

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LUCICLEIDE CABRAL DE AGUIAR

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO BASEADO NO GÊNERO INFOGRÁFICO
DIDÁTICO

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

LUCICLEIDE CABRAL DE AGUIAR

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO
BASEADO NO GÊNERO INFOGRÁFICO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *Campus* Mata Norte da Universidade de Pernambuco na área de concentração “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais” como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa.

NAZARÉ DA MATA-PE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A283u Aguiar, Lucicleide Cabral de
 Uma proposta de letramento multimodal crítico baseado no
 gênero infográfico didático. / Lucicleide Cabral de Aguiar – Nazaré
 da Mata, 2023.
 100 p. : il.

 Orientadora: Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
 Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2023.

 1. Letramento multimodal crítico. 2. Leitura. 3. Infográfico
 didático. 4. Pedagogia multimodal. I. Barbosa, Maria do Rosário da
 Silva Albuquerque (orient.). II. Título.

CDD 370

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

LUCICLEIDE CABRAL DE AGUIAR

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO BASEADO NO GÊNERO
INFOGRÁFICO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus Mata Norte*, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 10/07/2023

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa
Orientadora – (UPE/Campus Mata Norte)



Prof. Dr. José Maria Aguiar Sarinho
Examinador (a) Externo ao PROFLETRAS – (SEDUC-UFPB)



Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Examinador (a) Interno ao PROFLETRAS – (UPE/Campus Mata Norte)

Nazaré da Mata- PE

2023

*“Ao Senhor meu Deus por me guiar
Sempre pelas maiores tormentas”.*

AGRADECIMENTOS

Imensamente gratidão ao meu amado Deus por se fazer presente em todos os momentos do meu viver.

Àquela, mãe de Jesus, por ser meu porto seguro nos momentos de desesperança e medos, ensinando-me a ser confiante, resiliente nesta nova etapa de minha vida.

Ao meu inesquecível pai, Severino Francisco (in memorian) por ter sempre me conduzido ao caminho das lutas à espera confiante das vitórias.

À minha amada mãe, por mostrá-me diariamente que o seu amor me conduzia à realização desta pesquisa.

Ao meu amado filho, José Pedro Aguiar, que soube com maestria, aos cinco anos, participar comigo neste caminhar com tanto amor e compreensão.

Ao meu esposo, Judas Tadeu, por sempre estar comigo, sendo um dos alicerces para seguir.

À Professora Maria do Rosário da Silva Barbosa, orientadora desta pesquisa, por me conduzir com tanta dedicação, compreensão, e, principalmente, por ser um ser de luz e humildade neste caminhar.

Aos professores e todos que fazem parte do PROFLETRAS/UPE-Campus Mata Norte, em especial à Verônica por ser tão doce, amável.

Aos colegas do PROFLETRAS, com os quais muito aprendi e evolui, em especial à Almeni Araújo e Emanuelle Fernanda que tornaram este percurso tão significativo.

À CAPES e a PROEB pelo apoio financeiro.

Aos arguidores da banca, Professor José Jacinto dos Santos Filho e Professor José Maria de Aguiar Sarinho Júnior, pelas contribuições nas mais variadas formas para que esta pesquisa se concretizasse.

Aos meus educandos, com quem compartilho e aprendo diariamente sendo fonte de inspiração e desejo de acreditar que a educação é transformadora.

Aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta pesquisa.

“O homem geralmente triunfa com mais facilidade num campo de esforços em que se lança de corpo, alma e coração.”

Napoleon Hill

RESUMO

No contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS) e, no âmbito de estudos **acerca** do Letramento Multimodal Crítico (LMC), o gênero de texto Infográfico vem aproximando a formação leitora de alunos do Ensino Fundamental ao contexto midiático e à tecnologia da informação e da comunicação. Logo, sinaliza a necessidade de ampliar, na escola básica, o Letramento Multimodal Crítico com diferentes linguagens ou modos de representação. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como se manifestam os significados em gêneros de textos infográficos publicados em livros didáticos e sua relação com o LMC. Mais especificamente, busca analisar a composição visual de gêneros de textos infográficos didáticos em Livro Didático (PNLD 2018) como foco na construção de significados, além de relacionar o gênero de texto infográfico didático aos modos semióticos imagéticos e escritos. Nesse contexto, almeja, ainda, promover um projeto de leitura multimodal com gêneros de textos infográficos didáticos com temáticas transversais. Assim, esta Dissertação sinaliza uma proposta interventiva a partir da formulação de oficinas de leitura com base na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012) em diálogo entre os estudos do Letramento Multimodal Crítico de Callow (2008) e as concepções teóricas da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006). Trata-se de um estudo linguístico e didático que favorece a leitura de um texto verbo-imagético, especificamente, o Infográfico Didático. Os resultados demonstram que um projeto de leitura pode promover o LMC em turmas do 9º ano do EF, desde que a proposta didática possa ativar transformações na escola motivadas pelo avanço tecnológico, possibilitando que os alunos compreendam as exigências, cada vez mais, de leitura e de produção dos gêneros multimodais. Concluímos, portanto, que a aplicabilidade de infográficos em aulas de leitura é uma proposta que vislumbra o uso de modos **distintos** de linguagens e a compreensão de uma composição visual a partir de diferentes dimensões - afetiva, composicional e crítica, a fim de promover o letramento multimodal crítico

Palavras-chave: Letramento multimodal crítico; Leitura; Infográfico Didático; Pedagogia multimodal;

ABSTRACT

In the context of the nationally networked Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) and, within the scope of studies about Critical Multimodal Literacy (CML), the Infographic text genre has been bringing the reading training of Elementary School students closer to the media context and to information and communication technology. Therefore, it signals the need to expand, in elementary school, Critical Multimodal Literacy with different languages or modes of representation. Thus, this research aims to investigate how meanings are manifested in genres of infographic texts published in textbooks and their relationship with the LMC. More specifically, it seeks to analyze the visual composition of didactic infographic text genres in Didactic Book (PNLD 2016) as a focus on the construction of meanings, in addition to relating the didactic infographic text genre to imagetic and written semiotic modes. In this context, it also aims to promote a multimodal reading project with genres of didactic infographic texts, whose cross-cutting themes. Thus, this Dissertation signals an interventional proposal based on the formulation of reading workshops based on Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and on the Pedagogy of Genres of the Sydney School (ROSE; MARTIN, 2012) in dialogue between the studies of Callow's Critical Multimodal Literacy (2008) and the theoretical conceptions of Visual Design Grammar (GDV) by Kress and van Leeuwen (2006). It is a linguistic and didactic study that favors the reading of a verb-imagery text, specifically, the Didactic Infographic. The results show that a reading project can promote CML in 9th grade Elementary School classes, as long as the didactic proposal can activate changes in the school motivated by technological advances, enabling students to understand the demands, increasingly, of reading and production of multimodal genres. We conclude, therefore, that the applicability of infographics in reading classes is a proposal that envisages the use of language modes and the understanding of a visual composition from different dimensions - affective, compositional and critical, in order to promote multimodal literacy critical.

KEYWORDS: Critical multimodal literacy; Reading; Didactic Infographic; Multimodal pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Paradigma funcional da linguagem	20
Quadro 2: Relação entre contexto e metafunções da linguagem	23
Quadro 3: As metafunções e seus desdobramentos	24
Quadro 4: Modelo Mostra-me - Dimensão Afetiva	29
Quadro 5: Modelo Mostra-me - Dimensão Composicional – Parte I.....	30
Quadro 6: Modelo Mostra-me - Dimensão Composicional – Parte II.....	31
Quadro 7: Modelo Mostra-me - Dimensão Crítica – Parte I	32
Quadro 8: Modelo Mostra-me - Dimensão Crítica – Parte II.....	33
Quadro 9: Infográficos que formam o Corpus – PNLD 2016	60
Quadro 10: T-Inf (01) e (02) – Corpus da pesquisa	61
Quadro 11: T-Inf (03), (04) e (05) – Corpus da pesquisa	62
Quadro 12: T-Inf (06) e (07) – Corpus da pesquisa	64
Quadro 13: Proposição Didática para o 9º ano do Ensino Fundamental	64
Quadro 14: Texto Infográfico para leitura inicial (T-Inf (01)).....	67
Quadro 15: Etapas do Gênero de Texto – Explicação Consequencial (T-Inf (01)).....	68
Quadro 16: Etapas do Gênero de Texto – Explicação Consequencial (T-Inf (02)).....	71
Quadro 17: Etapas do Gênero de Texto – Explicação Consequencial (T-Inf (03))	73
Quadro 18: Etapas do Gênero de Texto – Explicação Consequencial (T-Inf (04)).....	75
Quadro 20: Níveis de Desempenho de Leitura (Dimensão Afetiva).....	82
Quadro 21: Situação Didática para ampliar o LMC – Dimensão Composicional.....	84
Quadro 22: Situação Didática para ampliar o LMC – Dimensão Crítica	87
Quadro 23: Produção textual orientada por indagações	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Complexo Sistêmico Funcional de Halliday.....	22
Figura 2: Indicações que caracterizam a Linguagem Visual	45
Figura 3: Modelo do Ciclo de Esnino e Aprendizagem – Ler para Aprender	48
Figura 4 :Dimensões do conhecimento.....	54
Figura 5: Curso de Extensão: Inforgráfico e Letramento Multimodal Crítico	66
Figura 6: Dominio do Valor Informacional – Dado e Novo (T-Inf (01)).....	69
Figura 7: Dominio do Valor Informacional – Real e o Ideal (T-Inf (01)).....	70
Figura 8: Dominio do Valor Informacional – Saliência (T-Inf (01)).....	72
Figura 9: Dominio do Valor Informacional – Saliência T-Inf (03)).....	74
Figura 10: Dominio do Valor Informacional –Dado e o Novo (T-Inf (05)).....	76
Figura 11: Proposição de Oficinas para o 9º ano do EF	78
Figura 12: Leitura Inicial (Oficina 1) - (T-Inf (06)).....	78
Figura 13: Instrução Didática (organizando informações).....	79
Figura 14: LMC – Metalinguagem (Dimensão Afetiva).....	80
Figura 15: LMC – Assunto (Diemensão Afetiva).....	81
Figura 16: Leitura (Oficina 2) - (T-Inf (07)).....	83
Figura 17: Debate Orientado – Organização do Gênero Explicação Consequencial ...	85
Figura 18: Situação de Aprendizagem (Oficina 5)	88

SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
CH	Charge
C/H	Carga Horária
DA	Dimensão Afetiva
DC	Dimensão Composicional
DCR	Dimensão Crítica
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
GTI	Gênero de Texto Infográfico
LD	Livro Didático
LMC	Letramento Multimodal Crítico
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PM	Pedagogia Multimodal
PG	Pedagogia de Gênero
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
T-Inf	Texto Infográfico
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	18
1.1 Sobre o uso da língua	18
1.2 Sobre gramática, língua e sistema	19
1.3 Sobre texto e contexto	21
1.4 Sobre as metafunções da linguagem	24
2.LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO	26
2.1 Sobre a concepção do Letramento Multimodal Crítico.....	26
2.2 Sobre o Modelo Mostra-me	27
2.2.1 Dimensão Afetiva	29
2.2.2 Dimensão Composicional	30
2.2.3 Dimensão Crítica	32
2.3 Sobre as dimensões de Callow(2008) sob o olhar da LSF e da GDV.....	33
2.4 Sobre a relação entre a Multimodalidade e a GDV	35
3. MULTILETRAMENTOS E O GÊNERO DE TEXTO INFOGRÁFICO	41
3.1 Sobre os Multiletramentos e as múltiplas linguagens	41
3.2 Sobre os Multiletramentos na Escola	42
3.3 Sobre o gênero de texto Infográfico	44
3.4 Sobre o gênero de texto Inforográfico Didático	46
4. CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	47
4.1 Sobre o desenvolvimento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem	47
4.2 Sobre o projeto Ler para Aprender	48
4.3 Sobre o cenário educativo e as dimensões do conhecimento	48
4.4 Sobre novas práticas de letramento	55
4.5 Sobre a atração de leitores dos gêneros infográficos	56
5.DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	59
5.1 Abordagem da pesquisa	59
5.2 Contexto: 9º ano Ensino Fundamental	60
5.3 <i>Corpus</i> : composição, critérios de seleção e de análise	61

5.4 Proposta de intervenção	65
5.5 Produto educacional	66
6. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA POR MEIO DE REFLEXÃO E OFICINAS	66
6.1 Caracterização de significado em Infográficos.....	66
6.1.1 Texto Infográfico (T-Info 01).....	67
6.1.2 Texto Infográfico (T-Info 02-Parte II).....	71
6.1.3 Texto Infográfico (T-Info 03).....	73
6.1.4 Texto Infográfico (T-Inf. 04).....	75
6.2 Oficinas Didáticas	77
6.2.1 Oficina 01: Preparação para a leitura de Infográficos	79
6.2.1.1 Potencializando a metalinguagem visual (T- Inf 06)	80
6.2.1.2 Descobrindo o assunto (T- Inf 06)	80
6.2.1.3 Concretizando os níveis de leitura (T- Inf 06)	81
6.2.2.Oficina 02: Leitura Detalhada (individual)	82
6.2.3 Oficina 03: Leitura Detalhada (conjunta)	86
6.2.4 Oficina 04: Produção Textual (independente).....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

No contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional - PROFLETRAS, sediado na Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, esta Dissertação articula-se à linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais¹, o qual é destinado à formação de professores de Língua Portuguesa para “o exercício da docência no Ensino Fundamental”, cujo objetivo é colaborar com a qualidade do ensino no País”².

Desse modo, considerando o “Campo Jornalístico-Midiático”, previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), que visa “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática”, este estudo aponta a necessidade de discussão a respeito do panorama atual da comunicação e da interação social; e de ampliação de estudos de composições textuais que integram imagens, cores, sons, gestos, inserindo a palavra em imagens semióticas significativas.

Nessa perspectiva, o letramento multimodal é convidado aos contextos escolares por indicar estudos com textos verbais, não verbais e verbo-imagéticos e, em especial, o texto Infográfico³, pois a escola parece necessitar de alargamento do letramento multimodal crítico dos alunos. Logo, o gênero de texto Infográfico Didático (ID) utilizado nos livros didáticos aponta para ressignificação nas aulas de leitura das diferentes áreas do conhecimento – História, Geografia, Língua Portuguesa, Biologia etc –, para que o educador ressignifique a leitura e a produção textual, valorizando os aspectos visuais dos textos e sua relação com o letramento multimodal crítico.

Nesse viés, chegamos à questão que norteia esta pesquisa: como o gênero de texto Infográfico Didático (ID) integra informações e de que forma possibilita uma leitura capaz de promover o letramento multimodal crítico? Desse modo, temos a intenção de construir uma proposição didática que valorize o gênero de texto Infográfico Didático por se apresentar com maior recorrência nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia e História (PNLD, 2018) a partir da leitura e análise desse tipo de gênero de texto.

¹ Art. XXº O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários (Regimento do PROFLETRAS – 2021 - RESOLUÇÃO Nº 232/2021-CONSEPE, de 24 de agosto de 2021).

² Link do PROFLETRAS - <https://profletras.ufpe.br/organizacao/apresentacao#>. ZE2TBHbMLIU.

³ O termo Infográfico será usado, nesta Dissertação, com letra inicial maiúscula.

No que concerne à problemática que nos levou a este objeto de estudo e a esta questão de investigação, evidenciamos o não uso de texto verbo-imagético nas aulas de leitura e aprofundamento teórico das diferentes áreas do conhecimento que valorize a integração entre o verbal e o não verbal, já que, na maioria das vezes, a falta de diálogo com os modos da linguagem nos Infográficos Didáticos (ID), que se apresentam nas aulas das diferentes áreas do conhecimento, parece fazer uso, apenas, de um único modo de linguagem (o texto escrito).

Desse modo, esta pesquisa se justifica, especialmente, por duas razões: falta de formação em serviço para o professor do Ensino Fundamental (EF) que garanta o uso de texto multimodal na escola (em especial, o Infográfico Didático); e por falta de aproximação do texto Infográfico Didático nas aulas de leitura e escrita no 9º do EF, considerando os diferentes modos de linguagem que apresenta. Essas razões foram evidenciadas em nossa experiência na escola básica, já que se dá mais evidência ao texto verbal escrito.

Durante nossa experiência como professora de Ensino Fundamental⁴, foi notado que o letramento crítico ainda parece ser precário quando se percebe a necessidade de ler textos infográficos didáticos (verbais e não verbais) com diferentes linguagens – especialmente, escrita de textos e textos imagéticos. Esses gêneros de textos estão presentes em praticamente todo livro didático adotados nas escolas pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

Percebemos, ainda, que o professor do 9º ano do EF parece não levar em conta, nas aulas de leitura, textos multimodais que circulam na sociedade bem como os contidos no seu próprio Livro Didático (LD), como por exemplo, o gênero e texto infográfico didático, que possibilita habilidades necessárias à formação crítica no âmbito escolar e, principalmente, no contexto social.

Para tanto, este estudo objetiva investigar como se manifestam os significados em gêneros de textos infográficos publicados em livros didáticos e sua relação com o letramento multimodal crítico. Assim, foram traçados os objetivos específicos: analisar a composição visual de textos infográficos didáticos em Livro Didático (PNLD 2018), considerando os significados - interativos, representacionais e textuais - mais recorrentes; relacionar o gênero de texto infográfico didático aos modos semióticos imagéticos e escritos na construção de sentidos do texto multimodal; possibilitar um projeto de leitura multimodal crítico com os gêneros de textos infográficos didáticos estudados.

⁴ Professora do Ensino Fundamental desde 2009, com quatorze anos de experiência em sala de aula.

Nesse projeto de leitura, destacamos a necessidade de envolvimento dos alunos em oficinas de leitura e produção, de modo que sejam autores na construção de infográficos e leitores críticos de suas próprias produções; além de ter o propósito de integrar, nas produções de infográficos didáticos, modos semióticos imagéticos e escritos na construção de sentidos do texto multimodal, possibilitando o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora de maneira crítica através de um projeto de leitura que preze pelo uso de infográficos didáticos.

Além disso, apontamos a necessidade de fornecer informações, através das quais o uso da imagem tem se apresentado em evidência, que constituem textos construídos utilizando mais de uma modalidade, como por exemplo as imagens, os sons e as próprias ferramentas digitais. E todas essas modalidades nos direcionam às definições de multimodalidade bem como ao novo conceito de letramento, o multimodal.

No âmbito dos estudos sobre Letramento Multimodal, o gênero de texto Infográfico vem aproximando a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental ao contexto midiático e à tecnologia da informação e comunicação; logo, sinaliza a necessidade de desenvolver letramento multissemiótico com diferentes linguagens ou modos de representação. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como se dá a compreensão de gêneros de textos infográfico publicados em livros didáticos.

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa é de base qualitativa, de caráter interpretativo, didático e propositivo, no intuito de apresentar um projeto didático com foco na leitura multimodal crítica através de gêneros de texto infográficos didáticos presentes em Livro Didático (PNLD 2018 do 9º ano do EF) adotado pela rede municipal Surubim – PE. Escolhemos uma proposição didática⁵ devido à impossibilidade de efetiva aplicação, no momento da produção desta dissertação, pois aulas foram suspensas em decorrência da COVID-19, contudo, visamos sua aplicação por outros profissionais que assim desejarem através de um produto final concreto. Deste modo, nos respaldamos na resolução N°003/2021 – de 31 de março de 2021.

A proposta didática de caráter propositiva apresentada aqui contempla um projeto de leitura multimodal crítica com propostas de oficinas a serem aplicadas, tendo como aporte teórico a proposta Mostre-Me (*Show me framework*) – (CALLOW, 2008)). Esse modelo, segundo Callow (2008), fornece alguns exemplos e tarefas práticas que podem ajudar o professor a desenvolver o letramento multimodal crítico de seus alunos, baseados em

⁵ Resolução N°003/2021 – de 31 de março de 2021.

contextos, aulas e fontes de aprendizagem, sendo dividido em três dimensões a saber: afetiva, composicional e crítica.

Nesse viés, a pesquisa dialoga com os estudos do letramento multimodal crítico de Callow (2008), ou seja, o Mostre-Me - *Show me framework* – e com concepções teóricas da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), além da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994), da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) todos articulados à reflexões sobre a composição visual.

Para fundamentar esta pesquisa, utilizamos, especialmente, os estudos desenvolvidos por Callow (2008), que foram baseados nos pressupostos teóricos da GDV, agregando aspectos antes não analisados com profundidade no desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Nessa perspectiva, consideramos a Semiótica Social, apontada, inicialmente, por Hodge e Kress (1988), e potencializada, posteriormente, por Callow (2008), como uma vertente particular da Semiótica que pesquisa a importância das configurações e dos contextos sociais em que ocorrem todos os tipos de significados.

Para tanto, estruturamos esta Dissertação em três partes. Na primeira parte, congregamos os capítulos de fundamentos teóricos que sustentam este estudo; na segunda, situamos os procedimentos metodológicos e a organização em oficinas da proposição didática; e, na terceira parte, apresentamos uma reflexão acerca dos Infográficos Didáticos que subsidiam a proposição didática.

No primeiro capítulo, caracterizamos o gênero de texto infográfico didático, objeto de estudo desta pesquisa, destacando os estudos de Horn (1998), Cairo (2008) e Lucas (2011). E, no segundo capítulo, traçamos uma discussão sobre o diálogo entre a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994, 2004) e a Gramática do Design Visual (GVD) de Kress e van Leeuwen (2006) no intuito de abordar as três metafunções: a representacional, a interativa e a composicional. Já o terceiro capítulo aponta uma discussão do Letramento Multimodal Crítico baseado nos estudos de Callow (2008) a respeito do modelo Mostre-me” (*Show me framework*), enfatizando o Letramento Multimodal Crítico em diálogo com as metafunções representacional, interativa e textual de Kress e van Leeuwen (2006). Abordamos, nesse diálogo, as dimensões afetiva, composicional e crítica (CALLOW, 2008) a partir das metafunções representacional (ideacional), metafunção composicional (textual) e Interativa (interpessoal), da GSF (HALLIDAY, 2004).

O quarto capítulo é destinado à discussão do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), sob a ótica do Letramento australiano. Desse modo, neste capítulo, apresentamos uma

discussão do desenvolvimento do letramento australiano, baseada nos estudos de Rose (2008) e de Rose e Martin (2012), que subsidiam a proposta pedagógica sugerida neste trabalho. Em especial, caracterizamos o projeto “Ler para aprender” desenvolvido e experienciado em Sidney, que sinaliza estratégias de letramento com foco na leitura e escrita.

Na segunda parte, elucidamos o quinto capítulo, que destaca procedimentos metodológicos e os critérios de análise, além de indicar os módulos da proposição didática. Por fim, no sexto capítulo, encontram-se as análises dos gêneros de textos infográficos didáticos estudados do PNLD 2018, já gerados a partir de teorias que respaldam nossa pesquisa. Assim, por último, situamos as considerações finais com reflexões decorrentes do diálogo entre a teoria e a prática, da análise dos infográficos, bem das contribuições da proposição didática.

Portanto, a pesquisa, aqui desenvolvida com o propósito de cooperar para o ensino da leitura por meio de gênero de texto Infográfico Didático, aproxima a escola do letramento crítico multimodal. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da formação leitora dos estudantes do 9º ano do EF, bem como para formação do professor de Língua Portuguesa. Esperamos que novas pesquisas sejam consolidadas no âmbito do letramento multimodal crítico e que promovam, por meio de uma pesquisa qualitativa e didática, novos caminhos para leitura de texto verbal e não verbal.

CAPÍTULO I

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Discutimos, neste capítulo, os conceitos que norteiam esta pesquisa no que se refere à Linguística Sistêmico-Funcional, embasando-nos em Halliday (1994) e seguindo alguns seguidores, tais como: Eggins (1994), Thompson (2003), Martin; Rose (2003), e Martin; White (2005).

A Linguística Sistêmico-Funcional origina-se das ideias relacionadas pelo linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, as quais se desenvolveram nas décadas de 1960 e 1970. Essa abordagem teórica centra-se nos estudos da linguagem, que destaca a noção de “função” e o uso da língua, considerando três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Desse modo, norteia-se a concepção de língua interligada ao que o falante faz uso (base funcional), visando, assim, à produção de sentidos (base semântica), e estando esses em situações de comunicação (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

1.1 Sobre o uso da língua

Eggins (1994, p.3) sinaliza que “o uso da língua é funcional e a função da linguagem é produzir significados”. Esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que são negociados e o uso da língua produz significados através de escolhas. Além de funcional, neste processo, também, atua como um sistema de escolhas organizado. Sendo, assim, isso faz com que sistemas semióticos

diferenciem-se de outros tipos de sistema é que cada escolha adquire um significado em detrimento a outras escolhas que poderiam ter sido feitas. Logo, uma escolha feita revela, dependendo do contexto de comunicação, toda uma rede particular de outras escolhas disponíveis no sistema. Assim, aquilo que interessa ao linguista sistêmico é analisar quais escolhas linguísticas foram feitas em um determinado contexto de comunicação e como essas escolhas produzem significados (EGGINS, 1994, p.32).

Nesses parâmetros, Halliday (1985) aponta que a gramática é funcional no sentido de que busca dar conta de como a linguagem é usada; e pontua que tudo que é dito ou escrito aparece em algum contexto de uso. Segundo o autor, são os usos da língua que dão forma ao sistema que, por milhares de gerações, deram forma ao sistema; que a linguagem se desenvolveu para satisfazer a necessidades humanas, e o modo que ela organizada é funcional com respeito a essas necessidades, ou seja, não é arbitrário.

Ainda, nesse contexto, Halliday e Mathiessen (2004) salientam que uma gramática funcional é, essencialmente, uma gramática ‘natural’ no sentido de que tudo nela pode ser explicado, por referência à forma como a linguagem é usada. No caso, ao propor explicar a organização da língua somente a partir do uso, a LSF, conforme Halliday e Mathiessen (2004) pontuam, entende que o sistema linguístico torna-se um leque de possibilidades aberto aos falantes. É, nesse sentido, que a escolha feita pelo falante interessa de perto ao linguista sistêmico, visto que suas escolhas, nos sistemas da língua, não são aleatórias, mas sim carregadas de valores sociais.

1.2 Sobre gramática, língua e sistema

Ao propor os princípios da LSF, Halliday (1994) entende a gramática de uma língua como um conjunto altamente complexo de sistemas de opções do qual o falante faz uso ao estruturar suas enunciações e que o ouvinte usa para interpretar enunciações. Por isso, é considerada a unidade central de processamento da linguagem, a base onde significados são criados. Essa visão do que é a gramática de uma língua implica dizer que toda gramática, isto é, todos os sistemas de significado em potencial, evolui a partir das necessidades dos falantes de uma dada sociedade.

Dois conceitos essenciais para a compreensão da linguagem na perspectiva da LSF são os de sistema e função. Halliday e Mathiessen (2004) entendem a língua enquanto organizada em dois eixos: o sintagmático (o nível da estrutura) e o paradigmático (o nível das escolhas). 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”. Esse eixo é concebido como uma cadeia que estrutura a oração (os elementos linguísticos são ordenados linearmente). O segundo eixo captura as relações de oposição ou escolha entre os signos nos sistemas da língua. É, nesse eixo, que Halliday desenvolve a teoria da LSF, já que a língua é um recurso para a produção de significados em contextos particulares, e não de sequências de elementos ordenados linearmente (EGGINS, 1994).

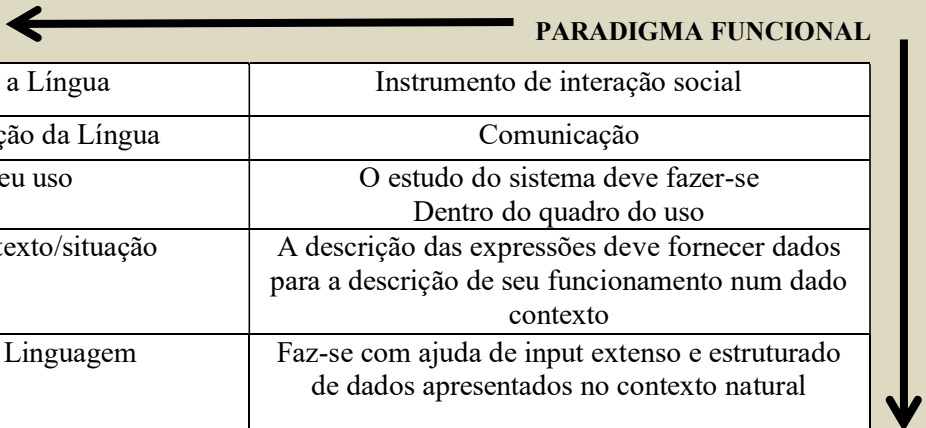
Ou como pontuam Halliday e Mathiessen (2004, p.23), “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”. Por isso, a abordagem sistêmica dá prioridade teórica às relações de escolhas feitas nos sistemas da língua.

Nessa circunstância, as escolhas no eixo paradigmático são capturadas através de

sistemas. O resultado dessas escolhas são estruturas construídas através de enunciações realizadas. Em outras palavras, os textos que produzimos consistem, essencialmente, nas escolhas e na organização de significados feitas nos dois eixos, o paradigmático e o sintagmático. Logo, percebe-se que Halliday (1994) coloca o eixo sintagmático como o nível da realização, isto é, o nível em que se encontram as unidades realizadas (as escolhas feitas nos sistemas).

Dentro dessas considerações temos o seguinte paradigma funcional em relação à língua:

Quadro 1: Paradigma funcional da linguagem

 PARADIGMA FUNCIONAL	
Como definir a Língua	Instrumento de interação social
Principal função da Língua	Comunicação
O sistema e seu uso	O estudo do sistema deve fazer-se Dentro do quadro do uso
Língua e contexto/situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
Aquisição da Linguagem	Faz-se com ajuda de input extenso e estruturado de dados apresentados no contexto natural

FONTE: Neves (2005, p. 47) - Adaptado

Como demonstramos, Neves (2005) explica que a noção de teoria “sistêmica” consiste, então, no fato de uma teoria de significados enquanto escolhas; ao passo que a gramática de uma língua é uma rede de escolhas significativas interrelacionadas e que estão à disposição do falante, que, dependendo do contexto situacional e cultural, faz escolhas particulares nos sistemas da língua.

Nessa perspectiva, Halliday (1994) explica que a língua não é vista como um sistema de regras que representa nossos pensamentos, mas sim como um sistema de produção de significados através de escolhas. Isso confere a ela um caráter interativo e dinâmico, visto que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, isto é, a cada vez que usamos a língua na produção dos textos em um dado contexto.

1.3 Sobre texto e contexto

De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional (GSF), o texto é entendido como

um fenômeno social e, como tal, é condicionado por outros sistemas sociais. A língua é um sistema, por meio do qual o indivíduo faz suas escolhas, segundo o contexto social em que está inserido e a gramática tem como função auxiliar na análise dos textos. Nesses termos, a linguagem é tida como “um sistema de significados” que possui uma cadeia de sistemas e que possibilita que tais significados sejam realizados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Na abordagem hallidayana, a linguagem se organiza não só em torno do seu sistema linguístico, mas também em torno do seu sistema de dados do contexto social; dessa forma, esses dois sistemas se interrelacionam numa rede sistêmica. Segundo Meurer (2004), um dos princípios centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é o estabelecimento de

todas as possíveis redes semânticas devem se relacionar a especificações contextuais “acima” dessas redes em termos de “categorias de alguma teoria social geral ou uma teoria de comportamento”, e “abaixo”, em termos de “categorias de formas linguísticas do extrato da gramática”. (MEURER, 2004, p.133-134)

De acordo com o autor, nas análises de textos com base na LSF, todos os significados têm uma conexão direta com o contexto social – acima – e uma conexão direta com os elementos léxico-gramaticais – abaixo, visto que os textos carregam influências do contexto em que foram produzidos. Portanto, na LSF, não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos léxico-gramaticais. Ao contrário, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e formas linguísticas.

Nesse viés, segundo Eggins e Martin (1997, p.234), “teorizar a relação entre linguagem e contexto, e como ele entra no texto é a preocupação central dos teóricos de registro”. Logo, na perspectiva funcional, as estruturas da língua evoluem como um resultado das funções de produção de significados a que servem dentro dos sistemas sociais ou culturais em que são usadas (HEBERLE, 2000).

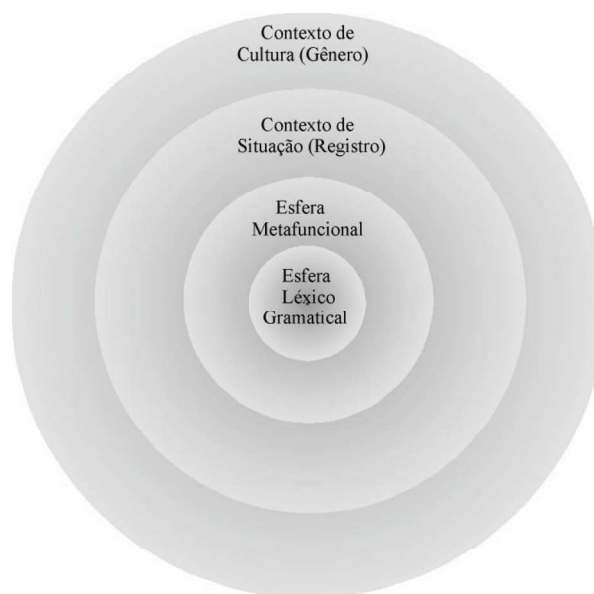
Dessa forma, a definição de texto como um evento de produção de significado não pode ser dissociado da influência do contexto social, uma vez que, conforme Halliday (1989) desraca,

nós podemos definir texto, talvez da forma mais simples, dizendo que ele é a língua que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que a língua está sendo usada em algum contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas que poderiam ser colocadas em um quadro (...). Assim, qualquer instância de língua viva inserida em um contexto de situação, podemos denominar texto. Ele pode ser escrito ou falado, ou de fato em qualquer outro meio de expressão que nos leva a refletir (HALLIDAY, 1989, p. 10).

Para o autor, a relação entre texto e contexto é teorizada como probabilística e não determinista: um interactante para alcançar uma meta cultural particular é provável iniciar um texto a partir de um gênero particular, e este texto é provável se desdobrar em uma forma particular – mas o potencial para as alternativas está inerente na relação dialógica entre linguagem e contexto.

A figura, a seguir, sumariza o complexo sistêmico-funcional de Halliday(1994).

Figura 1: Complexo Sistêmico Funcional de Halliday



FONTE: Halliday (1994)

Na Figura 1, Halliday (1994) salienta que a relação entre um texto e suas condições de produção passa necessariamente pelo contexto em que é produzido e no qual será negociado. Isso significa dizer que há uma relação dialética, interna e dinâmica entre texto e contexto. As escolhas linguísticas constroem o contexto social em que o texto é negociado, ao mesmo tempo em que são determinadas por esse mesmo contexto. Portanto, um não opera sem o outro.

Halliday (1994), também, estabelece um ponto importante ao relacionar um modelo de linguagem que pode ser naturalmente relacionado à organização do contexto com significados ideacionais - fontes para construção de conteúdo - usados para construir o campo (a ação social); significados interpessoais - fontes para interação - usados para negociar as relações (o papel da estrutura); significados textuais - fontes para organização textual - usados para desenvolver o modo (a organização simbólica).

Quadro 2: Relação entre contexto e metafunções da linguagem

Variáveis de registro	Metafunções da linguagem	Realização léxico-gramatical
Campo	Ideacional	Transitividade e relações lógico-semânticas
Relação	Interpessoal	Modo, modalidade atitude
Modo	Textual	Tema e Rema

FONTE: Halliday (1994)

Essas três variáveis são denominadas variáveis de registro e permitem marcar o contexto situacional nos textos. Nessa perspectiva, segundo Eggins e Martin (1997, p.243), outra camada de contexto, é necessária, além do situacional, o contexto cultural onde os são gêneros gerados, colocando-se acima e além do campo, modo e relações. A análise nesse nível concentra-se em explicitar quais combinações de variáveis de campo, relações e modo uma cultura possibilita, e como estes são planejados em etapas e orientados em um processo social.

Para Eggins e Martin (1997, p.251), os termos registro (contexto de situação) e gênero (contexto de cultura) identificam as duas maiores camadas de contextos que têm um impacto nos textos, e são, portanto, as duas principais dimensões de variação entre os textos. Nesse contexto, na perspectiva hallidayana,

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos lexicogramaticais de cada língua são dedicados a esta função⁴ (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Por entender que a linguagem se organiza em torno de um propósito – uma função – ele estabelece para os componentes funcionais da língua três metafunções: metafunção ideacional, interpessoal e textual, as quais, segundo o linguista, dão conta dos modos de usos da linguagem.

1.4 Sobre as metafunções da linguagem

A LSF entende que a linguagem se desenvolveu com o propósito fundamental de satisfazer as necessidades de comunicação humana, isto é, de possibilitar a produção e a troca de significados. É, nesse sentido, que Halliday (1978) propõe a multifuncionalidade de todo uso da língua. Em nossas práticas comunicativas, a linguagem desempenha simultaneamente três metafunções básicas, quais sejam: a produção de significados

ideacionais, interpessoais e textuais. O autor ainda pontua que essas metafunções não atuam de forma isolada, mas interagem na construção do texto conferindo-lhes um caráter multifuncional. Além disso, essas metafunções se refletem na estrutura da oração e se correlacionam diretamente com a léxico-gramática de uma língua.

Os significados ideacionais são significados sobre como representamos nossa experiência na linguagem, visto que estamos sempre falando sobre alguma coisa ou alguém e fazendo alguma coisa. Os significados interpessoais correspondem às relações sociais estabelecidas entre os interactantes e às atitudes expressas por eles na linguagem, já que estamos sempre expressando atitudes e desempenhando papéis ao usar a língua. E os significados textuais servem para organizarmos nossa informação enquanto mensagem, visto que estamos sempre estruturando nosso dizer em forma de textos coerentes.

Quadro 3: As metafunções e seus desdobramentos

Metafunção	Significado	Status correspondente na oração
Ideacional	Representar o mundo da experiência	Oração como representação
Interpessoal	Desempenhar relações sociais	Oração como troca
Textual	Criar relevância para o contexto	Oração como mensagem

FONTE: HALIDAY (1994, p. 36).

Sendo assim, as metafunções realizam-se a partir das necessidades da situação, bem como das características do contexto de situação. Segundo Barbara e Macêdo (2009), o homem, situado histórica e socialmente numa cultura, seleciona o modo como vai produzir texto e a forma como interagirá com os participantes da interação, considerando um conhecimento, um conteúdo experiencial que será realizado como seleção que fará. Assim, textos terão características diferentes, dependendo dos participantes e da finalidade a que sirvam.

Os modos de significado, explicitados, no Quadro 3, são componentes funcionais do sistema semântico da língua que são produzidos em qualquer interação social, funcionando simultaneamente na construção do texto. Por isso, eles não se excluem, mas se inter-relacionam. Cada um dos três significados é resultado de um sistema oracional específico. Isto é, o que permite à língua produzir essa multifuncionalidade semântica é um nível intermediário de codificação chamado de léxico-gramática.

Assim, conforme ressaltam Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem é entendida sob

dois propósitos: a representação do mundo (dar sentido a nossa experiência) e a interação com os outros (influir sobre os outros), sendo esses propósitos organizados em forma de informação, mensagem (texto). Logo, são as configurações de significados e as relações entre esses significados que conferem à língua uma unidade coerente e significativa. Nessa perspectiva, Neves (1997) escreve que

[...] uma gramática funcional é aquela que constrói todas as unidades de uma língua – suas orações, suas expressões - como configurações orgânicas de funções, e, assim, tem cada parte interpretada como funcional em relação ao todo” (NEVES, 1997, p. 63).

Por conseguinte, podemos depreender que a LSF está voltada para o funcionamento de significados realizados em textos. Desse modo, a seguir, discutimos a relação entre concepções do Letramento Multimodal Crítico (LMC) em diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Gramática do Design Visual (GDV).

CAPÍTULO II

LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

Apresentamos, neste capítulo, fundamentos do Letramento Multimodal Crítico (LMC) a partir dos estudos de Callow (2008), inspirados no Modelo Mostra-me (*Show me framework*), que ressalta, ao promover o letramento multimodal crítico, as dimensões afetiva, composicional e crítica. Desse modo, promovemos um diálogo entre as dimensões afetiva, composicional e crítica (CALLOW, 2008) a partir das metafunções representacional (ideacional), metafunção composicional (textual), interativa (interpessoal) de Kress e van Leeuwen (1996) e de Halliday (1994).

Dessa forma, destacamos o Letramento Multimodal Crítico que se baseia, principalmente, na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), pelo fato de ser um dos mais conhecidos aportes teóricos na atualidade sobre o letramento visual.

2.1 Sobre a concepção de Letramento Multimodal Crítico (LMC)

O conceito de LMC envolve conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos em diversos gêneros discursivos, **conforme mencionam** Pinheiro e Lopes (2022). E surgiu, no Brasil, em meados do ano de 1980, em decorrência das dificuldades de leitura observadas em alunos já alfabetizados (GOULART, 2014). Na década seguinte, Soares (1998) desenvolve a definição de letramento como “ao pé da letra do inglês literacy: letra-, do latim littera, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação” (SOARES, 1998, p. 18).

No contexto atual, o letramento multimodal origina-se da necessidade de ampliar e desenvolver as habilidades ou competências de leitura, escrita, oralidade, audição e visualização. Dessa forma, os usos e as interpretações do texto a partir da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, entre outros) atrelados a uma construção de sentidos, de forma crítica, configuram-se como o Letramento Multimodal Crítico.

Além disso, o LMC aponta para análise de aspectos culturais, sociais, discursivos e ideológicos. Por isso, a criticidade, em sala de aula, serve para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos dominantes e

hegemônicos vigentes, em especial advindos dos meios de comunicação de massa, conforme Pinheiro (2029) destaca. Tudo isso nos remete ao LMC quando se refere a práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is).

Dessa forma, Pinheiro (2019) ressalta que os usos e as interpretações do texto a partir da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, entre outros) atrelados a uma construção de sentidos, de forma crítica, configuram-se como o LMC. Salientamos que esse tipo de letramento, segundo Pinheiro (2019), não deve ser desenvolvido exclusivamente para a leitura de textos digitais, pois os textos “em papel” também são constituídos de vários modos semióticos de forma direta ou não.

Por isso, entendemos que o Letramento Multimodal Crítico (LMC) é um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is), como lembra Pinheiro (2019). Esse conceito parte do pressuposto de que a comunicação por imagens, gestos e movimentos tem envolvido o uso social desses modos de forma articulada (integral ou parcialmente) da mesma maneira que ocorre com os elementos escritos-textuais (KRESS et al., 2001).

2.2 Sobre o modelo “Mostra-me” (MM)

Em meio à sociedade contemporânea, percebemos a inserção acentuada de textos multimodais nas práticas sociais; sendo assim, segundo Ribeiro (2018, p.67), “uma imagem precisa ser lida, também, à maneira de um conjunto de palavras”, embora suas sintaxes e gramáticas sejam diferentes. Corroborando as ideias da autora, compreendemos que é preciso não apenas ler as imagens, mas discutir e dialogar sobre as formas com que as interpretações são sistematizadas.

No âmbito educacional, tais afirmações nos levam a refletir a respeito de um ensino que transcende o letramento verbal; ou seja, referimo-nos ao letramento visual que possibilita aos leitores a construção de significados através de imagens visuais. Sendo assim, esse letramento está interligado a um olhar semiótico, implicando tanto as competências e habilidades voltados aos signos quanto possibilitando a construção de sentidos em modos

diversos de leitura, seja ela no ato de leitura ou produção de textos multimodais que estão presentes em contextos socioculturais bem como em atividades educacionais de comunicação.

Por isso, Callow (2012) vê a necessidade de identificar e, mais ainda, problematizar as manifestações dos discursos hegemônicos de poder, de gênero, de questões sociais, de políticas e culturais, nos textos imagéticos. Assim, ressaltamos “a importância [...] de aprender a palavra, aprender a ler a imagem, aprender a ver, aprender que se trata de textos multimodais, aprender a compor” (RIBEIRO, 2018, p. 68).

Nesse viés, leva-nos a indagar: será possível, no âmbito de sala de aula, ajudar o aluno a lidar com a diversidade de textos multissemióticos na sociedade contemporânea? Apontando resposta para essa indagação, Callow (2008)⁶ apresenta uma proposta de ensino, considerando o Modelo Mostra-me (MM)⁶, envolvendo as dimensões afetiva, composicional e crítica, a fim de promover o letramento multimodal crítico na aprendizagem na leitura de textos visuais/multimodais.

Esse modelo, como já fora citado, está construído por três dimensões que serão envolvidas no processo de compreensão de imagens. Explicitaremos, a seguir, os modelos, contendo as sugestões das propostas que podem ser aplicadas em sala de aula e, logo em seguida, os aspectos de cada dimensão, objetivando um melhor entendimento.

A partir desse modelo, segundo Callow (2013), o professor pode criar outros, a fim de explorar textos multimodais, explorando mais os aspectos visuais específicos, como as cores, tamanhos, ângulos, dentre outros. Acreditamos, assim, que essa proposta, pode auxiliar professores, bem como alunos no processo de desenvolvimento dos múltiplos letramentos incorporados e existentes no nosso meio social, possibilitando a revelação do que está oculto nas representações (signos), advindas das próprias escolhas, de toda composição textual e visual, ou seja, é o fazer sentidos.

Nesse interim, Callow (2006, 2008, 2013), apresenta um modelo que é o modelo Mostra-me (*Show Me framework*), contemplando as dimensões afetiva, composicional e crítica, a fim de ser aplicado em sala de aula.

2.2.1. Dimensão Afetiva

⁶ “*Show me Framework*” (Modelo Mostre-me),

A Dimensão Afetiva (DA) valoriza e reconhece o papel do indivíduo quando interage com as imagens, incluindo o sensorial e a resposta imediata, bem como a apreciação estética (CALLOW, 2008). Nessa perspectiva, no Quadro 3, apontamos uma adaptação do modelo “Mostra-me” (*Show me framework*), indicando algumas recomendações didáticas que podem ser feitas aos alunos com o objetivo de desenvolver e ampliar o letramento multimodal por meio da Dimensão Afetiva.

Quadro 4: Modelo Mostra-me - Dimensão Afetiva (DA)

Características visuais para analisar-metalinguagem a ser utilizada	Envolvimento com o texto verbo-imagético • Observa o engajamento (positivo ou negativo) com o texto. ✓ Olhar para a imagem enquanto ler; Comentar as imagens; ✓ Usar comentários afetivos positivos ou negativos e expressões; ✓ Voltar a olhar para a imagens específicas; ✓ Mostrar prazer em ler ou visualizar.
Afirmações ou questões de análise sugeridas	Antes e depois da leitura de texto verbo-imagético • Antes de ler, diga-me, a partir da capa sobre o que se deve ser esse livro. • Depois que ler, você poderia me mostrar uma imagem que você realmente gosta.? Por quê? • Você poderia me mostrar uma imagem que você realmente não gosta? Por quê?
Indicadores de desempenho Níveis K-2	Localização de imagens • Localiza imagens favoritas em livros ou narrativa de multimídia. • Discute personagem favorito, usando a imagem para apoiar
Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Reconhecimtno de imagem favorita • Justifica a imagem favorita de um livro ou website da preferência. • Dar razões para o descontentamento de imagens e figuras específicas.
Indicadores de desempenho Níveis K5-6	Identificação de aspecto visuais da imagem -Identifica aspectos particulares da imagem que estão atraindo. -Explica por que imagens particulares atraem a uns e não atrai a outros.

FONTE: CALLOW (2008) Apud Silva (2016, p.88-89).-ADAPTAÇÃO

Na Dimensão Afetiva, podemos afirmar que há um envolvimento de cunho pessoal do leitor na interpretação, pois trará para a imagem que está sendo contemplada ou construída traços subjetivos como sua própria vivência, preferências estéticas para a imagem.

Nessa dimensão, Callow (2008) sugere ao professor atentar-se às possíveis reações dos alunos, ou seja, às expressões faciais, aos gestos no momento da realização da compreensão leitora multimodal; assim, haverá a possibilidade de perceber o engajamento afetivo com determinada imagem.

2.2.2 Dimensão Composicional

Segundo Callow (2005), “o termo composicional evoca influências de dois campos, artísticos e do *design* assim como dos estudos estruturalistas, semióticos e linguísticos”. A seguir, no Quadro 4, mostramos que a Dimensão Composicional (DC) dialoga com as metafunções da GDV, as quais contemplam elementos estruturais e composicionais de *design* e de estrutura.

Quadro 5: Modelo Mostra-me - Dimensão Composicional – Parte I

Características visuais para analisar-metalinguagem a ser utilizada	Envolvimento com o texto verbo-imagético • Escolha uma página específica em que focar durante ou depois da leitura. • Leve os alunos a determinarem se eles mostram ações, eventos, conceitos ou uma mistura deles. • Indicadores gerais e metalinguagem podem incluir o seguinte: ✓ Descreve ações, eventos e cenários, usando evidência ✓ Explica imagens simbólicas (exemplo: aperto de mão significa amizade, usa termos como símbolos, tema, ideia). ✓ Descreve ações, eventos e cenários, usando evidência ✓ Explica imagens simbólicas (exemplo: aperto de mão significa amizade, usa termos como símbolos, tema, ideia). • Escolha uma página com um personagem que tem uma certa distância, uso de ângulos, uso de cores. • Indicadores gerais e metalinguagem pode incluir os seguintes: ✓ Descreve a distância usada, o ângulo e o olhar dos personagens: explica o efeito de cada um ✓ Descreve cores e humores relacionados ou simbolismo • Descreve tipos de linhas, formas, ou texturas, e como eles criam efeitos
	Antes e depois da leitura de texto verbo-imagético • Você pode me dizer o que está acontecendo ou que ações estão acontecendo? • Fale-me sobre o cenário onde essa história está acontecendo • Essa imagem está mostrando um tema, um sentimento ou uma ideia? Como essa imagem mostra isso? • Nós estamos próximos aos personagens na imagem, mais ou menos ou distantes deles? • Estamos olhando no nível do olhar, nessa imagem, por baixo ou por cima? • Você pode encontrar um personagem que esteja olhando para o observador? • Como você se sente em relação a esse personagem? • Por que você acha que o ilustrador usou esses elementos nessa página? Eles fazem você se sentir de um jeito e específico?
Afirmações ou questões de análise sugeridas	

FONTE: CALLOW (2008) Apud Silva (2016,p.88-89).- ADAPTAÇÃO

Dessa forma, os elementos sociais, bem como os contextuais e estruturais, são relevantes nessa dimensão referentes à composição das imagens, reconhecendo o trabalho que os elementos e signos se interrelacionam, atribuindo sentido à estrutura de uma imagem (CALLOW, 2008).

Segundo Callow (2013), o uso de metalinguagem específica é a chave para essa dimensão (Quadro 4) e explicita “conceitos como ações, símbolos, lente da câmera, ângulos, olhar, cor, layout, saliência, linhas e vetores refletem um conhecimento metalinguístico sobre textos visuais” (CALLOW, 2013, p.618). Para o autor, os professores precisam conhecer, sobretudo, os conceitos relacionados à metalinguagem (CALLOW, 2013).

Quadro 6: Modelo Mostra-me - Dimensão Composicional (DC) – Parte II

Indicadores de desempenho Níveis K-2	Localização de imagens
Indicadores de desempenho Níveis 3-4	• Aponta e interpreta ações em uma imagem ou série de imagens em uma narrativa • Interpreta uma imagem mostrando conceitos e ideias simples (ex: essa é uma imagem feliz, triste, chateada, assustada). • Usa termos simples para descrever distâncias próximas em ilustrações ou fotos (ex: próximo a nós, distantes de nós) • Descreve se o personagem está olhando pro observador e como ele ou ela se sente em relação ao observador • Descreve simples cores na imagem.
	Reconhecimento de imagem favorita
Indicadores de desempenho Níveis K5-6	• Explicações em textos visuais, usando alguma metalinguagem. • Usa termos precisos para descrever distâncias próximas (ex: fechada, média, aberta) e seus efeitos na imagem • Nota se o personagem está olhando de baixo, de cima, olhando diretamente para o observador ou não • Descreve várias cores, linhas ou formas em imagens e a conotação emocional deles
	Identificação de aspecto visuais da imagem
	• Nota uso de simbolismo e conceitos (ex: ícones religiosos, temas ambientais, referências culturais). • Explica como textos visuais podem ter ações e conceitos representados • Usa termos precisos para descrever distâncias próxima, ângulos e o olhar, e como isso afeta o observador e o personagem fotografado. • Descreve imagens complexas usando cor, linha, forma e textura • Descreve como cores podem ser associadas com sentimentos ou conceitos em uma imagem

FONTE: CALLOW (2008) Apud Silva (2016,p.88-89).- ADAPTAÇÃO

Sendo assim, na sequência, como apontamos no Quadro 5, o professor precisa explorar a dimensão composicional que acontece na imagem, levando em consideração diferentes indicadores de desempenho; e objetivando que eles descrevam, bem como, expliquem as ações e imagens simbólicas por meio de indagações a respeito das reações e interação das pessoas ou outros participantes na imagem. Assim, acontecerá dentro da dimensão composicional a metalinguagem na medida da própria análise, envolvendo alguns conceitos da GDV (Gramática do Design Visual) de Kress e van Leeuwen (2006) como ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, saliência, linhas, vetores e layout, levando os alunos a perceberem a importância dos aspectos

composicionais na construção de sentidos do texto multimodal.

2.2.3 Dimensão Crítica

O modelo “*Show Me*”, na Dimensão Crítica (DCR), proposto por Callow (2008), sugere que ao professor incentivar os alunos na percepção e análises de questões socioculturais relacionadas aos grupos sociais, aos gêneros sociais, às raças e etnias. Dessa maneira, essa dimensão requer uma reflexão mais profunda acerca dessas questões abordadas através do texto visual, tornando-a mais desafiadora, pois possibilitará aos alunos o posicionamento crítico mediante as questões mencionadas, bem como identificá-las e avaliá-las.

Quadro 7: Modelo Mostra-me - Dimensão Crítica (DCR)- Parte I

Características visuais para analisar-metalinguagem a ser utilizada	Envolvimento com o texto verbo-imagético
Afirmações ou questões de análise sugeridas	Antes e depois da leitura de texto verbo-imagético • As questões podem ser usadas e adaptadas pelo texto que está sendo lido • Discussões estendidas sobre uma questão é mais útil do que uma discussão breve de muitas questões • Conceitos chave metalinguagem podem incluir: ✓ Inclusão e exclusão de grupos sociais raciais, culturais. ✓ Quem está representado como sendo poderoso ou importante e quem não? • Discussão de que escolhas foram feitas pelo produtor da imagem e por que eles fizeram • Que grupos de pessoas, família ou vizinhos que esse livro mostra? Eles são diferentes de sua família ou de seus vizinhos? • Algumas pessoas estão faltando nessas imagens? Por que você acha que elas não estão incluídas? • Quem é o personagem mais importante desse livro? • Você pode mostrar um personagem que não parece importante? ✓ Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse jeito?

FONTE: CALLOW (2008) Apud Silva (2016,p.88-89).- ADAPTAÇÃO

Nessa dimensão (Quadro 5), a criticidade social de imagens é colocada em evidência, reconhecendo sua relevância no momento da leitura. Para Silva (2016, p.88), a dimensão crítica “reconhece a importância de trazer à tona a crítica social de imagens, de campos tais como teoria-pós-estruturalista, análise crítica do discurso e da teoria feminista”. Assim, é nessa dimensão que acontece o letramento crítico, ou seja, a compreensão leitora, a interpretação, o reconhecimento dos discursos marginalizados ou privilegiados, concordando ou discordando daquilo que se é visto, podendo dominar ou manipular, refutar ou até mesmo endossar tais discursos presentes nos textos visualmente compostos.

Quadro 8: Modelo Mostra-me - Dimensão Crítica (DCR) –Parte II

Indicadores de desempenho Níveis K-2	Localização de imagens
	• Pode identificar se a família deles ou comunidade é representada em livros ou mídias? • Usa evidência visual para justificar como um personagem tem sido produzido para parecer amigável ou não (ex: largo, chateado, com olhos grandes e boca) • Note como o gênero é frequentemente significado pela cor em um livro ilustrado
Indicadores de desempenho Níveis 3-4	Reconhecimento de imagem favorita
	• Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história (ex: a fotografia de escravos de um barco de navios de escravos para a estrada da liberdade; Lester, 1998) • Sugere como um personagem poderia ter sido fotografado de forma diferente (o lobo na história verdadeira dos três porquinhos; Scieszka, 1989) Explica por que um ilustrador pode ser escolhido para criar uma história ou usar estereótipos para mostrar bons e maus personagens
Indicadores de desempenho Níveis K5-6	Identificação de aspectos visuais da imagem
	• Discute a forma como diferentes grupos de pessoas são visualmente representados em uma história e como isso pode afetar a interpretação da história (ex: todas as raças são representadas em azul). • Explica como imagens visuais podem ou apoiar ou estereotipar grupos minoritários, gêneros ou pessoas em papéis particulares.

FONTE: CALLOW (2008) Apud Silva (2016,p.88-89).- ADAPTAÇÃO

Baseado no modelo de Callow (2008), conforme demonstramos no Quadro 8, afim de desenvolver o letramento multimodal crítico, Silva (2016) sugere que o professor possa adaptar diversos textos, bem como questões do livro didático de forma a trabalhar traços multimodais tais como: exploração de cores, saliência, distâncias, dentre outros. Acreditamos, assim, que, embora cada aspecto de visualidade seja relevante, a crítica ideológica se torna a mais desafiadora tanto para o professor como para o aluno.

2.3 Sobre as dimensões de Callow (2008) sob o olhar da LSF e da GDV

Callow (2008) discute estratégias didáticas para ampliar o Letramento Multimodal Crítico e, como demonstramos anteriormente (Quadros 4, 5, 6, 7 e 8) apresenta alguns exemplos de tarefas/atividades que podem ajudar os professores a desenvolver o LMC de seus alunos, baseados no uso da linguagem, em contextos diversos e por meio de textos verbo-imagéticos.

Desse modo, Callow (2008) dividiu esse modelo em três dimensões: afetiva, composicional e crítica. E, dessa forma, para promover o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos alunos por meio do gênero infográfico didático, é necessário que o educador refaça algumas práticas metodológicas no tocante ao ensino de leitura e de escrita,

valorizando os aspectos visuais dos textos imagéticos como, por exemplo, os infográficos didáticos.

Nos quadros 4, 5 e 6, 7 e 8, temos uma adaptação do Modelo Mostra-me (*Show me framework*) com sugestões de atividades/perguntas que podem ser feitas aos alunos com o objetivo de desenvolver o letramento multimodal por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica. Desse modo, conforme esclarece Callow (2008), a dimensão Afetiva valoriza e reconhece o papel do indivíduo quando interage com as imagens, incluindo o sensorial e a resposta imediata, bem como a apreciação estética; a dimensão Composicional amplia estudos com as imagens, incluindo os elementos sociais, estruturais e contextuais; e a dimensão Crítica contém questões voltadas para a relação de interação entre os falantes e as modalizações existentes em um dado evento comunicativo.

Todas essas dimensões estão interligadas às metafunções da linguagem de Halliday (2004): a dimensão Crítica dialoga com a metafunção interativa (interpessoal) da GSF (HALLIDAY, 2004), sob o ponto de vista da função interpessoal; a Afetiva (CALLOW, 2008), que objetiva desenvolver o letramento multimodal crítico, é interligada com a metafunção representacional (ideacional) segundo a GSF de Halliday (2004) quanto à relação do processo de interação entre os envolvidos a partir das suas ações e reações relacionadas à imagem; e a Composicional está muito associada às características da metafunção composicional (textual) de Halliday (2004), pois remete à metalinguagem sobre a composição textual visual, ou seja, ações como o olhar, ângulos, enquadramento, valor da informação, o real e ideal, centro e margem dentre outros.

Nesse modelo, para o desenvolvimento do letramento crítico, segundo Callow (2008), o educador pode adaptar muitos textos e questões do livro didático (LD) de forma a trabalhar aspectos multimodais tais como a exploração das cores, saliência, distâncias, perspectivas, dentre outros. Também sugere, além de questionamentos, atividades que focam as opiniões, as emoções e a criticidade dos alunos.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), todas as imagens, mesmo as que aparentemente são neutras, estão inteiramente no campo da ideologia, onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados ou até mesmo silenciados. É nesse ponto de vista que acontece o letramento crítico.

Esse tipo de letramento, em especial, de acordo com Silva (2016, p.88), pode ser entendido como “a capacidade de ler, de interpretar, de reconhecer esses recursos

marginalizados ou privilegiados” e, também, proderá apontar as competências significativas “de concordar e de discordar do que vê, de endossar ou de refutar, de poder reconhecer dominação, manipulação ou tendenciosidades nos textos compostos visualmente”. Desse modo, estabelecem estratégias tanto de aproximação como de afastamento do que produziu o texto mediante a relação entre o leitor, ou seja, o participante se torna exterior à imagem, buscando estabelecer um elo imaginário entre eles.

2.4 Sobre a relação entre a Multimodalidade e a Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual (GDV), na contemporaneidade, tem contribuído para os estudos referentes à multimodalidade, em especial, para o letramento multimodal. Contudo, é importante saber que não se aprofunda em assuntos didático-metodológicos, possibilitando, assim, uma maior amplitude dos conceitos propostos pela GDV que têm sido estudados, bem como sugerindo modelos específicos no âmbito de sala de aula.

Para exemplificar, Callow (2006) apresenta que o Mostre-me não apenas envolve a GDV, como também a amplia, envolvendo-a a outras dimensões como a afetiva, a composicional e a crítica. Podemos afirmar que se enquadra como um modelo semiótico na sala de aula a partir de sugestões de atividades e questionamentos possíveis de serem realizados, se respaldando nas três metafunções segundo Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (1996 [2006]). A saber, a GDV apresenta três metafunções, a representacional, a interativa e a composicional. A primeira compreende à representação de aspectos do mundo, ou seja, a forma como são experienciadas pelos humanos através das diferentes formas de representações desses eventos. A segunda, vê os modos existentes no processo de representações entre os participantes, ou seja, quem visualiza e o que está sendo visualizado. E, por fim, a metafunção composicional que trata das possibilidades por meio das quais a imagem pode ser analisada, a partir das relações entre os aspectos estruturais do texto, ou seja, seus arranjos composicionais que possibilitam a realização de sentidos, que, muitas vezes, são diferentes.

Sendo assim, o autor sugere o desenvolvimento do letramento crítico, pois esse não apenas está envolvido por razões pragmáticas, mas possibilita o aluno a se tornar participante crítico na sociedade. Se aos alunos é exigido desenvolver uma variedade de multiletramentos, eles precisam acessar algum tipo de metalinguagem que inclui específicas compreensões gramaticais, contextuais e culturais. Isso precisa ser combinado com um letramento crítico que oportunize questões e ferramentas para assisti-los em críticas a partir do que veem, escutam e

leem (CALLOW, 2006). Dessa forma, para o desenvolvimento desse Modelo Mostre-me), Callow (2013) aponta algumas propostas que são envolvidas em experiências autênticas de aprendizagem, sugerindo uma avaliação contínua, formativa e somativa. Aos professores, são proporcionados meios para demonstrar aos alunos suas habilidades e conhecimento conceitual; tais propostas sugeridas pelo autor, nesse modelo, estão alinhadas a usos de textos autênticos como livros ilustrados, livros informativos, textos eletrônicos e os próprios textos criados pelos alunos, incluindo suas contribuições apresentadas visualmente através de uma pintura, multimídia aos textos que foram vistos e discutidos, com vistas a envolver todos esses aspectos relacionados às dimensões afetiva, composicional e crítica.

Em relação à multimodalidade, o letramento discute as novas perspectivas para os textos multimodais, estando eles presentes nos eventos e nas práticas de interação social do letramento nos diferentes discursos. Dessa forma, lembram Silvestre e Vieira (2015), quando ressaltam que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais,

cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 43).

Nessa perspectiva, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), o quadro semiótico da comunicação visual tem passado por efetivas mudanças, gerando efeitos nas maneiras e características do novo modo de escrever textos, pois gradativamente se tornam multimodais, ou seja, coexistindo mais de um modo semiótico no âmbito (visual, gestual, sonoro e outros). E para que compreendamos a totalidade composicional da imagem, é preciso não apenas identificá-la, mas lê-la e interpretá-la.

Por isso, para compreensão de textos multimodais, precisamos ter, além do letramento firmado no texto verbal, o de como compreender imagens visuais **inter-relacionadas** ao contexto social através do processo de produção e circulação do conteúdo, a que nomeamos ou chamamos de multiletramentos, que surgem através das mudanças sociais, ideológicas e culturais ocorridas na produção textual.

Sendo, assim, essas transformações que vêm ocorrendo na linguagem, em consequência do surgimento das TDIC, compreende-se assim como multissemióticas, tendo em vista que a tecnologia de comunicação está diretamente influenciando a vida das pessoas. Essa influência vai desde eventos voltados à política quanto ao contexto diário de cada sociedade e contexto.

A circulação dessas maneiras diferentes de comunicação as torna responsáveis pela mudança, reconfigurando a linguagem; ou seja, as multissemioses marcam a sociedade atual, através de diferentes formas, principalmente, no tocante às formas como as informações são transmitidas, potencializando vários contextos situacionais e noções de análise de imagens, como o uso de panfletos, outdoors, jornais com fotos, revistas e muitos outros.

Os elementos voltados às imagens e as questões sonoras já são parte do contexto e são muito importantes para a produção de sentido. Dessa forma, a apropriação desses recursos não é mais uma questão de utilidade, mas sim de formação de sentido para uma ação social. As possibilidades para quem consegue se adaptar a essas variantes são impressionáveis para a concepção de leitura atual. A utilização, assim, da linguagem ganha cada vez mais força e é cada vez mais influenciada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC); essa influência é notável principalmente através da organização das práticas sociais por meio do uso dos gêneros discursivos. Tais mudanças destacam o surgimento dos textos multimodais que marcam a presença de múltiplas semioses.

A questão da flexibilidade da língua e seu processo multimodal já é alvo de estudo com ênfase no processo crítico desde o estudo da Semiótica Social, que surgiu por volta de meados dos anos de 1980 na Austrália. Com essa perspectiva formada depois do Ciclo Semiótico de Sidney que se baseia nas pesquisas de Michael Halliday (GOMES; BARBOSA; GOMES, 2019). Segundo a concepção de Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social destaca-se por ser um campo de estudos dos procedimentos da (re) prática de produção e recepção de acordo com a circulação dos significados em todas as variantes voltadas à utilização da comunicação. A Semiótica social se sobressai pela motivação através dos signos, sendo estes singulares de acordo com os interesses dos produtores e o contexto em que são produzidos.

O despertar para a multimodalidade surge através da psicologia voltada à Percepção, que se instala em meados da década de 1920, cujo termo destaca a questão da percepção sensorial. A ampliação do termo se deu por linguistas e em conjunto com analistas ligados ao discurso, que maximiza a significação de recursos direcionados à comunicação. Os diferentes recursos se estabelecem por agentes comunicativos que são: a imagem, som, músicas, linguagem escrita e demais agentes comunicativos, conforme afirmam Kress e Van Leeuwen (2006), ao discutir sobre o cenário semiótico da linguagem, uma vez que as imagens

Não devem ser apenas identificadas, mas lidas e interpretadas para que possamos compreender na totalidade composicional e para que depreendamos quais são as

representações discursivas produzidas por esses arranjos. Kress e Van Leeuwen (2006, p.2)

A questão da interpretação como mencionada pelo processo multimodal ganhou maior ênfase e influência com Kress e Van Leeuwen (1996), destacando-se no campo epistemológico da Semiótica Social. Desta forma, em 1996, houve a apresentação por parte dos autores destacando “a Gramática do Gesign Visual”. Segundo eles, “[...] estruturas visuais produzem significados assim como as estruturas linguísticas e apontam para diferentes interpretações de experiências e diferentes formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.2). Os autores defendem como princípio que as estruturas visuais e as verbais, destacam significados que são extraídos de fontes voltadas à cultura comum. Esses textos se constituem por diversas formas semióticas, destacando sua ação pela articulação entre elas e não em um contexto isolado.

Nesse âmbito, a multimodalidade se estabelece por meio da hibridização das semioses na construção de textos, estabelecendo mescla das várias linguagens/semioses: palavras, sons, cores, setas, imagens estáticas ou em movimento, bem como maneiras de se combinarem. Dessa forma, Rojo (2017) caracteriza os textos multimodais como novos escritos e esclarece que

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam (ROJO, 2017, p.1)

Nesse viés, segundo Ribeiro (2013, p.21), “todos os textos, inclusive aqueles que se valem apenas da escrita, são multimodais.” A questão do significado desta forma se estabelece por vários fatores, que vão desde tamanho nas letras, cores utilizadas, diagrama, compondo todo um significado, pois

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamente os tecnológicos (RIBEIRO, 2013, p.21)

A questão do texto e a carga informativa que cada um traz através de sua materialidade é defendida por vários autores. Outros pesquisadores salientam, também, essa visão, estando entre eles Dionísio (2011):

Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria gráfica do texto no papel ou na tela do computador (DIONÍSIO, 2011, p.141).

Dito isso, vale pontuar que os recursos são instrumentos para atingir os objetivos. Sendo assim, a autora ainda chama a atenção para o fato de que a multimodalidade se encontra presente em textos orais e escritos, uma vez que

Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p.139).

A questão dos aspectos presentes nos multimodais é importante no processo de composição textual. A questão do sentido está desenvolvida de forma a destacar o sentido textual. Nesse processo dos modelos semióticos, a tarefa de produção textual visa à comunicação, sendo essa de forma diferente das do contexto histórico e cultural. Desta forma, Vieira e Silvestre (2015) enfatizam que:

Somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV. Somos fruto de uma sociedade digital, uma sociedade multimodal. Foi nesse favorável contexto que o discurso monomodal encontrou terreno fértil para se ressemiotizar e compor os atuais discursos multimodais (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.38)

A imersão do sujeito em um mundo digital propagou ainda mais a questão do universo multimodal como algo não só de um grupo, mas de uma necessidade cada vez mais social. A expansão dessa visão acerca do objeto de leitura em foco destaca não só o perfil social como também o contexto de interação presente na sociedade.

A questão do letramento crítico entra, desta forma, como um universo de busca por significação que não se resume fixamente a um contexto, mais sim, traz possibilidades de expansão de acordo com as necessidades. O forte apelo do contexto social atual de demandar novas práticas de letramento suscita uma mudança de percepção voltada a signos verbais e não verbais para uma melhor significação textual.

Desta maneira, Kress e Van Leeuwen (2006) destacam que

a comunicação visual está se tornando um campo cada vez menos de especialistas e cada vez mais crucial à comunicação pública. Isso inevitavelmente leva ao surgimento de novas regras, mais formais de ensino. Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. Dominar o letramento visual será uma questão de sobrevivência especialmente nos locais de trabalho (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.13 *apud* VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.89).

Assim, da exposição e acesso a uma diversidade de textos, possibilita o reconhecimento e interação mais respaldada de reconhecimento e compreensão da informação estudada. Nessa conjuntura, o texto multimodal é um instrumento facilitador de uma ação docente para o fortalecimento de medidas que visem à expansão do senso de leitura e escrita, tendo em vista um contexto prático de desenvolvimento. E, no âmbito de uma pedagogia multimodal, a instrumentalização do aluno em relação às habilidades possibilita a sua inserção na sociedade. Logo, a mediação do educador como agente do letramento precisa estar respaldada de conhecimento desse processo.

No viés da mudança, a percepção é algo vital e precisa de mediação ativa para que se formule de maneira a nortear o aluno em conceitos de criticidade e desenvolvimento de reflexão acerca de mudanças voltadas à percepção do mundo que o cerca. Pensar em um contexto de leitura é atentar para sua flexibilização em um contexto diário, no qual as mudanças são um campo propício ao conhecimento.

No capítulo seguinte, situamos estudos que mostram a relação entre o LMC e os multieletramentos, destacando o gênero de texto infográfico, que é objeto de estudo desta pesquisa.

CAPÍTULO III

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO DE TEXTO INFOGRÁFICO

Neste capítulo, apresentamos concepções de Multiletramentos e sua relação com o Gênero de Texto Infográfico (GTI), em especial, o didático por ser objeto de estudo. Para tanto, organizamos em dois momentos.

No primeiro, discutimos a respeito das principais concepções de Multiletramentos a partir dos estudos de Stokes (2002), Rojo e Moura (2011). Nessa perspectiva, destacamos o conceito de multiletramentos sinalizado pelo Grupo de Nova Londres em seu manifesto de 1996, por trazer uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

No segundo momento, apontamos, o letramento visual do gênero de texto infográfico, respaldando-nos nas definições de Lucas (2011) e Horn (1998). Nesse viés, entendemos que a linguagem visual proporciona maior envolvimento por representar o texto em conjunto com imagens e/ ou formas (HORN, 1998).

3.1 Sobre os Multiletramentos e as múltiplas linguagens

Segundo Stokes (2002), os multiletramentos podem compreender os letramentos: midiáticos, digital, cultural, social e visual, entre outros. No entanto, é importante que sejam contemplados sob um olhar multimodal crítico, a fim de que os estudantes passem a ter contato com ferramentas que os possibilitaram compreender e analisar as múltiplas linguagens e os seus modos de representação, levando-os a pensarem sobre sua inerentes condições culturais e sociais.

As TDIC estão, cada vez mais, interligadas ao cotidiano através dos meios de comunicação que têm crescido e sofrido expansões significativas. Com essa expansão, há um crescimento maior de formas comunicativas e os textos multimodais se expandem nesse contexto. Nesse interím, surgem novas formas de leitura que precisam de uma compreensão de suas variantes e de formas de compreensão críticas.

Por isso, as múltiplas linguagens proporcionam novas formas de letramento. A essa nova forma de letramento dá-se o nome de multiletramentos, que abarcam tanto as linguagens multimodais quanto as multiculturais. A incorporação dos processos de multiletramentos no

universo educacional é possível através do trabalho, tendo em vista as novas ferramentas de comunicação, e com diferentes práticas de produção, visando à análise crítica de textos multimodais e multiculturais (ROJO; MOURA, 2011)

3.2 Sobre os Multiletraemntos na Escola

Rojo e Moura (2011, p. 8) destacam a relevância do trabalho com os Multiletramentos, sobretudo na contemporaneidade, e explicam que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’)”. Esse fato caracteriza como um trabalho que “parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO E MOURA, 2011, p. 8).

De acordo com Jewit (2008), um grupo de pesquisadores conhecido como *New London Group*, em 1996, apresentou o conceito de “multiletramentos”. Esse grupo ancora duas mudanças no âmbito da comunicação, provocando discussões a respeito do que significa ser letrado, ou seja, a evolução relevante da diversidade linguística e cultural na economia, além da dificuldade em relação à interação com os textos no tocante aos modos de representação e de comunicação multimodais. Assim, quando ocorre a inserção de linguagens simultâneas, ou quando as adicionamos ao texto verbal, faz-se necessário repensar e trazer à tona as maneiras de se trabalhar pedagogicamente essas demandas das práticas contemporâneas de letramentos.

Callow (2008), em seus estudos, destaca que, na Austrália, o letramento visual, que é compreendido como a habilidade de elucidar a informação apresentada visualmente, se respalda na premissa de que as imagens podem ser lidas, tendo seu significado apresentado através do processo de leitura, que está inserido ao programa curricular de alfabetização.

As metodologias devem caracterizar-se assim pela sua aplicabilidade fugindo do padrão teórico. A busca por esse hibridismo permite que a atuação do sujeito seja voltada à autonomia tão necessária a todo processo de aprendizagem. Para Bacich e Moran (2015):

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, 2015, p. 45.).

As situações suscitadas pelo processo ativo se voltam à indagação e à busca pela resposta sem aceitar apenas o que é repassado como suficiente em sua totalidade. O fazer é muito importante nesse processo, deixando de lado uma característica muito importante que é a passividade. Desta forma, o processo de letramento crítico

Procura criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (MORAN, 2015).

Mesmo que o aluno seja ativo, o processo de leitura multimodal visa à sua ação no processo de autonomia consciente de flexibilidade do objeto aprendido e à busca dessa aprendizagem. Ser ativo nesse processo não é só realizar as atividades solicitadas; é, **sobretudo**, pesquisar e buscar o novo no que é proposto para estudo.

A aprendizagem, assim, acontece através da ação do sujeito com o meio. Essa aprendizagem pode ser memorização de informação, ou mais complexamente voltada à construção do conhecimento por meio de inferências de ambas as formas. O aprendiz deve ser ativo nesse processo, realizando a construção de conhecimento significativo. Através de um mundo tecnológico, o sujeito pode buscar mais facilmente uma série de informações. “Autonomia, ação comunicativa, colaboração, acessibilidade e equidade” (MORAN, 2015, p.12).

Segundo Anastasiou e Alves (2007, p. 18), na sala de aula, é possível compreensão, do conteúdo pretendido e, também, “a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem”. Assim, no desenvolvimento de ideias, destaca-se a aprendizagem mais flexível a cada participante, adaptando-se as suas necessidades especificamente.

Para Antunes (2012, p. 23), “é necessário trazer para sala de aula um novo sentido para aprendizagem e para mediação, a fim de que os alunos possam ingressar nos bens culturais com habilidade de adquirir progressos dentro do contexto social.” Nesse caso, entendemos que diante da prática pedagógica com perspectiva para o processo de aprendizagem, é importante que o professor trabalhe de forma coerente, pois, a partir dos conteúdos que vão sendo trabalhados, o aluno pode potencializar sua compreensão, aprimorando seus conhecimentos com a realidade, e conseguindo atuar com qualificação flexível em relação a um melhor desempenho.

3.3 Sobre o gênero de texto Infográfico

Os gêneros de textos infográficos começaram a ser utilizados em jornais (CAIRO, 2008). Hoje, vemos o quanto está disseminado em outros contextos, como, por exemplo, na educação, para apresentar e explicar conteúdos ou, ainda, para divulgar informações. Os infográficos, no jornalismo, surgiram com a própria linguagem jornalística ao resumir textos escritos e impregná-los de outros caracteres que diminuam o excesso do texto, facilitando, assim, a leitura.

Apesar de os infográficos serem constantemente associados à junção de textos e imagens, há quem os defina como “[...] um tipo de produção que articula, de um modo específico e espacial, textos verbais, imagens de diversas naturezas e elementos visuais (cores, números, setas, fios etc)” (LUCAS, 2011, p. 211).

Nesse estudo, no entanto, não temos o objetivo de identificar qual a melhor definição para infográfico, afinal, como este gênero de texto está sendo disseminado para outros meios, além do jornalístico e do *design*, é inevitável que haja diferentes concepções alocadas para cada especificidade do âmbito que o adote. O que parece convergir, porém, é o fato do infográfico ser um dos meios de comunicação mais significativo de propagar informações.

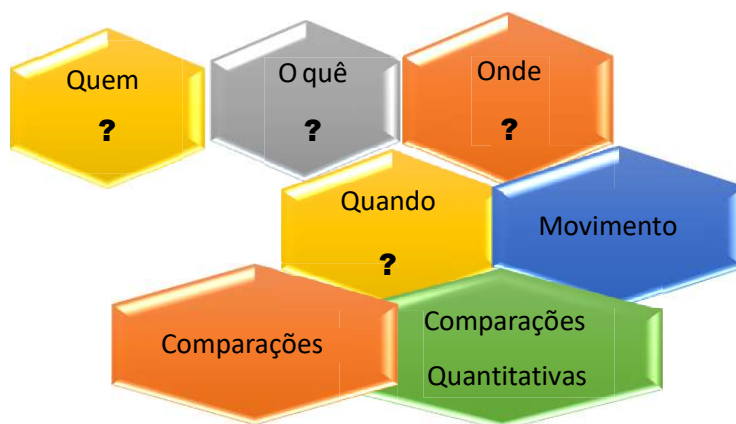
Na concepção de Teixeira (2007), toda a estrutura de um infográfico deve fazer sentido para quem visualiza, com vistas à sua compreensão, sem um ou outro aspecto do discurso ser favorecido, ou seja, eles devem se complementar ao invés de um ser hierarquizado.

Desse modo, estamos de acordo com Calegari e Perfeito (2013, p. 297) quando assinalam que os infográficos “atingem mais leitores, pois, se encaixam adequadamente ao seu estilo de vida, proporcionando, inclusive, mais agilidade ao processo de recepção textual”. Logo, as imagens agregadas às informações mais precisas, apresentadas no formato de infográfico, tentam facilitar a compreensão do leitor de um modo mais rápido e objetivo.

Fato que nos leva a corroborar as ideias de Calegari e Perfeito (2013), quando esclarecem que os infográficos têm como principal característica essa linguagem como canal de comunicação dotado de significados. Na concepção de Horn (1998), há maneiras claras de direcionar um infográfico para atender o leitor como mostrado na Figura 2 abaixo. Assim, o autor propõe que a linguagem visual deve considerar:

Na Figura 2 a seguir, apontamos indagações que implicam no tipo de informação que se quer passar para o leitor ao fazer uma leitura multimodal.

Figura 2: Indagações que caracterizam a linguagem visual



FONTE: Horn (1998) apud OLIVEIRA;CUNHA(2020)

Nessa perspectiva, ressaltamos que, para toda construção de infográficos, é necessário ter a definição do tema, a pesquisa sobre o assunto, quais tópicos serão abordados, a esquematização de como será disposto o conteúdo. Além disso, também é importante a criação de um protótipo, a escolha dos elementos gráficos e uma revisão da configuração final.

Dentro dessa ótica, Schmitt (2006) considera a utilização dos infográficos como um recurso para representar conteúdos tecnológicos e científicos que trazem esse caráter mais complexo de entendimento, sendo um meio mais atrativo de disseminação da informação. A esse respeito, Minervini (2005) aponta que os infográficos “impactam as formas de acesso e apropriação do conhecimento”, procurando expor, de maneira mais acessível, temas de importância para os leitores.

Nesse sentido, lembra Dondis (2000), que é a linguagem visual que manifesta quase que automaticamente a mensagem. Assim, cada pessoa assimila aspectos distintos, mas em conjunto, de um mesmo infográfico, para compreender a informação. A relação entre imagens, textos e outros caracteres de modo imbricado expõem o que se quer que o outro entenda. Por isso, há diversas categorias de infográficos: os informativos, científicos, publicitários, corporativos, os de apresentação de projetos e os didáticos (COLLE, 2004).

3.4 Sobre o gênero de texto Infográfico Didático

A produção de infográficos didáticos demonstra como o estudante pode desenvolver algumas competências, sejam elas de leitura, interpretação de textos ou de correlações de informações, tendo interação com recursos digitais e desenvolvendo habilidades tecnológicas e oportunidade de colaborar para disseminação de assuntos que são de interesse da população. A infografia é um recurso que pode ser introduzido tanto para verificar conceitos prévios como para o percurso de construção da aprendizagem.

Nesse contexto, a respeito dos infográficos didáticos, Colle (2004) que

[...] seu uso no campo educacional ainda é recente e muito imaginário. Tem dois aspectos, por um lado, seu uso em sala de aula como forma de apresentar informações e atrair a atenção dos alunos; e por outro lado, trazer o aluno à sua elaboração e, assim, desenvolver nele as habilidades de procurar, obter e processar as informações ou, em outras palavras, desenvolver a competência digital e tratamento de informações (COLLE, 2004, p. 13) tradução nossa).

Desse modo, compreendemos que os infográficos, por serem textos de cunho multimodal, conforme Dionísio (2007) pontua, são construções textuais em que recursos verbais e visuais estão em conexão para produzir o discurso. Essa representação de vários elementos na composição de textos tem se garantido pelos instrumentos tecnológicos digitais que fazem essa hibridização de linguagens.

Essa colocação reflete a mesma encontrada por Schmitt (2006), quando destaca que o texto infográfico pode ser compreendido como “um sistema híbrido de comunicação, pois ao empregar imagens, palavras e números, utiliza o sistema de comunicação verbal (palavras e sentenças) e o sistema de comunicação visual - imagens e representações gráficas” (SCHMITT, 2006, p. 18).

Dessa forma, a elaboração de materiais gráficos pode contribuir com o alcance de competências e habilidades necessárias para a formação integral do educando; compreender que o indivíduo apresenta diferentes formas de aprender um conteúdo; e garantir, também, novos meios de ensinar, e, para isso, são necessárias mudanças de atitudes nas metodologias e nos recursos didáticos utilizados pelos professores. Esse fato, na visão de Reinhardt (2007), leva-nos a entender que os infográficos são promotores da construção da aprendizagem na medida em que envolvem diversas habilidades na sua produção, implicando na formulação do conhecimento através da capacidade crítica e criativa a que as informações podem levar.

CAPÍTULO IV

CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, temos o intuito de discutir a respeito de concepções teóricas e práticas do ensino e prática pedagógica advindas do letramento australiano a partir dos estudos de Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e seus seguidores. Para tanto, refletimos sobre os princípios teóricos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e sua relevância na formação leitora e escritora.

Dessa forma, delieamos, aqui, princípios teóricos e práticos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) baseados no Gênero de Texto Infográfico, o qual requer a troca de responsabilidade entre professores e estudantes, pois o professor fornece todo o suporte de que “os estudantes precisam para se aproximarem e se apropriarem dos gêneros, e os estudantes também assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 19).

4.1 Sobre o desenvolvimento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

No letramento australiano, a proposta didática de Ciclo de Ensino e Aprendizagem – da Escola de Sidney – passa a ser uma alternativa enquanto sequência de etapas de ensino e é uma forma de trabalhar conjuntamente o domínio e a prática da linguagem. Para tanto, foram contemplados três grandes projetos: Projeto de Escrita - *Writing Project*; Projeto da Linguagem como Poder Social - *Language as Social Power*; e Escreva Corretamente - *Write it Right* (ROSE; MARTIN, 2012).

O primeiro Projeto de Escrita, cuja principal característica diz respeito à potencialização das habilidades leitoras, centra na forma como cada estudante deveriam escrever na escola primária e de formas de desenvolvimento efetivos dessa escrita. Nessa perspectiva, Rose (2008, p.1) assinala que esse é “um método para apoiar todos os estudantes a escrever com sucesso”. O resultado dessa pesquisa possibilitou, na Austrália, o mapeamento e organização de sistema e como resultado desse projeto, os gêneros escritos, com suas respectivas etapas, foram mapeados e organizados em um sistema que serviu como base “para desenvolver uma pedagogia explícita do escrever”, [...] “uma metalinguagem explícita que os professores e alunos poderiam usar para falar sobre escrever” (ROSE, 2008, p.5).

Por volta do final dos anos 80, destacou-se o Projeto da Linguagem como Poder Social, que foi responsável pelo mapeamento dos gêneros da escola secundária. Dessa forma, o primeiro mapa ampliou a formação da metodologia no âmbito da Pedagogia de Gênero e foi institucionalizada na Austrália. Nessa perspectiva, a pedagogia da escrita também foi “refinada e expandida, e foram desenvolvidos materiais instrucionais com o objetivo de fornecer aos professores habilidades críticas de alto nível tanto para análise textual quanto para pedagogia” (ROSE, 2008, p.9).

Ainda, durante esse período, surgiram pesquisas desenvolvidas por Rothery (1994 [1996]) sendo ela intitulada Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) que tinha como princípio três ciclos que destacavam Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. (ROSE; MARTIN, 2012, p.66). De acordo com os autores, “os dois primeiros projetos identificaram as práticas de letramentos cruciais para obter sucesso na educação básica e explicitaram os recursos linguísticos necessários para integrar essas práticas tanto para professores quanto para alunos” (ROSE; MARTIN, 2012, p.308).

Já o terceiro ciclo ou terceira geração da PG, que se denominou “Ler para Aprender” (*Reading to Learn*), surgiu no final dos anos 90 com foco no desenvolvimento das necessidades dos indígenas a respeito do letramento. Esse projeto Ler para Aprender (*Reading to Learn*) tem como princípio básico o ensino efetivo que envolve os estudantes com o conhecimento explícito sobre a linguagem (OLIVEIRA; CABRAL, 2016).

4.2 Sobre o projeto Ler para Aprender

O Projeto “Ler para Aprender” é constituído de três etapas que apoiam a leitura e escrita e, como demonstrado, na Figura 3, esse projeto “diferencia-se dos propostos anteriormente por incorporar estratégias de letramento que integram a leitura e escrita”, visto que “o foco está em preparar todos os estudantes para ler textos do currículo e empregar na escrita o que aprenderam a partir da leitura” (ROSE; MARTIN, 2012, p.308).

Nesse projeto, também, houve um desdobramento que se caracterizou intermediário da aprendizagem por fornecer bases aos educadores de forma profissional para a mediação em sala de aula. Trata-se de “um programa de aprendizagem profissional que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para aplicar com confiança junto a seus alunos” (ROSE, 2020, p.258).

Figura 3: Modelo do Ciclo de Ensino e Aprendizagem - Ler para Aprender



FONTE: Santorum, 2019, p. 87 adaptado de Martin e Rose (2012)

As etapas delineadas, na Figura 3, são destacadas como forma de opção para integrar a leitura e a escrita com o apoio do currículo escolar, destacando essas etapas para a organização sistêmica desse processo em conjunto com o currículo escolar. Os ciclos se dividem, dessa forma, em três grupos que destacam diferentes características do processo de letramento. Desse modo, Martin (2015, p. 79) destaca que

O **Ciclo 1** (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual) tem seu foco em reconhecer usar a organização de todo o texto, incluindo suas etapas e fases[...];

O **Ciclo 2** (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Escrita Individual) é o reconhecimento e apropriação dos padrões de linguagem existentes no interior das orações e entre elas[...]

O **Ciclo 3** fornece oportunidades para focalizar a estrutura gramatical e a grafologia.

Diante desse contexto, lembram Rose e Martin (2012) que há nove estratégias que constituem o CEA e garantem três níveis de aprendizagem para ler e escrever textos, parágrafos, orações, grupos de palavras e palavras. É importante mencionar, nessa discussão, que a metodologia empregada na PG foi desenvolvida ao longo de mais de três décadas a partir de projetos de pesquisa-ação e colaboração entre linguistas e professores de diferentes níveis educacionais.

Desse modo, além de propiciar uma metodologia de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a PG tem forte ênfase na formação de professores, como atestam as palavras de

Rose (2017, p.2). Nessa perspectiva, o projeto “Ler para Aprender” apresentado na Figura 3 se apresenta, não só como uma metodologia de sala de aula, mas também como programa de aprendizagem profissional, que fornece aos professores o conhecimento sobre pedagogia e sobre linguagem para aplicar a metodologia confiantemente com seus alunos. [...] A metodologia de sala de aula desse projeto e o programa de aprendizagem profissional constituem uma integração de aprendizagens.

Como foco nessa formação, destacamos o estabelecimento de metas para o fortalecimento da metalinguagem que se denomina conhecimento e linguagem. O principal foco é dar base aos educadores para o preparo das aulas, visando à interação com os alunos e, também, a melhores formas de avaliação. Há a criação de outros projetos segundo essas vertentes, visando como foco as propostas didático-pedagógicas da PG, com especial atenção ao ensino de inglês como língua estrangeira/adicional (ROSE; MARTIN, 2012)

A visão da necessidade, no tocante ao ensino aprendizagem, é o principal alvo da PG focada, na proposta de letramento, é promover questões escolares que não só fazem parte do contexto escolar, como também dão ênfase ao contexto social. A percepção PG compreende que o sistema de ensino educacional é responsável por continuar instaurando um contexto de desigualdade com relação à sua participação nas atividades de aprendizagem desenvolvidas coletiva e individualmente, prioritariamente através da leitura. Dessa forma,

A ineficácia das práticas de ensino em neutralizar essas diferenças [...]”. “A desigualdade da participação cria hierarquias de sucesso e de fracasso [...] e círculos de inclusão e exclusão [...] na escola e em cada sala de aula; esses fatores constroem as identidades das crianças como aprendizes com maior ou menor sucesso (escolar) [...]” (ROSE; MARTIN, 2012, p.304).

Assim, entendemos que “os proponentes da PG enfatizam que sua proposta de letramento com base em gêneros” buscam fazer mais justa a distribuição do conhecimento nas escolas” (ROSE; MARTIN, 2012, p.6).

Nesse âmbito, um princípio fundamental da Pedagogia de Gênero é que os aprendizes devam ser preparados pelos professores antes de tentarem iniciar uma tarefa de aprendizagem (ROSE, 2013a, p.5). Neste sentido, a pedagogia que lida com a produção escrita de gêneros prepara os alunos com atividades de desconstrução e construção conjunta, antes de partir para uma Escrita Autônoma.

Rose (2013) assinala que esse modelo contrasta com abordagens de ensino as quais permitem que os alunos realizem atividades sozinhos e, só depois, recebam um *feedback* dos professores – ensino implícito. Contudo, alunos menos sucedidos não obtêm bons resultados

com esse modelo de ensino, em razão de que podem experimentar fracassos e críticas, e, conseqüentemente, sua capacidade de aprendizado é reduzida. Na análise dos autores, este tipo de ensino é feito de traz pra frente:

[...] ao invés de preparar os alunos antes das tarefas de aprendizagem, eles tentam reparar depois. Essas abordagens só servem para classificar os alunos nos mais diferentes níveis de falta de preparação adequada na realização de tarefas. Elas evoluíram como parte do sistema escolar que cria desigualdade. (ROSE, 2013a, p.5)

Dessa forma, aplicando estratégias para superar o desnivelamento em sala, o projeto Ler para Aprender mostrou que os aprendizes alcançaram escores quatro vezes maior do que o esperado, o que, de acordo com os pesquisadores envolvidos, nenhum programa para crianças indígenas tinha alcançado ou atraído a atenção nacional até o momento (ROSE, 2013). A partir desta experiência, a equipe do Dr. Rose concluiu que o problema que as crianças indígenas tiveram não era tão diferente dos problemas que muitos alunos enfrentavam em nossas escolas, como por exemplo, o desnivelamento e os resultados escolares insatisfatórios.

4.3 Sobre o cenário educativo e as dimensões do conhecimento

No cenário educativo, principalmente, as capacitações devem ser permanentes, observando-se que os profissionais não praticam o uso da tecnologia de forma sistemática. Faz-se necessário fornecer meios para a capacitação, motivação e inovação metodológica a esses profissionais. Uma ideia pertinente seria a inclusão no currículo de formação de professores e de disciplinas abarcando o uso tecnológico, também sendo viável em especializações e pós-graduações como apoio à prática em sala de aula; afinal, “A escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitam, em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2009, p.19).

Diante de tudo até então exposto, fica claro que há um universo de discrepância entre a realidade que existe no contexto educativo e o necessário para que a escola realmente atue no cenário atual como mediadora eficiente frente às TDIC's. Há esperança resumida de que as novas tecnologias tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, Castells (2009, p.19) destaca que é preciso que se dê importância e se reflita sobre o papel cívico e social das escolas diante de uma sociedade democrática. Nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola sem um apoio pertinente corre o perigo de banalizar nossos ideais e propagar o uso tecnológico de forma mais deficiente e desprovida de criticidade, o que foge dos objetivos propagados pelo uso tecnológico desejável.

Talvez a maior dificuldade para a real ação da leitura significativa seja a visão que existe do sentido de educar. Será que realmente ensina-se uma criança? Pelo fato de educar, entende-se um repasse de informações a alguém. O termo ensinar apresenta uma clara ambiguidade etimologicamente de *educare*, que significa: criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar. Esperamos, assim, que a ação formadora da mediação e estimulação de conhecimentos, seja um processo de construção. De acordo com Camargo (2006):

A educação Ideal é um mandato imaginário, que pretende ter respostas para tudo, não há espaço para o imprevisto, para a criação, enfim para o desejo, a única possibilidade para aquele que recebe este mandato ficar no lugar objeto que completa o Outro mandante. O ideal de uma educação é de ordem simbólica, articula uma demanda que é enigmática, tem proibição abrindo a possibilidade para o desejo, para o imprevisto, para o imprevisto, para o surgimento do sujeito. (CAMARGO, 2006, P.25).

O ideal de uma educação não tem a ver com o mandato imaginário de uma Educação Ideal, cujo reflexo ou produto só pode ser algo mais ou menos parecido. É uma busca pela autonomia dos discentes e a melhoria de sua qualidade de interação social. Ainda existe um medo por parte de alguns profissionais, de que esse processo de autonomia os afete diretamente, de forma negativa, sobretudo o professor que ainda não está devidamente preparado para esse processo.

Daí, a maior preferência por ainda tentar-se preservar o ideal da vinculação de signos (conteúdos e atividades) e não mediá-los. Devia-se propor aos alunos, que se retirassem das informações que realmente tivessem pertinência, flexionando às suas necessidades. Segundo Kupfer (2000):

Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que pela via transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência encontra eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. Se um professor souber aceitar essa “canalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nela que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tornou verdadeiramente posse e que construirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos. (KUPFER, 2000: P.98).

A flexibilização é um processo extremamente válido na assimilação significativa dos conhecimentos. Esse tipo de ação garante as reais armas para a vida em sociedade, que consistem na constante adaptação. Um educador realmente consciente sabe que é veículo (canal), por meio do qual o educando vai desenvolver suas potencialidades. Enquanto não se expandir a visão educativa e abandonar-se de vez a ideia de educação como uma marca que

deve ser inserida, marcada na mente e na alma do ser, ficará muito difícil pensar realmente em um processo de alfabetização.

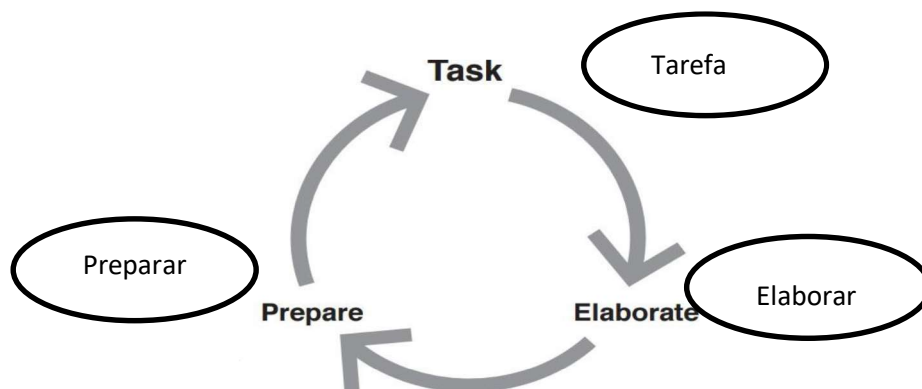
O contexto escolar atual, não se baseia nas suas práticas educativas em métodos semelhantes aos dos anos 50 ou demais décadas passadas. Esse tipo de ação tem como principal objetivo a desvinculação com a prática puramente decodificadora. O que percebe-se é que essa desvinculação sem um preparo não dá respaldo ao processo que denomina-se leitura. De acordo com Soares (2003),

Os dados de pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática, o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como quando e por que avaliar” (SOARES, 2003, P. 53).

O novo ideal educativo ainda parece confuso para muitos docentes. O uso das novas técnicas não gera o rendimento esperado, surgindo, assim, patamares inaceitáveis de analfabetismo no país, como afirmam Galvão e Leal (2005. p.12). Esse problema destaca quando utiliza-se a língua que não é a materna, estando o sujeito precisando lidar com um vocabulário limitado da língua que está aprendendo para expressar suas ideias e se comunicar com outros. Se a tarefa for uma atividade muito simples, fica fácil se preparar apenas seguindo um modelo, mas quando se trata de leitura e escrita, o trabalho se torna muito mais complexo; por isso é tão relevante que se compreenda a natureza da leitura e da escrita com o intuito de se preparar melhor para a execução da tarefa: “geralmente quando se tem conhecimento prévio sobre um tópico, exige-se um menor esforço cognitivo no desempenho da escrita” (KELLOGG, 2001a, p.48).

Observemos estas três dimensões na Figura 4 a seguir:

Figura 4: Dimensões do conhecimento



FONTE: Adaptado Ler para Aprender (ROSE, 2013, p.5)

Por meio da Figura 4, notamos três dimensões de conhecimento – o preparar, o fazer tarefas e o elaborar. Esse fato evidencia que quando um aprendiz consegue completar uma tarefa, sua capacidade de cumprir um próximo passo ou nível mais avançado aumenta. Logo um princípio fundamental da Pedagogia de Gênero é que “os aprendizes devam ser preparados pelos professores antes de tentarem iniciar uma tarefa de aprendizagem” (ROSE, 2013a, p.5).

As transformações são algo natural e o processo de evolução humana vem evidenciando dia a dia a necessidade de abraçar novas formas de comunicação e interação. As TDIC's não são apenas a internet como muitos pensam, e sim, um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm, na maioria das vezes, a utilização da internet como meio de expansão para que se tornem um canal de aprendizagem e aquisição de informações. A evolução exige que se reconheça esse novo universo comunicativo para que se possa atuar nessas novas expectativas sociais. Ainda que não substituam totalmente as tecnologias convencionais (como rádio e televisão).

Assim, a tecnologia explorada nos infográficos é indispensável por propiciar uma mudança de visão sobre muitas áreas do conhecimento e por agilizar a velocidade da informação em todo o mundo. No cenário educativo, podem ser utilizadas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas para atender às necessidades educativas, pois os resultados dependem da orientação clara do que se pretende trabalhar em sala de aula, para, então, determinar qual tecnologia se enquadra com vistas a alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem. “Escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados” (MARTÍNEZ, 2013, p.13).

Para uma incorporação das TDIC's nas escolas, entendemos que é sempre possível levar em consideração vários fatores dentre eles o de equipar as escolas que devem possuir plena capacidade de uso e local adequado para serem instalados os equipamentos, possuir um laboratório de informática que se destine especificamente as aulas tecnológicas, adquirir tecnologia, mobiliário, aplicativos e softwares de administração de redes.

Ainda nesse contexto, constatamos que ter disponível manutenção dos equipamentos bem como atualização dinâmica pode evitar a obsolescência rápida, conectar Internet nas escolas, mesmo a das zonas rurais, investir em estrutura e serviços de telecomunicações e preparar os educadores para o uso da tecnologia também no material didático na sala de aula,

pois os profissionais não têm um conhecimento prévio de como utilizar essas ferramentas e muitas vezes não imaginam como poderiam explorá-las na aula.

4.4 Sobre novas práticas de letramento

Novas práticas de letramento se consolidam em novos contextos culturais, como exemplo, temos o gênero infográfico, que vem ganhando popularidade nos últimos anos. Esse gênero, que conjuga pelo menos duas semioses (temos ainda os infográficos animados e sonoros), ganha participação além das esferas publicitária e científica. Uma prova disso é o surgimento de programas e aplicativos de computador gratuitos que permitem a criação desses textos e a sua publicação imediata em redes sociais ou em outras esferas digitais. Observou-se o aumento da infografia ligada à cultura de massa, como cinema e literatura popular (*bestsellers*).

Sendo assim, a proposta centra-se na mediação dos infográficos para a aquisição de uma leitura voltada à contemporaneidade. No entanto, a popularização do gênero não implica dizer que seus leitores são proficientes em leitura, pois sabemos que esta não envolve apenas o reconhecimento dos sinais gráficos, mas a habilidade de responder a questões como: *o que o texto quer dizer? como faz para dizer? e com que intenção diz?*. As habilidades necessárias para essas distinções devem ser desenvolvidas preferencialmente na escola, o lugar privilegiado para a consolidação da educação linguística democrática e crítica. Os meios para tal incluem uma miscelânea de práticas de letramento que tornem o aluno familiarizado com as várias faces da linguagem, e mais, que o tornem apto a lidar com as constantes mudanças da linguagem, seu repertório e situações de uso. Nesse contexto, falaremos de letramento visual. Para Muffoletto (2001, p.1), ser letrado visual é:

“ter não somente a habilidade de produzir e ler/codificar experiências visuais construídas, mas também ter a consciência de si e das representações, em ambos espaço e tempo, situadas em um modelo social, cultural, histórico e político”. A escola tenta acompanhar a grande proliferação de imagens e sua popularização, o que se confirma na maior inclusão desses elementos no material didático escolar. Entretanto, questionamos se, de fato, nestes materiais, o letramento visual é tratado de forma eficiente, com estratégias próprias ao seu favorecimento ou se há uma repetição das práticas voltadas ao texto verbal escrito (MUFFOLETO, 2001, p. 1).

Levando em consideração os aspectos teóricos mencionados, nosso trabalho consistiu em seis etapas; dentre elas, prezamos por determinar o interesse dos jovens em idade escolar pelo gênero infográfico e a popularidade deste, também, consistiu em verificar como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN-LP) orientam o

tratamento didático dos textos multimodais na escola, e, entre outros analisar o processo de atuação dos infográficos nos livros didáticos. Assim, nosso principal objetivo é verificar como é abordado o Letramento Visual neste material e como (e se) são desenvolvidas habilidades de leitura específicas para os gêneros multimodais, especificamente o infográfico no Ensino Fundamental (anos finais).

4.5 Sobre a atração dos leitores pelo gênero infográfico

Para verificar o interesse e a familiaridade do público com o gênero infográfico, realizamos uma ação voltada ao livro didático. Os resultados sugerem a grande aceitação e interesse do público jovem por esse gênero textual. O elemento visual muito caracteriza a questão da compreensão e estimula a formação do senso crítico em relação à percepção imagética. Em relação às imagens, foi abordado o seu uso e destaque tendo em vista sua alusão nos livros didáticos.

Sendo assim, quando falamos de ensino de gêneros multimodais na escola, lembramos da *charge*, da *história em quadrinhos* e do *anúncio publicitário*, que são os poucos gêneros que gozam de algum destaque no ensino formal da leitura e da escrita. Nesse contexto, cremos que favorecer o domínio dos gêneros textuais é contribuir para que o indivíduo tenha exercício pleno de sua cidadania. Tal visão de ensino já fora apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), cuja proposta é desenvolver a leitura e a produção de textos de maneira adequada e útil ao universo escolar e à realidade do aluno.

Vemos, porém, que a escola não acompanha com eficiência o ritmo das inovações nas práticas sócio-discursivas de que seus alunos precisam participar, deixando-os à margem dessas práticas, apesar de os PCN tratarem dos processos de leitura esperados para alunos de 6º ao 9º ano.

No processo de leitura dos textos escritos, espera-se que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; que leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; que desenvolva sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), “apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra” (BRASIL, 1998, p. 50-51).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.25) também sinalizam a multimodalidade, quando afirmam que nós “vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade”.

Nesse contexto, consideramos que a imagem é um dos representantes mais populares da linguagem não verbal. Embora sua presença não exclua outras modalidades como a sonora, a profusão de gêneros que envolvem o imagético é mais popular na escola, por exemplo.

Contemplando esta modalidade, Callow (2005) propõe três dimensões para a análise: a *Afetiva*, que valoriza e reconhece o papel do indivíduo quando interagindo com imagens, incluindo apreciação estética, compreensão hermenêutica e escolhas criativas no ver e criar objetos visuais; a *Composicional*, que considera como as imagens são compostas, incluindo elementos semióticos, estruturais e contextuais; a *Crítica*, que promove a análise crítica para o entendimento das imagens, considerando que todas as imagens são ideológicas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.12).

A partir destas considerações, desenvolver o letramento visual parece ser necessário não só por razões pragmáticas, mas também pela necessidade de os leitores se tornarem participantes informados e críticos no campo político de suas comunidades. Deste modo, as práticas escolares devem ser construídas de forma multissemiótica e híbrida, assim como apontam as orientações oficiais, possibilitando aos alunos a participação em práticas sociais multissemióticas com eficiência e, mais importante, com consciência e posicionamento crítico. O desafio é favorecer e organizar os letramentos múltiplos dentro do universo escolar, pois as práticas que os contemplam já são vivenciadas por nossos alunos.

Após todas essas discussões teóricas, passamos para o próximo capítulo, que aponta o percurso metodológico e a proposição didática.

CAPÍTULO V

DO PERCURSO METODOLÓGICO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que norteiam este estudo e uma proposição de um projeto de letramento, apoiado em oficinas de leitura e de produção textual. Para tanto, apontamos a abordagem da pesquisa, o contexto, o *Corpus* e a proposição didática de caráter propositivo para o nono (9º) do Ensino Fundamental e um produto educacional que apoiará professores da escola básica.

Desse modo, recomendamos um projeto didático interdisciplinar com apoio de gêneros textos infográficos publicados em livros didáticos de Português, Geografia e História do 9º ano proposto pelo PNLD 2018⁷ adotado pela rede municipal Surubim/PE (Anexo) que subsidiará um curso de extensão para docentes e apoiará a o LMC na escola.

5.1 Abordagem da pesquisa

Para desenvolver a proposta didática e a análise dos textos infográficos que formam o *Corpus* deste estudo, adotamos aspectos de uma pesquisa qualitativa, seguindo a concepção de Lüdke e André (2013), quando destacam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. XX).

Sendo, assim, de acordo com Ludke e André (2013), na pesquisa qualitativa em educação, o que nos interessa é o processo e não o produto, ou seja, questões de detalhamento de uma dada situação e não apenas criação de leis universais. Do contrário, teremos o risco de equivocadamente interpretar os dados gerados durante o percurso da pesquisa.

Quanto à abordagem teórico-metodológica, a pesquisa, também, é baseada nas teorias da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1976; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e nos estudos pedagógicos da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; 2012), que servem de subsídio para melhor compreender os usos dos referentes textuais nos relatos históricos analisados, bem como auxiliam na construção da proposta didático-metodológica de Ciclo de ensino-aprendizagem e da Gramática Design Visual .

⁷ PNLD 2020

5.2 Contexto: 9º ano do Ensino Fundamental

O presente estudo destaca a proposta de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no que tange à relação entre língua e linguagem e entre leitura e escrita prevista na BNCC. Desse modo, une a formação do leitor e do escritor a estudos multimodais e garante um diálogo com o currículo de Pernambuco para o 9º do EF; contribui, além disso, para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, a participação na vida social e a capacidade de intervir e transformar o meio em que vive, tendo como “matéria-prima” as diferentes linguagens, possibilitando o aprendizado por meio de infográficos didáticos.

Desse modo, este estudo pode propor aos estudantes do Município de Surubim- PE, na faixa etária entre doze e quinze anos de idade, que estão matriculados, especialmente, no 9º ano do Ensino Fundamental, uma maior reflexão sobre um texto multimodal, principalmente os que estão publicados no LD. E, possibilita uma formação para os docentes no que tange a ressignificação do LMC.

5.3 Corpus: composição, critérios de seleção e de análise

O *Corpus* é composto por sete gêneros de textos infográficos didáticos publicados em Livros Didáticos(LD), de diferentes áreas de conhecimento: Geografia, História, Ciências, e Língua Portuguesa, como demonstramos nos quadros a seguir.

Quadro 9: Infográficos que formam o *Corpus*⁸ - PNLD 2018⁹

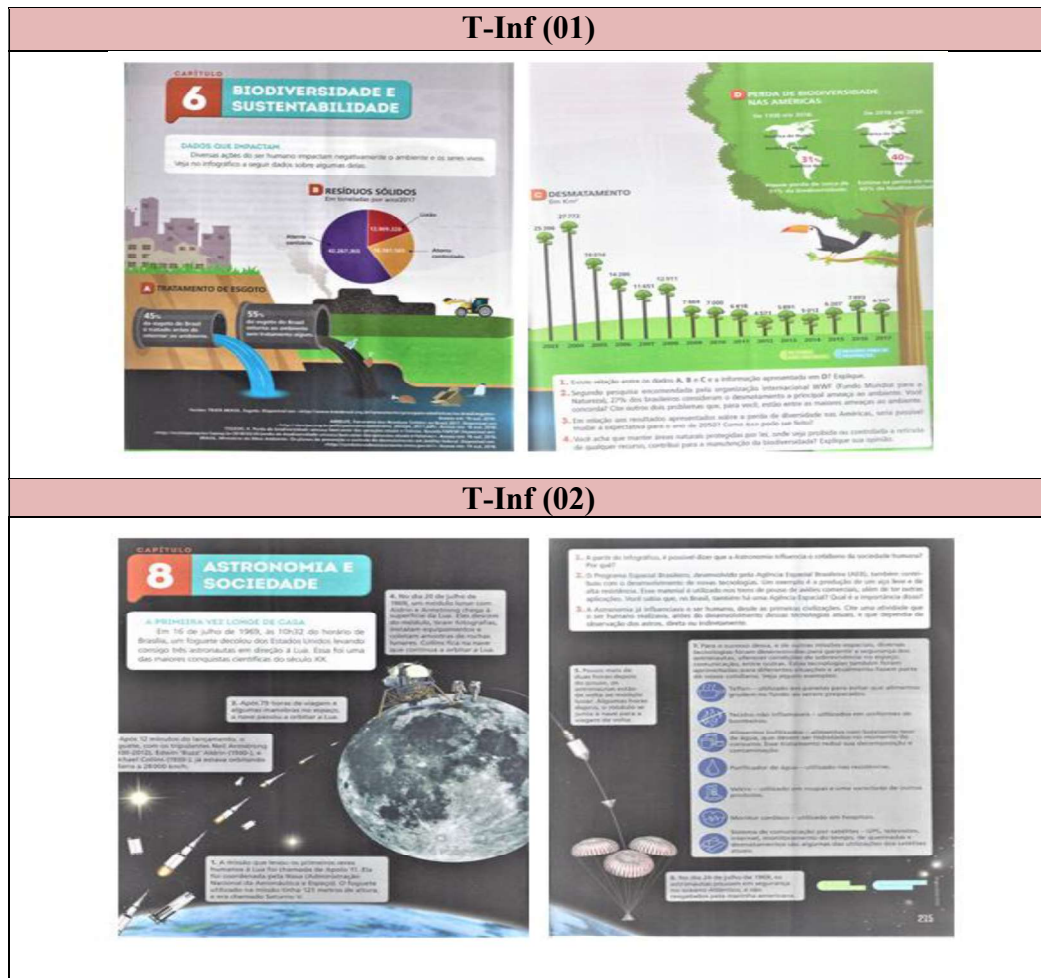
Infográfico	Gênero de Texto infográfico didático	
	Temática	Ano de Publicação
T-Inf (01)	Meio ambiente	PNLD – 2018
T-Inf (02)	Astronomia	PNLD – 2018
T-Inf (03)	Astronomia	PNLD – 2018
T-Inf (04)	Migração	PNLD – 2018
T-Inf (05)	Religião	PNLD – 2018
T-Inf (06)	Meio ambiente/Água	PNLD – 2018
T-Inf (07)	Animais	PNLD – 2018

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Como demonstramos, no Quadro 9, os infográficos que compõem o *Corpus* da pesquisa apontam diferentes temáticas no âmbito de diferentes áreas do conhecimento.

⁸ Todos os Infográficos que compõem o *Corpus* estão em anexo (Pág. XX) mais legíveis.

⁹ Todas essas obras são do PNLD 2018 e adotadas para o 9º ano do EF.

Quadro 10: T-Inf (01) e (02) - *Corpus da Pesquisa*

Fonte: PNLD (2018) – Ciências e Geografia

No Quadro 10, situamos os T-Inf (01) e o T- Inf (02). O primeiro discute o fenômeno do meio ambiente e enfatiza a Biodiversidade e Sustentabilidade, em especial, o esgoto. Tudo isso é percebido através dos recursos multisemióticos, tais como: gráficos, cores, figuras(imagens), elementos linguísticos (texto) entre outros.

O segundo, por sua vez, enfatiza a temática a cerca da astronomia e da sociedade por meio do uso de diferentes linguagens: verbal e não verbal. Esse tipo de gênero de texto é caracterizado por ilustrações explicativas sobre fatos e ações que singularizam a infrografia.

No Quadro 11, explicitamos os textos publicados no PNLD (2018) – Geografia e Língua Portuguesa - T-Inf (03), o T- Inf (04) e o T- Inf (05) publicados nos livros de , que trazem para a discussão temáticas relacionadas a conhecimentos científicos necessários para a formação do estudante do 9º ano do EF.

Quadro 11: T-Inf (03), (04) e (05) - *Corpus da Pesquisa*

T-Inf (03)

UMA IMAGEM, MUITOS SENTIDOS

Capítulo 2

Uma faxina nas estrelas

Mais de 16 mil objetos congestionam a órbita da Terra. Um novo satélite pode eliminar o problema

16 mil

100 mil

T-Inf (04)

Migrações internacionais (2017)

População em movimento

A questão dos refugiados

MUNDO-REFUGIADOS (2000-2016)

T-Inf (05)

ÁSIA: BERÇO DAS RELIGIÕES

As três maiores religiões em número de seguidores do mundo originaram-se na Ásia: o cristianismo, o islamismo e o hinduísmo.

Observe no infográfico a seguir algumas características dos principais grupos religiosos presentes na Ásia.

HINDUÍSMO

BUDISMO

ISLAMISMO

CRISTIANISMO

JAINISMO

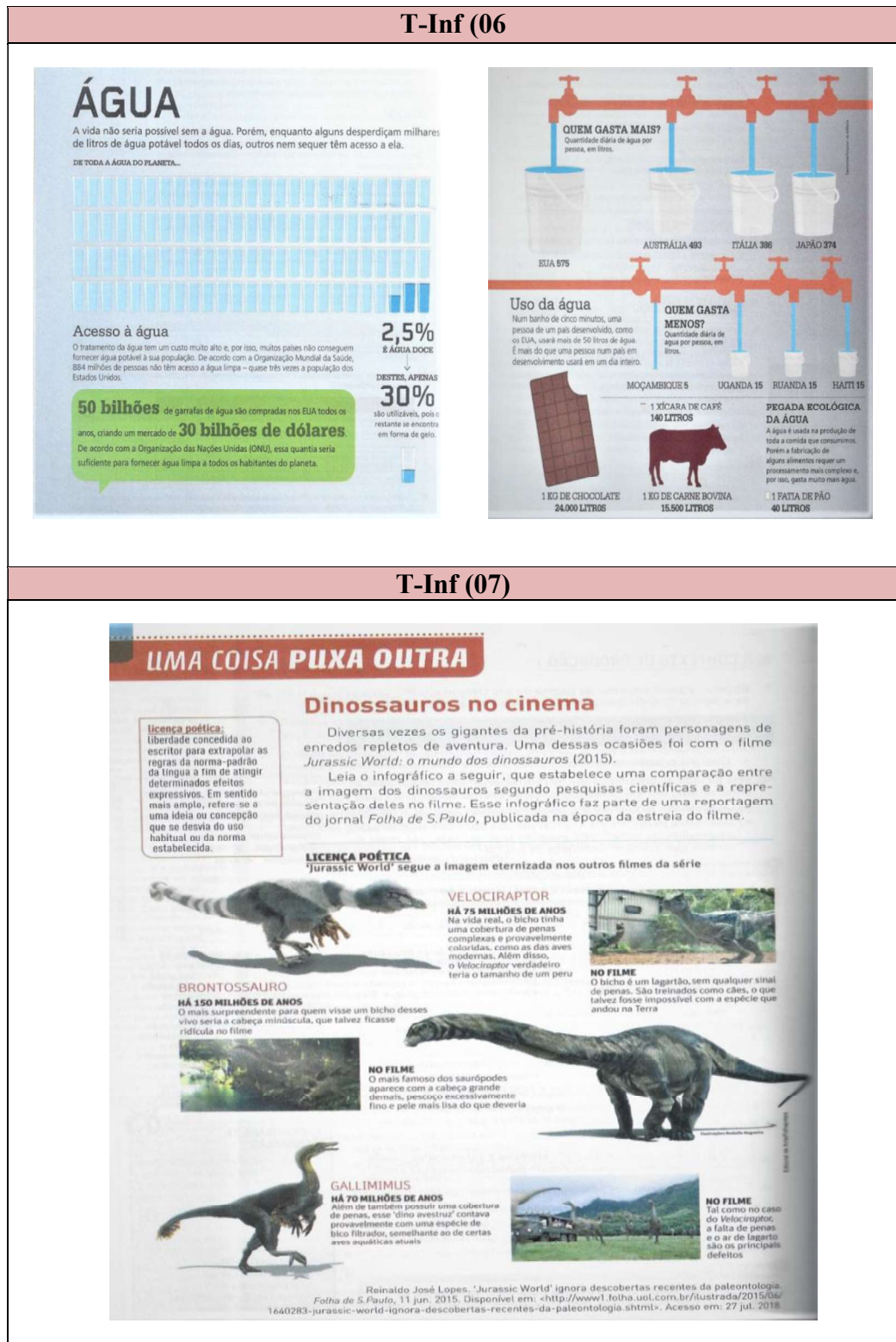
SÍQUISMO

RELIGIÃO AFETIVA

RELIGIÃO AFETIVA

FONTE: PNLD (2018) – Geografia, História e Língua Portuguesa

A seguir, no Quadro 12, explicitamos os textos publicados no PNLD (2018) – Geografia, Ciências e Geografia- T-Inf (06) e T- Inf (07) para a formação do estudante do 9º ano do EF.

Quadro 12: T-Inf (06) e (07) – *Corpus da Pesquisa*

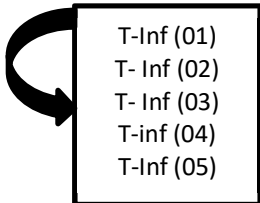
Desse modo, para seleção desses Infográficos que formam o *Corpus*, utilizamos dois critérios: (1) Infográficos que foram publicados em livros didáticos do PNLD 2016; (2) infográficos que indicam unidades temáticas em Livros Didático adotados para o 9º ano; bem como os que apresentem diferentes modos de linguagem.

Com a finalidade de responder os questionamentos e atender aos objetivos propostos, priorizamos as seguintes categorias de análise: (i) análise do valor da informação (dado/novo;ideal/real, centro e margem) e saliência (máxima/mínima); (estruturação) com a finalidade de compreender como se organizam os modos semióticos nos gêneros de textos infográficos didáticos; (ii) análise das etapas dos gêneros de textos infográficos e sua relação com a organização e a compreensão dos gêneros de texto infográficos; e, por fim, uma reflexão do letramento multimodal crítico, considerando o modelo Mostra-me de Callow (2008).

5.4 Proposta de Intervenção

A multimodalidade se configura como um campo de estudos que se destina a explorar múltiplas significações e abrange diferentes linguagens inerentes à construção de significados. Por esse motivo, sugerimos uma proposição didática (Quadro 13) que contemple Reflexão e Oficinas, como demonstramos a seguir.

Quadro 13 – Proposição didática para o 9º ano do Ensino Fundamental

Parte I		
CARACTERIZAÇÃO DE INFOGRÁFICOS ESTUDADOS		
Leitura de Infográficos 	Situação de Aprendizagem	Professor e estudantes
	REFLEXÃO EM SALA DE AULA  Leitura a partir do significado composicional. Leitura a partir do organização das etapas do gênero texto infográfico.	
Parte II		
OFICINAS	AÇÕES DIDÁTICAS	CARGA HORÁRIA
OFIC (01)	Preparação para a Leitura - T-Inf (06)	8h
OFIC (02)	Leitura Detalhada (individual) -T-Inf (07)	8h
OFIC (03)	Leitura Detalhada (conjunta)	8h
OFIC (04)	Produção textual (independente)	8h
CARGA HORÁRIA		32 h

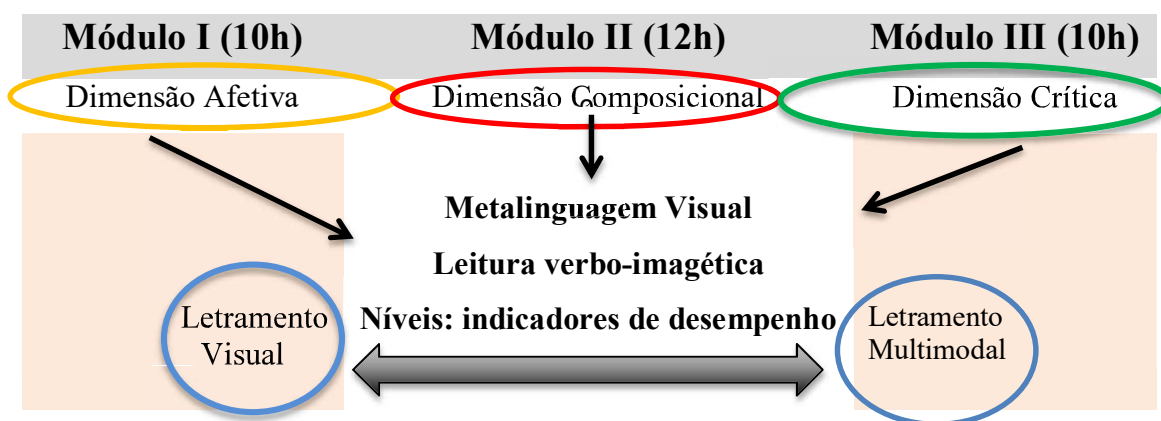
Fonte: Organizado pela pesquisadora

Dessa forma, propusemos, como demonstramos no Quadro 13, um estudo multimodal que engloba vários modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos, gráficos entre outros; e situamos, neste estudo didático, a necessidade de levar para sala de aula o professor pesquisador que envolva, no contexto de sala de aula, estudos teóricos a cerca do LMC por meio de oficinas didáticas (com sugestão de atividades).

5.5. Produto Educacional

Com a finalidade de propor ampliação do letramento multimodal crítico em sala de aula, sugerimos, primeiramente, um curso de extensão para professores do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública (em especial do Município de Surubim/PE) em três módulos:

Figura 5 – CURSO DE EXTENSÃO: Infografia e Letramento Multimodal Crítico



Fonte: Organizado pela pesquisadora

A proposição didática apresentada no próximo capítulo (Capítulo VI) subsidiará o Curso de Extensão¹⁰ (Figura 5) durante oito encontros de quatro horas, totalizando trinta e duas horas. Dessa forma, esperamos contribuir para ampliar o LMC na sala de aula, tendo em vista que esta proposta dialoga com os pressupostos evidenciados pela BNCC.

¹⁰ O Curso de Extensão aqui proposto será ministrado pela pesquisadora e sob a coordenação do PROFLETRAS – UPE /Mata Norte e o CLI – Centro de Línguas e Interculturalidade - UPE /Mata Norte. E o público-alvo será professores, em exercício, de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO VI

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA POR MEIO DE REFLEXÃO E OFICINAS

Neste capítulo, no âmbito do letramento multimodal crítico, trazemos uma leitura de Gêneros de Texto Infográfico (GTI) com base em estudos de Callow (2008), em diálogo com a Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), e com a concepção de gênero de texto da Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN; ROSE, 2012).

Para tanto, organizamos essa proposta didática em dois momentos: (i) caracterização de Infográficos, considerando os estudos de Kress; e van Leeuwen (2006[1996]) e Rose e Martin; (2012), para subsidiar as oficinas didáticas; e (ii) proposição de oficinas para serem vivenciadas em sala de aula subsidiadas pelo modelo Mostra-me de Callow (2008).

6.1 Caracterização de significado¹¹ em Infográficos

O gênero de texto infográfico didático, normalmente, contempla conteúdos explicativos que unem textos verbais e não verbais, transmitindo dados e conceitos e garantindo o entendimento do leitor por ter diferentes linguagens. Dessa forma, o significado composicional é capaz de promover o entendimento de diferentes modos semióticos em prol da construção de significação e do letramento multimodal crítico.

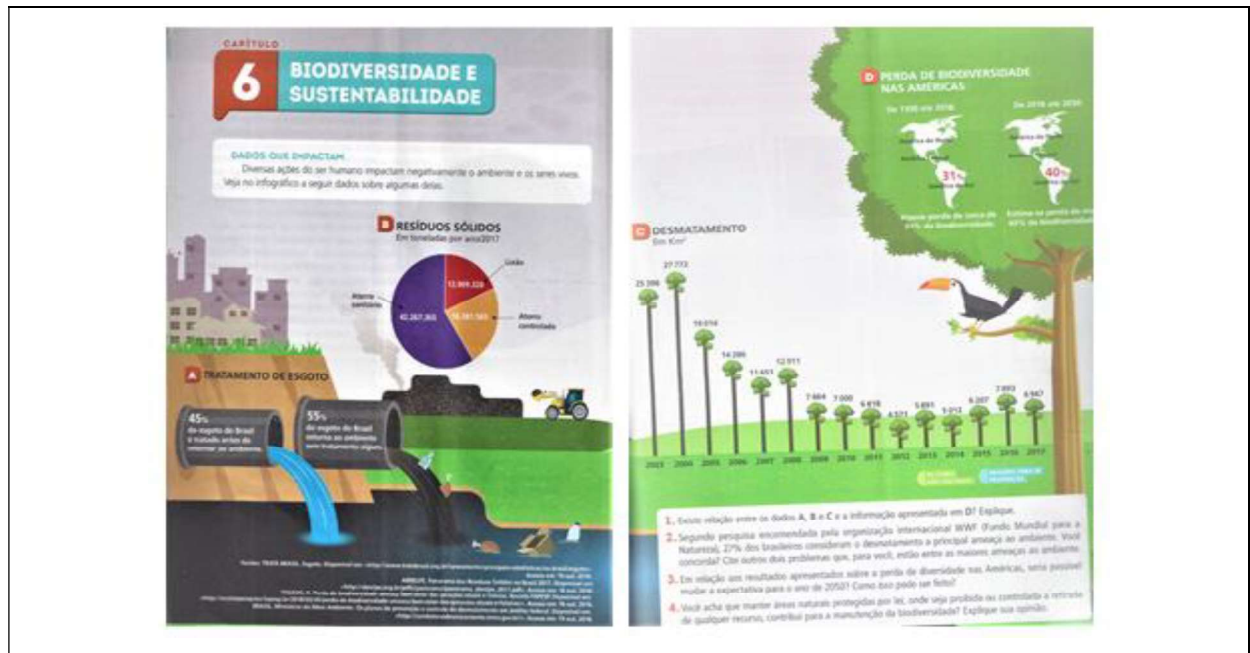
Nesse contexto, consideramos o infográfico um gênero de texto do domínio explicativo, no âmbito do letramento australiano. Nessa perspectiva, Muniz da Silva (2018) lembra, corroborando as ideias de Martin e Rose (2012), que os gêneros de textos desse domínio apontam diferentes etapas em sua organização: (1) fenômeno e explicação (explicação sequencial); (2) fenômeno e explicação (explicação condicional), cujo enfoque é dado à organização de causas e efeitos alternativos; (3) fenômeno: resultado Explicação: fatores (explicação fatorial), visando apresentar múltiplas causas para um efeito; e (4) fenômeno: causa, explicação: consequência (explicação consequencial), com a finalidade de múltiplos efeitos para uma causa.

¹¹ Nesta Dissertação, optamos em considerar apenas a caracterização do significado composicional.

6.1.1 Texto Infográfico (T-Inf 01)

O Texto Infográfico 01 (Quadro 14) selecionado para este estudo, publicado no PNLD (2018) pode ser caracterizado como uma Explicação Consequencial, pois os modos semióticos apresentados levam o leitor a perceber causa e consequência entre a relação da “Biodiversidade e da Sustentabilidade”.

Quadro 14: Texto infográfico para leitura inicial (T-Info 01)



FONTE: TRATA BRASIL (2018)¹²

Ao analisar o T-Inf 01, que se apresenta no início de um capítulo de um Livro Didático, notamos que é suscitada uma discussão a respeito de “Biodiversidade e Sustentabilidade”, por meio da qual são expostas algumas ações humanas que impactam negativamente o ambiente e os seres vivos, com informações atreladas a uma sequência alfabética; por exemplo, na letra A “Tratamento de esgoto”, temos informações referentes ao tratamento de esgoto no Brasil, antes de retornar ao ambiente em B “resíduos sólidos em toneladas por ano/2017” através de dados gráficos; em sequência, temos C “Desmatamento em km²”, que é representado, visualmente, a partir de novos elementos semióticos (figuras, números) que nos informam não apenas a realidade de desmatamento, mas também o espaço territorial.

¹² Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/esgoto>. Acessado em: 18 out. 2018

Quadro 15 – Etapas do Gênero de Texto - Explicação Consequencial (T-Inf 01)

Apresentação do Capítulo		Indicação da temática Biodiversidade e Sustentabilidade	
Instrução para estudo		Indicação do Gênero de Texto – Infográfico	
ETAPAS		Explicação	
		Causas	Consequências
<Fenômeno>	Ações do ser humano no meio ambiente	Tratamento de esgoto inadequado; Distribuição dos resíduos sólidos em toneladas por ano; Desmatamento em km ² ; Perda da biodiversidade nas américas.	
<Explicação>	Impactos negativos		Prejuízo na vida saudável do ser vivo, Ameaças ao meio ambiente, bem como a manutenção da biodiversidade

Domínio da Explicação- “Ações do ser humano no meio ambiente”

Parte I

Parte II

FONTE: Organizado pela pesquisadora

Desse modo, notamos que o T-Info 01 pode ser caracterizado como um gênero de Texto Explicação Consequencial por se encontrar no Domínio da Explicação. Nessa perspectiva, apontamos, no Quadro 15, as etapas desse tipo de gênero de texto, tais quais: Fenômeno [Ações do ser humano no meio ambiente] e Explicação [Impactos negativos no meio ambiente].

Sendo, assim, no gênero infográfico didático apresentado, no Quadro 15, percebemos que a temática a ser estudada é “Biodiversidade e Sustentabilidade”, uma vez que se percebe,

através dos recursos multissemióticos, tais como: gráficos, cores, figuras(imagens), elementos linguísticos entre outros.

Desse modo, analisando a etapa <Fenômeno>, constatamos que o Valor Informacional do T-Info 01 indica informações dadas e novas: as dadas situam o leitor nos textos verbais introdutórios como: “Tratamento de esgoto”, que está atrelado ao sintagma verbal “A; “Resíduos sólidos” em “B”; “Desmatamento” em “C; “Perda da biodiversidade nas américas” em “D”, além de apontar referências dos dados informativos que seriam as novas informações sequenciais atreladas a: gráficos, dados estatísticos, bem como às imagens(figuras). Sendo assim, o <fenômeno>: causa, explicação: consequência; ou seja, a explicação consequencial, tem-a finalidade de apontar/ demonstrar múltiplos efeitos para uma dada causa como demonstrado no Figura 6 (T Info – 01).

Figura 6 – Domínios do Valor informacional (Dado e Novo) - T-Inf 01- Parte I



FONTE: FONTE: Organizado pela pesquisadora

Como vimos, no lado esquerdo temos a informação “dada” em “Tratamento de esgoto” A, trazendo para o leitor algo “dado”, ou seja, algo que ele já saiba como parte da cultura, ou pelo menos, parte da cultura do gênero ou veículo em questão. Sendo, assim, tais informações já se tornam familiares ao leitor/observador como ponto de partida para a compreensão da mensagem. No lado direito, estão contidas as novas informações (Novo) a partir da leitura de imediato da expressão “Resíduos sólidos” B, já que é possível inferir que algo novo está sendo apresentado, e que ainda não é de conhecimento do leitor; à tal

informação, talvez, deve-se prestar maior atenção, pois enquanto o Dado é uma informação evidente, o Novo passa a ser uma informação mais ampla e passível de contestação.

Nesse processo de leitura não linear, realizamos a leitura da esquerda para a direita, onde os elementos da imagem se confirmam em linha horizontal; ficando, assim, a informação contida no lado direito, um dado novo e desconhecido pelo leitor, o que exige um maior grau de compreensão. Desse modo, acreditamos que a sequência de informações a partir das letras (A, B, C e D); prepara o leitor para novas informações, novas formas de leitura, as quais; podem contribuir para o conhecimento coerente a respeito do tema apresentado, bem como os ajudam a refletir acerca de suas práticas enquanto cidadão inserido na sociedade.

Dando continuidade à leitura do T-Inf 01 (Parte I), a partir da observação da Figura 7 apresentada abaixo, notamos informações ideais e reais.

Figura 7: Domínio Informacional (Real e Ideal) - T Inf- 01(Parte I)



FONTE: FONTE: Organizado pela pesquisadora

Ao observar a Figura 6, inferimos que há uma informação Ideal que, neste gênero de texto, está localizada na parte superior através das (imagens). A parte superior tende a fazer um tipo de apelo emotivo, nos mostra “o que pode ser”, enquanto a parte inferior tende a ser mais informativa e prática, nos mostrando “o que é” realmente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 186). A informação Real, neste gênero de texto (T Info 01 a), está localizada nos textos verbais, realizando, assim, a relação entre texto verbal e texto visual; dessa forma, a

parte ideal se torna, neste texto, a parte ideológica da mensagem, que é visualmente comunicada, e o texto verbal, ou seja, as informações escritas atreladas a essas imagens, servem como apoio, pois as informações do Ideal₇ se apresentam como essência idealizada da informação, sendo a parte mais saliente, sobrepondo-se à parte Real.

Ademais, notamos, ianda, que há uma relação entre as metafunções textual e a construção do significado composicional, os quais dão enfoque à estrutura do texto, referindo-se à significação por meio da distribuição da importância ou destaque relativos entre as informações e os elementos imagéticos.

6.1.2 Texto Infográfico (T-Inf 02- Parte II)

Ao analisar o Texto infográfico (T- Inf 02), publicado no PNLD (2018) - Geografia, notamos, a partir da metafunção composicional, a saliência que corresponde à ênfase, em menor ou maior grau, entre os elementos relacionados a outros. Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), uma composição visual está envolvida por diferentes graus de saliência, que podem ser o Dado mais que o Real, ou vice-versa. Sendo assim, será o observador/leitor que se responsabilizará pela definição desse grau de saliência entre os elementos composicionais do texto.

No Quadro 16 abaixo, T-Inf (02), “Astronomia e Sociedade”, pode ser caracterizado como um gênero de Texto Explicação Consequencial, por se encontrar no Domínio da Explicação.

Quadro 16: Etapas do Gênero de Texto - Explicação Sequencial (T-Inf (02))

Indicação de capítulo		Indicação da temática “Astronomia e Sociedade”	
Instrução para estudo		Indicação do Gênero de Texto – Infográfico	
ETAPAS		Explicação	Sequência
<Fenômeno>	Ações do ser humano no meio ambiente	Explicação dos acontecimentos atrelada a uma sequência dos fatos	- -
<Explicação>	Impactos negativos	-	Sequência dos fatos a partir de enumerações, levando o leitor a obter as explicações sequenciais do fato (Astronomia e sociedade)

FONTE: Organizado pela pesquisadora

Nessa perspectiva, apontamos, no Quadro 16, as etapas desse tipo de gênero de texto, tais quais: Fenômeno [Astronomia e sociedade] e Explicação [A influência da Astronomia na sociedade humana]. Fato que demonstra a necessidade de conhecer as etapas do gênero Infográfico e sua relação com a construção do valor informacional.

Como demonstramos no Quadro 16, o T-Inf (02), também, ao ser organizado em etapas, é composto, como apontamos na Figura 8, por meio de alguns recursos semióticos - tamanho do participante representativo, as cores – que correspondem ao valor informacional do infográfico.

Figura 8 – Domínios do Valor informacional – Saliência (T-Inf (02) - Parte I)



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Desse modo, ao analisar Texto infográfico (T- Inf (02), publicado no PNLD (2018) / Geografia, notamos, dentro da metafunção composicional, a saliência que corresponde à ênfase, em menor ou maior grau, entre os elementos relacionados a outros. Dessa forma, segundo Kress e van Leeuwen (1996), uma composição visual está envolvida por diferentes graus de saliência, que podem ser o Dado mais que o Real, ou vice-versa. Sendo assim, será o observador/leitor quem se responsabilizará pela definição desse grau de saliência entre os elementos composicionais do texto.

Notamos, dessa forma, que os elementos salientes desse gênero de texto infográfico didático apresentam-se, na Figura 8, por meio de alguns recursos semióticos tais como: tamanho do participante representativo, as cores, os posicionamentos dos modos nesse campo

visual, como por exemplo os elementos imagéticos (quadros) que contém o sintagma verbal, em um dado plano visual à esquerda e à direita, estabelecendo uma conexão coesiva entre as informações presentes no texto. Temos a cor preta, como plano de fundo, **que** é um elemento bastante saliente, bem como a própria imagem da lua, que se encontra no Centro da composição visual, captando, assim, rapidamente o olhar do leitor/observador.

Por fim, acreditamos que a identificação e análise de tais recursos semióticos que são mais salientes, nesse gênero de texto infográfico didático, possibilita a compreensão da informação. Normalmente, o percurso da leitura parte desses elementos com mais destaque visual, ou seja, aqueles que apresentam maior grau de saliência, em detrimento daqueles que se mostram menos salientes, pois tais recursos tornam-se, geralmente, a informação visualmente mais atrativa.

Na Figura 8, também, notamos elementos imagéticos (quadros) que contém o sintagma verbal, em um dado plano visual à esquerda e à direita, estabelecendo uma conexão coesiva entre as informações presentes no texto. Temos, ainda, a cor preta como plano de fundo, que se constitui um elemento bastante saliente, bem como a própria imagem da lua, que se encontra no Centro da composição visual, captando, assim, rapidamente o olhar do leitor/observador.

6.1.3 Texto Infográfico (T-Info 03)

No Quadro 17 abaixo, T-Inf 03, “uma imagem e muitos sentidos”, que pode ser caracterizado como um gênero de Texto Explicação Fatorial por se encontrar no domínio de fatores.

Quadro 17: Etapas do Gênero de Texto - Explicação Sequencial (T-Inf (03))¹³

Indicação de capítulo		Indicação da temática: Uma faxina nas estrelas	
Instrução para estudo		Indicação do Gênero de Texto – Infográfico	
ETAPAS		Explicação	
		Causas	Consequências
<Fenômeno>	Ações do ser humano no meio ambiente	Lixo espacial	Poluição na órbita da Terra
<Explicação>	Impactos negativos	CleanSpace One- um satélite com garras cuja finalidade é realizar a limpeza da órbita terrestre	Limpeza da órbita terrestre

FONTE: Organizado pela pesquisadora

¹³ ANEXO- Revista Época.p.28-29,12 marc.2012

Nessa perspectiva, apontamos, também, no Quadro 17, as etapas desse tipo de gênero de texto, tais quais: Fenômeno: Resultado e explicação [Uma faxina nas estrelas] e Explicação fatorial [Limpeza na órbita terrestre].

Nesse infográfico, analisamos, a partir da metafunção composicional, os modos de representação do texto, no viés da “saliência”; ou seja, propomos definir quais elementos são mais salientes, definindo, assim, um possível caminho da leitura. Nesse contexto, consideramos importante dizer que o observador identifica os elementos salientes, numa dada composição textual, por meio do uso de alguns fatores contribuintes, tais como: contrastes de cores, por exemplo, cores saturadas e leves, posicionamento dos modos no campo visual, como elementos apresentados em primeiro plano, tornando-se mais saliente que outros.

Assim, é possível afirmar que a identificação dos elementos mais salientes de um determinado gênero não está associada às questões apenas estéticas. Dialogando com Almeida e Fernandes (2008), os pesquisadores atestam que a escolha pela identificação ou suavização de cores, brilhos, entre outros recursos semióticos, faz com que tais elementos sejam dotados de maior ou menor “importância informativa” na totalidade da imagem, porque “alguns serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo assim seu valor na composição” (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 24).

Figura 9 – Domínios do Valor informacional - (T-Info 03¹⁴ - Parte I)



FONTE: Organizado pela pesquisadora

¹⁴ Revista Época.p.28-29,12 marc.2012

Assim, na Metafunção composicional, no que diz respeito ao viés da Saliência, temos neste (Inf 03) a cor preta como “pano de fundo”, obtendo maior destaque e levando o leitor a pensar que a escolha dessa cor não é apenas para destaque, mas que podemos pensar na percepção que o ser humano tem do espaço sideral: a escuridão do céu à noite.

Temos, também, a cor vermelha em destaque, tornando-se, assim, uma parte do infográfico mais saliente, o que constitui uma parte privilegiada para a leitura, visto que, na leitura ocidental, o olho humano vai da esquerda para a direita e de cima para baixo. Temos os elementos em menor grau de saliência, como cores (a cor branca, representando as estrelas – marcadas por pontos de luz minúsculos, texto verbal), gráficos, imagens, mas que todos esses levam o leitor a perceber os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desse gênero, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão, bem como de produção textual.

6.1.4 Texto Infográfico (T-Inf. 04)

No Quadro abaixo, o T-Inf 04, “Migrações internacionais”, pode ser caracterizado como um gênero de Texto Explicação Consequencial por se encontrar no Domínio da Explicação. Nessa perspectiva, apontamos, no Quadro 18, as etapas desse tipo de gênero de texto, tais quais: Fenômeno [Migrações internacionais] e Explicação [População em movimento]

Quadro 18: Etapas do Gênero de Texto - Explicação Sequencial (T- Inf (04))

Indicação de capítulo		Indicação da temática “Migrações internacionais 2017	
Instrução para estudo		Indicação do Gênero de Texto – Infográfico	
ETAPAS		Explicação	
		Causas	Consequências
<Fenômeno>	Ações do ser humano no meio ambiente	Conflitos Desastres À busca por países de maior renda	Refúgio Melhor qualidade de vida Direitos básicos garantidos como: saúde, educação, trabalho
<Explicação>	Impactos positivos	Viagens turísticas internacionais	Aumento do Turismo no mundo

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora

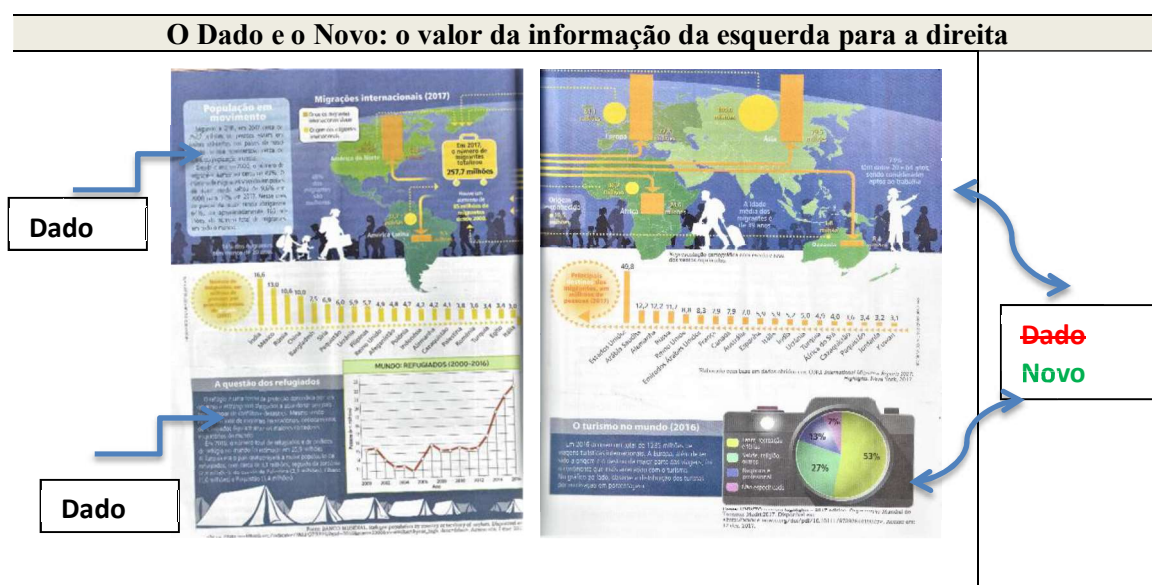
De acordo com Paiva (2010,p.46), o valor de informação “evidencia o vínculo entre o grau de informalidade dos elementos e o local que eles ocupam na imagem em relação uns aos outros e ao espectador”. Nessa perspectiva, são observados aspectos como a polarização

(Centro-Margem/ Dado-Novo) e a centralização. Essa análise se aplica, também, a gêneros multissemióticos, assim como podemos afirmar na citação abaixo:

Em termos gerais, se ao lado esquerdo contém uma imagem e o direito contém um texto verbal, então a imagem é apresentada como o Dado, como ponto de partida já bem estabelecido no texto, e o texto é que contém o Novo. Se a página esquerda possui um texto e a direita possui uma imagem, então, o texto é Dado e a imagem, o Novo (KRESS E VAN LEEUWEN,1996,p.190)

Em “Migrações internacionais” (2017), podemos afirmar que o Texto infográfico (T-04) nos direciona ao tema “ Movimentos migratórios”. O infográfico didático, para isso, nos aponta, através de elementos linguísticos e semióticos, as migrações internacionais em um dado ano, vinculando tal informação à localização atual dos imigrantes e à sua nacionalidade, gerando, assim, uma nova informação; ou seja, em relação ao valor informativo, o infográfico didático está construído entre o Dado e Novo.

Figura 10 – Domínio do Valor informacional (Dado e o novo) (T-Inf 05¹⁵ - Parte I)



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Desse modo, como apresentamos na Figura 10, os recursos semióticos podem ser percebidos como uma representação cartográfica com escala de rosa dos ventos suprimidas, apontando, assim, no lado esquerdo a nova informação em “ números de imigrantes, em milhões de pessoas por principais países de origem.

Assim, neste plano direito, estarão as informações que correspondem às anteriores, apresentando um outro sintagma verbal como norteador “ Principais destinos dos migrantes,

¹⁵ Revista Época.p.28-29,12 marc.2012

em milhões de pessoas (2017)”, o que leva o leitor a possíveis indagações ou interpretações, tais como: provavelmente, as migrações internacionais acontecem em busca de melhores condições de vida; talvez, no lugar de origem, possam existir alguns fatores que estejam dificultando a permanência das pessoas, como fatores que possibilitam a imigrarem para fora do seu país de origem, como por exemplo: a fome, desemprego, guerra, perseguição política, perseguição religiosa, catástrofes naturais, dentre outros. Assim, o leitor poderá pensar nos fatores atrativos existentes nos lugares para onde imigraram, exemplo: acesso a serviços básicos, como hospitais, escolas, segurança, etc.

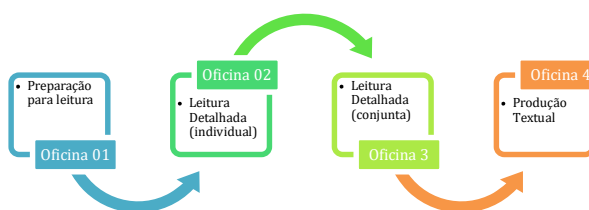
Observamos, também, que existem composições cujos recursos semióticos estão distribuídos no Centro e nas Margens. Podemos dizer que esses elementos centrais são o núcleo da informação; contudo, estão interligados a outros elementos menos atrativos, mas que são importantes para a construção de significados, bem como a amplitude da informação central. Ou seja, os primeiros são àqueles elementos mais importantes, logo, mais visualmente atrativos.

Nesse interim, toda esta conexão se dá também através do uso de setas, cores, imagens atrativas, servindo de pontes para sua função coesiva. Por fim, temos também as composições que representam as informações Reais, mais concretas ou detalhadas do fato/informação, anteriormente apresentados. Neste gênero de texto, temos as representações cartográficas com escala e rosa dos ventos suprimidas como um recurso semiótico que preza pela concretude e amplitude da informação citada anteriormente.

6.2 Oficinas Didáticas

Após estudos reflexivos de infográficos¹⁶, como apontamos no item anterior, recomendamos quatro oficinas como mencionamos no Capítulo VI e demonstramos na Figura 11 a seguir.

Figura 11: Proposição de Oficinas para estudo no 9º ano do EF



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

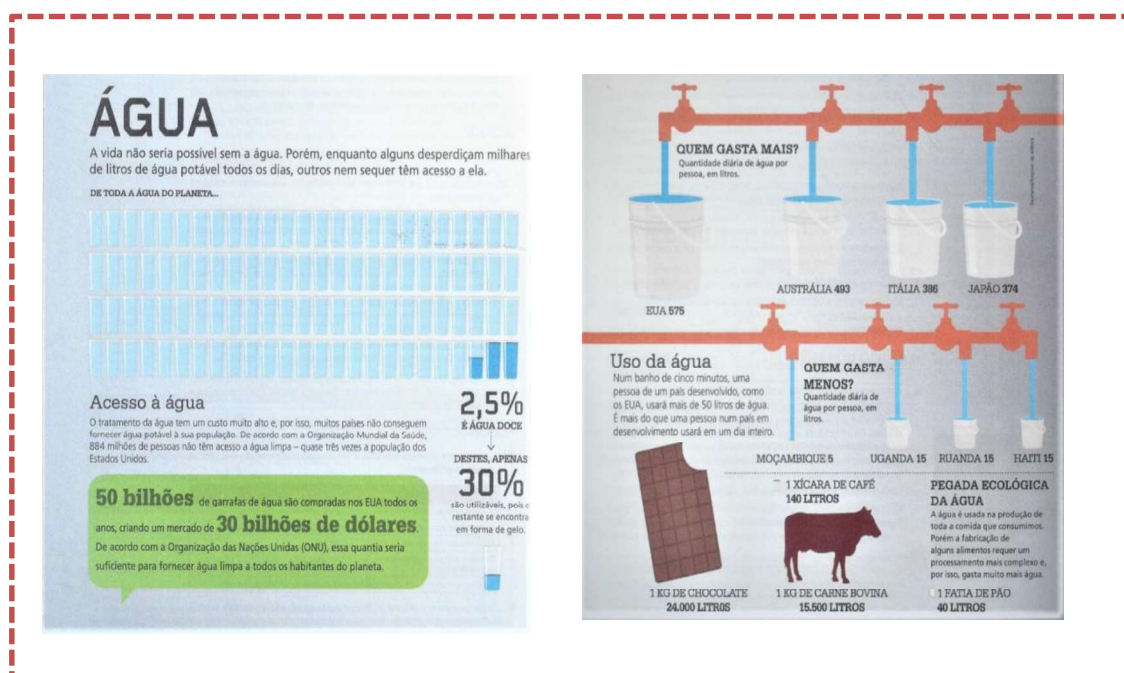
¹⁶ Utilizamos para análise alguns infográficos que formam o *Corpus*.

No primeiro momento, a intenção é levar o estudante a perceber passos necessários na formação leitora a partir de infográficos (oficina1); em seguida mostrar os passos para a leitura de infográficos didáticos de forma individual e conjunta (oficinas 2 e 3); e, por fim, apontar a necessidade de focar na produção textual de infográficos de forma independente, bem como sua exposição e divulgação (oficina 4).

6.2.1 Oficina 01 – Preparação para a leitura de Infográficos

A intenção desta oficina é preparar os estudantes para leitura de texto verbo-imagético, em especial, os gêneros textos infográficos estudados. Desse modo, sugerimos a leitura dos infográficos contemplados nestas oficinas. Como exemplo, sugerimos, inicialmente, a leitura do T-Inf 06 (Figura 12) que informa sobre alguns aspectos da água.

Figura 12: Leitura inicial (OFICINA 1) – T- Inf (06)¹⁷

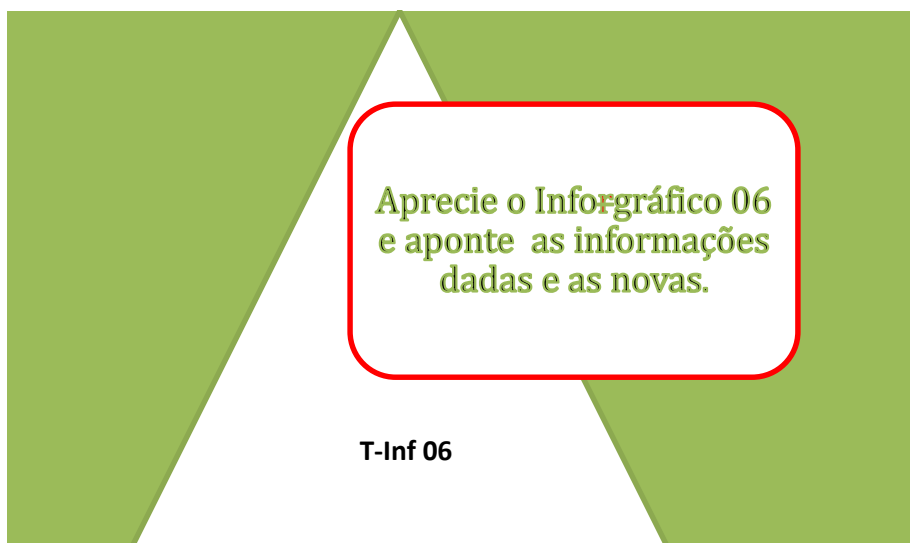


FONTE: Richards (2013)

No primeiro momento desta Oficina, recomendamos que seja apresentada aos alunos a instrução didática, indicada na Figura 13:

¹⁷ Jon Richards e Ed Simkuns. O mundo em infográficos. Rio de Janeiro: Sextante (2013.p.108-109)

Figura 13: Instrução Didática – Organizando as informações



FONTE: Organizado pela pesquisadora

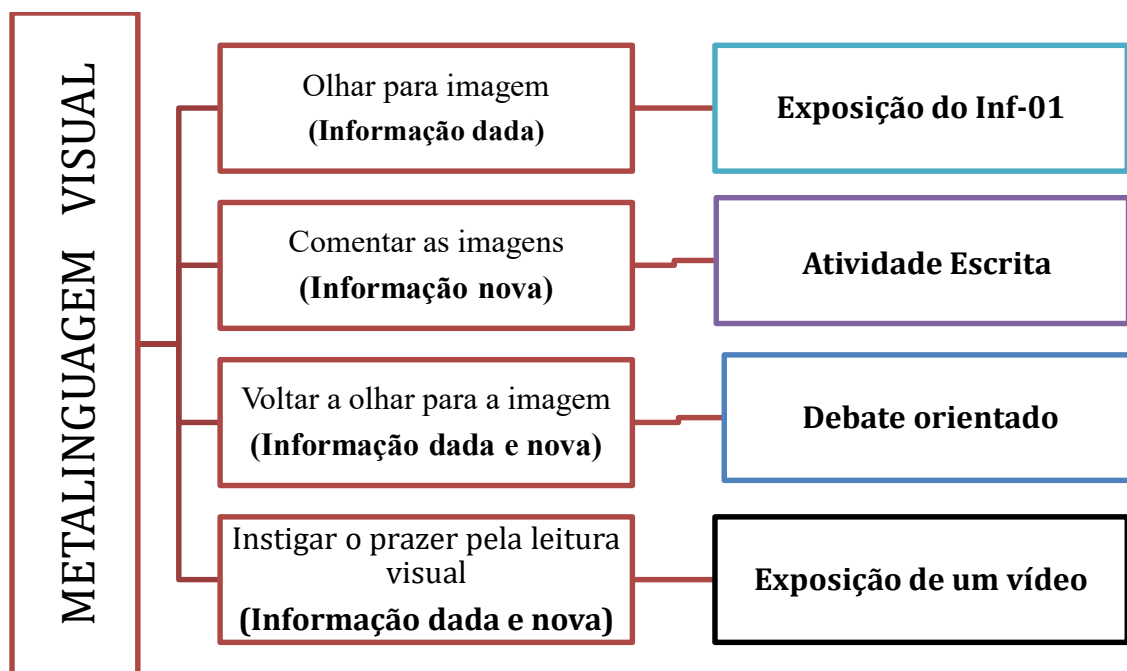
Nesta proposta, além de apontar o Infográfico (Figura 13) que será estudado, o professor poderá realizar junto aos estudantes uma leitura individual e coletiva, fazendo uso de uma projeção, a depender dos recursos tecnológicos disponíveis pela escola. A finalidade dessa atividade é apreciar o texto visual e apontar as informações contidas no T Inf-6, considerando a metalinguagem, a temática/assunto e as imagens que compõem o infográfico.

6.2.1.1 Potencializando a metalinguagem visual (T- Inf 06)

Após essa leitura e discussão, o professor poderá realizar as atividades contidas na Figura 14, objetivando o desenvolvimento do LMC com estudos da metalinguagem visual no âmbito da Dimensão Afetiva.

No âmbito da Dimensão Afetiva, no intuito de possibilitar o LMC, como demonstrado na Figura 14, sugerimos o desenvolvimento da metalinguagem visual por meio do engajamento dos alunos, que pode ocorrer de forma positiva e negativa, em diferentes situações de aprendizagem com foco no olhar para imagem (exposição do infográfico estudado); no comentário da imagens ou da imagens apresentada nos infográfico (atividade escrita); no retorno do olhar para a imagem (debate orientado); além de instigar o prazer pela leitura visual (exposição de um vídeo).

Figura 14: LMC - Metalinguagem (Dimensão Afetiva)



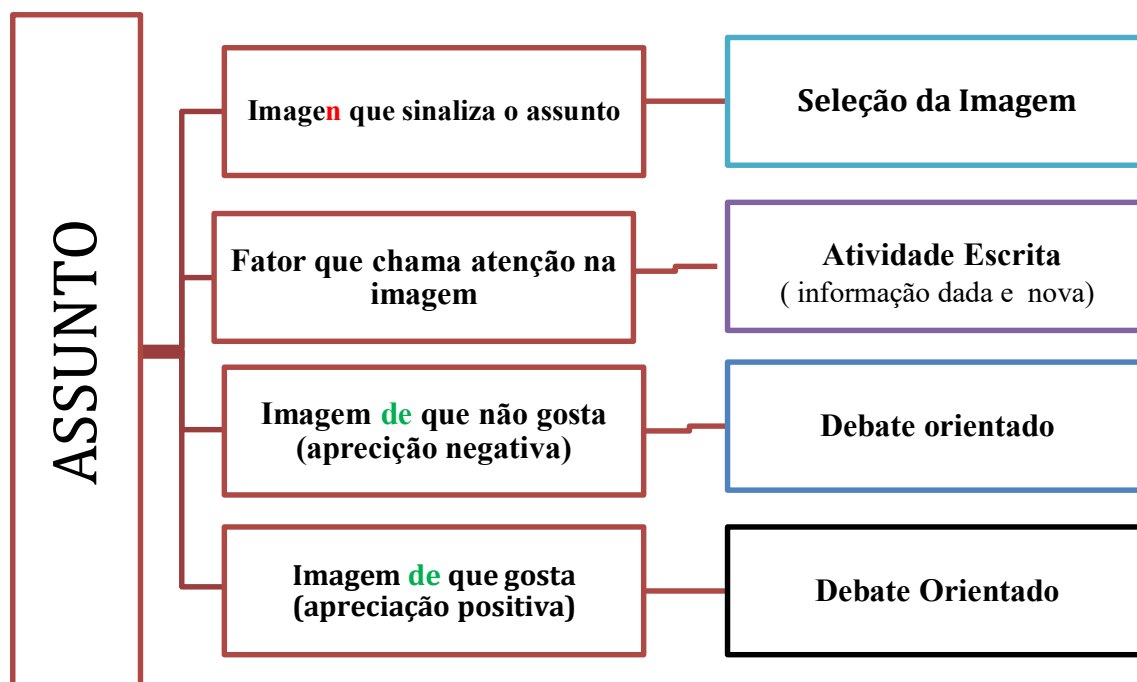
FONTE: Elaborado pela pesquisadora

A Figura 14 sinaliza a necessidade de observar características visuais para analisar a metalinguagem do Infográfico didático, conforme sugestão de Callow (2008). Desse modo, as afirmações ou questões de análise sugeridas, na Figura 14, poderão ser realizadas, através da projeção ou, até mesmo, via impresso, a fim de que os alunos tenham acesso para respondê-las no término dessa oficina, vinculando-as ao gênero de texto anteriormente discutido em sala no final da discussão. Assim, o professor poderá perceber, através das respostas dos seus educandos, como é possível ampliar o letramento multimodal crítico, a partir da dimensão afetiva.

6.2.1.2 Descobrindo o assunto (T- Inf 06)

Com o intuito de desenvolver o LMC dos estudantes em sala de aula, sugerimos atividades, na Figura 15, que estabeleçam reflexões a cerca da leitura de imagens, com ênfase nas informações dadas e novas, e que possibilitem discussão do assunto.

Figura 15: LMC – Assunto (Dimensão Afetiva)



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Apontamos, na Figura 15, como é possível realizar reflexões para discutir o assunto que o Infográfico (T- Inf 06) informa. Para isso, o professor pode direcionar as atividades de leitura por meio de perguntas que giram em torno dos elementos da imagem. Inicialmente, recomendamos que o docente questione os estudantes sobre o que está acontecendo na imagem; se esta apresenta algum tema, sentimento ou ideia; e como a imagem apresenta isso (CALLOW, 2008).

Desse modo, recomendamos uma discussão acerca do assunto explícito no infográfico, apresentado na Figura 15, considerando as imagens (ou imagem) que indica(m) o tema sobre o qual se pretende informar, por meio das seguintes indagações - o que chama a atenção do aluno na imagem que você acabou de ler? Qual (is) imagem (s) você realmente não gostou de ver? E por quê? As respostas a essas indagações podem ser um indicador para concretizar os níveis de leitura.

6.2.1.3 Concretizando os níveis de leitura (T- Inf 06)

No Quadro 20, apresentamos sugestões didáticas inspiradas do modelo Mostre-me de Callow (2008), no intuito de ampliar o LMC de estudantes do 9º ano do EF.

Quadro 20: LMC – Níveis de Desempenho da leitura (Dimensão Afetiva)

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Observar / localizar as imagens no texto. Discutir de forma positiva ou negativa, fazendo uso das imagens escolhidas ou apontadas.	Apresentar justificativa da escolha da imagem. Apoiar/ dar credibilidade para os posicionamentos quanto às imagens / figuras apontadas.	Identificar, nas imagens, aspectos particulares que os atraem. Dialogar o porquê de algumas imagens atraírem a uns e a outros não, ou seja, as particularidades.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa perspectiva, compreendemos que a Dimensão Afetiva é capaz de valorizar e reconhecer o papel do aprendiz quando interagem com as imagens, incluindo o sensorial, a resposta imediata, a espontaneidade, as apreciações estéticas, reações de raiva, emoção, dentre outros, como salienta Callow (2008). Tal ação pode ser vista como um gatilho significativo para o despertar do letramento crítico em relação a esse texto verbo-imagético.

Todas essas situações (Quadro 20) poderão ser vivenciadas em três níveis. No primeiro, o professor potencializa a criticidade por meio da observação e da localização de imagens do T-Inf 06 e, em seguida, a apreciação positiva e negativa das imagens, considerando as informações dadas e as novas. Nesse sentido, segundo Callow (2008), a fim de ouvir as respostas dos alunos quanto o tema abordado, é possível maximizar a criticidade dos estudantes.

Nos níveis dois e três, reflexões relacionadas à metafunção composicional, tais como valor da informação (topo / base: ideal / real) e saliência (primeiro plano / plano de fundo), servirão como bases teóricas valorosas para a interpretação da mensagem elaborada pelo T-Inf 06 e poderão promover o LMC por meio de situações didáticas significativas.

6.2.2. Oficina 02 - LEITURA DETALHADA (individual)

Passamos para a segunda oficina, OFIC(02), cuja duração pode ser composta por oito horas aulas, distribuídas pelo professor em sala de aula, conforme o nível de aprendizagem dos estudantes, cujo meta é ampliar estudos a partir do LMC com foco no gênero de texto infográfico didático (T-Inf 07).

Figura 11- Texto para leitura (T-Inf 07) – Português



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Como objetivo de didatizar a leitura detalhada, o professor pode iniciar pela percepção de como se dá a organização da estrutura do gênero de texto estudado. Para tanto, recomendamos situações de aprendizagem, suas cargas horárias e suas finalidades didáticas que possibilitam o entendimento e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes do 9º ano do EF e um estudo da organização das etapas do gênero de texto Infográfico.

Indicando a leitura detalhada do T-Inf 07, figura 11, o professor poderá propor que os estudantes analisem a imagem, priorizando os seguintes fenômenos: aspectos composicionais, o que acontece na imagem, o cenário, o próprio contexto da imagem, as cores, como demonstramos no Quadro 21 a seguir.

Quadro 21: Situações Didáticas para ampliar o LMC – Dimensão Composicional

Metalinguagem	Ingadações reflexivas	Desempenho		
		Indicadores (Nível 1)	Indicadores (Nível 2)	Indicadores (Nível 3)
Possibilitar ao aluno demonstrar o entendimento de conceitos, atitudes, ações ou até a confluência deles INDICADORES GERAIS E METALINGUAGEM QUE PODEMOS INCLUIR: ↓ Descrições de cenários a partir de evidências T-Inf 07. ↓ Explicação de imagens simbólicas	Como você poderia relatar o que acontece ou quais ações presentes? ↓ Agora, fale algo sobre o cenário, qual o lugar, os elementos que compõem o mesmo ↓ Você acha que a imagem apresenta um assunto, uma ideia, uma opinião, sentimento, emoção? ↓ Como uma imagem pode demonstrar tais coisas? ↓ Estamos distantes, próximos da cena? Como você chega a essa definição? ↓ Você observa a imagem por baixo ou por cima? Ou seja, qual seu nível de olhar?	Interpreta e direciona ações em uma imagem ↓ Possibilidade de interpretar uma imagem através de demonstrações simples como: é uma imagem chocante, triste, linda... ↓ Utiliza simples palavras para descrever distâncias próximas entre a imagem. ↓ Demonstra quando questionado simples formas presentes na imagem	Utilização de alguma metalinguagem para explicações em textos visuais ↓ Utilização de palavras que descrevem as distâncias próximas e seus efeitos. ↓ Descrição das cores, formas na imagem bem como a conotação emocional delas	Apresenta explicações de como um texto visual pode ter ações e conceitos representacionais ↓ Como a descrição de distância, (próximo ou distante) pode afetar o observador da imagem, do texto visual ↓ Descrição de imagem fazendo uso de cor, textura, linha, ou seja, formação mais complexa da imagem ↓ Aponta como as cores específicas de uma dada imagem podem estar associadas com sentimentos ou até mesmo conceitos.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação (Adaptação de Callow (2008))

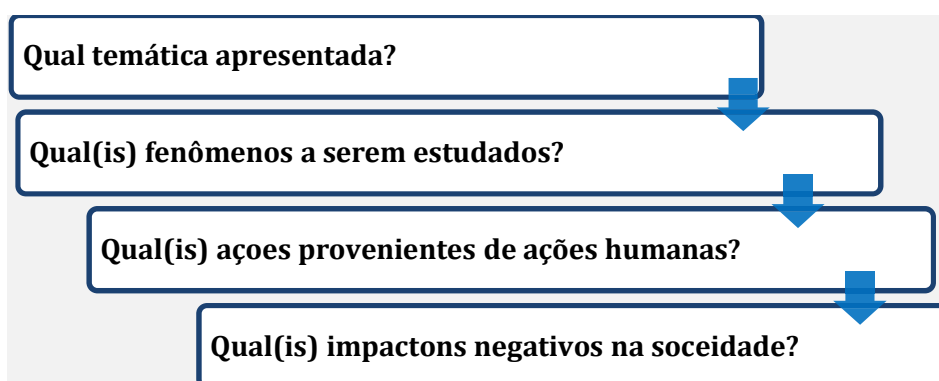
Dessa forma, por meio das situações de aprendizagem sugeridas, no quadro 21, recomendamos que o professor, com vistas à sensibilização e à percepção dos alunos para as representações narrativas, possa construir, junto aos alunos, experiências com o texto, que promovam o LMC inspirado nos estudos de Callow(2008) e de Kress e Van Leeuwen (2006) discutidos nos capítulos anteriores.

Diante disso, para ampliar a LMC no âmbito da Dimensão Composicional, o aluno poderá reconhecer as regularidades e tipificações do gênero, ou seja, sua articulação com um estudo das linguagens que são importantes para a construção do sentido global do texto.

Nesse contexto, segundo Antunes (2010, p.49), lembramos ao professor a necessidade de analisar um gênero de texto infográfico, dentre outras de envolver e “descobrir o conjunto das suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que podem acontecer”. Sendo assim, a autora ainda demonstra que o “exame de tais regularidades é o que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam”. Logo, o conhecimento desses modelos é fundamental para a ampliação da competência comunicativa do estudante, **conforme** lembra Antunes (2010, p.49).

Nesta Oficina 02, sugerimos, ainda, uma reflexão de elementos e signos que possibilitam a construção de sentido na estrutura de uma imagem, como também o impacto de situações sociais específicas e o contexto cultural. Desse modo, sugerimos um estudo mais aprofundado a cerca da organização do T-Inf 07

Figura 17: Debate Orientado - Organização do gênero/Explicação Consequencial



FONTE: Organizado pela pesquisadora

Após a interpretação **do** organização do T-Inf 07 – Explicação Consequencial, recomendamos a leitura crítica, a partir da organização do gênero em etapas – Fenômeno e Explicação, promovida pelas perguntas (Figura 17). Essa forma de organizar o gênero possibilita uma interpretação do T-Inf 07, unindo ações do homem e seus impactos na sociedade.

Dando continuidade, no Quadro 21, teremos uma adaptação do modelo Mostra-me (Callow, 2008) apresetado anteriormente, por meio de algumas situações de aprendizagem que podem ser realizadas pelos alunos, objetivando a ampliação do LMC por meio da dimensão composicional. Nessa perspectiva, recomendamos ao professor, uma discussão ampla, considerando a dimensão composicional proposta por Callow (2008). Tais situações

de aprendizagem (Quadro 21) podem instigar os alunos a observarem e analisarem ações, símbolos, distância, proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas, vetores, ou seja, tudo que acontece na imagem, a fim de que expliquem e descrevam ações e imagens simbólicas.

6.2.3 Oficina 03: Leitura detalhada conjunta

Nesta oficina, o enfoque será dado ao LMC, mas enfatizando o posicionamento crítico da turma do 9º ano do EF. Para tanto, trazemos, aqui, inicialmente, o posicionamento de Rojo (2012, p.133), quando destaca que “os letramentos críticos, capazes de lidar com textos e discursos naturalizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” tornam-se fundamental na formação leitora.

Esse posicionamento é necessário para que o educando analise a sociedade e aja sobre ela de maneira responsiva, ética e cidadã, pois acreditamos que relacionar contexto educacional à sociedade atual é importante para a formação crítica de sujeitos atuantes na sociedade contemporânea.

Desse modo, inspirado no modelo Mostra-me, a partir da dimensão crítica de Callow (2008), o professor poderá incentivar os alunos a perceberem questões socioculturais como a inclusão, exclusão de grupos sociais, no tocante ao gênero, à raça e à etnia. Isso permitirá que os alunos identifiquem e avaliem os estereótipos sociais construídos no texto multimodal, em especial, nas imagens.

Nesse sentido, segundo Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), todas as imagens, mesmo as que aparentemente são neutras, estão inteiramente no campo da ideologia, onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados ou até mesmo silenciados. E aí é que acontece de fato o LMC, que de acordo com Silva (2016, p.88), pode ser entendido como “a capacidade de ler, de interpretar, de reconhecer esses recursos marginalizados ou privilegiados, de concordar e de discordar do que vê, de endossar ou de refutar, de poder reconhecer dominação, manipulação ou tendenciosidades” encontradas em textos verbo-visuais.

Nesta OFIC(03), o professor poderá, no primeiro momento, instigar oralmente tais perguntas contidas no quadro adaptado pela autora para obter as respostas dos alunos. Assim, acontecerá um diálogo entre aluno e aluno. No segundo momento, os estudantes poderão recriar o gênero de texto infográfico didático apresentado.. Essa atividade poderá ser em

dupla, grupo a depender da realidade de sala de aula. O professor irá orientá-los a fim de obter por escrito a compreensão do texto multimodal infográfico didático na dimensão crítica.

Quadro 22: Situações Didáticas para ampliar o LMC – Dimensão Crítica

Metalinguagem	Afirmações	Desempenho		
		Indicadores (Nível 1)	Indicadores (Nível 2)	Indicadores (Nível 3)
As questões podem ser adaptadas de acordo com o texto que está sendo lido/utilizado ↓ INDICADORES Respeito ao meio ambiente Quem está sendo representado na imagem? O porquê da criação de tal imagem e qual interesse do produtor?	Esse ambiente (imagem) lhe é familiar? É diferente da sua realidade? ↓ Qual seria para você o principal agente /protagonista nesta imagem? Quais elementos lhe chama mais atenção nesta imagem? E por quê? Você pode apontar qual /is fatores contribuíram para tal realidade presente?	Esse tipo de imagem é representado em sua comunidade? ↓ Utiliza evidências visuais para justificar como uma imagem pode parecer amigável ou não, boa ou ruim, impactante ou não.	Explica os estereótipos presentes na imagem para a construção de sentidos	Esclarece como imagens visuais podem apoiar pessoas em papéis de personagem numa dada imagem

FONTE: Orga(nizado pela orientadora

Em meio aos posicionamentos dos estudantes em relação ao gênero de texto infográfico didático, o professor deverá mencionar aos alunos que “os elementos visuais não meramente reproduzem as estruturas de uma realidade, mas sim, que produzem imagens da realidade” Callow, 2008).

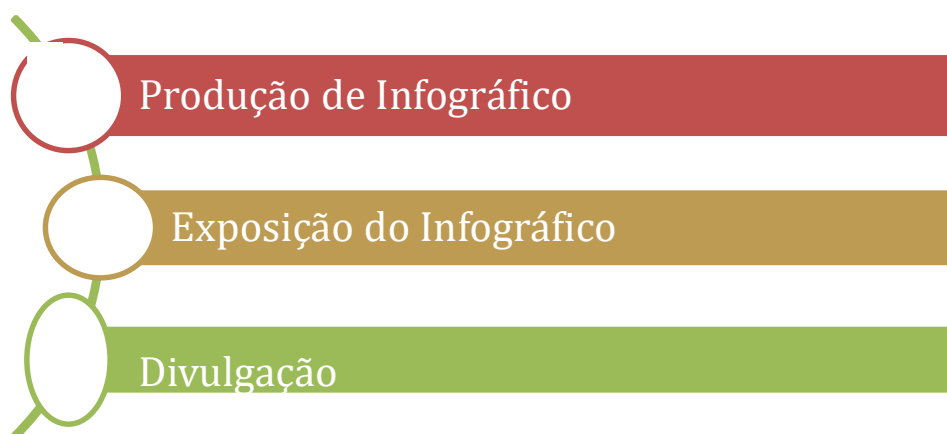
Esperamos que os alunos apresentem satisfatório desempenho relacionado à leitura, compreensão de texto multimodal, com base no infográfico didático em estudo, atrelado às dimensões afetiva, composicional e crítica, segundo Callow (2008). Sendo assim, o professor deverá propor aos alunos a produção de infográficos didáticos que potencializem e contemplem a dimensão crítica (CALLOW, 2008) a partir do gênero de texto infográfico

didático abaixo. Seguindo a mesma temática “ Biodiversidade e Sustentabilidade”, vale ressaltar que esse foi apresentado, inicialmente, antes da primeira oficina, sendo utilizado para observar o conhecimento/ interpretação que os alunos teriam em relação a textos multimodais como por exemplo o infográfico.

6.2.4 Oficina 04: Produção Textual (independente)

Nesta OFIC(05), o professor possibilitará a produção textual, a exposição e a divulgação de infográficos na escola, inspirado no modelo Mostra-me de Callow (2008) e aprofundamento a partir de diferentes áreas do conhecimento (ex. Ciências Biológicas e Geografia), além de desenvolver a leitura de texto verbo-imagético em sala de aula, como situamos

Figura 18: Oficina 05 – Situações de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta OFIC(05), o professor possibilitará ao alunos, mediante a produção e a exposição dos seus infográficos didáticos construídos em sala de aula, desenvolvimento do LMC, considerando a dimensão composicional (Callow, 2008) em diálogo com os estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Antes da produção textual que será divulgada, o professor poderá discutir com os alunos sobre o tema que fora abordado no infográfico didático contemplado nas oficinas anteriores, levando-os a pensar qual conteúdo/ tema a infografar, instigando-os a pensar desde já no leitor, no ambiente de circulação, nas especificidades do gênero, suporte e principalmente o objetivo da construção e interação, a fim de que demonstrem capacidade de selecionar informações para a produção. Faz-se necessário dizer que o professor poderá

formar grupos em sala para cada dimensão, ou seja, afetiva, composicional e crítica. Nesse interím, será ministrado este momento em duas aulas.

Quadro 23: Produção textual orientada por meio de Indagações

Atividade Reflexiva	
1.	Qual tema/ assunto pretende abordar em seu infográfico didático? E o que levou a pensar sobre?
2.	Qual será o público alvo? E qual linguagem será utilizada para atingir este público?
3.	Quais recursos utilizará para a construção do infográfico didático? Como: cores, imagem, gráficos, vetores, dentre outros. Isso poderá possibilitar o letramento visual do leitor?
4.	Já pensou em qual (is) vozes serão ouvidas? E qual interesse particular serão atribuídos através das imagens?
5.	As imagens terão a ver com o que “toca”, sensibiliza os leitores visuais?
6.	Como seu infográfico didático poderá dizer sobre sua identidade, seu mundo interior ou particular?
7.	Qual o seu objetivo final da construção de infográfico didático?

FONTE: Organizado pela pesquisadora

A Exposição poderá acontecer em sala de aula, bem como no pátio escolar para alunos e professores dos 9º anos – ensino Fundamental e a Divulgação pode ocorrer mediante produção de um cartilha informativa¹⁸; além de expor a partir de data-show, banneys a depender da realidade escolar. Assim, acreditamos que, após toda vivência das etapas/ oficinas do projeto didático, é importante que haja reflexão por parte dos educadores e alunos. Esse fato poderá promover oportunidades de se potencializar a leitura crítica e a escrita a partir de textos multimodais como o gênero de texto infográficos didáticos.

Acreditamos que, neste momento, os alunos poderão assumir a sua própria voz, produzindo uma linguagem com confiança e autoria. Outro ponto a se destacar é o emprego de sua identidade, entendendo-se como autores que se situam dentro de um contexto social.

Ao concluir a organização e a reflexão das oficinas, constatamos que a vivência dessas oficinas pode resultar na resignificação e no reenquadramento de práticas pedagógicas que privilegiem os atos de leitura crítica e produção de textos no viés dos olhares multissemióticos, contemplando as dimensões afetiva, composicional e crítica, inspiradas no modelo Callow (2008).

Por fim, constatamos que, nessas oficinas, à luz do modelo Mostra-me de Callow (2008), o professor pode promover ações que desenvolvam a criticidade dos alunos em relação a temas sociais e humanos. Desse modo, durante o percurso da leitura e da produção, é importante que o professor acompanhe de forma significativa o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

¹⁸ Escolhemos o assunto “Água e o meio emambiente” para tematizar a cartilha informativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. [...] Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual — há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não início pelo fim que justificaria o começo — como a morte parece dizer sobre a vida — porque preciso registrar os fatos antecedentes.

Clarice Lispector

Finalizo este estudo com as palavras de Clarice Lispector, a partir do trecho da obra *A Hora da Estrela*, que reencontrei durante minha formação como professora de leitura e produção de textos. Essas palavras justificam os porquês desta Dissertação e, de certa forma, apontam uma reflexão acerca dos textos que circulam na sociedade, bem como promovem o empoderamento social por meio da leitura e preconizam mudanças nos atos de ler e escrever na escola.

Desse modo, com o surgimento de textos multimodais na sociedade, bem como sua crescente presença em LD (Livros Didáticos), este estudo, de caráter interventivo e linguístico, nos leva a perceber a necessidade de projetos didáticos interdisciplinares que promovem o Letramento Multimodal Crítico (LMC), em aulas de leitura e escrita no 9º ano do Ensino Fundamental. Logo, esse letramento, como demonstram as reflexões teóricas e a proposição de oficinas, pode ser impulsionado pela leitura de infográficos nas diferentes áreas do conhecimento, pois esse gênero de texto eleva a função expositiva e explicativa. Nesse contexto, este estudo traz para sala de aula informações diversas e misturam diferentes linguagens (palavras, imagens, cores, sons, ícones, setas, números, gestos, expressões faciais etc).

Notamos, também, que a inserção de textos infográficos didáticos, quando advindos de esferas sociais e mídias, podem ampliar as práticas de participação na sociedade dos estudantes e podem ser usados didaticamente no ensino, explicitando conteúdos complexos, como notamos nas oficinas sugeridas. Nesse âmbito, os infográficos estudados sinalizaram que uma pedagogia multimodal é capaz de facilitar a assimilação e, assim, ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos.

Dessa forma, este estudo considera a multimodalidade como meio de se trabalhar a leitura e escrita, não apenas, como decodificação e codificação da língua, mas também vimos que são necessários letramentos multissemióticos que proporcionam “conhecimentos e capacidades relativas a outros meios semióticos (...) cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o desing, etc” (ROJO,2009,p.107).

Corroboramos, assim, Rojo(2009) ao apontar que o letramento nos fez ver que o ensino de leitura e escrita envolve questões complexas e decisões difíceis. Nessa perspectiva, a proposta de Letramento Multimodal Crítica sugerida confirma a posição de Street (1984), quando explicita o letramento autônomo e ideológico por sinalizar que as práticas letradas não são alheias aos jogos de poder e às visões de mundo.

É, em função desse panorama, que Rojo (2009, p. 107-108) ressalta a importância de a educação linguística levar em conta, "de maneira ética e democrática": a) *os multiletramentos ou letramentos múltiplos* (considerando os letramentos locais e colocando-os para interagir com os letramentos valorizados); b) os letramentos multissemióticos (de grande importância em um mundo dominado pelas mídias de massa e pela *internet*); e c) os letramentos críticos e protagonistas (favorecendo o trato ético dos discursos e empoderando indivíduos e comunidades).

Assim, como já argumentado, no início desta pesquisa, é fundamental que o professor, para promover o LMC em turmas do 9º ano através de textos multimodais, estabeleça uma referência às transformações motivadas pelo avanço tecnológico, possibilitando que os alunos compreendam as exigências de leitura e de produção dos gêneros multimodais. Contudo, os dados iniciais confirmam que muitos LD (livros didáticos) não vem contemplando o gênero de texto infográfico didático no âmbito educacional.

No Capítulo VI, no âmbito do letramento multimodal crítico, recomendamos uma proposta interventiva com foco em reflexão e oficinas (indicação de produção de atividades). Esse fato aponta a necessidade da inserção do professor pesquisador em contexto de ensino que recomende possíveis leituras de texto verbo-magéticos de uso social, já que as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de leitura e de escrita, proporcionando uma maior hibridização de linguagens na formação de textos.

As oficinas, aqui sugeridas, advém do diálogo entre as ideias de LMC de Callow (2008), o qual destaca as dimensões afetiva, composicional e crítica, aspectos do LMC. Desse

modo, a multimodalidade baseada em estudos linguísticos, especificamente da semiótica social, defende que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados através do uso de vários modos que variam desde a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento, dentre outros.

As dimensões do LMC recomendadas por Callow (2008) dialoga com a concepção de multimodalidade percebida por Kress e van Leeuwen (2001), quando preconizam um campo de estudos que foca na investigação das formas modernas de significação, abrangendo todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação. Nesse viés, situa a intervenção didática indicada (Capítulo VII) no âmbito de projetos de letramento apoiado pela multimodalidade situada, predominantemente, no seio da Linguística Aplicada por intermédio de uma abordagem multidisciplinar. Nesse sentido, Kress et al (2001) considera que o fenômeno multimodal, em meio aos estudos da Semiótica Social, abrange os diversos modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, layout, música, gestos, fala, objetos em 3D, dentre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética).

Contatamos, portanto, com base na Gramática do Design Visual (GDV), que Callow (2008) fez adaptações dessa teoria para o contexto educacional ao desenvolver o modelo Mostra-me (*Show me framework*). Desse modo, ao estruturar por meio de três dimensões (afetiva, composicional e crítica), notamos que o(a) docente do Ensino Fundamental pode e deve instigar a leitura de textos multimodais (em especial, gênero de texto infográfico didático), por meio de diferentes atividades e com perguntas abertas para que o os(as) estudantes socializem em sala de aula seus sentimentos, sensações, impressões e experiências de vida em relação à imagem e/ou ao texto multimodal lido.

Desse modo, o processo de leitura, evidenciado neste trabalho, pode mostrar aos estudantes, por meio de indagações, alguns dos elementos composicionais das imagens, tais como a distância social; o uso de ângulos e as cores; a saliência; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores. E, seguindo a busca pelo LMC, o professor pesquisador pode instigar o posicionamento crítico dos(as) alunos(as) leitores(as), a fim de possibilitar questionamentos e posicionamentos diante de situações e temas relevantes.

Dessa maneira, este estudo recomenda, como Callow (2008) também propôs, a construção de estudos teóricos e práticos para auxiliar os(as) docentes em sala de aula nas

práticas de letramento e sugere que os(as) professores(as) façam perguntas/situações de aprendizagem para incentivar a leitura e o pensamento crítico dos(as) estudantes, sem sugerir respostas (as indicadas no livro didático). Além disso, esta pesquisa, de caráter linguístico e didático, consolida que é necessário o desenvolvimento da criticidade no 9º ano do EF por meio de processos de reflexão (com apontamos em todo trabalho), o qual pode chegar a um empoderamento social, corroborando Freire (1992).

Através das atividades que envolvam o letramento multimodal crítico (pensado e indicado para situações de aprendizagens nas oficinas contempladas), explicitamos a importância de ler, sentir e compreender infográficos nas aulas do EF. Entretanto, reforçamos que o papel do professor pesquisador, na formação leitora e escritora dos estudantes, não é apenas compartilhar conteúdos, mas superar as dificuldades socioeducacionais e políticas e promover, verdadeiramente, o protagonismo juvenil para nossos(as) alunos(as) e seu empoderamento social.

Por fim, este trabalho traz uma contribuição para estudos que fortaleçam a Educação Midiática prevista na BNCC, em consonância com o Letramento Multimodal Crítico, pois em uma sociedade cada vez mais conectada, é importante que os alunos saibam produzir, interpretar e refletir sobre conteúdos/assuntos discutidos na sociedade.

Notamos, por meio deste estudo, que os livros didáticos do 9º ano do EF apresentam composição textual que alia a linguagem verbal às demais linguagens, priorizando a visual, de forma que os estudantes precisam desenvolver habilidades específicas para o trabalho com estes textos. Por esse motivo, sugerimos formação inspirada em Callow (2023) – por meio de um Curso de Extensão¹⁹ – para os professores com o objetivo de apresentar aos professores o Modelo Mostra-me (*Show me framework*), como uma proposta metodológica para promover o desenvolvimento de práticas de letramento multimodal crítico, através das dimensões afetiva, composicional e crítica, utilizando textos do livro didático.

Esse fato nos leva a entender que o Modelo Mostra-me tem como base a Gramática do Design Visual (Kress e van Leeuwen (1996; 2006) e apresenta perguntas que podem ser adaptadas pelos professores de acordo com os textos que serão trabalhados em sala de aula. Esse fato nos leva a maximizar o trabalho com o texto visual em sala de aula, sobretudo o infográfico, e promover, dessa forma, o letramento.

¹⁹ Produto Educaional sugerido para levar Curso de Extensão para os professores.

Assim, constatamos que, em sala de aula, o aluno e o professor devem utilizar-se de textos verbo-imagéticos que estão presentes nos livros didáticos, nas práticas sociais dos alunos/professores e, sobretudo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pelo qual os estudantes são avaliados para o ingresso em universidades. Dessa forma, neste contexto atual – letrado e midiático, estamos inseridos em práticas sociais que abrangem, principalmente, os modos semióticos visuais.

Recomendamos, por conseguinte, com intuito de ampliar o LMC no Ensino Fundamental, que futuras pesquisas sejam realizadas para investigar, amplamente, a inserção do Letramento Multimodal Crítico tanto no cotidiano escolar quanto em formação de professores para o trabalho com a diversidade de Letramentos e Multiletramentos – seja por meio de curso de extensão ou outros meios de formação docente no âmbito da graduação.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. e Alves, L. P. (2007). Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula/org. Santa Catarina:Univille Universidade.
- ANTUNES, C. As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos. 17. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido:personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- CAIRO, A. Infografia 2.0: *Visualización Interactiva de Información en Prensa*. Espanha: Alamut, 2008.
- CALEGARI, D. A.; PERFEITO, A. M. Infográfico: possibilidades metodológicas em salas de aula de Ensino Médio. Entretextos, Londrina, v. 13, n. 1, p. 291-307, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/15170/1_3190 . Acesso em: 25 mai. 2023.
- CALLOW, J. *I see what you mean*. In: CALLOW, J. The shame of text to come. Sydney: Primary English Teaching Association Australia, 2013.
- CALLOW, J. *Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage*. In: Australian Journal of Literacy. Vol. 29 No. 1. P. 7-23, 2006.
- CALLOW, J. *Show me: principles for assessing students visual literacy*. The Reading Teacher, Newark, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008.
- CALLOW, J. The shape of text to come: how image and text work. Australia: PETAA, 2012.
- COSTA, C. L. Geração alpha Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano/Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti; organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. – 2. Ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA, C. L. Geração alpha Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano/Cibele Loprestri Costa, Everaldo Nogueira, Greta Marchetti; organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. – 2. Ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COLLE, R. Infografía: tipologías. Revista Latina de Comunicación Social, Canarias, España, Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social, v.7, n. 58, p. 41- 60, jun./dez. 2004.

DELLORE. C. B. Araribá mais: geografia/ organizadora. Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.– 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005.

DONDIS, D. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EGGINS, S.: MARTIN. J. *Genres and registers of discourse*. In: VAN DIJK, T. Ed. Discourse as structure and process Vol. I. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1997.

EGGINS. S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

GODOY, L. P. de. Ciências vida & universo: 9º ano: ensino fundamental: anos finais? Leadro Pereira de Godoy. 1, ed. São Paulo: FTD, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* (1st ed.). London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HORN, R. E. *Visual Language: Global communication for the 21st Century*, Washington: Macro VU, Inc. Bainbridge Island, WA, 1998.

JEWITT, C. *Multimodality and literacy in school classrooms*. Review of Research and Education, vol 32, p. 241-267, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 1. Ed. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. Ed. London: Routledge, 2006.

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

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning* (Advances in Applied Linguistics). London: Continuum, 2001.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

LUCAS, R. J. L. *Show, don't tell. A infografia como forma gráfico-visual: da produção do conceito à produção de sentido*. Tese (Doutorado em Comunicação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013

MEURER, J. L. *Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico- funcional e na análise crítica do discurso*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 133- 157, 2004.

MINERVINI, M. A. *La infografia como recurso didáctico*. Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna, Tenerife, v.8, n. 59, 11p., jan/ jun., 2005.

NOGUEIRA, E. Geração alpha Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano/Everaldo Nogueira, Greta Marchetti. Mirella L. Cleto; organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. – 2. Ed. São Paulo: Edições SM,2018.

REINHARDT, N. V. Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. Cuadernos 31. Centros de Estudios em Diseño y Comunicación. Argentina, p.119-191, abr. 2010.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.RIBEIRO, Ana E. Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A.E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Revista Signo, v. 38, n. 64, jan./jun.,2013, p.21-34.

ROJO, R. Textos multimodais. In: Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, ROJO, R. Textos Multimodais. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale.2017.

ROJO, R; M, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, R. H. R.; B., Jacqueline P. Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; M., E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.). Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHMITT, V. A infografia jornalística na ciência e tecnologia: um experimento com estudantes de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006 Antunes Vieira, 2015.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, A.C. Referenciação e humor em charges. Percursos Linguísticos, Vitória: Espírito Santo, V. 7 - Dossiê: linguagem humorística, 2017.

SILVA, C H. D. da. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. Via Litterae. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan. /jun. 2012. SILVA, Simone B. B. da. et. al. Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores. Salvador: UFBA, 2015.

SILVA, T. R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Letras. Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan/jun. 2016.

STOKES, S. *Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective*. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, Pocatello, v. 1, n. 1, pp. 10-19, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. Revista Fronteiras, São Leopoldo, Unisinos, v. 9, n. 2, p.111-120, mai./ago. 2007.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 26, p. 49-62, jan. /jun. 1994.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J.