedagógicas ou de logística que dificultam a viabilidade de um ensino pautado na leitura e análise de textos advindos das tecnologias digitais. Devido a essas limitações, vimos a utilização do livro impresso como ferramenta de adequação às necessidades de ensino de gêneros multimodais, embora saibamos que a exposição dos alunos aos gêneros digitais devam ir além dos limites do livro impresso.

O uso de diferentes dispositivos eletrônicos, como o PC, o tablet e o smartphone podem auxiliar nessa dinâmica, de acordo com as possibilidades de cada escola. Consideramos ainda, em alinhamento com a BNCC, que o uso da internet precisa ser seletivo e crítico, e que o livro didático pode colaborar para que os alunos tenham noções de como fazer pesquisas na internet, selecionar fontes e conteúdos, tendo em vista sua confiabilidade e sua utilidade de acordo com os objetivos de leitura previstos.

Além disso, o uso das redes em sala de aula também pode ajudar a chamar a atenção dos alunos para os compartilhamentos responsáveis por meio de redes sociais, além de ajudá-los a perceber na internet possibilidades de criar novos percursos de leitura, que não seja apenas de um texto de cada vez, mas pensar em como usar, ainda de acordo com os objetivos de leitura previstos, os hiperlinks de uma reportagem, por exemplo, sem perder de vista o texto inicial em que eles se encontram.

Consoante a essas possibilidades, entendemos que a relação entre o livro impresso e os recursos digitais deve ser de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro, posto que reconhecemos que os recursos digitais podem oferecer interatividade e acesso a uma ampla variedade de conteúdos e recursos adicionais, o que pode tornar o processo de letramento mais atrativo e eficiente.

No âmbito do ensino da língua portuguesa, parece mais coerente adotar uma noção de práticas sociais que englobe todas as formas de letramentos, no caso, os multiletramentos, por entendermos que em esferas como a digital, por exemplo, circulam diferentes gêneros, um dos objetos de ensino mais importantes do componente curricular Língua Portuguesa. Retomando o conceito de Rojo:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13)

Nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa, além de contribuir pedagogicamente, os multiletramentos aumentam as possibilidades de letramento escolar, isso porque adotam as possibilidades do universo digital e esses cumprem outro papel fundamental, que é garantir a inclusão digital dos alunos, especialmente aqueles provenientes de famílias com menos recursos financeiros. Compreendemos que, semelhante à alfabetização, as práticas sociais de linguagem são a garantia de inclusão do indivíduo na sociedade e as práticas sociais de linguagem digital são a extensão natural desse processo, dado que cada vez mais é exigido o uso desses recursos no mercado de trabalho e na vida social.

Com a finalidade de compreender o multiletramento pelo viés da “multiplicidade semiótica de constituição dos textos” no livro didático, discorreremos sobre a multimodalidade dos infográficos e sua abordagem enquanto texto multimoda possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação de informações visuais e ampliem sua compreensão do mundo e da comunicação contemporânea no ensino de língua portuguesa. Tomamos como plano de análise a coletânea didática “Português – Conexão e Uso” dos anos finais do ensino fundamental, da editora Saraiva, aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizada nas aulas de língua portuguesa nas escolas municipais da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí utilizada nas aulas de língua portuguesa nas escolas municipais da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí conforme exposto na Figura 5.

FIGURA 5 - Coletânea coleção Português Conexão e Uso analisada



Fonte: <https://editorasaraiva.com.br>

Reitera-se que os livros didáticos são considerados suportes de diversos gêneros textuais e instrumentos de acessibilidade na educação, servindo como recursos de escolarização e letramento nas escolas públicas brasileiras, além disso, simbolizam uma das muitas formas

de acesso ao trabalho com a leitura e a produção de textos. Nesse sentido, o livro didático passa então, a protagonizar a inclusão de estudantes, reafirmando seu lugar de importância no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Os quatro volumes da coleção foram analisados quanto ao trabalho com a apreciação e valorização da leitura e compreensão de questões relativas ao uso dos infográficos no contexto da educação básica. A primeira consideração feita é que o panorama do trabalho a ser realizado, ano a ano, em torno do eixo correspondente à Leitura (Figura 6) revela que a coleção leva em consideração a diversidade de gêneros de cada campo de atuação: o jornalismo midiático, o de atuação na vida pública, o artístico-literário. Porém, verificamos que o gênero infográfico não figura como texto principal em nenhuma das unidades da coleção.

Figura 6 – Eixo Leitura na Coleção “Português – Conexão e Uso”

Eixo Leitura				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Narrativa de ficção Crônica	Fotorreportagem Texto dramático	Resenha crítica Texto didático	Conto Miniconto
2	Carta de reclamação Declaração	Texto de memórias literárias Biografia	Texto dramático Poema dramático	Entrevista Poema
3	História em quadrinhos Conto (africano)	Lenda Artigo de divulgação científica	Entrevista Estatuto	Relatório escolar de experiência científica Relatório de visita
4	Notícia (impressa) Portal de notícia na web	Cordel Poema narrativo	Romance de aventuras Estória	Letra de samba-enredo Letra de rap
5	Texto dramático Resenha	Conto popular Crônica	Poema Poema visual	Artigo de opinião Poema
6	Relato pessoal Relato de viagem	Conto Guia de viagem	Artigo de divulgação científica Artigo de opinião	Roteiro de cinema Texto dramático
7	Poema Poema visual	Abaixo-assinado Carta aberta	Conto de suspense Conto psicológico	Conto de terror Conto fantástico
8	Verbete de enciclopédia Home page (institucional)	Propaganda ou anúncio publicitário Outdoor	Reportagem de divulgação científica Reportagem multimidiática	Editorial Charge e cartum

Fonte: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br>

No tocante à presença de textos infográficos, mapeamos na coleção a presença de sete infográficos, porém observamos que eles não figuram como gênero textual principal nas seções Leitura 1 e/ou Leitura 2. Nos volumes 2 e 3 da coleção, os infográficos integram uma proposta de elaboração de trabalho relacionado às produções de texto a serem desenvolvidas nas etapas “organizar, “planejar” e “produzir” ao longo do ano: para o sétimo ano, um Programa de rádio;

e para o oitavo ano, uma revista. Em ambos os anos, os textos infográficos subsidiam o trabalho de produção da escrita. Nos demais anos, os exemplares de infográficos foram utilizados como suplementar de outro gênero, acrescentando informações e/ou subsidiando temas retratados nas Leituras 1 e 2.

A esse respeito, devido à simplificação de informações complexas que os infográficos possibilitam por meio de representações verbo-visuais, consideramos que os exemplares de infográficos selecionados têm importância no processo de multiletramento dos alunos, pois a esses diferentes modos de representar a imagem chamamos de multimodalidade, 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, 2012, p. 19).

Harmonizando-se com a proposta de Rojo (2009), para Dionísio (2006, p. 132), “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Segundo a pesquisadora, a sociedade está cada vez mais visual e dada a facilidade com que os textos multimodais circulam entre nós, devemos empreender esforços no sentido de diminuir o que a autora considera descaso no ensino e aprendizagem de textos multimodais.

Percebemos, em conformidade com as autoras que o desafio de lidar com textos multimodais suscita o desenvolvimento de proposta pedagógica de ensino ancoradas na leitura e compreensão desses textos que exigem habilidades e estratégias diferenciadas. Nesse sentido, o impacto ainda maior para os professores de língua materna é percebido, pois o estudo de textos multissemióticos já faz parte da rotina de outras disciplinas como Geografia e Matemática.

Portanto, em face do caráter multifacetado dos infográficos e considerando sua presença em livros didáticos de língua portuguesa, defendemos sua utilização como prática de aprimoramento dos multiletramentos, em especial nas aulas de língua portuguesa, a exemplo de Rojo (2009, p.11), que defende “[...] que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Assim, no escopo deste trabalho são selecionados sete exemplares de infográficos dos quais serão analisadas 12 (doze) questões. Das quais, 1 questão referente ao volume 1, correspondente ao 6º ano; 1 questão referente ao volume 2, correspondente ao 7º ano; 5 questões referentes ao volume 3, correspondente ao 8º ano; e 6 questões referentes ao volume 4, referente ao 9º ano.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar uma pesquisa científica, é necessário seguir algumas regras e procedimentos com o intuito de encontrar respostas para determinadas questões previamente selecionadas ou propostas para o desenvolvimento de um estudo. Dessa forma, a pesquisa científica segue etapas, tais como: a formulação da questão norteadora, coleta de dados ou leitura, construção e modelo de análise, etc. Nessa direção, é apresentado, nesta seção, o percurso da nossa investigação.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa possui caráter documental, porque se utiliza dos livros de língua portuguesa da coleção “Português, Conexão e Uso” para o ensino Fundamental como documento de análise. Essa abordagem apresenta muitas vantagens, dentre as quais, segundo Gil(2002): 1) os documentos, como livros, manuais, leis e outros, são ricas fontes de dados; 2) o custo da pesquisa é baixo, exigindo apenas a disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador; e 3) não exige contato com os sujeitos da pesquisa e a informação não corre o risco de ser prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. Uma definição dada pelo referido autor é

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45)

Nesta pesquisa, desenvolvida em meio à prática docente de ministrar aulas de língua portuguesa em escolas da rede pública no Ensino Fundamental, utilizaremos além do livro didático de língua portuguesa no qual serão analisadas as questões de leitura e de interpretação de textos de infográficos, os documentos norteadores da língua portuguesa e dessa forma, a pesquisa bibliográfica também será feita para fundamentar os conceitos explorados na análise documental.

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto,

mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”

Com o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo, esta pesquisa pode ser classificada como quali-quantitativa, pois serão estudados os resultados alcançados após a investigação do material com a articulação das dimensões quantitativa e qualitativa e esta escolha por uma metodologia mista mostra-se pertinente, pois, de acordo com Minayo (2008, p. 22) “O conjunto de dados quantitativos e qualitativo não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Pela abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2010) explicam que se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados. Então, em relação à fase de análise e de discussão são reunidos dados quantitativos e qualitativos, ou seja, dados numéricos ou estatísticos, bem como informações textuais procurando analisar as questões referentes aos gêneros multimodais e uso do livro didático como subsídio às práticas de multiletramentos.

6.2 A SELEÇÃO DO CORPUS

O interesse por pesquisar sobre práticas de multiletramento em materiais didáticos de língua portuguesa, com recorte para o aspecto da multimodalidade em gêneros que figuram no livro didático, neste caso, os infográficos, resulta da observação de que são poucas as pesquisas envolvendo o estudo de infográficos na área de linguagens, acrescido à necessidade de compreender questões sobre a formação de multiletramentos multimodais por meio do uso do livro didático de língua portuguesa, em face das discussões sobre a formação leitora e os novos multiletramentos a serem desenvolvidos ao final do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada a partir da seleção de textos infográficos de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho para o Ensino Fundamental, aprovado pelo PNLD-2020-2023 e adotada pela rede municipal de ensino da cidade Teresina, a partir de dois critérios: 1) os infográficos selecionados nos livros didáticos devem conter questões de leitura e compreensão textuais; 2) as atividades de leitura e compreensão de textos infográficos de infográficos devem auxiliar na

promoção do multiletramento e, pelo fato de empregarmos categorias de análise da *Gramática do Design Visual*, neste *corpus*, as questões formadas apenas por elementos verbais, que não exploram recursos multimodais não são contempladas.

A partir desses critérios, elegemos sete infográficos e doze questões de leitura e compreensão presentes na coleção, conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Infográficos e questões do *corpus* na ordem por volume/série.

Volume do livro/Série correspondente	Infográfico	Tema do infográfico	Questão do <i>corpus</i> por volume
VOL 1 (6º ANO)	FIGURA 8	Ecologia, preservação ambiental	Q1
VOL 2 (7º ANO)	FIGURA 9	A história do rádio	Q2
VOL 3 (8º ANO)	FIGURA 10	Como elaborar uma revista	Q3
VOL 3 (8º ANO)	FIGURA 11	Envelhecimento da população	Q4,Q5,Q6
VOL 3(8º ANO)	FIGURA 12	Como funciona uma fake News	Q7
VOL 3 (8º ANO)	FIGURA 13	Navegue com segurança na internet	Q8
VOL 4 (9º ANO)	FIGURA 14	Importância das vacinas	Q09,Q10,Q11,Q12

Fonte: elaborada pela autora

No Quadro 4, informamos sobre os infográficos presentes nos volumes dos livros correspondentes a cada série (6º, 7º, 8º e 9º anos), da coleção educacional em análise, incluindo identificação do infográfico, o tema abordado e as questões de leitura e interpretação que articulam-se aos infográficos coletados.

Conforme dados do quadro, o *corpus* é composto 12 (doze) questões. Das quais, 1 questão referente ao volume 1 (correspondente ao 6º ano), 1 questão referente ao volume 2 (correspondente ao 7º ano), 5 questões referentes ao volume 3 (correspondente ao 8º ano) e 6 questões referentes ao volume 4 (referente ao 9º ano). Os volumes 3 e 4 apresenta um maior número de questões analisadas pelo fato desses volumes apresentarem um maior número de questões que atendem os critérios de nossa análise (questões de interpretação e compreensão de estejam articuladas aos infográficos).

A análise da multimodalidade em nosso *corpus* foi realizada a partir da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), por meio da metafunção composicional (valores de informação, saliência e estruturação), que oferece um importante instrumental para este estudo. Além disso, foi considerada como categoria analítica e objetivo da leitura, pressupostos das estratégias de leitura descritas por Solé (1988), adaptadas à leitura de textos multimodais. Objetivamos analisar como essas categorias auxiliam na leitura e/ou compreensão de textos infográficos e, conseqüentemente, na resolução das questões. Visando a uma melhor clareza e organização das ideias propostas na análise realizada sobre multiletramento em questões de leitura e interpretação de textos infográficos nos livros didáticos da coleção Português, conexão e uso para o Ensino Fundamental, estabelecemos as seguintes perguntas, que nortearam esta análise, em termos gerais:

1. De que forma os aspectos multimodais (especificamente os que dizem respeito à metafunção composicional) constitutivos em questões de leitura e compreensão de infográficos em livros didáticos da coleção “Português, Conexão e Uso” para o Ensino Fundamental são explorados de modo a contribuir para a promoção de multiletramento?

2. Como podemos relacionar os objetivos de leitura ao desenvolvimento do multiletramento em questões de leitura e compreensão de infográficos nos livros didáticos da coleção “Português, Conexão e Uso” para o Ensino Fundamental?

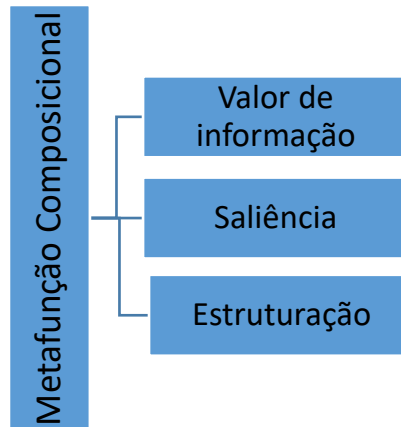
Na próxima seção, apresentaremos como será conduzida a análise. Para explorar os aspectos visuais e textuais dos gêneros multimodais, faremos uso dos pressupostos teóricos de Kress e van Leeuwen (1996, 1988), conhecidos por suas contribuições na análise de textos multimodais; e de Solé (2018), que oferece *insights* valiosos sobre como os leitores interagem e interpretam textos, alinhando aos seus pressupostos, o objetivo da leitura do texto multimodal.

6.3 FERRAMENTAS DE ANÁLISE

O instrumental de análise do corpus desta pesquisa baseia-se no objetivo de leitura, pressupostos das estratégias de leitura, por Solé (2018), adaptados ao contexto de análise dos textos multimodais; e no método proposto por Kress e van Leeuwen (1996, 1998) para a análise da composição de textos multimodais, a saber, os recursos que realizam os significados composicionais a partir da metafunção composicional em suas categorias: valores de informação (dado, novo, ideal, real, central, marginal), saliência (tamanho das letras, contraste

de cores, plano de fundo, primeiro plano, nitidez), estruturação (conexão ou não dos elementos da imagem para a unidade de sentido), conforme representado, de modo sucinto, na Figura 7.

FIGURA 7 – Estrutura básica da metafunção composicional



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto às estratégias de leitura, Solé (2018) esclarece que “O ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seus conhecimentos, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe.”. Dessa forma, dentre as estratégias de leitura, elencamos o objetivo de leitura do texto infográfico para demonstrar como se dá a compreensão leitora de textos visuais, consciente de que as estratégias de leitura utilizadas facilitam a leitura e, conseqüentemente, a compreensão dos textos multimodais.

Como a BNCC (2018, p. 71) assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos”, investigaremos como as informações da linguagem não verbal presentes nos infográficos, em conjunto com as informações da linguagem verbal auxiliam o leitor para a resolução das questões e, conseqüentemente, promovem o multiletramento.

Desse modo, a metafunção composicional e objetivo da leitura foram objeto de análise desta pesquisa no que tange à importância para a compreensão leitora na resolução das questões de leitura e interpretação de infográficos. Na sequência, resumimos o caminho percorrido na análise do *corpus*.

- a) Análise das informações da metafunção composicional para a compreensão leitora de textos multimodais.
- b) Análise do objetivo de leitura utilizadas nas questões de leitura e/ou compreensão dos infográficos.

- c) Contraponto das informações da metafunção composicional dos infográficos e do objetivo de leitura das questões de leitura e/ou interpretação de infográficos na promoção de multiletramento no livro didático de língua portuguesa.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Nossa pesquisa partiu da observação sobre novas práticas no ensino de leitura, e desenvolvida em meio ao exercício docente de ministrar aulas de língua portuguesa em escolas da rede pública no Ensino Fundamental. Observamos que, no contexto da BNCC, a leitura envolve texto escrito, imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (música), presente em muitos gêneros digitais.

Nesse sentido, respaldado em Bakhtin (2011), o documento demonstra a relevância da abordagem sobre a leitura de diferentes textos, e, a partir desse reconhecimento, aplicamos as ideias “bakhtinianas” à leitura de diversos textos no contexto educacional, reconhecendo que a comunicação ocorre em muitos formatos, todos influenciados pelas dinâmicas sociais, históricas e culturais.

Diante disso, fomos instigados a investigar os caminhos que levam à compreensão de textos multimodais e como se dá a relação das diferentes linguagens na produção dos sentidos e promoção do multiletramento. Para tanto, escolhemos uma coleção de livros didáticos adotada em rede pública municipal na qual exercemos a docência, perfazendo, em quatro volumes, a trajetória do multiletramento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao nos depararmos com os quatro volumes da coleção didática “Português – Conexão e Uso” para o Ensino Fundamental, observamos de que forma as questões de leitura e/ou compreensão de textos infográficos poderiam promover o multiletramento multimodal. Com o objetivo de demonstrar como a linguagem verbal e a não verbal se articulam para a compreensão leitora, analisamos um total de doze questões para demonstrar como se dá a promoção do multiletramento no todo.

Para tanto, lançamos mão das categorias da metafunção composicional da GDV, a saber: valores de informação, saliência e estruturação e objetivo de leitura, integrante das estratégias de leitura, na perspectiva de Solé (2018). Durante o percurso investigativo, analisamos questões que envolvem as múltiplas semioses, atendendo ao critério da multimodalidade, possibilitando, portanto, o foco dessa análise, que é o multiletramento.

Pesquisas atuais mostram a importância dos multiletramentos que, ao contrário das técnicas pedagógicas tradicionais, ampliam os métodos de ensino por meio de atividades que integrem as novas tecnologias, a globalização e a internet. Roxane Rojo (2012, p. 23) ressalta que os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”. A afirmação da autora está diretamente relacionada às características essenciais dos multiletramentos como uma

abordagem pedagógica e teórica que reconhece a natureza complexa da comunicação contemporânea e da literacia, indo além da simples leitura e escrita de texto para abranger uma variedade de modalidades comunicativas. Dessa forma, a escola deve estimular o desenvolvimento de novas práticas, que levem o aluno a realizar leituras para além do texto verbal.

Assim, os textos analisados servem para demonstrar como as categorias da metafunção composicional se articulam em direção às estratégias de leitura contribuindo para a promoção de multiletramento. Segue a análise do nosso *corpus* na ordem dos volumes/série da coleção “Português – Conexão e Uso” 1,2,3 e 4, da Editora Saraiva. A análise foi organizada seguindo a ordem dos volumes e, visando a facilitá-la, transcrevemos, no início de cada tópico, o enunciado das questões analisadas. Destacamos ainda que as questões foram enumeradas de acordo com a sequência que estão dispostas nesta análise.

7.1 VOLUME 1 (V1) - Questão 1 (Q1)

A primeira questão analisada pertence ao Volume 1 da coleção (6º ano) e traz o seguinte enunciado:

Leia o infográfico ao lado, a que se chega pelo link Trabalho, e observe as informações apresentadas. No caderno, transforme esses dados e informações em um texto expositivo sobre a Mata Atlântica. Para escrevê-lo, utilize seus conhecimentos gramaticais, como a concordância, a coesão e a pontuação e a grafia correta.

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.280)

Junto à questão tem-se um infográfico sobre a Mata Atlântica (Figura 8):

FIGURA 8 – Infográfico sobre a Mata Atlântica



Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.280)

Observa-se que a Q1 articula-se com a habilidade EF69LP33, da BNCC:

articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. (BRASIL, 2018)

O gênero textual infográfico, nesse caso, integra o estudo de textos oriundos do meio digital e, para compreender a questão, é solicitado que o aluno execute alguns comandos que extrapolam a leitura dos textos presentes no livro didático, a saber: a leitura de um verbete de enciclopédia, uma pesquisa com sumário, que acesse site com destaque para homepage para enfim produzir um texto expositivo utilizando os dados presentes no infográfico.

Quanto aos “aspectos composicionais”, a questão mantém uma relação de complementaridade de informações de outro texto lido, a *homepage*. No que diz respeito aos recursos verbais e não verbais do infográfico, observa-se, na categoria “valores de informação”,

os seguintes elementos da composição visual: encontramos como texto principal (centro), o mapa do Brasil; figurando como informação no eixo superior (ideal), círculos com a imagem de uma capivara junto da informação “abriga 8% de todas as espécies do planeta”, ou seja, as informações sobre a fauna e flora que sobrevivem nesse bioma; na margem esquerda, um círculo com a informação 2º bioma mais biodiverso do planeta”; o eixo inferior (real), do lado esquerdo, temos a informação concreta, verdadeira, correspondendo a informações sobre a quantidade de pessoas, no Brasil, que abrigam-se na Mata Atlântica e animais que convivem nesse bioma.

Há “saliência” (destaque da letra em branco) contrastando com o fundo azul, recursos utilizados no título e subtítulo do texto, na parte imagética. O título, assim como as frases (parte verbal do infográfico) aparecem na cor branca, conferindo destaque para a leitura do corpo do texto, informando ao leitor sobre o conteúdo a ser tratado. Ao redor da imagem central, na parte de baixo, aparecem dentro de um círculo com fundo verde (o que põe a informação em destaque) as informações suplementares: o percentual “97% desmatado” e “7% restante”. É importante observar que as indicações dos percentuais numéricos aparecem com o tamanho da fonte maior, em contraste com o tamanho da fonte escolhida para compor as frases. Esse recurso de saliência evidencia que se quer dar uma ênfase maior às informações em forma de dados numéricos, que esclarecem sobre a riqueza da biodiversidade da Mata Atlântica e, de modo implícito, apresenta uma denúncia sobre o intenso desmatamento do bioma e riscos de extinção das espécies.

Quanto à categoria “enquadramento”, há uma conexão entre os elementos visuais que compõem o fundo do infográfico, com a cor azul mais clara e o azul mais escuro do retângulo que comporta o subtítulo “Domínios da Mata Atlântica antigamente e hoje” com o branco que predomina na imagem central (mapa do Brasil), demonstrando o apagamento, esvaziamento espacial. Isso evidencia uma continuação, que configura uma unidade de sentido, pois todos os elementos que estão dentro da imagem estão concatenados com o propósito de sugerir a proteção da Mata Atlântica.

Quanto ao valor “estratégia de leitura” de texto infográfico, segundo pressupostos de Solé (2008), ampliados pelos estudos de Dionísio (2006), a localização de informações no texto multimodal contribui para a realização do objetivo da leitura do infográfico, que é construir repertório para a produção de outro texto, portanto, o conhecimento da estratégia tem uma função importante para a compreensão leitora, uma vez que, através da imagem, o leitor

se depara com as informações verbais e não verbais conjuntamente, produzindo o sentido e auxiliando na execução da questão.

7.2 VOLUME 2 (V2) – Questão 2 (Q2)

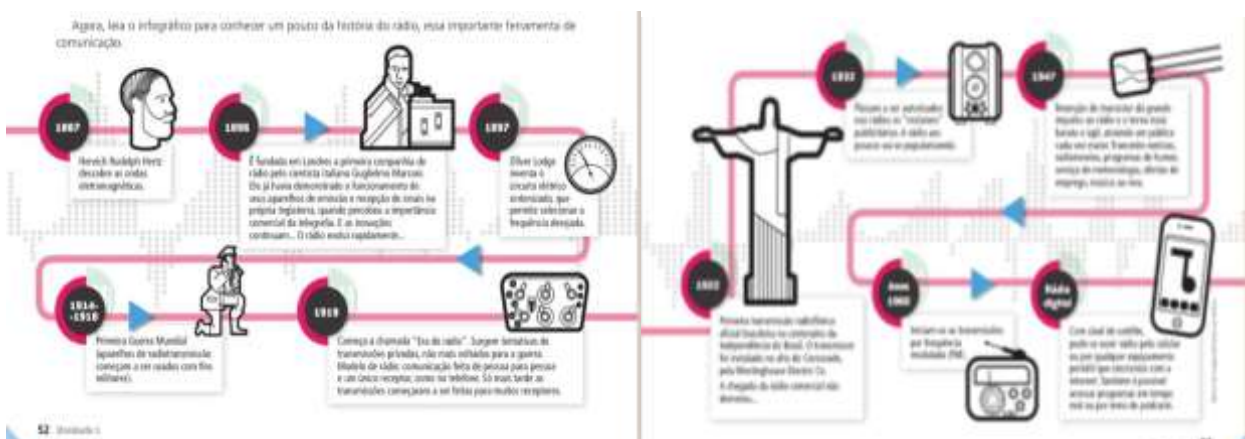
A segunda questão analisada encontra-se no Volume 2 da coleção (7º ano) e traz o seguinte enunciado:

“Leia o infográfico para conhecer um pouco da história do rádio, essa importante ferramenta de comunicação.”

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.52-53)

Junto à questão tem-se um infográfico sobre a História do rádio (Figura 9):

FIGURA 9 - Infográfico sobre a História do rádio



Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p. 52-53)

Observamos que a Q2 dialoga com a Competência 6 de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p.11)

Para a sua resolução, a questão exige que o (a) estudante associe informações distribuídas ao longo de toda a composição visual. Com base em Kleiman (1989), a construção de significados a partir do que se lê é o cerne da compreensão de textos e esse processo envolve

uma série de atividades cognitivas, estratégias mentais e recursos que os leitores utilizam para dar sentido ao conteúdo textual. Nesse contexto, a abordagem da multimodalidade, proposta de Kress e Van Leeuwen (2006) é valiosa tanto para a análise quanto para a produção de textos multissemióticos.

Quanto à distribuição espacial das informações no texto, começamos a análise com os “valores de informação”. O infográfico foi elaborado com informações dispostas em forma de linha do tempo, sugerindo um percurso em que as datas (dentro de balões) apontam para a sequência cronológica de informações, conforme eventos importantes na composição da história do rádio no Brasil. No centro do texto, temos a imagem do Corcovado e a indicação das setas sempre apontando para a direita, demonstrando a importância das informações novas.

Quanto à “saliência”, temos a cor preta no preenchimento dos círculos que contém as informações sobre os eventos importantes a respeito da história do rádio que contrasta com o fundo branco das imagens. Temos ainda as cores vermelha, do lado esquerdo dos círculos, e verde, do lado direito. Conforme a informação é lida, cria-se uma relação, onde as informações novas (ideal) passa a categoria de informações conhecidas (dado). No tocante à categoria “estruturação”, há uma conexão entre as informações conhecidas e a imagem conectando-as às informações novas por meio de uma linha vermelha, sinalizada por setas azuis (essa ligação é sinalizada para a direita, em espiral). Assim, o plano de fundo e a informação verbal estão conectados num contínuo, demonstrando unidade de sentido ao apontar para a evolução do rádio, iniciando com a descoberta das ondas eletromagnéticas, em 1887 até os dias atuais. Essa evolução é demonstrada por meio de ícones de pessoas e objetos condizentes com o tema.

Observamos que a linguagem imagética apresenta informações importantes no texto. A imagem centralizada do Corcovado posiciona-se estrategicamente, também como a primeira imagem da página do infográfico que ocupa duas páginas do livro didático, pois a imagem vem acompanhada da informação “Primeira transmissão radiofônica oficial brasileira no centenário da Independência do Brasil. O transmissor foi instalado no alto do Corcovado, pela Westinghouse Electric Co...”. Essa informação veicula-se explicitamente à imagem e acrescenta informações ao leitor.

Como o objetivo da leitura desse infográfico é construir repertório para a produção de outro texto, percebemos aqui o critério “estratégia de leitura” proposto por Solé (2018), caracterizado pela construção geral do sentido do texto, trazendo informações conhecidas ou novas para o leitor e podendo ser explorada tanto pelo verbal quanto pelo imagético. Assim, a compreensão da leitura se realiza a partir das informações veiculadas pela conexão entre a

linguagem verbal e a não verbal, tornando a questão proposta uma prática de multiletramento o que, no contexto educacional, é fundamental para preparar os alunos em um mundo onde a tecnologia desempenha papel central.

7.3 VOLUME 3 (V3) – QUESTÃO 3 (Q3)

A terceira questão de nossa análise está no Volume 3 da coleção (8º ano) e traz o seguinte enunciado:

“Você sabe como são feitas as revistas? Leia o infográfico.”

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.44-45)

Junto à questão tem-se um infográfico sobre as etapas de produção de uma revista (Figura 10):

FIGURA 10- Infográfico sobre a produção de uma revista



Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p. 44-45)

A Q3 integra uma proposta de produção de uma revista e sugere que o aluno conheça as fases de realização na produção de uma revista, com o propósito de publicar textos produzidos ao longo do ano por meio da leitura de um infográfico. Conforme Coscarelli (1993, p. 31), a leitura “é um processo complexo...”, com etapas que não ocorrem de maneira isolada,

mas sim de forma interligada e dinâmica. Logo, a compreensão de um texto é um processo ativo em que o leitor está constantemente interagindo com o conteúdo, fazendo conexões, interpretando e construindo significado.

O infográfico ocupa o espaço de duas páginas do livro didático, dentro de uma imagem retangular, e apresenta as fases de produção da revista, numa proposta de leitura que corresponde ao modelo ocidental (da esquerda para a direita) e apresenta como “valores de informação” o início do processo que segue a direção das informações desconhecidas (o novo). Essa interação entre os modos semióticos em textos multimodais pode ser complexa e sutil e as escolhas de design, layout e combinação de elementos visuais e verbais podem afetar profundamente a maneira como o texto é percebido e interpretado.

Percebemos também a seguinte divisão de planos: a parte superior apresenta o processo de produção da revista e a parte inferior, a montagem e distribuição. Quanto aos “valores de informação”, na parte superior do infográfico aparecem as informações genéricas, a situação idealizada, contendo a parte de produção intelectual da revista, em que os profissionais são dispostos conforme sua função: coletar informações, discuti-las e organizá-las, com uma clara alusão às novas tecnologias. Ao mesmo tempo, o tradicional não é dispensado, pois pode ser percebido na imagem dos blocos de papel, na Fase 1, em que o profissional em frente ao computador tem, do seu lado esquerdo, blocos de anotação, que corresponde a um “valor suplementar”. Na mesma direção, uma profissional caminha rumo ao centro da imagem, portando o que podemos inferir ser a pauta definida. Quanto à imagem central do infográfico, representada pela Fase 4, a imagem de uma mulher sentada em frente ao computador é complementada pela parte verbal “Checagem e revisão de texto”, apresentando como valor a importância quanto à preocupação do veículo de comunicação com o conteúdo a ser publicado.

Quanto ao “enquadramento”, a presença de uma linha divisória separa o Ideal, com as informações presentes no topo, das informações visuais e verbais presentes na base, o Real, numa relação de conexão entre as partes.

Sobre a “saliência”, o infográfico apresenta na parte superior a ideia de movimento. Quanto à “amplitude”, os profissionais vestem roupas formais, o que passa a ideia de seriedade, complementada pela escolha das cores neutra: o preto passa a ideia de formalidade e, sofisticação, o verde musgo, de equilíbrio e está presente tanto nas vestimentas como nas cores de parte da mobília. Composto o esquema das cores, chama a atenção os tons de cinza, que determinam elegância e para contrastar, o vermelho está presente na seta indicativa das fases de produção da revista e no plano de fundo dos círculos que contêm os ícones casa, apartamento,

bancas e revistas. Além desses valores, encontramos o desenho de uma lupa, que apresenta no espaço do círculo, o trecho de notícia, com o título, em evidência (negrito): “Roteiros para viagens”.

Com relação à “estratégia de leitura”, utilizada para a compreensão da questão, dado o objetivo da leitura do infográfico que consiste em *Ler para seguir instruções de montagem* (de uma revista escolar), percebemos a ênfase a dois procedimentos, elencado por Solé (2018) durante a leitura: ler com atenção, articulando os valores informativos das linguagens verbal e imagéticas e, após a leitura, produzir um texto. Dessa forma, o aluno demonstra que desenvolveu habilidade(s) leitora(s) necessária(s) à leitura do texto multimodal e consequente multiletramento, uma vez que a compreensão de textos multimodais envolve a interpretação de como esses diferentes modos semióticos trabalham juntos para criar significado e cada modo traz sua própria contribuição para a mensagem geral.

7.4 VOLUME 3 (V3) – QUESTÕES 4,5 E 6 (Q4, Q5, Q6)

As próximas questões a serem analisadas também estão no Volume 3 da coleção (8º ano) e trazem os seguintes enunciados, respectivamente:

Q4. “Leia o trecho da reportagem e o gráfico reproduzido a seguir e analise com atenção as informações apresentadas. Procure entender o cruzamento dos dados nas linhas coloridas ascendentes e descendentes (na coluna da esquerda os índices de porcentagens e, na barra inferior, o ano correspondente).

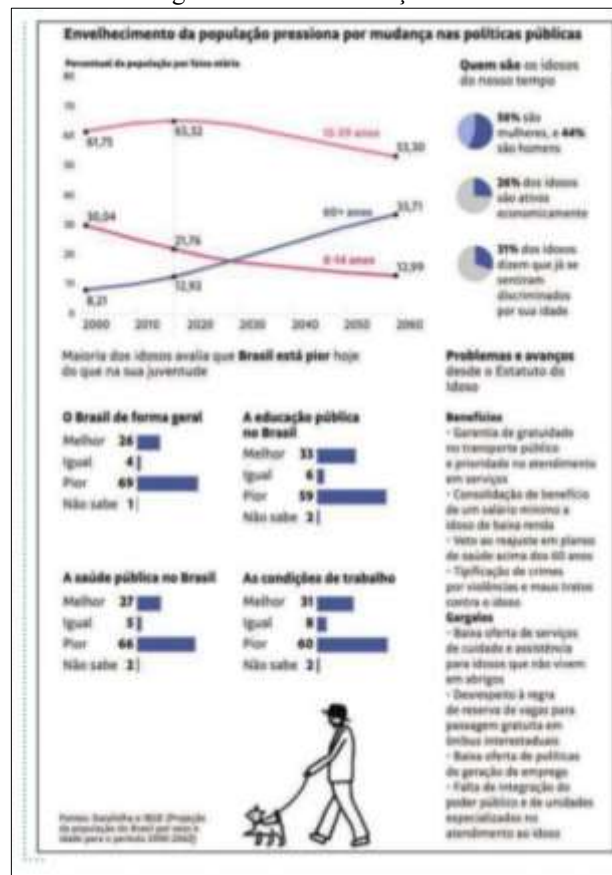
Q5. Sente-se com um colega com quem você ainda não tenha trabalhado neste ano. Juntos, reflitam sobre os dados, formulem três perguntas com base em suas anotações, evitando aquelas a que se responda somente sim ou não. Prevejam as respostas esperadas

Q6. Depois dessa etapa, juntem-se a outra dupla e troquem perguntas e respostas entre si, avaliando-as. Prepare uma síntese das reflexões feitas e do que foi discutido para apresentá-la oralmente aos demais professores e colegas.

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.113)

Para a resolução das questões aparece um infográfico sobre a condição dos idosos no Brasil (Figura 11):

FIGURA 11- Infográfico sobre a condição dos idosos no Brasil



Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p. 113)

Aqui a proposta das atividades é a reflexão sobre a condição dos idosos no Brasil e a implantação do Estatuto do idoso. Tomando como base o infográfico com dados sobre o assunto, o grupo de pessoas com mais de 60 anos atingirá a porcentagem de 33,71% do total da população brasileira em 2026. Para responder ao questionamento proposto em Q4, o aluno deverá relacionar dados do infográfico a informações sobre o Estatuto do idoso. Dessa forma, a questão, além de exigir uma leitura multimodal, explora conhecimentos intertextuais e solicita a associação entre a linguagem verbal e os elementos imagéticos do infográfico, explorando-se, assim, dados de diferentes modos de linguagem.

Quanto aos “valores de informação”, observamos que as linhas coloridas (imagético) estão posicionadas na parte superior esquerda da imagem, ocupando o espaço da informação já conhecida (dado). Essas linhas ascendentes e descendentes mostram as informações referentes ao percentual de idosos por faixa etária. Já as informações sobre “Quem são os idosos do nosso tempo”, encontram-se ao lado direito, em forma de gráfico de pizza, configurando o novo.

Ocupando o centro da imagem, temos um gráfico (informação central) que apresenta os resultados de uma pesquisa entre idosos sobre sua qualidade de vida que tem como título geral

“Maioria dos idosos avalia que o Brasil está pior hoje do que na sua juventude” e aponta como dados importantes os subtítulos “O Brasil de forma geral”, “A educação pública no Brasil”, “A saúde pública no Brasil” e as “Condições de trabalho”. Como contraponto ao “dado”, do lado direito, temos “Problemas e avanços”, como informação nova e, na parte inferior do texto, a escolha pela imagem de um idoso passeando com um cãozinho tem posição específica para chamar a atenção do olhar do observador, o real.

Quanto à “saliência”, as linhas ascendente e descendente, nas cores azul e vermelha apontam, respectivamente, para o número de aumento de idosos e o declínio da população jovem. Como a cor azul é, geralmente, associada ao sentimento de estabilidade, sabedoria, subentende-se que o aumento da população de idosos é algo positivo. Quanto à cor vermelha, cor vibrante e energética, no gráfico, pode ter sido usada para criar um impacto visual, chamando a atenção para o declínio da população jovem.

Ainda, com reação ao visual, temos o contraste da cor branca, que aparece como pano de fundo do infográfico, em contraste com a cor preta, ocupando a parte verbal das mensagens, com o uso do negrito no título e subtítulos dos gráficos e seções que os acompanham, podendo simbolizar paradoxos vida/morte, aumento/declínio, informações fornecidas no contexto do texto lido. Sobre a estruturação, não há linhas divisórias no bojo do infográfico, subtendendo-se que as informações são complementares.

Quanto ao “enquadramento”, percebemos o destaque para as informações fornecidas pela imagem da curva (percentual da população por faixa etária), ao lado esquerdo do infográfico, assim como os gráficos ao lado direito (canto superior) com a informação sobre “Quem são os idosos do nosso tempo”, bem como as informações dadas pelo gráfico de barras logo abaixo, numa relação de conexão entre as partes do texto, chamando a atenção a necessidade de políticas públicas voltadas para a população de idosos,

A leitura desse infográfico alinha-se à habilidade EF69LP14, da BNCC que consiste em:

Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (Brasil, 2018, p.145)

Percebemos aqui, quanto ao objetivo de leitura que, para a resolução da Q4, foi necessário o desenvolvimento de procedimentos como: ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão e a leitura global do texto.

Consoante a noção de multimodalidade formulada no interior da proposta de Kress e van Leeuwen (2006), os textos se materializam graças às escolhas feitas entre diferentes modos semióticos. Assim, o leitor constrói significado a partir das pistas fornecidas no texto e do conhecimento prévio que traz para a leitura.

Após essa etapa, para responder à Q5, os alunos são levados a refletir com os colegas sobre os dados coletados na Q4, tanto em relação às informações verbais quanto às informações não verbais. A partir dessa relação, chegamos à compreensão da Q6, cujo objetivo é o fortalecimento do pensamento crítico a respeito da realidade social dos alunos e sua capacidade de síntese por meio da habilidade de fazer perguntas e avaliar respostas, elaborando um resumo oral da discussão a respeito de um tema ou parte dele, de onde compreendemos que os valores composicionais e estratégias de leitura formaram um todo significativo que leva à compreensão das questões, produzindo uma atividade de leitura e interpretação de texto multimodal que configura-se como prática de multiletramento.

7.5 VOLUME 3 (V3) – QUESTÃO 7 (Q7)

A próxima questão de nossa análise está no Volume 3 da coleção (8º ano) e traz o seguinte enunciado:

“Observe agora o infográfico que acompanha a reportagem.
a) Ele tem função de sintetizar, complementar, aprofundar ou apenas ilustrar o texto verbal? Explique sua resposta.
b) Quais são as vantagens de incorporar um infográfico a uma reportagem?”

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.255)

Junto à questão temos um infográfico sobre notícias falsas na internet (Figura 12):

FIGURA 12 – Infográfico sobre notícias falsas na internet



Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p. 255)

O infográfico que acompanha a questão aprofunda o texto verbal do qual faz parte, no caso a reportagem *'Fake News' têm 70 % mais chance de viralizar que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo*, que aborda a disseminação de boatos e informações falsas. A disseminação de notícias falsas, também conhecidas como fake news, é um desafio significativo na era das redes sociais e da informação digital. Reconhecer e lidar com essas informações enganosas requer um olhar crítico, habilidades de verificação e estratégias para avaliar a credibilidade das fontes.

Assim, para responder ao questionamento proposto em Q7, o aluno deverá compreender os elementos que compõem o infográfico por meio de uma abordagem educacional que reconheça a complexidade da comunicação na sociedade contemporânea, indo além das habilidades tradicionais de leitura e escrita. Nesse âmbito, segundo Rojo (2012), pela perspectiva do multiletramento os alunos desenvolvem capacidade para lidar com a complexidade das informações .

Na Figura12, temos como “valor de informação”, no topo, ocupando posição de destaque (em primeiro plano, de modo centralizado), a imagem da tela de um computador e como informação já cohecida (Dado), o valor linguagem verbal “algumas dicas de como identificar uma notícia falsa”.

Observa-se também uma linha divisória que separa o topo da base. Na base, topicalizado, a exemplificação de uma rede social (*twitter*), seguida de uma explicação por escrito e em forma de imagens vetoriais que demonstram como ocorre a replicação das mensagens, a partir de uma linha contínua de “cascata de rumores”. Separada por uma linha vertical, ocupando a margem direita, portanto, com valor de informação nova e real, está representada a “cascata de rumores”, por temas abordados no *twitter*, em um gráfico de barras.

Quanto à “saliência”, chama atenção a disposição da imagem do computador, em primeiro plano, além da utilização de vetores matemáticos, gráfico de barras, a cor azul, com ênfase ao símbolo do *twitter*, e os vetores que explicam a criação da “cascata de rumores”, também com o predomínio do azul, com fundo branco. Destaca-se ainda a cor verde presente no gráfico de barras, em contraste com o fundo branco que compõe o plano de fundo do infográfico.

Quanto ao “enquadramento”, temos duas linhas divisórias: a primeira separa o topo/base, num quadro que demonstra no topo a importância do quadro “Dicas”, que fornece informações sobre como se prevenir das *fake news*. Na base, temos outra linha divisória que separa o bloco “*Twitter*” (Dado/Real), complementando o texto da reportagem, ao explicar como as *fake news* se propagam no *twitter*, do gráfico de barras (valor novo/real), que apresenta um aprofundamento sobre as informações sobre a “cascata de rumores” e quais temas são mais disseminados nessa rede social.

Subsidiada pela habilidade EF09LP01, da BNCC, que consiste em:

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

Partindo dos pressupostos teóricos de Solé (1998) sobre as estratégias de leitura, observamos procedimentos de caráter elevado, envolvendo a presença de objetivo de leitura em Q7, que é aprofundar as informações do texto principal do qual o infográfico faz parte: a reportagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a estratégia de leitura tem início, a partir da concepção dialógica de leitura, que a reconhece como um processo de construção de significados cuja análise do leitor se constitui como um elemento primordial nessa construção, desenvolvida ao longo da análise do infográfico, em que a linguagem é constituída de elementos imagéticos e verbais que unem-se para fornecer informações complementares ao gênero

principal, cujo tema são as *fake news*. Dessa forma, considerando o objetivo da leitura de Q7 aliada à dimensão múltipla que envolve o texto, é possível notar que a questão remete ao letramento visual, logo, promove o multiletamneto no livro didático.

7.6 VOLUME 4 (V4) – Questão 8

A oitava questão a ser analisada está no Volume 4 da coleção (9º ano) e tem como enunciado:

Veja a seguir algumas dicas que o ajudarão a navegar com segurança, respeito e ética nas redes. Leia todas as informações com atenção e converse com o professor e os colegas sobre elas, compartilhando, quando possível, casos reais que possam ajudar a discutir a importância de cada item deste infográfico.

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.252)

Junto à questão temos um infográfico sobre segurança na internet (Figura 13):

FIGURA 13- Infográfico sobre segurança na internet



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 252)

Em Q8 temos uma questão alinhada à Competência 10, específica de Língua Portuguesa: “Mobilizar práticas de cultura digital em diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais é importante para expandir e produzir sentidos no processo de compreensão

e produção dos alunos.”. Para trabalhar com a cultura digital em sala de aula, os alunos deverão realizar a leitura do infográfico que apresenta como “valor da informação” a imagem da tela de um computador, ao lado da imagem da tela de um celular (à direita) e de um *tablet* (à esquerda) ocupando o centro superior da imagem. Dionísio (2006, p. 141) explicita a importância do papel da imagem na leitura do texto multimodal para a aprendizagem, pois ela oferece uma variedade de benefícios que podem melhorar a compreensão e o engajamento dos alunos.

Ainda sobre a análise da Figura 13, das telas que aparecem imagem, derivam linhas pontilhadas que seguem em direção às informações já conhecidas (dado) com os títulos “Cuidado com a exposição”, “Segurança da informação”; e informações novas (novo) com dicas em forma de títulos com os valores “Privacidade” e “Amizade virtual”.

Na base, como “valor da informação” real, temos as “*Fake News*” e o “Discurso do ódio”. Todos esses valores apresentam imagens icônicas, seguidas de um texto verbal explicativo logo abaixo das “dicas”. Uma interpretação possível é que os elementos que ocupam a parte superior representam os meios pelos quais ocorrem a disseminação de notícias falsas, enquanto os elementos marginais possuem valor e informação complementar e/ou específicos sobre o tema retratado (ilustrado).

Quanto à “saliência” há destaque da cor branca predominando ao fundo da imagem, assim como no título em contraste com a cor um azul, presente também na parte verbal do infográfico, com informações ao leitor sobre “Como navegar com segurança utilizando a internet”. Nesse infográfico temos ainda a presença da cor laranja, tida como uma cor enérgica, que desperta o ânimo do leitor, além de estimular a criatividade e auxiliar na atração de consumidores e da cor verde, situada nas telas dos equipamentos eletrônicos e nas retas pontilhadas que saem dos monitores, simbolizando hipoteticamente o equilíbrio/ponderação na utilização da internet.

No que diz respeito às estratégias de leitura, consideramos que, para alcançar o objetivo proposto nesse infográfico, ilustrar um tema já debatido, é importante que o aluno sinta-se motivado. Nesse sentido, o debate sobre os dados fornecidos por meio da leitura multimodal configura-se como um importante mecanismo para criar um vínculo afetivo, permitindo a leitura por fruição para buscar novas informações, dentre outras possibilidades de leitura.

Dessa forma, temos na articulação dos modos semióticos, conforme contribuição da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), a efetivação de uma leitura crítica a respeito do que se “lê” verbalmente e imageticamente, resultando em

multiletramento, ao explorar não apenas os aspectos visuais, mas também os significados subjacentes e o impacto emocional que as imagens podem ter.

7.7 VOLUME 4 – Questões 09, 10, 11 e 12 (Q09, Q10, Q11 e Q12)

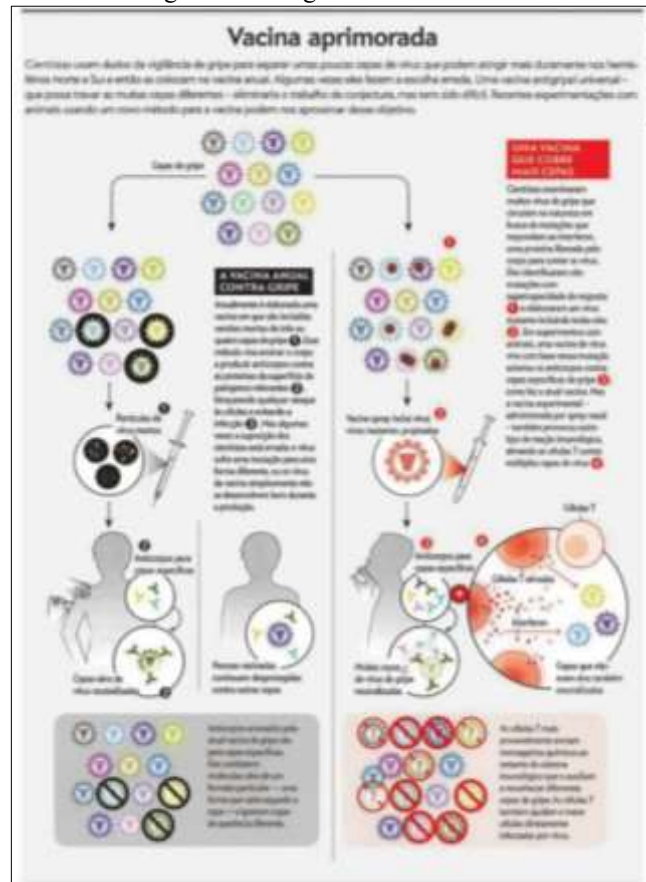
As últimas questões de nossa análise também estão no Volume 4 da coleção (9º ano) e trazem os seguintes enunciados, respectivamente:

- Q09. “Que semelhança e diferença é possível notar entre o editorial da Leitura 1 e o infográfico da página ao lado?”
- Q10 “O infográfico pode ser dividido em duas partes, assinaladas pelo predomínio de duas cores diferentes em elementos diferentes, Que cores são essas e que tipo de informação aparecem em cada divisão do texto?”
- Q11 “Segundo os dados do infográfico, qual das vacinas contra a gripe seria mais eficaz?”
- Q12“Em grupo, retomem as informações obtidas na seção Do texto para o cotidiano (página 281) e as obtidas pela leitura dos textos sobre vacina desta Unidade até aqui.
- a) Reúnam essas informações, procurando separá-las e categorizá-las. Algumas categorias podem ser, por exemplo modos de transmissão e contágio das doenças pesquisadas, sintomas, meios de tratamento e prevenção, prevalência da vacina nas diferentes regiões do país, etc.
 - b) Com essas informações, cada grupo produzirá um infográfico, em que aspectos das doenças mais frequentes possam ser facilmente compreendidos pelo leitor.
 - c) Em um dia combinado com o professor, os grupos podem expor os infográficos produzidos que poderão ser reunidos e disponibilizados em um espaço público da escola.

Fonte: Delmanto e Carvalho, (2018, p.293)

Para a resolução das questões há um infográfico sobre Vacina (Figura 14):

Figura 14: Infográfico sobre Vacina



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 293)

Para auxiliar na análise das questões Q9, Q10, Q11 e Q12 é preciso retomar o que foi pesquisado anteriormente à sugestão de leitura do texto multimodal (infográfico), que completa as informações obtidas por meio do gênero textual editorial, sugerindo então um “Diálogo entre textos”, assim, as questões referentes ao infográfico, trazem analogias e contrapontos entre os gêneros.

De acordo com Marcuschi (2008) e sua visão sobre gêneros textuais, os gêneros são tipos específicos de textos que apresentam características recorrentes em termos de estrutura, estilo, conteúdo e finalidade comunicativa. Eles são encontrados em diversas situações de comunicação e desempenham papéis sociais distintos. No contexto educacional, mais especificamente nos livros didáticos, Marcuschi sugere que esses materiais educacionais incorporam diversos gêneros textuais para transmitir conteúdo aos estudantes, pois a diversidade de gêneros ajuda os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais contextualizada e autêntica, preparando-os para situações de comunicação do mundo real.

Com relação aos aspectos composicionais do Infográfico sobre vacina (Figura 14), para que o aluno compreenda a Q9, é necessário rever quais elementos/modos semióticos estão presentes no texto do editorial, contrapondo-os aos elementos/modos próprios do texto multimodal (infográfico), alvo da nossa análise. Percebemos como “valor da informação” presentes no infográfico, do lado esquerdo as informações conhecidas (dado), que aparecem em forma de imagens explicativa sobre o ciclo do vírus, conforme o “Antes” e “Depois” e as ações da vacina no organismo humano; e do lado direito, informações novas, demonstrando a importância da vacina nova, ou seja, aquela que cobre novas cepas/vírus da gripe: “Vacina que cobre mais cepas” (novo). No topo, com uma estrutura que se assemelha aos textos informativos, um título, seguido de subtítulo, contendo informações sobre a “Neutralização das doenças”.

Ainda com relação aos aspectos composicionais, na “estruturação”, temos a presença de uma linha divisória situada na vertical, promovendo a separação do valor dado “Vacina anual” ao valor novo, conforme explicado anteriormente “A vacina que cobre mais cepas”. Apesar da linha divisória, os elementos presentes, mesmo estando em lados opostos, passam a ideia de complementaridade, demonstrando que o conhecimento científico utilizado na descoberta da “Vacina anual” dá/deu suporte para as novas descoberta e fabricação da “Nova vacina”.

Para responder à Q10, o aluno precisa identificar o valor da “saliência”: predomínio da cor preta, ocupando o dado e da cor vermelha representado o novo. A “Vacina anual” é feita a partir de cepas de vírus morto; a “Vacina nova”, ou “Vacina spray” é feita com cepas de vírus mutantes, neutralizados para não provocar doenças. Dessa forma o preto significa, o elemento que precisa ser superado, o vermelho (cor quente) remete a sangue, vida. Nesse sentido, as imagens vetoriais reforçam a importância da utilização das cores na composição da mensagem, a alusão implícita da necessidade de substituição dessa vacina ao percebermos a troca da substância/conteúdo da seringa presente que muda de cor, conforme a substituição da vacina atual pela nova.

Para o aluno compreender a Q11, deverá fazer uso do “valor da informação” (novo) situado ao lado direito “A vacina feita a partir do vírus mutante, que dá cobertura a um maior número de cepas (tipos) de vírus” “e identificado pela “saliência”, com destaque para a cor vermelha, e imagens vetoriais em vermelho com uma sequência numérica na cor branca.

Resumindo a proposta de leitura e compreensão de texto do infográfico, a Q12 sugere uma atividade de produção de um infográfico em grupo. Para isso, é preciso definir, no grupo,

a melhor forma de composição visual, com base nas categorias vistas nas questões anteriores sugeridas e escolhidas por eles para, dessa forma, poder decidir quais elementos visuais serão importantes na hora de formular o seu próprio infográfico.

Quanto às estratégias de leitura, as questões de leitura e compreensão do infográfico alinham-se à habilidade EF69LP06 que consiste em:

Produzir e publicar notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0.

Conforme ressalta Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e, nesse processo, busca-se obter informações pertinentes para os objetivos que guiam a leitura. No tocante à leitura e compreensão de infográfico, percebemo-la como sendo um processo interlocutor, no qual o aluno/leitor não deve ser passivo, mas sim um agente que busca significações. Para que esse processo seja alcançado, é mister que o aluno seja estimulado, guiado pelo professor para que, juntos, tornem-se capazes de responder às perguntas levantadas durante o procedimento da leitura.

Dessa forma, teremos a confirmação da promoção do multiletramento, tendo o livro didático como suporte, que na visão de Marcuschi (2008), consiste em um suporte de textos diversos que perpassa pela abordagem da multimodalidade ou multissemiose dos gêneros textuais contemporâneos em atividades de leitura, compreensão e produção do texto multimodal.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esta dissertação deveu-se à observação, em meio à prática docente, da presença cada vez maior de gêneros textuais multimodais na pauta das formações e planejamento do ensino de Língua Materna. Vimos, então, que a multiplicidade semiótica dos textos, imbricada no conceito de multiletramento sinalizava mudanças nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Em meio a essa constatação, decidimos investigar como a linguagem dos textos multimodais se articula para a produção de sentido e promoção de multiletramento em questões de leitura e compreensão de texto do gênero infográfico na coleção didática Português – Conexão e Uso, da editora Saraiva, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Nossa pesquisa tem, conforme afirmamos no início deste trabalho, o objetivo geral de analisar os aspectos composicionais e o objetivo da leitura multimodal na promoção de multiletramento, por meio de questões de leitura e compreensão de textos do gênero infográfico em livros didáticos da coleção “Português – Conexão e Uso”, para as séries finais do Ensino Fundamental.

A partir desse objetivo geral, elaboramos três objetivos específicos: descrever os aspectos multimodais constitutivos de textos infográficos embaixadores de questões de leitura e compreensão de infográficos presentes no livro didático; estabelecer o contraponto entre as informações da metafunção composicional e os objetivos de leitura e compreensão de infográficos presentes nas questões de leitura e compreensão de infográficos na coleção didática “Português – Conexão e Uso”, para as séries finais do Ensino Fundamental na promoção do multiletramento; e produzir um produto pedagógico, por meio de uma sequência didática, de caráter complementar, demonstrando os aspectos multimodais da leitura e interpretação de questões de infográficos como ferramentas para a produção de multiletramento.

Estes objetivos estão relacionados a quatro questões de pesquisa. A primeira questão: “1. “De que forma os aspectos multimodais (especificamente os que dizem respeito à metafunção composicional) são explorados em questões de leitura e compreensão de infográficos em livros didáticos da coleção Português, conexão e uso para o Ensino Fundamental?”, nos levou a concluir, a partir de análise de 12 questões presentes nos quatro volumes da coleção de livros didáticos que as categorias da metafunção composicional, segundo Kress e Van Leeuwen (1996), materializa-se através de sistemas integrados, em que os valores informacionais, saliência e estruturação integram os significados representacionais e interativos dos significados da composição espacial, que se

aplicam a todo e qualquer texto visual multimodal e estabelecem informações importantes para a leitura e compreensão de textos multimodais, representados, nesta pesquisa, por meio da análise dos infográficos, instigando a curiosidade intelectual do estudante na resolução das questões. O conhecimento dessas categorias, presentes na composição visual, mostraram-se essenciais para que o(a) estudante apresente um feedback favorável nas questões propostas e possa, como consequência, desenvolver o multiletramento.

A partir da segunda questão: “Como podemos relacionar os objetivos de leitura ao desenvolvimento do multiletramento em questões de compreensão de leitura e compreensão de infográficos em livros didáticos da coleção Português, conexão e uso para o Ensino Fundamental?” chegamos à conclusão de que o desenvolvimento do multiletramento, multimodal se constrói quando o aluno compreende o que está lendo. Dessa forma, as estratégias de leitura, ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente conduzem o aluno(a) à compreensão autônoma dos textos infográficos.

Outra constatação é que a escolha da estratégia de leitura “objetivo de leitura”, na coleção didática analisada vem sempre vinculada a habilidade(s) e/ou competência(s) da BNCC, fato considerado relevante, uma vez que esse alinhamento à BNCC é importante para assegurar que os alunos progridam de acordo com os padrões educacionais estabelecidos, ao mesmo tempo em que proporciona uma estrutura para que os professores guiem o ensino e a aprendizagem de forma consistente e eficiente.

A terceira questão: “Como os aspectos multissemióticos do infográfico, contribuem para a leitura e compreensão das questões, produzindo o multiletramento multimodal?”, levou-nos à constatação de que a multimodalidade é um aspecto da pedagogia do multiletramento. Sob essa perspectiva, as questões analisadas, proporcionam uma investigação sobre os aspectos composicionais do gênero infográficos, no que tange ao uso de recursos variados de comunicação, como, por exemplo, os aspectos verbais, com frases, títulos, subtítulos; com relação ao visual, percebemos intensa utilização de ícones, cores, gráficos, imagens vetoriais, linhas, tudo em prol do entendimento das informações.

Além disso, nas questões analisadas, percebemos que as autoras da coleção didática, solicitam uma sequência progressiva de informações que, incorporadas à questão seguinte levam à compreensão textual dos infográficos, ou seja, a partir da identificação dos dados apresentados, em forma de recursos composicionais nos infográficos, os alunos são estimulados à (re)construção dos sentidos de seus próprios textos, a partir de temáticas

diversificadas e relevantes para si ou para determinado grupo social, configurando o estudo de questões de leitura e compreensão de infográficos como importante prática de multiletramento.

Nessa direção, para respondermos à quarta questão: “De que forma, a produção de uma sequência didática pode contribuir para suplementar a promoção do multiletramento na Coleção Português – Conexão e Uso para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano?”, retomamos aos pilares do PROFLETRAS, programa de mestrado ao qual estamos vinculados. Concomitante à realização da pesquisa, temos uma etapa complementar, porém, valiosa, a produção de um “produto pedagógico”, que consiste em material de ensino-aprendizagem a ser aplicado de modo prático, conforme nossa escolha temática.

Logo, por estarmos inseridos no PROFLETRAS, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com linha de atuação Estudos de Linguagem e Práticas Sociais”, escolhemos produzir uma sequência didática (SD) que serve como complemento às atividades de leitura e compreensão de infográficos na coleção Português, conexão e uso, para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

A escolha por essa produção deve-se também após a análise das questões e percepção logo no início da pesquisa, na fase de análise documental, quando verificamos a presença de poucos infográficos na coleção analisada e, no tocante à quantidade de questões, a maioria delas limitarem-se à leitura global do texto, com o intuito de preparar os alunos para a produção de um texto. Apenas nos volumes 3 e 4, percebemos em termos quantitativos, mais exemplares de textos infográficos, no entanto, consideramos que o trabalho com o gênero poderia ter maior visibilidade, dado seu potencial composicional.

Diante disso, elaboramos uma SD, tendo como gênero principal o infográfico, para atestar um dos objetivos do mestrado, qual seja “o desenvolvemos como produto prático para o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.”

Posto isso, demonstramos que nossos objetivos de pesquisa foram alcançados, uma vez que o aparato teórico da multimodalidade, especificamente, da metafunção composicional e objetivo da leitura nos possibilitaram obter resultados que nos fazem refletir sobre o processo de desenvolvimento de multiletramentos.

Durante a análise, percebemos o quanto a multimodalidade presente nos textos é importante para desenvolver o multiletramento, pois corrobora para a construção dos sentidos. Dessa forma, nosso trabalho sinaliza que, durante a leitura e compreensão de multimodais, o leitor deve estar atento às informações veiculadas por todas as linguagens que compõem o texto

verbo-visual infográfico. Compreender as multissemiões do texto infográfico, exige do leitor/aluno(a), o desenvolvimento de habilidades de leitura que ultrapassem a leitura do verbal nas questões do livro didático, posto que, o texto imagético é considerado, segundo as bases da Semiótica Social, como um sistema semiótico que comunica significados e que funciona de modo autônomo como imagem ou quando em relação com um texto verbal.

Pelo exposto, mostramos que nossa pesquisa traz uma reflexão pertinente e necessária acerca do trabalho com a leitura e compreensão de textos multimodais, visto que evidencia a complexidade que envolve a promoção de multiletramentos. Vivemos novos tempos, nos quais devido às tecnologias da informação e da comunicação e do alcance que as novas mídias têm, não há como as aulas de língua portuguesa restringirem-se à leitura e análise de textos escritos, razão pela qual o multiletramento tem sido motivado e pela qual é necessário que se aprendam novos procedimentos de leitura, em que os alunos percebam a multiplicidade de linguagens na construção do sentido dos textos.

Na nossa pesquisa, constatamos que a linguagem dos infográficos é carregada de sentidos, que os recursos do texto escrito aliado às cores, enquadramento, gráficos, ícones, por exemplo, têm um grande potencial discursivo e simbólico na produção dos sentidos, o que foi demonstrado na análise do nosso *corpus*. Portanto, esta dissertação contribui para que se fomentem o trabalho com o multiletramento tendo como referência os valores composicionais e as estratégias de leitura de questões referentes à leitura do gênero textual infográfico. Procuramos enriquecer a pesquisa com o aporte teórico GDV e das estratégias de leitura com o intuito de perscrutar achados científicos ainda não explorados na análise de textos multimodais.

Por razões de recorte científico, as questões foram analisadas atendendo a metafunção composicional da GDV. Gostaríamos de ter contemplado as metafunções representacional e interacional na análise, porém seria um trabalho que excederia esta dissertação, fato que evidentemente, pode ser apreciado em outras pesquisas. Outrossim, o resultado foi a confirmação de que os sentidos dos textos são construídos com a inter-relação da linguagem verbal e não verbal, cuja compreensão leitora é realizada por meio de uma leitura multimodal. Nesse sentido, para que os alunos compreendam o sentido dos textos é imprescindível o desenvolvimento de procedimentos que os levem a compreender as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

Esperamos que nosso trabalho possa estimular outras pesquisas no sentido de apresentar a importância da multimodalidade textual na promoção do multiletramento e abrir caminhos para outros estudos tais como ampliar o estudo das

metafunções em gêneros multimodais nos livros didáticos, ou ainda suscitar pesquisas envolvendo o multiletramento por meio das estratégias de leitura de textos imagéticos.

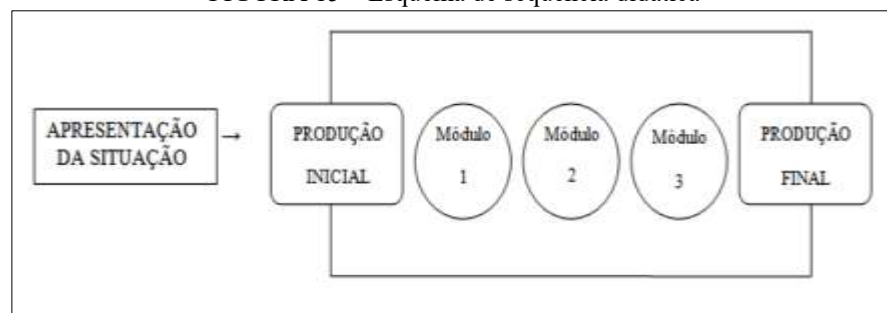
9 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO PEDAGÓGICO- AMPLIANDO O MULTILETRAMENTO

Para contribuir com a discussão sobre multiletramento no livro didático, elaboramos uma proposta de complementação pedagógica em forma de sequência didática (SD), que contempla uma proposta de ensino na perspectiva da leitura e compreensão de infográficos. Segue abaixo o modelo de SD desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p.213) que a definem como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”.

O ensino de língua portuguesa, segundo os campos de atuação considerados pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental, está dividido em: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo e atuação na vida pública. Como os campos de atuação/esferas não correspondem a um gênero específico, mas dão origem a um conjunto de gêneros, seguiremos o entendimento de que o infográfico, normalmente relacionado ao campos da prática de estudo e pesquisa e/ou campo jornalístico midiático, integra e materializa-se também no suporte livro didático de língua portuguesa.

No que se refere, propriamente, à construção da SD nesta pesquisa, destaca-se o seu desenvolvimento segundo a estrutura de base dos teóricos Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) que pode ser representada pelo seguinte esquema:

FIGURA 15 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schenuwly (2008, p.98)

Conforme a imagem, temos inicialmente a apresentação da situação. Nela será explicado o objetivo que se pretende alcançar ao término da aplicação da sequência didática. Este é o momento da apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada e consiste na primeira tentativa de realização do gênero, servindo para esclarecer aos alunos sobre os procedimentos que serão adotados, bem como prepará-los para a fase

seguinte. Isto será feito de forma explícita, em detalhes, para que os alunos se certifiquem da melhor maneira de situar o gênero em sua situação de comunicação, identificando o problema de comunicação que devem resolver. Para isso, devem responder: a) Qual é o gênero que será abordado? b) A quem se dirige a produção? c) Que forma assumirá a produção? d) Quem participará da produção? Ainda nessa fase, os alunos conhecerão os conteúdos que deverão ser abordados. Essa etapa deverá fornecer-lhes todas as informações necessárias sobre a linguagem a que o gênero se relaciona, assim como para o conhecimento do projeto comunicativo desejado.

Após a apresentação detalhada da situação inicial, os alunos elaborarão um texto inicial, oral ou escrito, que seja relacionado ao gênero apresentado. Essa fase é extremamente importante porque suas produções servirão de parâmetro para a organização dos módulos e, também, como fonte de consulta e comparação com a última produção a ser feita na fase final da sequência didática. Essa fase, segundo Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004) é importante porque determina o que é uma sequência didática para o aluno e mostra as capacidades que deve desenvolver para saber o que fazer e como fazer para melhor entender e utilizar o gênero como prática social constituída.

As dificuldades apresentadas pelo gênero, na situação inicial, serão trabalhadas de modo sistematizado e detalhado, por meio de módulos e caberá ao professor selecionar quais são as atividades necessárias para apropriação do gênero e de que forma serão organizadas as oficinas. Cada módulo trabalhará uma ou outra capacidade necessária para se dominar o gênero, em uma trajetória que parte do mais complicado para o mais simples, ou seja, parte da produção inicial aos módulos e volta finalmente para o mais difícil, a produção final. Tratando-se de uma proposta de sequência didática com textos infográficos, é preciso apresentar essas atividades de maneira gradual e, ainda mais, não passar para a fase seguinte sem que o aluno esteja dominando a anterior.

Na produção final, após uma sequência de atividades, o aluno chega à produção final. O processo será avaliado como um todo, aluno(s) e professor poderão avaliar o que foi ou não aprendido, sendo necessário que o professor se detenha sobre as produções e analise o desempenho de cada aluno, bem como o desempenho da turma para que ele possa ter um perfil não somente do aluno, mas também da turma como um todo. Nessa mesma direção, a sequência didática aponta para a criação de uma rotina como uma possibilidade para organizar o trabalho pedagógico da sala de aula e como forma de articular as ações, os procedimentos e as técnicas necessárias para atingir o objetivo inicial, no caso o multiletramento.

Apresentação

Esta sequência didática constitui um conjunto de atividades planejadas sequencialmente que busca contribuir para a leitura e compreensão de textos infográficos, além de colaborar para o desenvolvimento da habilidade de produção textual entre os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental. A escolha do conteúdo desta SD – Infográfico – deu-se pelo reconhecimento da importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, no sentido de enriquecer as atividades de leitura, compreensão e consequente produção escrita dos alunos.

Embora se tenha consciência da importância do estudo de diferentes gêneros textuais para o aprendizado da língua, nesta proposta, com foco no multiletramento multimodal, faremos uso dos recursos que exploram a multimodalidade e construção composicional do gênero textual infográfico, considerando a linguagem verbal e não verbal, seleção e filtragem de informações de tal forma que os alunos poderão perceber algumas estratégias para a leitura, compreensão e criação de textos.

Nessa perspectiva, esta sequência didática suplementa a coleção de livros didáticos Português – Conexão e uso, no quesito leitura e compreensão de textos infográficos, uma colaboração quanto às atividades inseridas nesta sequência contemplam objetivos gerais que podem ser sintetizados como: propiciar nos alunos a compreensão e produção de textos em suas dimensões sociais, culturais e psicológicas que mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem (DOLZ, 2010, p. 10).

Dessa forma, acreditamos que o trabalho de leitura por meio dos infográficos é uma estratégia para tornar as aulas de Língua Portuguesa (LP) mais dinâmicas, bem como uma maneira de despertar no aluno o prazer pela leitura de textos informativos, transformando-o, assim, em leitor potencial e em produtor consciente desse tipo de gênero textual. Esperamos, assim, que esta Sequência Didática abra possibilidades para diversos caminhos ao trabalhar a leitura, interpretação de texto, oralidade, escrita e mecanismos textuais, que vão além da gramática.

Procuramos alinhar nosso trabalho às habilidades e competências da BNCC, a serem desenvolvidas para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, seguindo o modelo apresentado por Scheneuwly, Noverraz e Dolz (2004), para quem a SD “é concebida como um conjunto de atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema [gerador], um objetivo geral ou por uma produção” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91). Segundo análise desses autores, “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos

relativamente simples”. Sabendo disso, e diante da dificuldade que a escola e, principalmente, o professor de Língua Portuguesa, tem enfrentado em relação ao ensino de leitura, consideramos o trabalho com gênero infográfico uma estratégia relevante para o desenvolvimento da prática de leitura pois, por meio desse gênero, os alunos poderão conhecer diferentes textos, reconhecer conteúdos e, a partir da observação de fatos do cotidiano, passarão a refletir sobre as virtudes humanas.

Desenvolvimento

PÚBLICO ALVO: ALUNOS DO 8º E 9º ANO

TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O INFOGRÁFICO NO DIA A DIA DA ESCOLA

CONTEÚDO: MULTIMODALIDADE DO GÊNERO INFOGRÁFICO E MULTILETRAMENTO

DURAÇÃO: 8 aulas

PRÁTICA DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO.

HABILIDADES DA BNCC: EF69LP06, EF69LP06, EF69LP33, EF69LP40, EF69LP42.

OBJETIVOS:

I – Geral:

Compreender o infográfico como gênero textual dinâmico e atual, que provoca no leitor reflexões pontuais sobre aspectos do cotidiano para os quais o autor dedica atenção especial nas diferentes situações sociocomunicativas.

II – Específicos:

1. Explorar a prática de curadoria de informações, utilizando critérios pré-estabelecidos, a fim de compreender sobre a importância de realizar pesquisas em fontes confiáveis.
2. Explorar as multisssemioses de um texto, a fim de construir sentidos sobre o gênero textual infográfico, sobre a relação entre elementos verbais e não verbais e de transformar o texto não verbal em texto verbal e vice-versa.
3. Identificar os elementos que compõem o gênero textual infográfico, a fim de compreender a organização e características semióticas desse texto.
4. Planejar a produção de um infográfico por meio da seleção de informações de resultado de pesquisas e de anotações considerando o contexto de produção e recepção do gênero.

OBJETO DO CONHECIMENTO: Estratégias e procedimentos de leitura/reconstrução das condições de produção e recepção de textos e adequação dos textos à construção composicional do gênero.

Apresentação da Situação



Momento inicial da SD em que o professor compartilha com os alunos a proposta do trabalho que será desenvolvida por módulos de ensino. Em forma de roda de conversa, o professor deverá explicar o passo a passo da SD, enfatizando o gênero a ser estudado – o infográfico, e as atividades a serem realizadas. Por meio de aula expositiva dialogada, utilizando-se preferencialmente de datashow, o professor deverá comentar sobre a origem, a evolução e o conceito do gênero infográfico, destacando suas características essenciais, tanto estruturais quanto linguísticas e estilísticas e temáticas.

Informações sobre o gênero: O Infográfico é um gênero que integra modalidades semióticas. Ele pode ser constituído por textos, quadros, legendas, mapas, números, ícones, ilustrações, fotografias, fundos e tabelas. Este gênero representa uma mistura, de forma dinâmica, do texto verbal com o não verbal, originando um universo visualmente chamativo. Circula, principalmente no campo das práticas de estudo e pesquisa, com o objetivo de transmitir informações amplas e precisas e promover a compreensão de processos, experiências e fatos científicos. Existem tanto o infográfico estático quanto o infográfico em movimento/animado (em vídeos), além do infográfico interativo, que demanda uma ação do leitor para acessar, digitalmente, as informações e as explicações.

Sugerimos que a aula seja iniciada investigando-se oralmente o que os alunos sabem sobre o gênero infográfico. Em seguida, o professor apresentará o infográfico abaixo:

INFOGRÁFICO 1: Disponibilidade de sangue a nível mundial

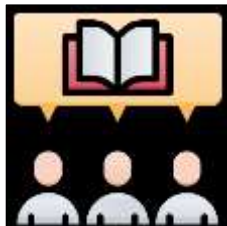


FONTE: <https://files.adventistas.org>

A investigação oral poderá ser realizada por meio dos seguintes questionamentos:

1. Vocês já leram um infográfico?
 2. Em que suporte ele pode aparecer?
 3. Em que contexto e situação ele é lido?
 4. Para quem vocês imaginam que o infográfico acima foi produzido?
 5. Além dos modos verbais, quais outros modos compõem o infográfico 1?
 6. Você fez alguma descoberta nova a partir das ideias expostas no infográfico 1? Qual?
-
- Para fundamentar o estilo de linguagem, as condições de produção, o “para quem”, “onde é produzido o infográfico”, o professor vai propor a análise de diferentes textos do gênero infográfico que irá selecionar previamente.
 - É preferível que os textos selecionados apresentem um ‘certo’ diálogo com o universo dos adolescentes com o propósito de suscitar, neste início da sequência didática, empatia com o gênero trabalhado utilizando como fio condutor os temas retratados em infográficos diversos.
 - Após as instruções iniciais, o professor vai expor no quadro um gráfico e uma tabela e propor um desafio aos alunos: que eles descubram as semelhanças e diferenças entre estes dois textos e o infográfico lido, anotando-as no caderno. Explicar aos alunos sobre a importância das condições de produção para que possamos entender um texto. Sugerimos que seja feito um exercício, em duplas, contemplando as perguntas feitas com foco na questão 5. Comente a questão 5, explicitando sobre os gêneros multimodais e seus modos semióticos, tais como cores, números, ícones, ilustrações, fotografias, fundos e tabelas.
 - Solicite que os alunos reúnam-se para formar uma Roda de conversa e peça que as duplas socializem suas respostas. Aproveite esse momento para que os alunos comparem suas respostas e completem-nas ou tirem suas dúvidas, quando necessário. Na sequência, para garantir que os alunos tenham compreendido a estrutura do texto infográfico, solicite que registrem o que aprenderam sobre infográficos numa folha com o seguinte título “O que eu aprendi sobre infográficos:”. Recolha as folhas, leia as respostas e depois devolva aos alunos para que possam retornar a elas sempre que possível.

Produção Inicial – 2 aulas



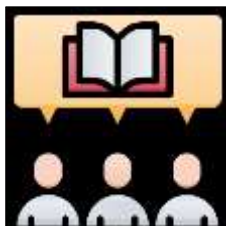
O objetivo desta etapa é avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma.

Nesta etapa, vamos explorar a prática de pesquisa de informações para compreender a importância de fontes de pesquisa confiáveis. Propomos ao término das 2 aulas que seja produzido um texto coletivo. Lance aos alunos o desafio de organizar um painel no pátio da escola sobre um único tema de divulgação científica com assuntos atuais ou interessantes para eles. Para isso, precisarão selecionar as informações.

- Entregue aos grupos folhas sulfites, lápis de cor e canetas para que anotem as informações que considerarem importantes para a montagem do painel, ilustrando-as conforme o texto verbal.
- Oriente-os alunos a realizarem pesquisas e seleção de materiais no laboratório de informática ou nos celulares, a partir de fontes confiáveis.
- Sugira que selecionem duas informações sobre o recorte do tema e pensem no modo como irão apresentá-las (por exemplo, não se pode simplesmente copiar e colar), além de citarem as fontes de informação.
- Oriente os grupos a apresentarem as folhas sulfites que preencheram com informações e ilustrações, de modo a disponibilizá-las no painel pensando na organização espacial e nos modos que podem facilitar a leitura.
- Oriente-os também que colem as folhas num espaço da escola onde possam montar um painel. É importante que o professor faça a mediação pedagógica para que os alunos se sintam seguros em relação ao conteúdo (ter o que escrever) e à forma (ter como fazer), utilizando o gênero apropriado para a situação sociocomunicativa de produção escrita.

Por se tratar de produção inicial, esta atividade terá caráter diagnóstico e deverá ser melhorada no decorrer dos módulos para que seja finalizada e apresentada fora da sala de aula.

Organização e sistematização dos conhecimentos – 3 aulas



Nesta etapa, o objetivo é levar os alunos a organizarem hierarquicamente os conhecimentos com relação ao gênero infográfico.

Também nessa etapa, serão inseridos os Módulos de Aprendizagem, cujo objetivo é organizar e sistematizar os conhecimentos para facilitar e/ou melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em cada Módulo o professor deverá procurar trabalhar os problemas que devem ter sido verificados na Produção Inicial e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas.

O professor deverá avaliar as principais dificuldades da expressão oral ou da escrita dos alunos e elaborar Módulos com atividades diversificadas e com estratégias para trabalhar a superação de cada problema apresentado pelos alunos.

Os Módulos, assim como toda a SD, não são fixos, mas deverão apresentar um movimento que vai do mais complexo ao mais simples, para, no final, voltar ao complexo, que deverá ser a Produção Final.

Ampliando a noção do gênero estudado

De posse do diagnóstico da produção escrita da turma, o professor deverá selecionar outros textos do mesmo gênero, bem como elaborar um conjunto de atividades de leitura e compreensão de infográficos voltadas para os objetivos pretendidos, a fim de ampliar o repertório dos alunos. Convém ter em mente que essa produção sinaliza os saberes dos alunos e dá pistas para que o professor intervenha no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. No decorrer das atividades, é essencial a mediação do professor para que os alunos consigam analisar e identificar os recursos utilizados pelos autores dos infográficos.

Módulo 1 - Multimodalidade em textos infográficos

Este Módulo será destinado a explorar as multissemioses dos textos, a fim de construir sentidos por meio da leitura e compreensão de textos infográficos. Aqui, o professor deverá deixar clara a situação de comunicação que deverá ser levada em conta para a leitura e compreensão e produção de infográficos pelos alunos. O professor deverá detalhar a situação de comunicação pretendida: a quem se destina o texto (pais, colegas, professor, comunidade escolar, público em geral, etc.), qual a finalidade (informar, convencer, divertir, etc.), posição assumida pelo autor (aluno, representante da turma, narrador, etc.), o que não poderá faltar ao texto, em que meio ou suporte o texto será publicado (mural da escola, jornal escolar, jornal local, edição autoral, Facebook, Instagram, blog, site, etc.).

Para iniciar, apresente aos alunos o infográfico abaixo:

INFOGRÁFICO 2: Minke dá show – visitante rara



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-zjAKkXnl0es/W38y0mRXTtI/AAAAAAAAA3Q/tVW8s-vEkuE4pGnXzI9NNYy8u0x2RaKDQCLcBGAs/s1600/infografico.jpg>

- Disponha os alunos em grupos de três.
- Apresente aos alunos o infográfico completo, disponível no mesmo link, e convide-os à leitura.
- Peça-os que observem as imagens e pergunte a eles “quais elementos são necessários para que as imagens tornem-se um infográfico?”

- Instigue-os a observarem o aspecto visual do infográfico.
- Solicite-lhes que completem, se necessário, suas anotações sobre elementos que compõem o infográfico, como as cores, fundos, ilustrações, box, recursos gráficos, disposição espacial das imagens e palavras, uso de negrito e tamanho das fontes.
- Solicite aos alunos que transformem o texto verbal em texto não verbal, orientando-os de que o texto não verbal pode ser representado em cores, ilustrações, gráficos, setas e outros recursos gráficos.
- Convide os alunos a socializarem suas respostas. É importante que eles percebam que ambas as linguagens, a verbal e a não verbal complementam-se com o objetivo de compreensão do conhecimento que o infográfico explica.
- Por fim, solicite que os alunos anotem no caderno a conclusão a que chegaram.

Módulo 2 - A construção composicional do infográfico

Apresente aos alunos o infográfico abaixo:

INFOGRÁFICO 3: População de animais no Brasil



Fonte: <http://institutopetbrasil.com/wp-content/uploads/2020/06/ipb-grafico-pop-animais-2020-1.png>

- Solicite aos alunos que levantem hipóteses sobre os elementos que compõem o infográfico e como esses elementos têm relação com o gênero em si.
- Esclareça-lhes que nesta aula descobrirão as partes que compõem o infográfico.

- Disponha-os em grupos de 3 (três) membros e solicite-os que observem e comparem as partes que compõem os infográficos.
- Pergunte aos alunos: Quais partes vocês identificaram nos infográficos analisados? Em seguida, anote no quadro as partes descritas por eles.
- Converse com os alunos sobre as diferentes possibilidades de composição de um infográfico. Lembre-os de que existem diferentes possibilidades de composição, principalmente se considerarmos a existência dos infográficos animados e dos interativos.
- Faça um levantamento dos elementos composicionais que mais aparecem no infográfico e questione o motivo pelo qual são os mais comuns.
- Por fim, solicite que os alunos anotem no caderno suas conclusões.

Módulo 3 – Reconhecendo a linguagem que compõe o infográfico

Apresente o tema aos alunos e peça-lhes que levantem hipóteses sobre o que a aula irá abordar. Informe aos alunos que algumas perguntas iniciais serão feitas e escritas no quadro para “aquecer” a conversa, tais como “Quais linguagens aparecem no infográfico?” “Em relação à produção do infográfico, qual seria a maior dificuldade encontrada?”

Após o debate, solicite que os alunos discutam entre si sobre as perguntas e que, após a discussão, exponham suas respostas. Espera-se que eles percebam os diferentes modos semióticos (verbal e não verbal) empregados no infográfico.

Explique aos alunos que nesta aula entrarão em contato com outro tipo de infográfico, disponível no link. Apresente aos alunos o título do infográfico (A epopeia lusitana) e pergunte-lhes o que o título sugere.

INFOGRÁFICO 4: A epopeia lusitana

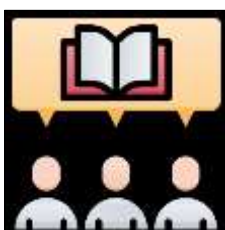


Fonte: http://4.bp.blogspot.com/q0P452insNE/U0NG1rKS2I/AAAAAAAAAGs/6OIW53_svwQ/s1600/infografi_coviagemfamiliarall.jpg

- Deixe que os alunos explorem, por alguns minutos, o infográfico interativo para compreenderem como acontece a leitura nesse tipo de infográfico.
- Solicite a eles que estabeleçam as principais diferenças entre os infográficos já estudados nos módulos da sequência didática, fazendo um quadro comparativo cujo objetivo é que percebam as diferentes formas de ler e de acessar a informação no infográfico.
- Faça a seguinte proposta aos grupos: imagine que um dos colegas faltou e enviou a um dos alunos uma mensagem perguntando o que a turma aprendeu hoje na aula de Português.
- Proponha aos alunos que, ainda em grupos, relembrem os conteúdos da aula, desde as diferenças entre o infográfico, os modos de leitura do infográfico interativo e, principalmente, como se organiza a linguagem verbal e não verbal e os elementos que garantem a esse gênero objetividade e impessoalidade.
- Solicite aos grupos que respondam ao colega ausente por meio de uma mensagem por vídeo.
- Oriente os alunos que fiquem atentos à escolha das palavras, à expressão corporal e facial, ao volume da voz e à pronúncia clara das palavras enquanto eles gravam a mensagem.

- Solicite que os alunos pesquisem, em casa, textos de divulgação científica e tragam-nos para a aula. Você pode orientar os alunos que escolham temas do seu interesse ou que já estejam estudando em outras disciplinas ou ainda sugerir alguns temas.
- Ao término dessa etapa, o professor deverá proceder à análise das convenções da escrita. O professor também deverá analisar o nível semântico da expressão textual, destacando ora as informações explícitas, ora as informações implícitas, ora o emprego de recursos estilísticos, bem como o emprego do nível de linguagem adequado ao fato abordado pelo autor do infográfico em cada situação de produção.

PRODUÇÃO FINAL – 2 aulas



O objetivo desta etapa é produzir um texto infográfico, a partir de conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática.

A sequência termina com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

Aqui o professor deverá orientar os alunos a produzirem a versão final dos seus textos, deixando claro que as produções escritas terão caráter individual.

O professor deverá enfatizar que a escrita do texto deverá levar em consideração a finalidade ou o propósito comunicativo – buscar nos acontecimentos diários a temática, envolver-se neles e descobrir suas belezas – e o leitor que quer atingir (professores, alunos e comunidade).

Os alunos poderão aperfeiçoar os seus textos iniciais ou, se desejarem, poderão redigir novos textos, melhorando-os em seguida. Na Produção Final, os textos deverão ser devidamente revisados e aprimorados, com auxílio do professor, tendo em vista que serão compartilhados com a comunidade escolar ou, se possível, publicados para além da escola. Nesta etapa, deve-se atentar aos seguintes aspectos dos textos: Foram empregados todos os elementos do gênero crônica? Foi empregada a linguagem adequada à situação de comunicação?

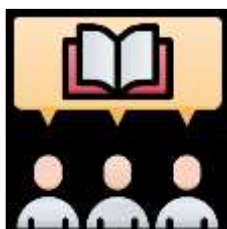
Retome com os alunos a pesquisa solicitada na aula anterior e defina o tema que cada aluno vai trabalhar. Informe-os que primeiro, vão fazer o projeto de texto antes de escrevê-lo de fato, ou seja, antes de textualizá-lo. Pergunte se consideram importante fazer este

planejamento e por qual motivo é indicado que ele seja realizado. Deixe que os alunos se manifestem livremente sobre a questão.

Proponha aos alunos a elaboração de um projeto de infográfico estático. Retome com eles as características deste gênero. Apresente-lhes um site, aplicativos que facilitam a produção.

Para este planejamento, oriente os alunos a selecionar, da pesquisa solicitada para ser realizada em casa, as informações e textos que consideram relevantes para compor o infográfico bem como a sequência das informações. Oriente-os ainda a pensar se haverá topicalização entre as informações, se haverá diferença entre as cores e tamanho de fontes e a selecionarem as imagens a ser empregadas.

Circulação dos textos



Depois da Produção Final, é importante que os textos sejam socializados por meio de publicação ou de outra forma de circulação. A publicação dos textos em suas versões finais e o suporte deverão ser combinados com os alunos e com os demais membros da comunidade escolar, a depender do caso. Por se tratar de textos que geralmente conseguem atrair muitos leitores, sugerimos que os infográficos produzidos pelos alunos sejam publicados em jornal escolar, em blog da escola ou em site oficial da Secretaria Municipal da Educação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo/Brasília: Hucitec/UnB, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEG, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. New York/London: Routledge, 2006.
- COSCARELLI, C. V. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. 1999. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2022.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português: Conexão e uso, 6º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português: Conexão e uso, 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português: Conexão e uso, 8º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Português: Conexão e uso, 9º ano: Ensino Fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: 2006. P. 131 – 144.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 228p. ISBN 978-85-7591-326-0, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, K. S. **O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KLEIMAN, A (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1993.

KLEIMAN, A.B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH; I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P, MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

PAIVA, Francis Arthuso. **O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio**. 2008. 78 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de textos) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica, 2008.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. In: **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais. Leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, S. **Infografia de imprensa: história e análise ibérica comparada**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2008.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, Isabel. Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. [ENTREVISTA]. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>. Acesso em 31 agost.2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva. Florianópolis**, v.17, n.31, p.11 – 19, jan./jun. 1999 exercícios. Disponível em: [Concepções de leitura e suas consequências no ensino | Perspectiva \(ufsc.br\)](#). Acesso: 13. 08.2022.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Tattiana. O uso do Infográfico na Revista Superinteressante – um breve panorama. In: MORAIS, Cidoval (org). **Jornalismo Científico e Educação para a Ciência**. Taubaté: Cabral, 2006

TEIXEIRA, Tattiana. A presença da infografia no jornalismo brasileiro proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso”. In: **Revista Fronteiras**, IX(2): 111-120, mai/ago 2007. Disponível em: http://www.unisinos.br/arte/files/111a120_art04_teixeira.pdf . Acessado em: 22 de novembro de 2007.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010. 120p.

TEIXEIRA, Tattiana. A infografia no jornalismo digital: conceitos e metodologias de pesquisa. In: PALACIOS, Marcos; DIAZ NOCI, Javier. **Metodologias de Pesquisa em Jornalismo Digital**. Salvador: Edufsc, 2008.