



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ROSILENE SABINO FURTADO**

**LEITURA DO GÊNERO INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
MULTIMODALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

**ROSILENE SABINO FURTADO**

**LEITURA DO GÊNERO INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
MULTIMODALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, linha de pesquisa “Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S1161 Sabino, Rosilene Furtado.

Leitura do Gênero Infográfico nas aulas de Língua Portuguesa: Multimodalidade no Ensino Fundamental / Rosilene Furtado Sabino. - Mamanguape-PB, 2020.  
89f. : il.

Orientação: Prof Dr João Wandemberg Gonçalves Maciel Maciel.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/Mamanguape-PB.

1. Ensino.Leitura.Multimodalidade.Gênero Infográfico.  
I. Maciel, Prof Dr João Wandemberg Gonçalves Maciel.  
II. Título.

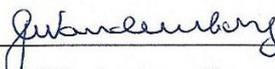
UFPB/BC

**ROSILENE SABINO FURTADO**

**O GÊNERO INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA  
MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovado em: 20/02/2020

**BANCA EXAMINADORA**



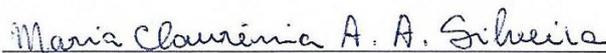
---

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel  
Orientador – UFPB/PROFLETRAS



---

Profª Drª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti  
Examinadora Interna – UFPB/PROFLETRAS



---

Profª Drª Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira  
Examinadora Externa – UFPB/PROLING

**MAMANGUAPE - PB**

**2020**

Aos meus avós-pais (*in memoriam*) exemplos  
de carinho, honestidade e sabedoria.

“Se destruírem o teu caminho, você faz a sua própria ponte”.

*Artur Sabino de Carvalho*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória, sem Ele nada seria possível!

Aos meus filhos Dianny, Ozzy e Rafaelly, por terem compartilhado comigo sabores e dissabores nessa jornada; aos meus netos Artur e Filipe, minhas alegrias em todos os momentos. Amo vocês!

Ao meu orientador Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, pela dedicação e estímulo, encorajando-me com paciência e afeição, transmitindo confiança nos meus momentos de desespero e insegurança.

Ao PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) por me oportunizar este momento; igualmente agradeço à coordenadora do programa Prof.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales, sempre presente, solícita e dedicada. Nesse percurso ela foi minha anja.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelas experiências vivenciadas durante as disciplinas, especialmente aos que participaram da banca no Seminário de Pesquisa e na Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marluce Pereira da Silva, minha gratidão.

Ao secretário Fábio Jales pela competência, paciência e dedicação.

Gratidão a todos os meus colegas da turma V, pelo incentivo dedicado a mim, em especial às minhas amigas Edvirgens Morais e Neusilena Costa pelo apoio e pelas nossas conversas estimuladoras e intermináveis nas madrugadas.

Aos meus amigos do grupo dos “distantes”, Ulissivaldo Caetano e Manoel Fernandes, foram momentos inesquecíveis de estudos, divertimento e muitas risadas, na pousada Marina’s, que guardarei para sempre. Vocês foram o meu baluarte nas tardes-noites em que reaprendi estudar. Obrigada pela força e carinho para comigo, serei eternamente grata... “a saudade é um vazio cheio de tudo” – Mia Couto.

A diretora da EEEF Antônio Vicente, Lindalva Meneses de Lira, obrigada por ter permitido e dado liberdade para a aplicação deste estudo.

Aos meus queridos alunos do 9º ano A, manhã, coadjuvantes neste estudo, minha eterna gratidão.

As minhas irmãs de coração e amigas de trabalho Ana Rita Barbosa e Tessália Régia Dantas, obrigada pela força e por compreenderem meu afastamento em alguns momentos.

As demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que este estudo se realizasse, obrigada!

## RESUMO

Este estudo surgiu a partir das dificuldades de leitura evidenciadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual localizada na cidade de Campina Grande/PB. Percebeu-se que a forma como a leitura tem sido trabalhada em sala de aula, não desperta o interesse do aluno, o que se confirma em depoimentos de professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, ao afirmarem que os alunos não têm motivação para ler e escrever, quando realizam atividades para atender aos requisitos da disciplina. Dentre essas dificuldades de leitura, encontra-se a leitura de gráficos, que é fundamental para a compreensão de uma série de dados no contexto atual e quase não se tem dado a devida importância nas aulas de língua materna. Em consonância com esse pensamento, é interessante orientar o aluno a ler diferentes textos, com objetivos variados. Para isso, elegeu-se o infográfico como gênero a ser discutido por se tratar de um texto multimodal por excelência, haja vista seus diferentes modos de representação, articulando o verbal com o visual. O presente estudo abordou o uso de infográfico na sala de aula, não só como instrumento de inclusão social do aluno como sujeito nas práticas sociais mais amplas, como também de ensino aprendizagem na sala de aula pelo professor. Sendo assim, objetivou-se estimular a leitura dos alunos, integrando o não-verbal ao linguístico, através da infografia. Para a fundamentação teórica, tomaram-se os estudos de Cairo (2008), de Valero Sancho (2004), de Ribeiro (2016), dentre outros. A metodologia do estudo propôs intervenção em sala de aula, articulada por meio de uma pesquisa-ação, após atividade diagnóstica, embasando-se através de processo etnográfico com a participação ativa, dinâmica e democrática dos sujeitos envolvidos. Os resultados mostraram que, inicialmente, os alunos tinham um conhecimento ínfimo – para não dizer inexistente – acerca do infográfico e de quais estratégias de leitura necessitam para se compreender o texto multimodal. Com a intervenção, a habilidade de leitura dos alunos, no tocante ao infográfico, foi desenvolvida e aperfeiçoada, apesar de alguns continuarem com dificuldades de leitura. Dessa maneira, verifica-se a relevância de um trabalho com a leitura de infográficos, seja pela deficiência histórica em torno da leitura no Brasil, seja pela proximidade do gênero com a realidade dos alunos na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Multimodalidade. Gênero infográfico.

## ABSTRACT

This study arose from the reading difficulties evidenced by students of the 9th grade of elementary school at a State School located in the city of Campina Grande / PB. It was noticed that the way reading has been worked in the classroom, does not arouse the interest of the student, which is confirmed in testimonies of teachers, especially those in Portuguese, when they state that students are not motivated to read and writing, when carrying out activities to meet the requirements of the discipline. Among these reading difficulties, there is the reading of graphs, which is fundamental for the understanding of a series of data in the current context and has not been given due importance in mother tongue classes. In line with this thought, it is interesting to guide the student to read different texts, with different objectives. For this, the infographic was chosen as a genre to be discussed because it is a multimodal text par excellence, considering its different modes of representation, articulating the verbal with the visual. The present study addressed the use of infographic in the classroom, not only as an instrument of social inclusion of the student as a subject in broader social practices, but also of teaching learning in the classroom by the teacher. Thus, the objective was to stimulate students' reading, integrating the non-verbal with the linguistic, through infographics. For the theoretical foundation, studies of Cairo (2008), Valero Sancho (2004), Ribeiro (2016), among others, were used. The study methodology proposed classroom intervention, articulated through an action research, after diagnostic activity, based on an ethnographic process with the active, dynamic and democratic participation of the subjects involved. The results showed that, initially, the students had minimal knowledge - not to say non-existent - about the infographic and what reading strategies they need to understand the multimodal text. With the intervention, the students' reading ability with regard to the infographic was developed and improved, although some continue to have reading difficulties. In this way, the relevance of a work with the reading of infographics is verified, either by the historical deficiency around reading in Brazil, or by the proximity of gender to the reality of students in contemporary society.

**Keywords:** Reading. Teaching. Multimodality. Infographic genre.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Você gosta de ler? .....	36
<b>Gráfico 02:</b> Você tem acesso a infográficos no seu dia a dia? .....	38
<b>Gráfico 03:</b> Resumo da intervenção.....	45

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>CAPÍTULO I – LEITURA E FORMAÇÃO CIDADÃ</b> .....	12
1.1 O EXERCÍCIO DA LEITURA NA SOCIEDADE.....	13
1.2 A PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE TEM SIDO APRESENTADO AOS NOSSOS ALUNOS.....	16
1.3 LEITURA, ESCOLA E CIDADANIA .....	17
<b>CAPÍTULO II – ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVO/TEXTUAIS</b> .....	19
2.1 CONCEPÇÕES DE GÊNEROS: BAKHTIN E MARCUSCHI.....	19
2.2 OS DOCUMENTOS REGENTES DO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL.....	24
<b>2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</b> .....	24
<b>2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	25
<b>CAPÍTULO III – LEITURA E INFOGRAFIA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL</b> .....	28
3.1 A COMPREENSÃO LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE .....	29
3.2 O ENFOQUE NA LEITURA MULTIMODAL: O GÊNERO INFOGRÁFICO .....	30
<b>CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	33
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	33
4.2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	33
4.3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO .....	34
4.4 ANÁLISE DE RISCOS E BENEFÍCIOS .....	34
4.5 PLANO DE RECRUTAMENTO, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	35
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>APÊNDICES</b> .....	52

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, há de se considerar a minha jornada acadêmica, a fim de se compreender melhor a razão que me levou a desenvolver ou a querer pesquisar sobre o processo de leitura/escrita e sua importância para a formação dos alunos. Ingressei na minha carreira docente no ano de 1996, quando conclui o curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba. Em 2001, especializei-me em Linguística e Literatura, pela mesma Instituição. Comecei a lecionar na Modalidade EJA em 1996 como estagiária no SESI – Telecurso - TC 2000 e, paralelamente, do 5º ao 9º ano, numa escola particular da cidade de Campina Grande. Nessa época, atuava como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Arte. Atualmente, sou concursada e trabalho em duas instituições, uma escola Estadual e outra Municipal. Em ambas, leciono Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Alunos bem mais jovens, mas minha prática continuou a mesma: livros didáticos, textos xerografados para leitura e interpretações.

Alunos que não se sentem motivados a ler e a escrever, quando realizam tais atividades, é apenas para atender ao requisito da disciplina. Da mesma forma, ouvia reclamações dos colegas professores voltadas para o fato de que em suas aulas a leitura não passava do nível de decodificação. Comecei a inquietar-me diante dessa situação. Passei a refletir sobre minha postura pedagógica, objetivando encontrar meios que nos tirassem desse marasmo. E foi durante as aulas das primeiras disciplinas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, que comecei a perceber e a me encantar com a exposição e o conhecimento de novas linguagens.

Durante as aulas, os professores utilizaram como ferramenta as mídias digitais, algo que eu, até então, não havia despertado para usar em minhas aulas. No máximo, usava o computador com meus alunos apenas para que eles transcrevessem ou enviassem textos via *Bluetooth*. Encontrei-me diante de uma diversidade de semioses constituintes nos textos contemporâneos, antes imperceptíveis para mim. No entanto, os alunos já se utilizavam de uma linguagem similar na sala de aula, quando se comunicavam através das redes sociais; práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas totalmente pela escola. A partir desse novo pensamento, pude perceber que meus alunos nunca leram tanto quanto nessa “new age” como eles dizem: imagética e midiática.

As leituras não se dão mais apenas nos livros didáticos da escola, mas sim nas ruas, em lojas e em supermercados, em outdoors, em computadores, em *smartphones*, etc. São leituras de imagens e cores, são as novas práticas de letramento que permeiam o universo dos alunos do século XXI. Mas, apesar de serem sujeitos nessas novas leituras, o desestímulo se dá ao adentrar a sala de aula, onde se deparam com textos “desinteressantes”, lineares, contidos nos livros didáticos, a maioria destes distantes da realidade dos alunos, situação que se repete em todos os componentes curriculares. Quando levados à sala de vídeo ou ao laboratório de informática, eles se empolgam e, conseqüentemente, eu também, mas devido ao tempo e ao número excessivo de alunos por turma, não progredimos muito. Na escola, é proibido o uso do celular em sala de aula, pela Lei nº 8.949 de 03/11/2009, mesmo assim os alunos levam e devido a isso, muitas vezes, acontecem desentendimentos em sala e recolho os aparelhos, fato sobre o qual tenho refletido e que tem me feito (re)pensar minha opinião.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver com os alunos atividades de leitura que os levem a refletir suas práticas diárias, ampliando, de acordo com suas necessidades, as competências e as habilidades para que possam participar econômica e socialmente de um mundo digitalmente letrado, como sujeitos ativos, dinâmicos e éticos. Nesse âmbito, que tipo de leitura praticar no sentido de atrair os alunos para compromissos com a cidadania e o social, assim como, tornando-os letrados? Objetivando responder a essa questão, lançamos mão de textos multimodais, especificamente os infográficos, por detectar maiores dificuldades advindas do educando no que tange aos processos de leitura e de interpretação dos referidos textos.

A escolha da infografia justifica-se por dois motivos: o primeiro é que o estudo desse gênero favorece o desenvolvimento de habilidades para o processamento de sentido em textos imagéticos e verbo-visuais (característicos destes novos tempos). E segundo, é o de atender aos objetivos de ensino determinados pela Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), levando em conta o eixo Leitura “práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais.” (2017, p. 72). Os infográficos representam informações em gráficos representados por imagens, ilustrações etc. Portanto, pode-se dizer que as características da arte infográfica são ilustrações para um determinado tema. De acordo com essa definição, pode-se confirmar a popularidade desse tipo na mídia atual. No entanto, esse gênero não recebeu apenas atenção da mídia. Na sala de aula, os infográficos ajudam com sucesso o processo de leitura, reflexão crítica e produção de texto.

Diante desse entendimento, o presente estudo tem como temática a importância da leitura de texto multimodal infográfico no Ensino Fundamental Anos Finais, postulando à aprendizagem dos educandos, de modo a contribuir para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva de leitura, a proposta foi aplicada em uma turma do 9º Ano de uma escola da rede estadual de ensino de Campina Grande-PB, pontuando a seguinte questão norteadora da proposta de trabalho: Como o trabalho com o gênero infográfico sob a perspectiva da leitura multimodal pode promover o desenvolvimento de uma compreensão textual eficaz por parte do aluno, além de favorecer a formação de sujeitos críticos, participativos e reflexivos, agentes de sua própria cidadania?

Assim, o objetivo geral deste estudo é: propor a leitura multimodal do gênero infográfico para propiciar uma melhor compreensão do texto, por parte dos alunos, de modo que eles se tornem leitores mais proficientes, dadas as diferentes semioses que permeiam a sociedade contemporânea. Especificamente, nossos objetivos foram:

- 1) Aplicar uma proposta de intervenção com atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica dos discentes com base em uma perspectiva multimodal;
- 2) Promover novas interações semióticas com os sujeitos da pesquisa, a partir do trabalho em torno da leitura do gênero infográfico;
- 3) Desenvolver estratégias de leitura do gênero infográfico, tendo em vista que se trata de um letramento importante para o exercício da cidadania, promovendo a formação de cidadãos críticos, participativos e reflexivos a partir do trabalho com as múltiplas formas de expressão de linguagem, que se fazem imprescindíveis e que estão inerentes à sociedade deste milênio.

Para tanto, desenvolveu-se, metodologicamente, um estudo bibliográfico, inicialmente, a fim de implementar um levantamento de estudos feitos na área de leitura multimodal com o gênero infográfico, seguida de uma pesquisa-ação de cunho etnográfico na turma-alvo, com vistas a aplicar uma intervenção para fomentar e potencializar as competências e as habilidades necessárias à realização de uma leitura multimodal por parte dos discentes.

Quanto à estrutura deste trabalho, compõem-se de quatro capítulos, além desta introdução: o primeiro, trata da leitura enquanto peça-chave para a formação cidadã; o segundo trata do ensino de gêneros discursivo/textuais, trazendo as concepções de gêneros segundo Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005-2008), bem como as orientações para o ensino de gêneros discursivo/textuais na disciplina de Língua Portuguesa a partir de dois principais

documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, ambos voltados para o Ensino Fundamental, que é o público-alvo deste estudo. O terceiro, por sua vez, aborda o gênero infográfico em específico e da importância e nuances de se trabalhar a leitura multimodal atrelada a esse gênero em sala de aula; o último capítulo engloba os procedimentos metodológicos da pesquisa, especificando o tipo de pesquisa utilizada e suas especificidades. Em seguida, têm-se as considerações finais e as referências.

## CAPÍTULO I – LEITURA E FORMAÇÃO CIDADÃ

Com o exacerbado desenvolvimento técnico-científico e informacional, vivenciado pela sociedade contemporânea, percebe-se que a leitura está se tornando cada vez mais uma prática imprescindível para a inserção de qualquer sujeito dentro de uma determinada sociedade, e concomitantemente, mostra-se fundamental para a formação cidadã, pois é por meio dela que o sujeito terá o contato com uma vasta quantidade de informações e novos conhecimentos que serão indispensáveis para que ele consiga relacionar-se com o seu semelhante de forma efetiva e consciente.

De acordo com Silva (1991), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler denota conexão com informações, enfim, com o contexto social. Desse modo, podemos definir leitura como “(...) um ato individual, voluntário e interior (...)”, (SANDRONI; MACHADO, 1998, p. 22), que se inicia com a decodificação das estruturas linguísticas que constitui a linguagem escrita convencional, mas que não se limita à mera decodificação desses signos, pois, o ato de ler exige a capacidade de utilização do inconsciente do leitor para que ela possa estabelecer relações entre as palavras e a sociedade na qual está inserido. Evidencia-se em Nunes (1994, p. 14): “A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.”

Ler significa conceder um propósito existencial a um texto, ligando-o com o contexto e com as práticas pressupostas de quem lê. De acordo com os pressupostos teóricos de Kleiman (2002), a leitura é um processo que se comprova por meio da interação entre os inúmeros padrões de informação apresentados pelo leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual; e o conhecimento de mundo. Dessa forma, o hábito da leitura caracteriza-se como sendo um processo de interação entre o sujeito com o outro e do sujeito com o mundo.

Embora, no presente, fique notória a influência da leitura enquanto prática social na vida em sociedade é frequente perceber que ainda existem discentes que frequentam turmas regulares nas escolas públicas do país e que não têm o hábito de ler pelo fato de não acharem uma atividade agradável. Não obstante, faz-se necessário identificarmos os materiais de leitura que vem sendo disponibilizados pelos docentes aos alunos do ensino fundamental, como também, é fundamental conhecermos certas práticas leitoras que são aplicadas nas salas

de aulas das escolas públicas de ensino fundamental, que atendem prioritariamente a uma clientela de alunos provenientes das classes populares, alunos esses que já não se deparam em seu ambiente familiar com um contexto de letramento que propicie o desenvolvimento de seus recursos linguísticos e a composição do hábito de ler.

Segundo Molina (1992), a partir do instante em que se constata o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de hábitos, com a pretensão de dar ao aluno a habilidade de poder fazer o uso da leitura como um instrumento útil em sua vida, que vá além da escola. Nesse contexto, percebe-se que dessa forma a escola poderá cumprir sua real função, na condição de construtora do conhecimento e de cidadãos-leitores críticos, participativos e reflexivos.

Além disso, para a consolidação do hábito de ler nos sujeitos-alunos, a visão da leitura sob o aspecto de exercício social deverá ser impulsionada pela escola, tanto no exercício pelo aluno fora da vida escolar, bem como em suas múltiplas relações que englobam a cadeia do mundo globalizado. Nesta perspectiva, pertence à escola a função de, enquanto ambiente formal de interação social e geração de práticas leitoras, propiciar aos alunos condições pertinentes para que ele possa exercer o ato de ler de forma efetiva, ser capaz de executá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber como estabelecer as inúmeras relações entre o texto e o contexto de uma forma dinâmica e construtiva.

### **1.1 O exercício da leitura na sociedade**

A leitura faz-se imprescindível no processo de produção de conhecimento. É por meio desta prática que o educando adquire valores essenciais à formação integral do educando. Além disso, ela se constitui um instrumento de extrema importância para a interação entre culturas. A problemática levantada em torno da leitura vem permeando discussões entre educadores, escritores, etc., que desde muito tempo buscam a concretização de objetivos em torno da compreensão de um texto no ato da leitura.

É preciso levar em conta, antes de tudo, que a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural. O leitor, na medida em que lê se constitui, se representa, se identifica. A compreensão não é uma questão só do nível da informação, mas também um processo de interação com o mundo; só se aprende com a vivência coletiva, em troca contínua de experiências.

A apreensão da leitura vai muito além de um mecanismo técnico de decodificação de letras, ler é interpretar, ir além do imaginário em busca de explicações sobre o que aquele conjunto de palavras (texto) quer passar como mensagem. Desenvolver a leitura do aluno, explorando o conhecimento inicial de cada um é a peça-chave para um bom desempenho neste processo pedagógico e, concomitantemente, para que ele consiga estabelecer relações com o seu semelhante.

Meditar sobre leitura na condição de prática social pressupõe pensar nas inúmeras relações que o sujeito-leitor pratica na interação com o universo sociocultural ao seu redor; é refletir acerca de um leitor hábil a usar a leitura como fonte de conhecimento e propagação de cultura. Nesse sentido, Foucambert (1994, p. 5) assevera: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Sendo assim, para que o sujeito-leitor utilize a leitura no contexto social é preciso que ele vá além da alfabetização, ir além das habilidades requeridas para que o processo de decodificação da escrita seja efetivado, é necessário que, além de alfabetizado, o indivíduo seja letrado.

Segundo Soares (1999), estamos enfrentando um novo fato social em que saber ler e escrever já não é o suficiente. O sujeito leitor do século XXI precisa saber fazer uso dessas práticas indispensáveis à formação de um cidadão crítico, participativo e reflexivo diante da sociedade da qual é parte integrante. A fim de conseguir atender às intimidações de leitura e de escrita que a sociedade o faz frequentemente, se ergue o termo letramento; ressignificando a concepção fundamental que se tinha do saber ler e escrever, encontrando um novo modelo de usuário da língua que se apresente habilitado a prestar auxílio às exigências da sociedade deste terceiro milênio. Quando asseveramos que um sujeito, além de alfabetizado carece de ser letrado, estamos incorporando a ele valores que esclarece o modo que esse sujeito se relaciona com a intrincada linguística e cultural do mundo ao seu redor, pois dessa maneira ele passará de um simples decodificador da escrita a um usuário atuante da mesma.

Na sociedade em que vivemos, as informações circulam, principalmente, através da escrita, por meio da internet, da televisão, das revistas, dos panfletos, etc. Tendo em vista isso, o processo de absorção de informações para o desenvolvimento intelectual do indivíduo mostra-se um mecanismo inteiramente ligado à leitura. Por tudo isso, percebe-se que o uso

social da leitura é um exercício contextualizado que ocorre em diferentes ambientes e não obedece a nenhuma regra específica e nem a um padrão sociolinguístico pré-definido.

Segundo Kleiman (1998), quando lemos um texto, qualquer um, independente do tema sobre o qual ele versa, colocamos em funcionamento todo o nosso conjunto de valores, crenças e atitudes que espelham o grupo social em que se consolidou a nossa sociabilização primária, ou seja, o grupo social onde nos originamos e fomos educados. Dessa forma, podemos certificar que a leitura enquanto prática social é um bem suficientemente complexo, uma vez que está intrinsecamente relacionado às nossas raízes socioculturais e concomitantemente ao desenvolvimento da nossa cidadania.

Nesta perspectiva, é fundamental elaborarmos alguns conceitos sobre o sintagma cidadania. A palavra cidadania é derivada do significante cidadão. No entendimento etimológico, a palavra cidadão vem de *civitas*, que em latim quer dizer cidade.

De acordo com Ximenes (2000, p. 170), “cidadania é a condição de cidadão” e “cidadão é o indivíduo no pleno gozo de seus direitos políticos e civis”. No momento em que declamamos o sintagma cidadania, estamos relacionando a ela a noção de desenvolvimento e consolidação da consciência crítica, política e social do sujeito, pois, segundo Dallari (1998, p. 14.):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Sendo assim, a leitura é uma porta aberta para a construção plena do cidadão e, conseqüentemente, na efetivação da cidadania, uma vez que é por meio da leitura, o sujeito-leitor terá a possibilidade de estabelecer novas ligações com as informações que circulam em âmbito mundial de uma maneira dinâmica, crítica e autônoma, tornando-se indivíduo elaborador de sua própria história e da história geral do seu país.

De acordo com os pressupostos teóricos de Takahashi (2000, p. 45.),

formar o cidadão não significa ‘preparar o consumidor’. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político. (grifo do autor)

Segundo Takahashi (2000), a mundialização do contato com as tecnologias de informação e comunicação (TICs) abriu espaço para um novo paradigma global no qual o

acesso aos serviços informacionais tem se mostrado requisito indispensável para que o sujeito seja inserido na sociedade como sendo cidadão.

É importante salientar que a maior parte dos conteúdos informacionais que são difundidos cotidianamente por meio da internet, por exemplo, são primariamente documentos escritos e, em consequência disso, necessitam de um leitor com um mínimo de conhecimento linguístico e textual para ter contato com tais conteúdos e, logo em seguida, interpretá-los e entendê-los. Com isso, focaliza-se a necessidade da leitura como prática social indispensável à formação cidadã.

## **1.2 A prática da leitura no ensino fundamental: o que tem sido apresentado aos nossos alunos**

De acordo com Galvão e Batista (2002), desde o século XIX, a escola de ensino fundamental no Brasil, antigamente conhecida como primário, prezava o desenvolvimento de um leitor que se limitava simploriamente à transferência de conhecimentos relacionados às habilidades de leitura e de escrita, da mesma forma com a propagação das regras gramaticais e dos modelos de comportamento, por exemplo. Isto é, o indivíduo-estudante da época entrava em uma escola para aprender aspectos morais e ideológicos da sociedade, isso se evidencia quando se observa que os materiais usados para estudo no período eram a Bíblia e o Código Criminal.

Por volta da metade do século XX, percebeu-se uma presumível evolução no que diz respeito às práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas nas escolas primárias brasileiras, que buscavam, a partir de então, apreciar o uso social da língua escrita na variedade das maneiras de ler e nos diversos gêneros textuais, por meio da introdução de todo um leque de textos que, diante não eram proibidos nas instituições de educação, como: os quadrinhos, os rótulos, as listas, os quadros e as tabelas, as placas, a publicidade entre outros. No sentido de transformar a leitura escolar em uma prática contextualizada e que motivasse o leitor ao hábito de exercitar a leitura.

Apesar da existência de modificações das práticas leitoras nas instituições escolares, o desejo de ler ainda é algo que está muito apartado da grande parte dos alunos, sobretudo daqueles provenientes das classes populares, que só conseguem entrar em contato com textos e, dessa forma exercitar a leitura e escrita, no ambiente escolar. “O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas

a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária.” (LERNER, 2002, p. 28).

Ainda segundo Lerner (2002, p. 95):

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação ‘de leitor para leitor’. (Grifo do autor)

É importante notar que a demanda informacional e cultural da sociedade contemporânea faz crescer ainda mais a necessidade de se construir na escola uma comunidade de usuários ativos da língua. Para que isso se concretize, será necessário estimular nos alunos o desejo de ler e “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido” (KLEIMAN, 1998, p. 16). Portanto, as atividades de leitura na escola deverão ser solicitadas de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, com o objetivo de que ele possa estabelecer sentido ao que lê.

### **1.3 Leitura, escola e cidadania**

A leitura é uma das colunas da educação escolar, uma vez que é prioritariamente no contexto escolar que as habilidades de leitura e de escrita são ordenadas e desenvolvidas formalmente. Dessa forma, “a escola pode colaborar na formação do leitor, e sua colaboração será maior ou menor na dependência dos pressupostos que fundamentam o seu currículo” (MOLINA, 1992, p. 12).

Verificamos que as práticas leitoras construídas pela escola fundamental repercutem diretamente no desenvolvimento do leitor, pois muitos dos alunos que convivem com classes regulares do ensino fundamental só encontram no ambiente escolar o lugar favorável para efetuar o exercício da leitura de maneira sólida, isto é, interagindo de maneira consciente com o texto escrito.

Porém, percebemos, durante as conversas com colegas docentes, a respeito do incentivo à leitura, que alguns deles tendem a desprezar a necessidade de fazer com que o ato

de ler se mostre algo agradável, apto a induzir o aluno a cobiçar um maior contato com a prática da leitura, transcendendo a instituição escolar. Isso ainda ocorre devido ao fato de muitos desses professores não disporem de uma formação conveniente para o ensino de língua portuguesa que os possibilitem construir outra noção sobre o ensino-aprendizagem da leitura.

De acordo com os pressupostos teóricos de Kleiman (1998, p.16.):

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

Contudo, percebemos que já existem professores consolidando uma prática diversa no ensino de leitura na educação fundamental no Brasil, com o objetivo de provocar nos alunos o gosto pela leitura e mostrá-los a importância da leitura como procedente de conhecimento e propagação de cultura. Esses docentes mostram-se conscientes de que o desenvolvimento do leitor repercute diretamente na construção de sua cidadania, o que proporciona impactos positivos para com a sociedade da qual somos parte integrante. Uma vez que um cidadão consciente de seus direitos e deveres políticos e civis poderá fazer com que ocorram mudanças em vários setores, inclusive no social, a fim de melhorar o país onde vive.

O hábito da leitura como exercício social tem cunho saliente no processo emancipatório do indivíduo, uma vez que os conteúdos informacionais que se movem diariamente em torno da cadeia global são primariamente escritos, por isso um sujeito que não teve a oportunidade de estabelecer contato com esses conteúdos, certamente tenderá a ficar à margem do conhecimento.

Segundo Takahashi (2000, p. 45) “a educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado”, considerando que a leitura é uma das colunas sustentadoras da educação, insta a necessidade de se certificar a importância da escola na construção do sujeito-leitor, pois é por meio da leitura que o indivíduo terá a oportunidade de acessar um leque de informações, que o possibilitará interagir na sociedade de forma crítica, participativa e reflexiva, cumprindo inteiramente o seu papel na condição de cidadão.

Assim, tomando a leitura como base de estudos e pesquisas, cabe discutirmos como o processo de leitura é articulado em contextos atuais. É justamente sobre isso, sobre as reconfigurações nas ações leitoras de que trata o capítulo a seguir.

## CAPÍTULO II – ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Os gêneros discursivo-textuais podem ser entendidos como sendo construções linguísticas de vertente sociocultural e expressam situações comunicativas que são materializadas nos textos. Eles abrem espaço para estudos que têm promovido reflexões em torno da relação entre o ensino de língua portuguesa e o cotidiano/realidade dos sujeitos, em diferentes setores da sociedade, na política, na economia, no direito, na mídia, dentre outras.

### 2.1 Concepções de gêneros: Bakhtin e Marcuschi

A mola precursora dos estudos voltados para os gêneros de texto foi os pressupostos de Mikhail Bakhtin e de seu círculo, que preferiam usar a expressão “gêneros do discurso”, por compreender que essas situações comunicativas iam além do texto, partindo para o discurso em si. Até hoje, em plena contemporaneidade, suas pesquisas são tidas como referência para os estudos do texto. Anteriormente a ele, esses estudos centravam-se no âmbito da retórica ou da gramática, por exemplo, sem que houvesse uma preocupação específica com a “natureza linguística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 280). Dentre outros grandes e renomados estudiosos dessa área de gênero, podem-se referenciar Marcuschi (2005-2008), Schnewly (2004), Dolz (2004), dentre outros.

Especialmente em se tratando de Marcuschi (2005, p.19), ele compreende o estudo dessas situações comunicativas a partir da expressão “gêneros textuais”, entendendo-os na condição de “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Logo, os gêneros textuais, para o autor, nascem como meios de estabelecer comunicação, de maneira a contemplar necessidades expressivas do homem, sob uma perspectiva de influência do contexto histórico-social no qual os entes comunicativos estão presentes.

Dado o exposto, percebe-se que os gêneros são entidades dinâmicas, mutáveis e que podem se modificar ao longo do tempo, além de poderem sumir ou se diferenciar/especificar a depender da região/localidade de uso, bem como de uma cultura para outra, de uma religião para outra, dentre outros fatores. O ápice do desenvolvimento tecnológico, por exemplo, tem favorecido o surgimento de diversas modalidades comunicativas, dando espaço para novos gêneros emergentes em contexto de desenvolvimento técnico-científico e informacional como os *chats*, *infográficos*, dentre outros. Conforme o próprio Bakhtin (2000), os gêneros

relacionam-se com a língua porque eles a materializam, por sua vez, a língua tem estreita relação com a vida humana; sendo assim, os gêneros são a ponte entre a língua e a vida.

Na condição de expressão de situações comunicativas, os gêneros se constituem em uma heterogeneidade significativa, na verdade são infinitos, variando desde uma simples conversa entre amigos, a trabalhos acadêmicos complexos. Segundo o próprio Marcuschi (2008), toda situação comunicativa só é possível de ser feita por meio de gêneros textuais. Concomitantemente, cabe resgatar Bakhtin (2000), o qual afirma que os gêneros discursivos se fazem presentes no cotidiano das pessoas, que os usam até mesmo sem saber que o estão fazendo, de maneira inconsciente. Nesse sentido, até mesmo nas situações de comunicação menos formais, o discurso é moldado pelo gênero, ou seja, o modo com que falamos é determinado pela situação de comunicação que se faz presente e pertinente.

Os pressupostos teóricos de Bakhtin (2000) apontam que o homem, seja em qual for a situação na qual se encontre, vai beber da língua para suprir demandas de interesse, de intenção e de finalidade determinadas para uma dada circunstância, produzindo, desta maneira, enunciados linguísticos compatíveis com cada situação de uso. As instâncias de comunicação humana são diversas e cada uma delas se atrela a um contexto comunicacional específico com vistas a contemplar uma necessidade de interação do homem. É válido que se esclareça a relevância das esferas comunicativas como essas instâncias de organização e divisão de diferentes papéis vinculados a uma diversidade de lugares sociais que permeiam instituições e pessoas e suas respectivas produções discursivas.

São justamente dessas circunstâncias de comunicação diversas imbuídas em esferas/instâncias situacionais diversificadas, como a científica, a religiosa, a oficial, por exemplo, que emergem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), aos quais Bakhtin (2000) se refere como gêneros discursivos ou do discurso. Esses enunciados relativamente estáveis se fazem presente em todo e qualquer situação de comunicação/interação discursiva, seja por meio da fala, seja pela escrita. Essa noção é corroborada por Bakhtin (2000), ao sugerir que o uso da língua é feito por meio de enunciados que pertencem a uma determinada instância/esfera da comunicação humana e que contempla interesses e finalidades próprias.

Nesse pano de fundo, Bakhtin (2000) diz que os enunciados são constituídos de três elementos essenciais: conteúdo, composição e estilo. O conteúdo refere-se ao tema sobre o qual o gênero trata; a composição diz respeito à estrutura do gênero, se é realizado, por exemplo, em prosa ou em verso, se em um único parágrafo ou em vários, etc.; por sua vez, o

estilo diz respeito ao tipo de linguagem específico empregado pelo sujeito produtor do enunciado, com vistas, claro, a atingir seus objetivos discursivos, sejam eles de persuasão, de informatividade, sejam de argumentação.

Ao considerar os gêneros como enunciados relativamente estáveis, Bakhtin (2000), também os considera como mutáveis, passíveis de modificações, isso porque a própria sociedade muda com o passar do tempo. Segundo ele,

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso.(...) Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua (BAKHTIN, 2000, p. 285).

A dinâmica, portanto, é inerente aos gêneros, haja vista que estão atrelados a práticas sociais de interação e comunicação. Dessa maneira, é indispensável conceber aos gêneros a patente de heterogêneos, sempre susceptíveis à dinâmica da vida social e cultural. A diversidade de gêneros é enorme, até mesmo porque cada esfera da vida humana é responsável por produzir enunciados com a finalidade de atender as suas respectivas especificidades de interação. Dito isso, e levando em consideração as inúmeras interações sociais existentes e possíveis em cada cultura/sociedade, Bakhtin (2000, p. 280) apresenta uma divisão dos gêneros do discurso em dois grupos: o dos gêneros primários e o dos secundários.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo).

Os primários, então, estariam vinculados a situações comunicativas do dia a dia, informais, a exemplo do bilhete, do diálogo entre amigos, dentre outras, cuja função é do imediatismo, da transmissão de informações por meio da informalidade, o que Rodrigues (2005, p. 169) intitula de “ideologia do cotidiano”. Os secundários, por sua vez, vinculam-se a situações interativas mais complexas e especializadas de uso da língua(gem), vinculadas a esferas científicas, jornalísticas, etc. Logo, os gêneros secundários configuram-se como pertinentes a uma linguagem mais elaborada, imbuída de uma construção verbal mais amarrada.

Ainda segundo Bakhtin (2000), os gêneros secundários podem assimilar e promover alterações nos gêneros primários, tendo em vista que aqueles possuem maior complexidade em sua formulação. Sendo assim, no momento em que um gênero primário é incorporado por um secundário, ele passa a constituir o secundário e, por tanto, passará a estabelecer uma relação comunicativa de uso a partir do lugar do gênero mais complexo, que é o do secundário. Essa dinâmica existente entre os gêneros primário e secundário é descrita por Bakhtin (2000, p. 281) da seguinte forma:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem, transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Com relação ao gênero infográfico, por exemplo, que se faz foco deste estudo, podemos classificá-lo como um gênero secundário; haja vista seu grau de complexidade e, nesse sentido, podemos também dizer que ele incorporou outros gêneros, como a notícia, a qual necessariamente não é um gênero primário (o sendo em comparação à complexidade do infográfico), mas também secundário, haja vista seu caráter formal e complexo. Vale salientar que a principal matéria de ambos os gêneros, seja primário, seja secundário, é a mesma: os enunciados verbais ou, até mesmo, visuais (vide o caso do infográfico).

Ainda sobre a perspectiva de Bakhtin (2000) no tocante aos gêneros discursivos, tem-se a premissa de que a comunicação/interação humana é decorrente da necessidade expressiva dos sujeitos. Nesse sentido, dados os pressupostos bakhtinianos, a teoria da comunicação de Jakobson (2010), na qual se postula que na comunicação tem de haver, necessariamente um emissor (quem fala) e um receptor (quem escuta), fica notoriamente comprometida. Em contrapartida, Bakhtin (2000, p. 291) afirma que “A língua só requer o locutor – apenas o locutor – e o objeto de seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência”.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2000) conceitua o que ele chama de “atitude responsiva ativa”, segundo a qual durante o processo comunicativo implementado na realidade, o receptor é caracterizado pelas inferências que faz durante a interação. Essa condição de atividade do receptor, que também passa a ganhar o status de emissor, dar-se-á por meio da compreensão que ele tem do discurso emitido, uma vez que “toda compreensão é prehe de

resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Ademais, é imprescindível considerar que nem toda resposta se dá pela enunciação verbal, pois, para Bakhtin (2000), ela pode ser executada em forma de ação, de gesto, de movimento corporal, tendo em vista que quando um soldado recebe uma ordem, ele primeiramente a compreende e, seguidamente, a executa. Conforme esclarece Rodrigues (2005, p. 166), os gêneros são sim produtos culturais, assim como pressupõe a perspectiva bakhtiniana, “(...) mas são antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão do mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação”. (grifo do autor)

Por sua vez, Marcuschi (2008) compreende o estudo em torno dos gêneros textuais como algo antigo, que perpassa Aristóteles, o qual predispõe a existência de três gêneros de discurso retórico: o deliberativo, cuja função é a de (de)aconselhar; o judiciário, com o intuito de defesa ou acusação; e o demonstrativo, implementado para expressar elogio ou censura no tempo presente.

Nesse ínterim, Marcuschi (2008, p. 149) expõe o conceito de gêneros textuais como sendo “formas de ação social”, embora também pontue que definir gêneros é uma tarefa complexa, sugerindo que eles podem ser uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social; uma ação retórica. Segundo o próprio Marcuschi (2008), essa noção abrangente de gêneros textuais parte da premissa de que eles se constituem entidades sociais e discursivas essenciais a qualquer que seja a situação de comunicação/interação, oral ou escrita, até mesmo porque não há como se expressar, não há como interagir com o outro, com o mundo ou com si mesmo se não for por meio de textos. Diante de tal contexto, Marcuschi (2005, p. 22), assevera: “Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Na condição, como já foi dito, de entidade sócio-discursivas, a execução dos gêneros expressam, para além do discursivo, regras de regência social, indo para a compreensão dos meios de controle social. Conforme expressa Marcuschi (2008), alguns gêneros específicos passam uma maior impressão de poder social do que outros, transmitindo maior ou menor legitimidade à determinada construção enunciativa. Como exemplo, pode-se citar o caso de

um artigo científico, publicado em um periódico especializado em uma determinada área, de referência internacional, que terá maior notoriedade do que textos do cotidiano.

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 29) sugere que “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

Assim, verifica-se, nitidamente, portanto, que não são os gêneros em si que controlam a sociedade; eles apenas se fazem materializadores das ações de comunicação entre os sujeitos, e são essas ações que atuam na organização social, o que permite retomar a noção dos gêneros discursivos/textuais como instâncias sociais de interação/comunicação.

## **2.2 Os documentos regentes do ensino de língua no Brasil**

Nesta seção, são explanadas as noções relativas ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos conforme os documentos que regulamentam e orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Para tanto, tomaram-se dois principais documentos parametrizadores para discussão: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a recente BNCC, ambos com enfoque no Ensino Fundamental.

### **2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como as Diretrizes para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, pontuam a leitura e a escrita (produção textual), tanto orais quanto escritos, como práticas sócio-discursivas essenciais à formação cidadã que são indissociáveis e que devem se combinar para promover reflexões em torno da língua materna. Ainda, os parâmetros apontam para a relevância do ensino de Língua Portuguesa estar voltado para um trabalho que propicie o envolvimento efetivo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e de produção de (novo) conhecimento. Sendo assim, esclarece-se que:

(...) no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Tanto no tocante às práticas de ensino quanto às de aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), nesse sentido, precisam ser tidas de forma a favorecer a atividade do aluno, haja vista que se pode compreender a linguagem enquanto instância orientada a partir de uma intenção de interação. Essa perspectiva é baseada na ideia de texto como sendo uma construção social que é materialização de um determinado gênero, ou seja, de uma determinada prática social de comunicação, pois “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Não é por menos que os PCNs sugerem que o ensino de LP esteja alicerçado no trabalho com os gêneros discursivos/textuais, de forma que

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Destarte, considerando a preconização do trabalho com os gêneros pelos PCNs, vale ressaltar a significância do entendimento das definições e nuances de gêneros tanto na perspectiva de Marcuschi (2005, 2008) quanto por Bakhtin (2000).

### **2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Publicada recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental traz consigo uma perspectiva de ensino prioritariamente baseada nas tecnologias digitais e na multimodalidade, prova disto é a sua 5ª competência geral, que frisa a importância de se

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 09).

E ao se focalizar um trabalho sobre o gênero infográfico – que se insere em um contexto de produção mediado pelas tecnologias contemporâneas, bem como pela multimodalidade – tem-se a pretensão de garantir que os discentes sejam capacitados a desenvolver competências e habilidades que o permitam compreender as diferentes semioses que permeiam a interação humana, de forma a fomentar “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 07).

Dessa maneira, evidencia-se o destaque dado pela BNCC ao aprimoramento de competências linguísticas atreladas ao emprego das tecnologias digitais contemporâneas, vinculando a teoria à realidade dos sujeitos, fazendo com que o conhecimento adquirido faça sentido (e sirva para resolver alguma situação-problema que se apresente) em suas vidas. Essa compreensão garante que as instituições de ensino articulem atividades a fim de promover a valorização de “diversas práticas sociais”, favorecendo ações que visem à resolução de situações-problema, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, agentes em sociedade. Ainda nessa linha de raciocínio, dentre as competências gerais da BNCC, apresenta-se uma perspectiva cultural de articulação da leitura com a:

(...) diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p.73).

Nessa discussão, concatena-se a valorização da diversidade cultural como forma de ampliar o repertório de conhecimento dos alunos, contribuindo para a prática da leitura, haja vista que esse saber cultural propicia o contato e, portanto, o conhecimento, com diversas formas de expressão, de linguagem, etc. Logo, em se tratando do componente curricular de Língua Portuguesa, cabe a ele a ampliação dos letramentos dos sujeitos, permitindo a criação de ferramentas que efetivem cada vez mais o processo de comunicação entre as pessoas.

É fácil verificar, nesse excerto, o enfoque que a BNCC dá às atuais práticas comunicativas. Com grifo, vale destacar o infográfico, gênero foco deste estudo, e que é mencionado no documento como texto a ser trabalhado em sala de aula, de forma a atender às necessidades de novas habilidades a fim de que os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental possam saber articular com essas novas práticas sociointerativas. Todavia, tendo em vista essa grandiosidade de interações facilitadas pela internet, por exemplo, a BNCC faz

menção a uma questão importante a ser lançada quando se trata de interação mediada por tecnologia: “mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” (BRASIL, 2017, p. 66). A essa questão, esse mesmo documento responde dizendo que está no fato de que:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2017, p. 66).

Dessa forma, vale considerar um forte senso crítico e responsável que deve ser construído nos alunos, tendo em vista que eles, circundados e imersos em um mundo líquido e veloz, não podem acreditar inocentemente em tudo o que leem, devendo, portanto, desconfiar de quase tudo – para não dizer de tudo – o que veem, agindo de forma ativa no processo comunicativo. Nesse sentido, os alunos devem estar preparados “(...) para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais problemas sociais e políticos emergirão” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Nesse âmbito, sabemos que é através da leitura que adquirimos mais conhecimentos, informações e criticidade, nos tornamos cidadãos. E é a respeito de leitura e de infografia que abordaremos a seguir.

### CAPÍTULO III – LEITURA E INFOGRAFIA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Na contemporaneidade, o uso concomitante de diferentes modos de linguagem em uma mesma produção comunicativa traz à tona uma reconfiguração textual marcadamente multimodal, embora saibamos que todos os textos são multimodais. Conforme Kress e Van Leeuwen (1996), os gêneros surgidos em contextos mediados por tecnologia se fazem ainda mais multimodais, haja vista, maior quantidade de modos de representação da linguagem. Segundo os pressupostos da Teoria da Multimodalidade, caracteriza-se como multimodal toda produção de enunciado que se realize através de mais de um código de semiose (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996). Tendo em vista isso, cabe compreender que a leitura não deve se centrar apenas na análise da escrita, mas também nos outros elementos representativos de linguagem que integram o texto, a exemplo das imagens. Conforme pressupõe Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997, p. 269):

Um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes; cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional; é necessário um entendimento sobre como ler estes textos, se são coerentes em si mesmos.

Sendo assim, nenhum sinal ou codificação deve ser interpretado de maneira isolada, descontextualizada dos outros elementos visuais/imagéticos que compõe o gênero e que contemplam sentidos complementares e essenciais ao todo. O presente estudo, por sua vez, detém-se sobre um gênero textual que apresenta um elevado grau de multimodalidade: o infográfico. Como o próprio nome sugere, o infográfico une informações (info) a gráficos. Trata-se, grosso modo, de uma mistura entre o gênero gráfico com gêneros informativos. O infográfico

(...) tem uma forma de apresentação eficaz ao facilitar a compreensão do assunto e tornar a leitura mais interessante por incorporar, simultaneamente, múltiplas semioses. Cabe observar que o uso dos infográficos normalmente tem em vista o leitor leigo em determinado assunto, na busca por informação é necessário que esta lhe seja apresentada de forma mais inteligível, como ocorre no caso de divulgação científica, por exemplo. Os novos saberes científicos necessitam de uma “tradução interlingual” (CALEGARI; PERFEITO, 2013, p. 292-293, grifo dos autores).

Partindo dessa perspectiva, o infográfico é um gênero híbrido, que se articula por meio da interconexão entre diversos discursos da esfera comunicativa, com uma mestiçagem entre

o científico e o jornalístico. Sendo que enquanto o científico traz um caráter objetivo, de neutralidade e impessoalidade, o jornalístico abarca no âmbito da subjetividade, do coloquial, do informal, mas também do que é claro e conciso. Nesse contexto permeado pelas tecnologias digitais contemporâneas, pela rapidez e pela globalização de pessoas, culturas e mercadorias, o infográfico apresenta-se como gênero discursivo/textual de destaque, pois, hoje os indivíduos preferem ler textos mais curtos (LÉVY, 2004; TEIXEIRA, 2005; LETURIA, 1998), que permitam uma leitura mais rápida e eficaz.

### 3.1 A compreensão leitora na contemporaneidade

A união entre a linguagem verbal com a não-verbal, característica do infográfico, é algo bem antigo. Segundo Peltzer (1992, p. 75), “A informação gráfica apareceu na imprensa praticamente com os primeiros jornais, mas sempre foi considerada mais como uma arte decorativa, ou como simples complemento da informação textual do que como informação em si mesma.”

Barthes e Compagnon (1987) percebem que essa relação entre o verbal e o visual era marcada primordialmente por um desequilíbrio, em que as imagens funcionavam como formas alegóricas para o verbal, o qual era tido como de maior relevância, cabendo às imagens um papel secundário.

“Com o decorrer do tempo, essa junção foi evoluindo, a imagem passou a não ser mais vista como uma ilustração figurativa para adornar a página em que veiculava um texto; tampouco o texto, como um suplemento para o entendimento de uma imagem.” (CALEGARI; PERFEITO, 2013, p. 294). Nesse ínterim, os infográficos passaram a ocupar um importante espaço no contexto midiático em razão da evolução dos meios de imprensa e de divulgação de informações graças às novas tecnologias de transmissão da atualidade, como a internet e com ela os jornais digitais, as redes sociais, dentre outros espaços. Outro ponto a ser considerado de extrema importância para essa modificação na relação entre imagem e verbo foi

(...) o ágil processo de globalização pelo qual passamos, o qual rompeu barreiras econômicas e políticas e, somado à informatização trazida pela terceira revolução industrial, viabilizou a difusão de informações e deu ao nosso tempo o caráter da rapidez e da efemeridade (MOTTA-ROTH, 2005, p. 185).

Contemporaneamente, os infográficos constituem-se uma nova forma de comunicação humana que se presentifica em todas as instâncias sociais midiáticas, sendo de grande apreço

por parte dos enunciadores de comunicação, tendo em vista que fazem uso de recursos visuais para melhorar a interação com o seu público-alvo. Nesse sentido, a leitura se dá cada vez mais de forma dinâmica e interativa, os textos se tornam mais atrativos com vistas a atender às demandas comunicativas e de linguagem dos sujeitos tecnológicos e imagéticos. A presença de textos entrelaçados a imagens é uma marca da sociedade deste milênio, pois “a maior força da linguagem visual está em seu caráter imediato, em sua evidência espontânea” (DONDIS, 2000, p. 134), assim como o é a sociedade contemporânea.

### 3.2 O enfoque na leitura multimodal: o gênero infográfico

A palavra infográfico advém à língua inglesa *informational graphics*. Essa expressão começou a ser utilizada há pouco tempo para designar representações gráficas que se utilizam de imagens, isto é, de códigos semióticos não-verbais, com vistas a esclarecer como ocorre um processo ou como se dá algum fluxo informativo. De acordo com Cairo (2008), a expressão se popularizou no campo jornalístico por volta de década de 1980 e começo dos anos 90 do século XX. Em busca de uma definição do termo, podem-se ser resgatadas as palavras de Caixeta (2005, p. 01):

É uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser, sobretudo, atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Normalmente utilizado em cadernos de Saúde ou Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes, o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida. Segundo pesquisas, a primeira coisa que se lê num jornal são os títulos, seguidos pelos infográficos, que, muitas vezes, são a única coisa consultada na matéria.

Assim, segundo apresentado na citação de Caixeta (2005), o infográfico, de primeira instância, era empregado pela a apresentação de dados, prioritariamente em veículos de informação das áreas da saúde, da ciência e da tecnologia. Na atualidade, por sua vez, essa sua estabilidade (BAKHTIN, 2000) a priori observada, foi rompida, passando a contemplar espaços de circulação voltados à política, à cultura e a outras variedades. A conexão e a integração entre o visual e o verbal, em dissonância com o emprego da sua terminologia não é algo recente, mas que faz parte do jornalismo desde muito tempo. Segundo Peltzer (1992), essa presença no suporte impresso é desde 1806; no universo *online*, por sua vez, aparece com o jornalismo *online*, sendo que a partir de 1998, começa a se reinventar e deixar o plano estático para traz. Em ambos os planos, no impresso e no *online*, os infográficos aparecem

como mecanismos de articulação de linguagem que unem texto e imagem, sem que haja necessidade de que o leitor vá à busca de informações em um texto anexo para que haja a compreensão textual efetiva.

Segundo as palavras de Ribeiro (2016, p. 31), o infográfico:

(...) é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias etc.; outro aspecto relevante é que a infografia, geralmente, resulta de um planejamento interessante, executado por diversos profissionais.

Nessa linha de raciocínio, Valero Sancho (2004) aponta que, independentemente do meio de veiculação, a infografia deve (ou pode) ser utilizada em diferentes circunstâncias, a saber: quando há necessidade de comparação de dados por meio de uma ótica visual; quando se precisa documentar algum assunto/tema, com vistas a promover uma melhor compreensão dos fatos; tornar mais clara o local onde determinado acontecimento ocorreu. Por sua vez, Cairo (2008, p. 21-22) define a infografia em dois passos: i) “Um infográfico (ou infografia) é uma representação diagramática de dados” e ii) “Um diagrama é uma representação abstrata de uma realidade”.

Conforme Cairo (2008, p. 22), a abstração faz-se “um componente essencial no design de diagramas”, tendo em vista que ocorre a triagem de informações que sejam de fato significativas para a sua configuração e montagem. O processo abstrativo vincula-se ao nível de familiaridade que o leitor tem com a situação representada/apresentada. Ele tem que contemplar as brechas mentais de informação que se fazem presentes no sujeito-leitor, de forma a completar as abstrações no diagrama, promover uma conclusão lógica e coerente no raciocínio do leitor. Além disso, cabe conceber o leitor como integrante de uma sociedade do consumo, em que a informação passa a ser considerada mercadoria e, nesse sentido, deve chamar a atenção e persuadir o leitor.

Mais uma definição da infografia pode ser recuperada a partir das palavras de Coscarelli (2007, p. 75), ao dizer que:

O texto convencional é tido como linear porque as palavras vêm umas depois das outras, assim como os parágrafos, os capítulos e assim por diante. Isso não significa que todos os textos são lidos na seqüência proposta pelo autor, e há muitos textos que estimulam a leitura não linear. No jornal, por exemplo, já na primeira página há inúmeras chamadas para outras páginas e partes. Pode-se dizer que o mesmo ocorre em infográficos, pois também há várias chamadas e conexões em que são feitas as leituras de forma não linear, podendo o leitor começar sua interpretação a partir da

linguagem não verbal ou da linguagem verbal, não tendo uma estrutura rígida a ser seguida.

Assim sendo, o infográfico não pode ter o conceito reduzido a um conjunto de tabelas, cores, fotos, setas, com vistas a embelezar a informação a ser transmitida. Deve, sim, ser visto como uma ferramenta de linguagem que objetiva promover uma compreensão do fato anunciado de maneira mais rápida e eficiente, haja vista as demandas temporais e informativas dos sujeitos a serem supridas. Nesse contexto, a escola tem um papel crucial, pois

para muitos, representa a principal, senão a única, porta de acesso à leitura e à escrita, forma leitores e escritores, prepara os educandos para a vida e não apenas para as atividades acadêmicas. Sendo assim, não há como ignorar a recorrência de infográficos em revistas científicas ou de variedade e em jornais. Porém, tanto as apostilas quanto os livros didáticos pouco trazem sobre formas de como abordar esse gênero discursivo. Daí a preocupação em abordá-lo em sala de aula (CALEGARI; PERFEITO, 2013, p. 297).

Feitas essas considerações, cabe dizer que apresentar o gênero infográfico ao aluno, mostrando-lhe todo o seu contexto de produção e de circulação, suas estratégias informativas, sua composição tanto verbal quanto imagética, promovendo-lhe a apropriação do gênero, é contribuir para a formação de leitores em tempos híbridos.

A seguir, serão esclarecidos os procedimentos metodológicos que guiaram o percurso deste estudo.

## CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado ao detalhamento metodológico implementado para o desenvolvimento do estudo.

### 4.1 Tipo de estudo

O caminho metodológico percorrido para a realização deste estudo deixa em evidência que o mesmo pode ser considerado como uma pesquisa-ação. Esse tipo de estudo é definido por Thiollent (2005, p. 14) como:

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

O estudo teve como pressuposto a participação ativa do pesquisador no contexto da sala de aula. Essa participação foi necessária, pois esta metodologia preocupa-se em transformar as realidades observadas a partir da interpretação que o pesquisador possui do contexto e da situação dos pesquisados. Vale salientar que o pesquisador não interpreta gratuitamente, ele o faz a partir de conhecimentos – teóricos ou sociais – prévios.

Ainda, sob um enfoque etnográfico, buscou-se desenvolver uma análise holística ou dialética da cultura, introduzindo os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais, de forma a compreender as relações e as interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (MATTOS, 2011).

Destacamos também que a nossa abordagem se enquadra às características da pesquisa qualitativa, pois haverá a preocupação em levantar os dados de acordo com as motivações e a realidade do grupo, buscando compreender e interpretar seus determinados posicionamentos e comportamentos, usando como referência o próprio espaço do estudo e todos os envolvidos.

### 4.2 Materiais e métodos

Primeiramente, foi aplicado um questionário semiestruturado com o intuito de implementar um diagnóstico de leitura da turma, a fim de articular uma intervenção pertinente que visasse mitigar as deficiências leitoras dos alunos sujeitos do estudo. A intervenção

realizada, frisou o ensino de leitura em uma perspectiva contemporânea, que visualiza a importância de se refletir acerca dos vários signos e significados que compõe o texto, compreendendo-o como um conjunto de modalidades recursivas que pretendem expressar informações/ideias de maneiras diferenciadas e dinâmicas, a fim de prender a atenção de quem lê. Nessa perspectiva, o estudo foi voltado à promoção da leitura do gênero infográfico, pois se trata de um gênero que contempla essas características da contemporaneidade, fazendo-se próximo das realidades dos discentes.

Durante a intervenção, foi feita roda de conversa, apresentações de infográficos em datashow, estudo das características do gênero infográfico, análise dos tipos de infográficos, oficinas de leituras e compreensão de infográficos.

Após a intervenção, foi aplicada outra atividade diagnóstica a fim de saber se houve alguma mudança nos alunos no sentido de passar a gostar ou não de ler, de como foram as experiências durante a intervenção, se o estudo do gênero infográfico favoreceu para que os alunos adquirissem uma maior formação proficiente na leitura, etc. As atividades desenvolvidas durante o processo pelos alunos foram analisadas e contrastadas com as respostas da atividade diagnóstica inicial respondidas, a fim de compreender como se deu toda a dinâmica do processo.

#### 4.3 Contexto de aplicação

O estudo desenvolvido foi aplicado em uma turma de 9º ano, 35 alunos, com faixa etária entre 13 e 14 anos, meninos e meninas residentes nas comunidades entorno de uma Escola Estadual localizada no bairro José Pinheiro, em Campina Grande/PB, na qual funciona do 1º ao 9º, manhã e tarde, juntamente com o Mais Educação e outros projetos. A instituição é composta por oito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, coordenação, secretaria, direção, almoxarifado, refeitório, quadra esportiva, etc.

#### 4.4 Análise de riscos e benefícios

De modo geral, o presente estudo não apresentou riscos à saúde dos envolvidos no processo, no entanto, poderia acontecer certo desconforto psicológico, no momento do levantamento de dados. Para isso ser evitado, foi escolhido um lugar privado, tranquilo,

calmo, sem a presença de pessoas alheias ao estudo. Quanto aos benefícios, tem-se a promoção de uma leitura crítica e mais proficiente do gênero textual infográfico.

#### 4.5 Plano de recrutamento, critérios de inclusão e exclusão

No que tange aos critérios de inclusão, foram os seguintes: I) estar regularmente matriculado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da instituição escolhida como cenário do estudo II) ter frequência mínima de 75% nas atividades realizadas no decorrer do estudo.

Por sua vez, quanto aos critérios de exclusão, tinha-se: I) não estar regularmente matriculado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da instituição escolhida como cenário do estudo; II) ter frequência mínima inferior a 75% nas atividades realizadas no decorrer do estudo; III) se recusar-se a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e/ou seu pai ou responsável se recusar a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro contato dos alunos com o presente estudo deu-se através da aplicação de uma atividade diagnóstica de sondagem (Apêndice A), a partir da qual os alunos foram questionados em relação ao gosto pela leitura, ao que costumam ler, ao reconhecimento do gênero infográfico e à definição do gênero, além de serem indagados no tocante à finalidade desse gênero textual.

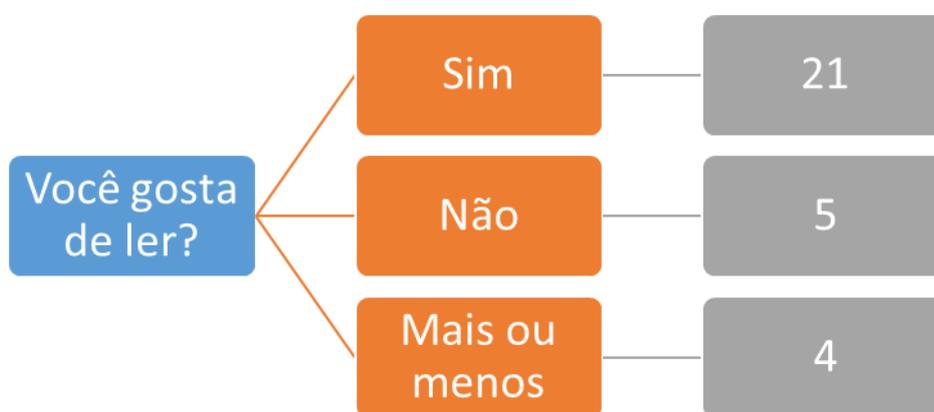


GRÁFICO 1: Você gosta de ler?

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação à primeira pergunta, “Você gosta de ler? O que você costuma ler?”, dos trinta (30) alunos participantes, vinte e um (21) responderam que gostam de ler, quatro (04) alunos disseram que gostam “mais ou menos” e quando leem algo, geralmente são revistas e atividades da escola (GRAF. 01). Apenas cinco (05) responderam que não gostam de ler, leem apenas as atividades escolares por obrigação. Dos vinte e um (21) que disseram gostar de ler, as suas preferências são histórias em quadrinho, livros de ficção, poemas, crônicas, revistas e jornais. Alguns deles, inclusive, leem em suportes digitais, como é o caso do participante que respondeu “Gosto, no momento estou lendo ‘Arcoíris de luas’ de um aplicativo que baixei.”. Um aluno disse que gosta de ler *The Walking Dead*, outro disse que costuma usar o *app Wattpad*, que permite baixar e ler livros diferentes em dispositivos móveis usando o sistema *Android*.

No tocante à segunda questão da primeira parte da atividade de sondagem, relativa ao gênero em questão, tema do presente estudo, todos responderam que não conheciam e que também não sabiam o que seria um infográfico. Essa resposta se sucedeu em relação à terceira

questão, que fazia menção à finalidade do referido gênero. Obviamente, com as respostas à questão número dois, como nunca tinham ouvido falar em infográficos, também desconheciam o gênero.

É importante que se diga, em relação a essa primeira parte da sondagem, que embora se façam veementes leitores na contemporaneidade, uma vez que têm acesso constante às redes sociais digitais e, assim, a uma gama de possibilidades de gêneros textuais digitais para leitura, os alunos que não se declaram leitores na verdade leem mais do que nunca. O que acontece é que eles próprios têm uma concepção fechada do que seja leitura e, conseqüentemente, do que seja texto. Na verdade, esses alunos somente associam ao conceito de leitura o que a escola diz que é leitura e, nesse sentido, a escola tem falhado ao não contemplar os textos que são veiculados nas redes sociais digitais, os quais se utilizam das linguagens: verbal, visual, tátil, cinésica e auditiva, o que tem provocado, de certa forma, um distanciamento do aluno do seu próprio processo de aprendizagem de leitura. No entanto, é preciso entender que, como bem assinala Chartier (2002, p. 23),

(...) quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o 'livro unitário' e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. Daí a razão do desassossego dos leitores, que devem transformar seus hábitos e percepções, e a dificuldade para entender uma mutação que lança um profundo desafio a todas as categorias que costumamos manejar para descrever o mundo dos livros e da cultura escrita.

Frente a tal contexto, Freitas (2011, p. 16) assevera:

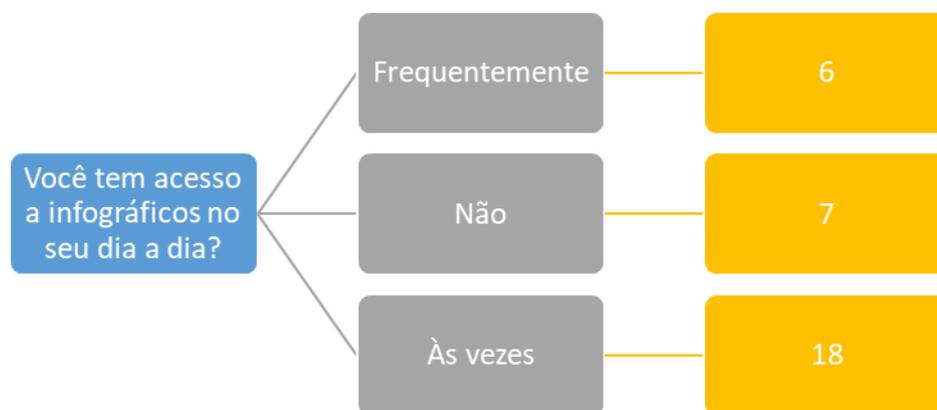
A leitura não é mais linear e se converte agora em um outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel.

Na verdade, o ato de ler em si é linear. A escolha do segmento a ser lido, pode ser ou não linear. Esse novo leitor participa também como escritor e até como coautor de uma obra digital. Diante disso, Costa (2005, p. 23),

(...) há uma mudança na concepção de leitor e autor, como se tratasse de uma autoria coletiva ou de uma coautoria. Leitura se torna simultaneamente escrita. (...) Os dispositivos hipertextuais e as redes digitais desterritorializaram o texto: são textos sem fronteiras próprias, com implicação na quebra de fronteiras entre leitura e escrita.

Com a chegada dessa nova concepção da leitura e da escrita, uma problematização muito feita é a de que, com o avanço da tecnologia, as pessoas não estão lendo nem escrevendo como faziam antigamente, quando a comunicação era por meio de cartas e o entretenimento era em parte composto por livros. Mas será que, só porque elas não estão utilizando livros, nem mandando cartas, isso quer dizer que elas deixaram de ler ou de escrever? Vale lembrar que a leitura e a escrita no ciberespaço se dão, em sua grande parte, de formas diferentes daquelas realizadas no papel, salvo em documentos, em pesquisas e em trabalhos acadêmicos ou escolares. Costa (2005, p. 20) define ciberespaço como sendo “uma esfera social de comunicação viva da ‘oralidade’ feita de maneira mais complicada e mais complexa, cujas mensagens potenciais podem ser lidas/escritas em várias direções”.

A segunda parte da sondagem contou com a participação de trinta e um (31) alunos e deu-se por meio da aplicação de um conjunto de questões referentes a infográficos, em que os alunos tinham o objetivo de compreender em que medida eles tinham acesso a esse gênero, dentre outros aspectos (Apêndice B).



**GRÁFICO 2:** Você tem acesso a infográficos no seu dia a dia?

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Em relação ao primeiro infográfico dessa segunda parte da sondagem, ao serem questionados se têm acesso a textos infográficos no dia a dia, seis (06) alunos responderam que frequentemente, dezoito (18) alunos às vezes e sete (07) disseram que não (GRAF. 02). Esses dados revelam, muitas vezes, não a dificuldade de acesso a esse gênero, mas a falta de reconhecimento do mesmo ainda demonstrada pelos alunos, uma vez que os infográficos são

gêneros muito presentes no cotidiano social, seja em redes sociais digitais, seja no telejornal, dentre outros veículos e suportes de comunicação.

Sobre os lugares em que costumam encontrar infográficos, os alunos mencionaram veículos/suportes diversos, dentre os quais vale destacar revistas, jornais, televisão, internet, banners, dentre outros. Houve aluno que não entendeu bem o que seria o infográfico em si e disse que o via “Quando estava de moto com meu pai. Quando ele para em uma rua quando alguém quer passar ele para, para aquela pessoa passar.”, o que demonstra um foco desconforme na leitura, além da falta de compreensão da estrutura do gênero em questão. Sobre o outro infográfico presente na segunda parte da sondagem, quando indagados sobre que leitura eles faziam do gênero, foi detectado que eles já contemplavam a leitura do não-verbal, o que contrasta com a ideia restrita de leitura que eles apresentaram na primeira parte da sondagem ao dizerem que não gostam de ler. Nesse caso, a ideia de leitura se amplia para o imagético.

A esse respeito, o mundo é cada vez mais visual e a escola ainda não encontrou a forma adequada de utilizar a imagem a seu favor. “A pedagogia deve criar pele nova, para integrar, sem deformá-los, os produtos da cultura de massa” (TARDY, 1976, p. 59). Também deve-se levar em conta que este universo imagético exige tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, uma decodificação dos signos que se colocam diante de todos para que sejam interpretados e apreendidos. Este é o grande desafio que se apresenta aos professores na atualidade, segundo Michel Tardy (1976, p. 27) “atualmente os alunos pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica”, portanto, é importante que se criem “pontes” para que professores e alunos possam construir novas formas de construção de conhecimento através das imagens.

Ainda sobre a segunda parte da sondagem, ao serem perguntados sobre o caminho que percorreram na leitura do infográfico, as respostas foram diversas, o que comprovam a não-linearidade da leitura do gênero textual multimodal infográfico. Alguns disseram que começaram a ler pela parte da coluna vertebral (imagem), outros disseram que começaram a ler pela parte de cima, descendo até a parte inferior, outros afirmaram ter começado pela leitura das imagens, o que confirma também a forte influência da imagem na sociedade contemporânea, como bem sugere Tardy (1976). Após a realização do diagnóstico inicial da turma, foi-lhes apresentado por meio de *slides* ( Apêndice J) o que seria esse infográfico e algumas de suas peculiaridades, como a questão da leitura não-linear, dentre outros aspectos. Nesse momento, os alunos puderam esclarecer dúvidas e ter acesso a novos saberes em

relação a esse gênero que a maioria costuma ter acesso, mas que desconhece o seu nome e, muitas vezes, a sua finalidade.

Feito isso, em um outro encontro, foi aplicada uma atividade sobre leitura de um infográfico (Apêndice C) que tratava de dados da segurança pública para que fosse possível observar se os alunos conseguiam identificar o gênero, a sua finalidade, os meios em que circula, as informações que veiculam, e outros aspectos. Neste caso, um aluno disse que o gênero em questão se chama tragédias, outros três (03) disseram que se chamava noticiário, um outro disse que se chamava texto com porcentagem, outro respondeu “Segurança Pública em Números 2017”, outros dois (02) disseram notícia, um outro disse “segurança pública”, outros três (03) disseram informativo, um (01) disse “Fórum Brasileiro de Segurança Pública”.

Quanto à finalidade do gênero, houve aluno que disse que a finalidade seria mostrar com imagens uma informação para que se entendesse melhor o texto, outros confundiram tema com finalidade e disseram que a finalidade seria “mortes violentas” e coisas do tipo. Quanto aos meios em que circula o gênero, os alunos compreenderam melhor de que se trata de um texto de caráter informativo e que, portanto, costuma ser veiculado em internet, jornais, etc. A maior parte dos alunos conseguiu identificar as informações solicitadas no texto, diferenciando informações primárias de secundárias, contudo, ainda houve aluno que não conseguiu compreender o texto, chegando a dizer que o infográfico tratava de guerra entre países, além de fazer menção a racismo.

A falta de compreensão leitora de alguns dos alunos participantes do estudo demonstra uma realidade problemática atrelada aos processos de ensino e de aprendizagem de leitura no Brasil, mas sobretudo à falta de acesso ainda existe, provocada pela desigualdade social que favorece as diferenças de oportunidades de letramentos diversos. Assim, a alfabetização e o letramento no Brasil permanecem reféns da desigualdade social, tendo em vista que a escola analisada se insere em uma área periférica da cidade de Campina Grande - Paraíba, abarcando estudantes em condições socioeconômicas, em sua maioria, desfavoráveis. Acerca disso, Suaiden (2014, p. 4-5) diz que:

No final dos anos 1980, alguns especialistas declararam que a sociedade da informação seria inclusiva, na qual os recursos pudessem ser compartilhados e dedicados ao bem-estar e a erradicação da desigualdade social fosse tendência dominante. Contudo, no começo do novo século, o debate seguiu em direção exatamente oposta. Muitos especialistas consideram a sociedade da informação uma sociedade perversa, uma sociedade feudal, na qual os donos do poder são os que controlam os meios de comunicação e na qual a desigualdade vem se tornando cada vez mais acentuada.

Castro e Ribeiro (1997) afirmam que, em contraste com a sociedade da informação, existe outra mais populosa, a sociedade da desinformação/falta de informação, que raramente é discutida, por ser ofuscada pela primeira ou por não se constituir ponto focal da Ciência da Informação. Para ilustrar essa ideia, Castro e Ribeiro (1997) citam trecho de uma notícia extraída de um jornal de ampla circulação no estado de São Paulo: Silvana, 17 anos, que havia sido abandonada na praça da Catedral aos 5 anos de idade, morreu de Aids em um hospital público de São Paulo. Quando foi entrevistada antes de sua morte, ela disse que não sabia para que serviam os preservativos. Isto é um exemplo da extrema falta de informação, considerando o gigantesco investimento feito pelo Ministério da Saúde na disseminação de informação sobre a doença.

Na segunda oficina de leitura, os alunos tiveram acesso a um infográfico sobre doação de sangue (Apêndice D). Nessa atividade, ao serem questionados sobre por onde começaram a leitura, uma boa parte dos alunos disse tê-la iniciado pela expressão “DOE SANGUE”, que está em destaque rodeada pela cor vermelha, outros disseram que começaram a “ler as imagens”, o que revela novamente a ampliação da consciência crítica dos alunos, bem como de suas concepções de leitura, apreendendo que ler está além da decodificação e/ou interpretação da escrita alfabética, mas compreende aspectos visuais-imagéticos, que se relacionam entre si e com o verbal. Em relação à influência da cor na leitura ou no direcionamento da leitura deve ser enfatizada, pois

A cor é um dos principais fatores determinantes da forma como as pessoas se relacionam com o ambiente e o que ele transmite. A importância das cores em interiores e sua influência nas pessoas tornam-se evidentes quando se lembra que, em média, cerca de dois terços do tempo humano são vividos em ambientes internos. Elas influenciam o dia a dia, o comportamento, ajudando a alterar o estado de espírito das pessoas, podendo também ser usadas para atingir objetivos específicos, uma vez que, diante delas, as pessoas podem ser receptoras pacíficas. Hoje, a cor não é simplesmente um elemento estético, é responsável por uma série de mudanças de atitudes, ela pode influenciar a pessoa a comprar ou vestir uma determinada roupa ou decorar um determinado ambiente. Esta maneira de influenciar tem sido muito explorada pelas empresas de marketing, comunicação e propaganda. As cores determinam efeitos psicológicos sobre as pessoas expostas a elas e, ao utilizá-las de forma adequada, contribuem para a construção das marcas, identidades, expressões e atitudes, com seu significado determinado pela cultura (JACKSON, 1994, s/p).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tradução nossa. Texto original: “Color is one of the main determinants of how people relate to the environment and what it transmits. The importance of colors in interiors and their influence on people becomes evident when you remember that, on average, about two thirds of human time is spent indoors. They influence the day-to-day, the behavior, helping to change the mood of people, and can also be used to achieve specific goals, since, before them, people can be peaceful recipients. Today, color is not simply an aesthetic element, it is responsible for a series of changes in attitudes, it can influence the person to buy or wear a certain clothing or decorate a certain

No infográfico, a ilustração e a associação da cor a ela ocupam papel importante no ensino-aprendizagem da leitura. A cor é de grande importância nos livros para crianças, o colorido dos livros dá à criança o prazer do jogo visual, desperta a curiosidade. Nos infográficos, as cores devem ser usadas de forma simbólica em relação ao tema de que trata o texto, pois, dessa forma, reforçam o efeito de sentido sugerido pelo desenho. Na sociedade atual, a palavra não só aparece muito ligada à imagem, como, em certos momentos, parece servir-se daquela. Os meios de comunicação social têm vindo a criar uma civilização da imagem. As imagens possuem um enorme potencial graças à sua linguagem, que pode ser entendida em qualquer parte. Com a globalização, que a tecnologia tem favorecido e incentivado, há um sistema de produção industrial de informação e publicidade centrado na imagem, que procura, por um lado, apresentar os acontecimentos e informar, mas, por outro lado, seduzir, argumentar e convencer.

Em relação à questão 2 da segunda oficina de leitura, os alunos conseguiram compreender a relação da pessoa deitada em uma cama atrelada ao fato dela estar em um hospital a partir de elementos imagéticos, mas também verbais (como palavras do campo semântico de hospital, como sangue). Também, em relação às questões 3, 4, 5 e 6, os alunos conseguiram associar o imagético ao textual, mas também ao gênero e sua finalidade. Essa compreensão dos alunos também se revelou na questão 7, em que a maioria dos alunos assinalou que na construção “DOE SANGUE” o verbo “DOE” expressa “pedido”, um disse que teria finalidade de lembrete, um disse que seria informação e pedido e um apontou como sendo informação, sendo que somente um (01) aluno disse que o verbo em questão expressa ordem, interpretação esta que pode advir de uma leitura possível do infográfico em questão, pois há, além do sentido de pedido, o sentido de ordem imbuído no contexto pela presença do verbo no imperativo.

Os dados da questão 7 concorrem para os dados da questão 8, em que a maioria dos alunos também assinalou que a finalidade do gênero em questão seria convencer o leitor a doar sangue e, complementando com a questão 9, a maioria assinalou que o gênero em questão seria um anúncio publicitário – que, neste caso, é um híbrido com infográfico. Questionados se já haviam lido algum texto semelhante ao que leram, sete responderam que

---

environment. This way of influencing has been widely explored by marketing, communication and advertising companies. Colors determine psychological effects on people exposed to them and, when used properly, contribute to the construction of brands, identities, expressions and attitudes, with their meaning determined by culture.”.

não, o que é contraditório, pois a primeira oficina de leitura já trouxe um texto semelhante a este trabalho na segunda oficina.

Peltzer (*apud* TEIXEIRA, 2005, p. 3) considera infográfico “expressões gráficas, mais ou menos complexas, de informações cujo conteúdo são fatos ou acontecimentos, a explicação de como algo funciona, ou a informação de como é uma coisa”. A primeira citação faz uma concessão importante para o objetivo deste trabalho, pois considera possível o infográfico substituir o texto informativo. Essa característica, no entanto, é alvo de críticas no trabalho de Teixeira (2005).

Ao analisar a revista *Superinteressante*, publicada pela editora Abril, a autora sentenciou:

Ela [a infografia] deve ser, portanto, complementar à notícia ou à reportagem, de modo a enriquecer os conteúdos informativos, auxiliando na compreensão de fenômenos complexos ou na sistematização de dados diversos, sobretudo daqueles de ordem numérica. Durante anos, mais precisamente entre 1994 e 2000, esta foi a principal característica da infografia na revista *Superinteressante* que conseguia superar o teor meramente didático, em nome do jornalismo de qualidade. Este tipo de recurso sempre acompanhava as matérias principais, não como apêndice, mas como instrumento complementar ao texto, com estrutura autônoma, mas relacionada à matéria de referência, como recurso obrigatório. Neste período, mais de 80% das reportagens da revista traziam alguma infografia, não raro em páginas duplas e com bastante destaque. Com a reforma editorial de 2000, no entanto, tais recursos continuaram presentes na revista, mas praticamente circunscritos a seções fixas destinadas a explicar as dúvidas do leitor sobre fenômenos cotidianos. Os infográficos são comuns também como recurso complementar às notas e notícias da seção “Supernova”, que traz, em textos curtos, informações sobre recentes descobertas científicas (TEIXEIRA, 2005, p. 4).

Para a autora, portanto, há dois propósitos para o uso do infográfico, um de caráter jornalístico e outro de caráter didático (de divulgação científica e tecnológica). O infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explicar um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como algo funciona, como algo aconteceu ou alguém age. Por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia. Isso explica o fato de Dionísio (2006) considerar infográficos recursos que acompanham gêneros textuais e não como gêneros textuais independentes.

Na atividade da terceira oficina de leitura (Apêndice E), assim como na oficina de leitura de número 4 (Apêndice F), os alunos puderam ler mais um infográfico em cada. Na 3ª oficina, o infográfico tematizou a geração Z, no da 4ª, a água. Nessas oficinas, os alunos conseguiram desenvolver cada vez mais a competência leitora para a melhor compreensão do

que seria o infográfico, da sua finalidade e das informações que eles carregam. Na oficina de leitura 5 (Apêndice G), os alunos puderam trabalhar em equipe para a criação de um quadro com informações relativas aos infográficos distribuídos entre eles. Com isso, tiveram de identificar nos cinco exemplares de infográficos a eles disponibilizados o assunto, as informações principais, os dados importantes, os elementos não-verbais, os objetivos e os argumentos.

Antes do diagnóstico final, os alunos participaram da 6ª oficina de leitura em que, a partir de um texto corrido, tiveram de produzir infográficos. Sobre essa última oficina, diante da realidade dos infográficos produzidos, percebemos que o tempo não foi suficiente para o desenvolvimento das habilidades necessárias à produção do infográfico e que, embora reconhecessem e fossem capazes de ler os infográficos, os alunos ainda não estavam aptos a produzi-los. No entanto, considerando, que esse não era o foco desse estudo (a produção), conversamos com os alunos sobre o que faltava naqueles textos para que fossem considerados infográficos.

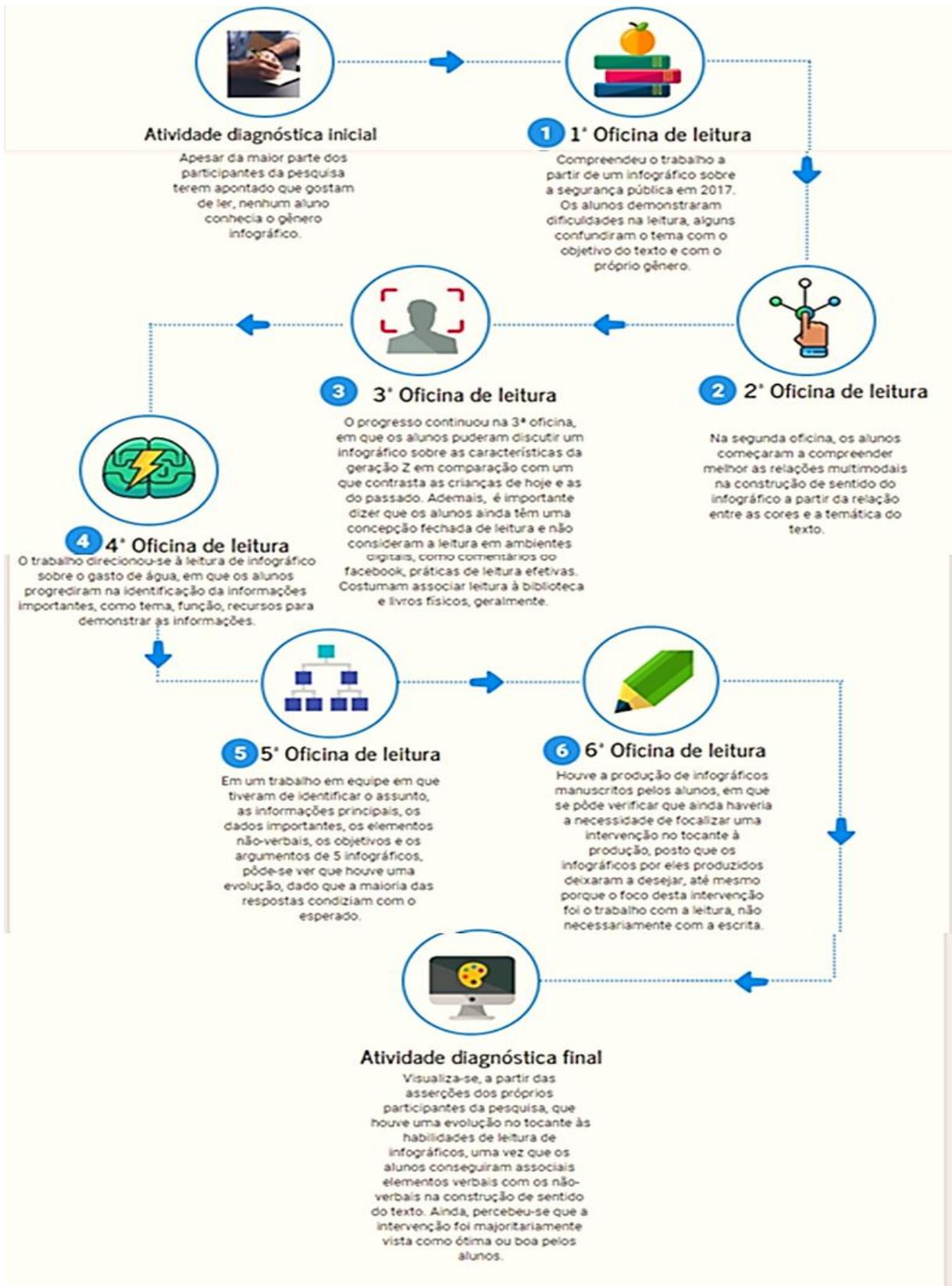


GRÁFICO 3: Resumo da intervenção.  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Com a atividade diagnóstica final (Apêndice I), compreendemos que os alunos evoluíram em vários aspectos relativos à leitura de infográficos, bem como pudemos avaliar a execução do projeto a partir de questionamentos a eles feitos. Quanto à leitura do infográfico presente no Apêndice I, eles conseguiram contemplar uma leitura tanto do verbal quanto do não-verbal, identificando elementos-chave para a compreensão do texto multimodal. Ao ser solicitado para expressar sua leitura em relação ao respectivo infográfico, um participante pontuou que “O infográfico fala dos motivos da violência doméstica.”. Outro disse que o infográfico trata de “Os principais motivos de agressão contra a mulher.”, o que aponta um nível de interpretação ainda aquém do esperado, uma vez que não explicita bem a relação entre as modalidades de linguagem presentes na construção de sentido do texto e o significado dessa relação. Outros participantes, por sua vez, conseguem atingir um nível maior de compreensão do infográfico ao apontarem para uma significação dos signos linguísticos e os não-linguísticos.

Resumidamente apresentado no GRAF. 03, é importante dizer que, apesar de não se terem formados leitores proficientes em infográficos, obtivemos um retorno muito positivo, uma vez que os alunos assinalaram que gostaram das ações desenvolvidas, da qualidade do material, que conheciam melhor o infográfico, embora ainda tenha havido, mesmo que em pequeno número, aluno que não reconhece a presença de textos multimodais em seu dia a dia. Observamos, dessa maneira, que os alunos evoluíram na compreensão do gênero infográfico a partir do entendimento de uma variedade de aspectos que necessitam de ser entendidos para a leitura do gênero, como o objetivo do gênero, as relações com as cores, com as imagens, dentre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físico-químicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo ou utilizado como gênero na veiculação de um discurso. Esse seria um conceito do gênero textual infográfico fomentado por este estudo.

Vimos que os gêneros discursivos/textuais é que são flexíveis mediante as necessidades dos interlocutores nos discursos, não devemos nos prender a um conceito que tente englobar todos os usos, formas e funções que um texto possa exercer. As atividades desenvolvidas em sala de aula demonstraram que os discentes são receptivos e coproduzem adequadamente sentidos de textos que fogem ao padrão tradicional encontrado nas apostilas e/ou livros didáticos. O ambiente escolar proporciona momentos de interação em que percebemos o ato de leitura como um processo de compreensão ativa, os comentários entrecruzam-se, constituindo elos na cadeia da enunciação verbal. Dessa maneira, avaliamos o trabalho com esse gênero ser imprescindível na formação de nossos educandos, tornando-os indivíduos multiletrados e possíveis produtores de suas próprias leituras e, inclusive, escritas.

Por meio de projetos de leitura é muito difícil mensurar quantitativamente o progresso dos alunos, por mais que façamos gráficos comparativos e porcentagens. No entanto, no aspecto qualitativo, no que diz respeito à mudança de mentalidade e de comportamento, certamente percebemos progressos significativos, os quais nem sempre aparecem nos números, mas nas atitudes dos alunos, no modo como eles, silenciosamente, agradecem pela experiência. Durante a realização das oficinas de leitura, desde a atividade diagnóstica de sondagem até a atividade diagnóstica final, reconhecemos que a responsabilidade assumida, diante dos alunos participantes do estudo, era grande e as ações exigiam comprometimento e empenho, já que foi nossa proposta trabalhar para modificar a realidade.

Quanto aos resultados da ação, os alunos melhoraram seus níveis de leitura em geral e passaram a ler os textos multimodais, atribuindo-lhes sentido e reconhecendo, em sua multimodalidade, uma “nova” forma de comunicar, tão presente no cotidiano. O resultado mais significativo não só aconteceu na vida dos alunos, como também no trabalho pedagógico da professora. É gratificante reconhecer que nossa ação planejada e comprometida, pode

tornar o espaço da escola pública, tão desgastado, em um espaço mais agradável e colorido, que promove o desenvolvimento das habilidades de leitura, por meio dos textos multimodais.

Sendo assim, cabe destacar que, mais que atingir os objetivos da proposta de intervenção, este estudo serve para atestar o cumprimento do propósito do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - pois as diversas experiências e incursões teóricas serviram de base para uma profunda modificação na nossa formação teórica e, principalmente, nas nossas práticas em sala de aula. Ao olharmos para toda trajetória percorrida, percebemos que aquela professora angustiada e ansiosa deu lugar a uma professora/pesquisadora, atenta e consciente do seu papel de intervir na dura realidade da sala de aula. Acreditamos que o maior mérito do PROFLETRAS está em proporcionar um espaço de reflexão, desconstrução e reconstrução do papel da escola e do professor, frente às necessidades da escola pública. Fica claro que esse é um processo que começa no PROFLETRAS, entretanto não se encerra aqui, pois representa o início de uma nova forma de pensar e agir, como agente de transformação da realidade.

Eis o nosso legado: que professores nos tornamos, a partir das experiências, por meio das propostas de intervenção, no PROFLETRAS. Portanto, esperamos que este estudo possa mostrar ao leitor o que a experiência comprovou para nossa prática: ainda é possível fazer diferente, desenvolver habilidades de leitura, por meio de estratégias e gêneros discursivos/textuais multimodais, entre outros, para que nossos alunos se tornem leitores competentes. Tudo depende de muita pesquisa, reflexão, ação e avaliação.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: Ruggiero, Romano (org.). **Enciclopédia Einaudi**. vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/jHF9Qc>. Acesso em: 21 de dez de 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAIRO, Alberto. **Infografia 2.0** - visualización interactiva de información em prensa. Madrid: Alamut, 2008.
- CAIXETA, Rodrigo. **A arte de informar**. (Associação Brasileira de Imprensa), 2005. Disponível em: [www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=](http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=) Acesso em: 20 dez. 2018.
- CALEGARI, D. A.; PERFEITO, A. B. Infográfico: possibilidade metodológicas em salas de aula de Ensino Médio. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 291-307, jan./jun. 2013.
- CASTRO, C.; RIBEIRO, M.S.P. Sociedade da informação: dilema para o bibliotecário. **Transinformação**, v. 9, n. 1, p. 17-25, jan./abr. 1997.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COSCARELLI, Carla Viana. Leitura, literatura e hipertextualidade. In.: **Veredas de rosa III**. Belo Horizonte: CESPUC, 2007.
- COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-28, 2005.
- DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREITAS, M. T. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. In.: **Projeto memória de leitura**. São Paulo, v. 2, 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/escolaprimaria.htm>. Acesso em: 25 dez. 2018.

JACKSON, R. M. **A computer generated color: guide to presentation and display**. New York: John Wiley & Sons, 1994.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22 ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: DIJK, Teun A. van (Org.). **Discourse as structure and process**. USA: Sage, 1997.

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

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LETURIA, Elio. ¿Qué es infografía?. **Revista Latina de Comunicación Social**, La Laguna (Tenerife), n. 4, abril de 1998. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/biblio/libroinfo/r4el.htm>. Acesso em: 22 dez. 2018.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** 2. ed. Tradução de Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 179-20

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. São Paulo: UNICAMP, 1994.

PELTZER, Gonzalo. **Jornalismo iconográfico**. Lisboa: Planeta Editora Ltda., 1992.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). **A criança e o livro**: Guia prático de estímulo à leitura. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUAIDEN, Emir José. Leitura e biblioteca em sociedade marcada pelas desigualdades sociais. **PontodeAcesso**, Salvador, v.8, n.2, p. 3-23, ago. 2014.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**; Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

TEIXEIRA, Tattiana Gonçalves. Comunicação Coordenada Infografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 3, 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: s.d, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VALERO SANCHO, José Luis. La infografía digital en el comienzo de una nueva manera de informar. CONGRESO DE PERIODISMO DIGITAL MARACAY, 1, 2004. **Anais...** Disponível em: [www.analitica.com/media/9399701.pdf](http://www.analitica.com/media/9399701.pdf). Acesso em: 21 de dez. de 2018.

XIMENES, Sergio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2000.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Atividade diagnóstica: sondagem**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**Atividade Diagnóstica: Sondagem****Primeira Parte**

01. Você gosta de ler? O que você costuma ler?

---

---

02. Você conhece um infográfico? Em sua opinião, o que vem a ser um infográfico?

---

---

03. Qual a finalidade desse gênero textual?

---

---

## APÊNDICE B – Atividade diagnóstica: segunda parte



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Atividade diagnóstica do Projeto de Intervenção do Mestrado/PROFLETRAS

Segunda Parte

01. O texto a seguir é um infográfico.



02. Você tem infográficos no dia a dia?

- (     ) Sim, frequentemente.  
(     ) Sim, às vezes.  
(     ) Não.

03. Caso você tenha respondido “sim” ou “às vezes” na questão anterior, em que momentos ou onde você se depara com infográficos no seu cotidiano?

---



---



---



---

acesso a textos

04. Observe o infográfico a seguir:



<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2014/07/entenda-a-lesao-que-tirou-neymar-da-copa-do-mundo-4544102.html?pagina=18> acessado em 07/06/2019

a. Qual a leitura que você faz?

---



---



---



---

b. De que parte do infográfico você iniciou a sua leitura? Diga-nos quais os passos que seguiu durante a leitura.

---



---



---



---



---



---

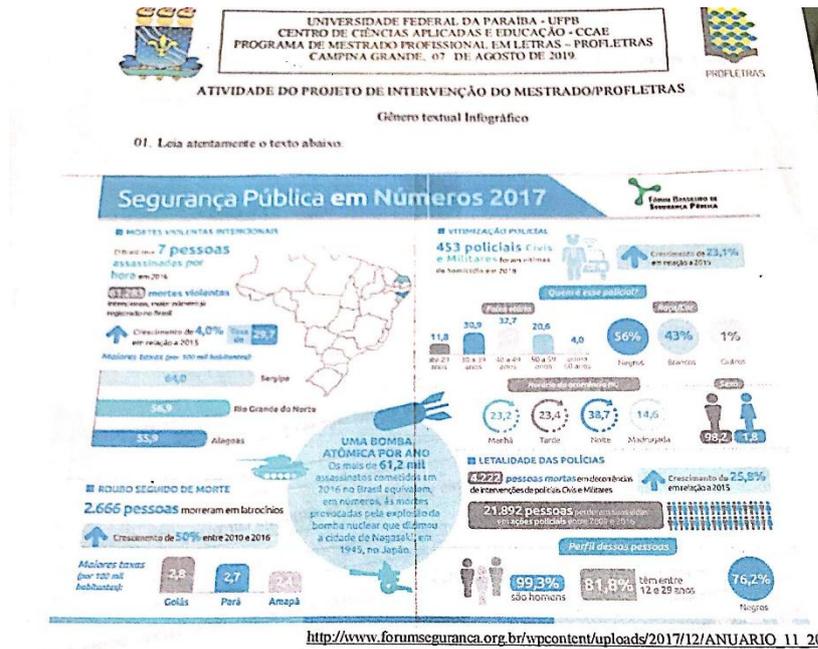


---



---

APÊNDICE C – Oficina de leitura 1



01. Após a leitura do texto acima, responda:
- Como se chama textos como esse acima? \_\_\_\_\_
  - Qual a finalidade desse tipo de gênero textual? \_\_\_\_\_
  - Em que meios de comunicação encontramos textos como esse? \_\_\_\_\_
  - Que tipo de informação principal esse texto apresenta ao leitor? \_\_\_\_\_
  - Cite algumas informações secundárias trazidas no texto? \_\_\_\_\_

02. Com base no infográfico acima, responda:
- As informações presentes no infográfico foram divulgadas por quem? \_\_\_\_\_
  - Em qual região brasileira possui os estados mais violentos de 2016? Qual estado possui o maior número de latrocínio em 2016? \_\_\_\_\_
  - Em qual horário ocorria o maior número de incidência de violência em 2016? \_\_\_\_\_
  - Com qual idade a maioria dos policiais foi assassinada em 2016? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Oficina de leitura 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
CAMPINA GRANDE, 06 DE Agosto de 2019



### Atividade do Projeto de Intervenção do Mestrado/PROFLETRAS



Figura 1 <http://cesreipp.blogspot.com/>

Interpretando o texto:

01. Com base no que estudamos sobre infográficos, por onde você começou sua leitura, no texto acima?

---



---

02. No texto, pode-se observar que há uma pessoa deitada. Onde ele estaria e o que o leva a pensar nisso?

---

03. A pessoa que está deitada olha atentamente para uma direção. Provavelmente, onde ele está mirando?

---

04. O texto escrito "VOCÊ PODE NÃO PERCEBER O PASSAR DO TEMPO. VOCÊ" é construído, basicamente, com três tonalidades de cores: vermelho claro, vermelho escuro e o preto. Qual a relação entre essas cores e a situação expressa pela imagem? \_\_\_\_\_

---



---



---

05. Qual a relação existente entre a frase "VOCÊ PODE NÃO PERCEBER O PASSAR DO TEMPO. VOCÊ" com o direcionamento do olhar da pessoa? \_\_\_\_\_

---



---



---

06. Em "VOCÊ PODE NÃO PERCEBER O PASSAR DO TEMPO. VOCÊ", presente no texto não verbal, observa-se duas frases. Na segunda, há apenas a palavra "VOCÊ". Que informação está contida nela? \_\_\_\_\_

---



---



---

07. Na construção "DOE SANGUE", o verbo "DOE" expressa:

ordem       informação       lembrete       pedido

08. Qual o objetivo maior desse texto?

- informar sobre a cor do sangue  
 convencer o leitor a doar sangue  
 provocar o humor a partir da imagem da pessoa deitada  
 contar a história de vida do doador de sangue

09. Esse texto é:

um conto     um bilhete     uma notícia     um anúncio publicitário

10. Levando em consideração a resposta anterior, assinale a(s) alternativa(s) que apresenta(m) as principais características desse texto:

- presença de verbos que indicam ordem ou pedido       há sequência de:  
 procura convencer o leitor a algo       dá uma opinião sobre um tema polêmico

11. Você já leu algum texto semelhante a esse? Onde? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

## APÊNDICE E – Oficina de leitura 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



**ATIVIDADE DO PROJETO DE INTERVENÇÃO DO MESTRADO/PROFLETRAS**

**Figura 1**

**Infográfico 1 – O perfil da geração Z**

**O PERFIL DA GERAÇÃO Z**

**Hiperconectada**  
Fazem de 8 a 10 horas navegando na internet e sofrem de medo de perderem as novidades e os memes do momento.

**Empreendedora**  
Querem fazer algo que tenha um sentido, uma missão e, por isso, criam mais do que as gerações anteriores.



**1. Lê pouco**  
Para a maioria dos adolescentes, biblioteca é coisa do passado e ler não é nem de longe um hobby - é o tempo da imagem, do Snapchat.

**2. Inclusiva**  
Cresceram mais expostos à diversidade e afirmam não serem preconceituosos.

**3. Globalizada**  
Com a internet, eles têm acesso às mesmas roupas e produtos que um jovem consome em Hong Kong.

**Figura 2**

**Infográfico 2 – As crianças do passado versus a criança da internet**

**AS CRIANÇAS**

**da internet**

**Baby boomers**  
Pós-guerra mundial, nascidos entre 1946 e 1964.

**Geração X**  
Nascidos no começo dos anos 1960 até o início da década de 1980.

**do passado**

**Geração Y**  
Nascidos entre as décadas de 1980 e 1990.

**Geração Z**  
Nascidos depois do ano 2000 até agora.

Fonte 1 - <http://www.go2web.com.br/pt-BR/blog/geracao-z-traz-novos-desafios-para-os-anunciantes-e-marcas.html>  
 Fonte 2 - <http://www.fabulosaideia.com.br/blog/2013/as-criancas-do-passado-x-as-da-internet/> Acessado em: 04 ago. 2019.

01. Que informações aparecem em cada um dos infográficos? \_\_\_\_\_
  
02. Você já ouviu falar em geração Z? A leitura dos dois infográficos ajuda a identificar o quê ou quem seria a geração Z? Explique. \_\_\_\_\_
  
03. Que recursos foram usados para construir os dois infográficos? \_\_\_\_\_
  
04. Você se identifica com alguma das gerações mencionadas no segundo infográfico? \_\_\_\_\_
  
05. Você acredita que é possível generalizar informações como estas para toda uma geração? Por quê? \_\_\_\_\_
  
06. Considerando as informações apresentadas sobre a geração Z, você vê em si algo em comum com essa geração? Explique. \_\_\_\_\_

07. Leia com atenção o número 3 da figura 1:

a. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

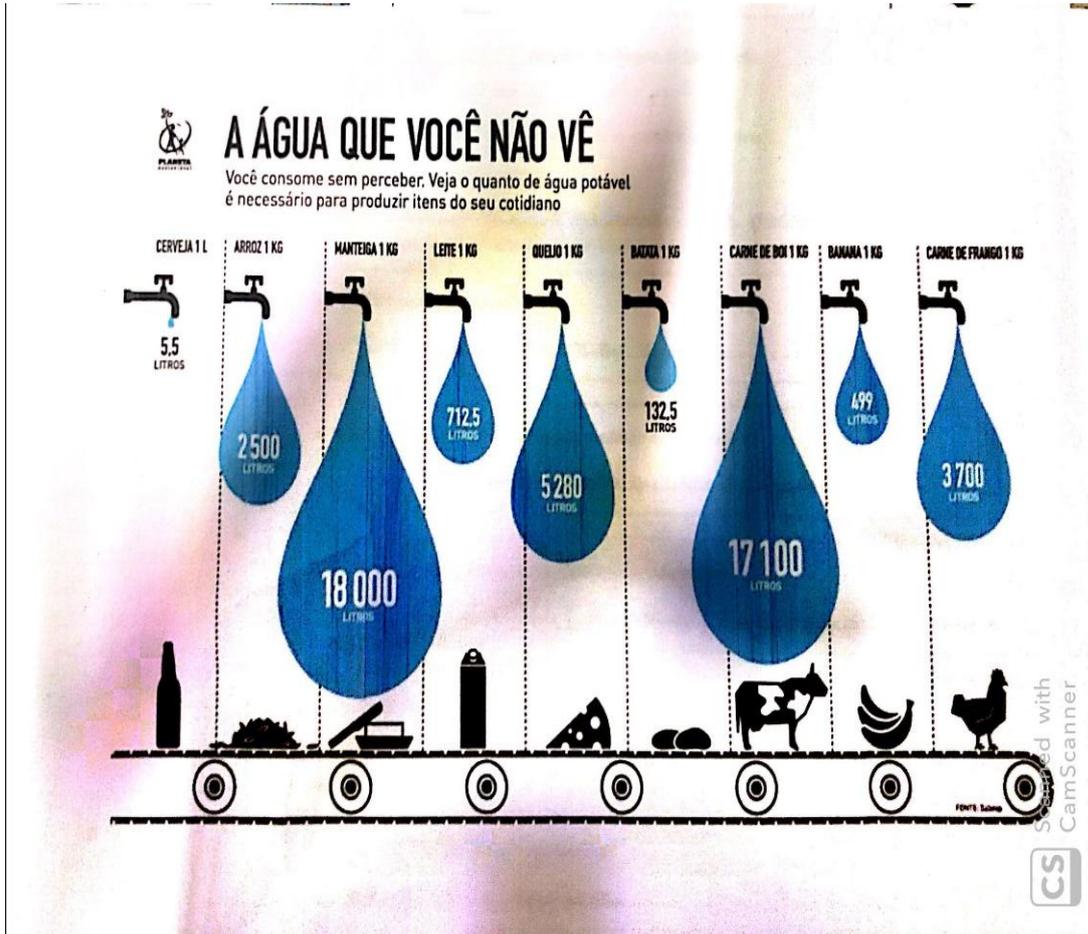
b. De acordo com o texto, os adolescentes não procuram a biblioteca para ler. Você se enquadra nessa afirmativa? Em qual(is) local (is) é possível realizarmos leitura(s)?

c. Atualmente, o conceito de leitura está atrelado a livros, jornais e revistas. Você concorda com essa afirmativa? O que mais é possível de lermos, além dos livros, jornais e revistas?



Scanned with  
CamScanner

## APÊNDICE F – Oficina de leitura 4





## Atividade do Projeto de Intervenção

Após a leitura atenta do infográfico, responda as questões que seguem.

01. Qual o tema desse infográfico?

---

---

02. Qual a função desse texto?

---

---

03. Que elementos o texto apresenta para transmitir as informações?

---

---

04. Que recursos são utilizados para demonstrar as informações?

---

---

05. Que elemento consome mais água em sua produção? E qual o que consome menos?

---

---

06. Como você identificou essas informações?

---

---

07. Em que momento a linguagem não verbal é importante para a apresentação da informação?

---

---





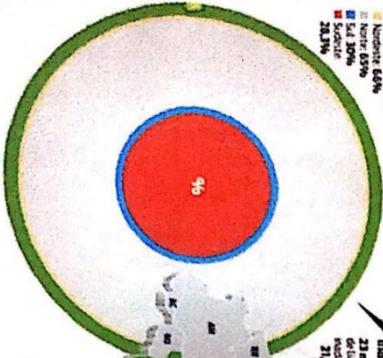
# LIXO QUE NÃO ACABA MAIS

Parque Nacional de Engenharia e Tecnologia do Rio de Janeiro foi criado pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe).

Quanto mais lixo produzido, maior o crescimento da população. No Brasil, em 2009, cada brasileiro produziu, em média, 1,8 kg de lixo por dia.



**Lixo urbano coletado no Brasil, por região:**  
81 milhões de toneladas de lixo foram produzidas no Brasil em 2009 e mais de 20 milhões não foram coletados.



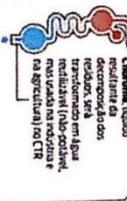
## 1 SEMPÉDICA



**Carteira bate recorde de produção de lixo por dia**  
O lixo produzido em 2010 bateu recorde em 2010 em 2010.



**Os novos Centros de Tratamento de Resíduos (CTR) de Sempédica**  
A estrutura começou a funcionar em 10 de novembro de 2010. O novo CTR vai gerar 200 empregos diretos e indiretos. O novo CTR vai gerar 200 empregos diretos e indiretos. O novo CTR vai gerar 200 empregos diretos e indiretos.



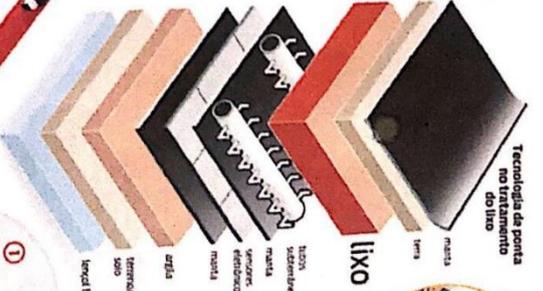
Este material do lixo vai transformado em energia. Com isso, os municípios vão gerar energia.

**1. Biogás**, composto por cerca de 50% de metano e 50% de dióxido de carbono. O rendimento dos resíduos depositados em Sempédica será levado a uma usina de energia para ser tratado e purificado. Assim, o gás vai gerar produtos semelhantes ao gás natural.

**2. O reaproveitamento bioenergético**  
A nível de capacidade, quando o aterro sanitário estiver funcionando a pleno vapor, ele vai gerar energia elétrica de 200 mil habitantes.



## 2 ATENÇÃO DE GRANAMACHO



**Nesta primeira fase serão depositadas no CTR cerca de 9x5=45 mil toneladas diárias de lixo**  
carreras viárias percursos/dia

- 1 - Zona Sudeste
- 2 - Zona Sul
- 3 - Zona Oeste
- 4 - Zona Norte
- 5 - Zona Centro
- 6 - Zona Leste
- 7 - Zona Centro-Oeste
- 8 - Zona Centro-Sul
- 9 - Zona Centro-Norte
- 10 - Zona Centro-Leste

**Perfil do lixo por bairro:**  
Zona Sul: restos de alimentos, resíduos de serviços de limpeza, resíduos de serviços de manutenção, resíduos de serviços de reparação, resíduos de serviços de pintura, resíduos de serviços de elétrica, resíduos de serviços de hidráulica, resíduos de serviços de gás, resíduos de serviços de saneamento, resíduos de serviços de telecomunicações, resíduos de serviços de informática, resíduos de serviços de outros.



Scanned with CamScanner

# ALIMENTOS NA LIXEIRA

33,3%

Segundo a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), cerca de 1/3 dos alimentos produzidos no mundo vão parar no lixo. Confira o perfil do desperdício global de comida

Em 7 países

- Paquistão
- China
- Bangladesh
- Índia
- Etiópia
- Rep. Dem. do Congo
- Indonésia



Segundo a OMS, 925 milhões de pessoas sofriam de fome crônica no mundo em 2010

2/3 dos alimentos do mundo estão concentrados

África Subsaariana e Sudeste da Ásia

Produção anual por habitante do mundo para consumo humano

460kg

Desperdício (convertido por ano)

670 milhões

Produção de alimentos África Subsaariana

230 milhões

222 milhões

Desperdício por pessoa (média de tudo que é desperdiçado dividido pelo número de pessoas)

170kg

Desperdício de 11kg alimentos por pessoa

## IMPACTOS DO DESPERDÍCIO NO MEIO AMBIENTE

Fatores da produção de alimentos agravam o efeito estufa

A produção de alimentos é responsável por 1/3 das emissões de gases de efeito estufa, que causam o aquecimento global

33,3%

Fóssiles gerados pelo combustível liberado para produzir alimentos, como petróleo e gás natural

40%

40%

50%

40%

40%

40%

40%

40%

40%

40%

40%

40%

40%

EUA e Europa

Países em desenvolvimento

40%

Países em desenvolvimento

40%

Produção anual per habitante de alimentos consumidos

900kg

do mesmo produto agrícola, há mais carne e proteínas dos alimentos

Na América Latina, a maior fonte de perda é o leite. No Brasil, a maior fonte de perda é a carne. No México, a maior fonte de perda é o milho. No Chile, a maior fonte de perda é a fruta. No Peru, a maior fonte de perda é a batata. No Colômbia, a maior fonte de perda é a banana. No Equador, a maior fonte de perda é a maçã. No Venezuela, a maior fonte de perda é o arroz. No Paraguai, a maior fonte de perda é o feijão. No Uruguai, a maior fonte de perda é a carne. No Chile, a maior fonte de perda é a fruta. No Peru, a maior fonte de perda é a batata. No Colômbia, a maior fonte de perda é a banana. No Equador, a maior fonte de perda é a maçã. No Venezuela, a maior fonte de perda é o arroz. No Paraguai, a maior fonte de perda é o feijão. No Uruguai, a maior fonte de perda é a carne.

40%

Condições de produção também agravam o desperdício (muita água, pesticidas, fertilizantes)

Mações industrializadas

40%

de terras é permitida em zonas E os casos são raros



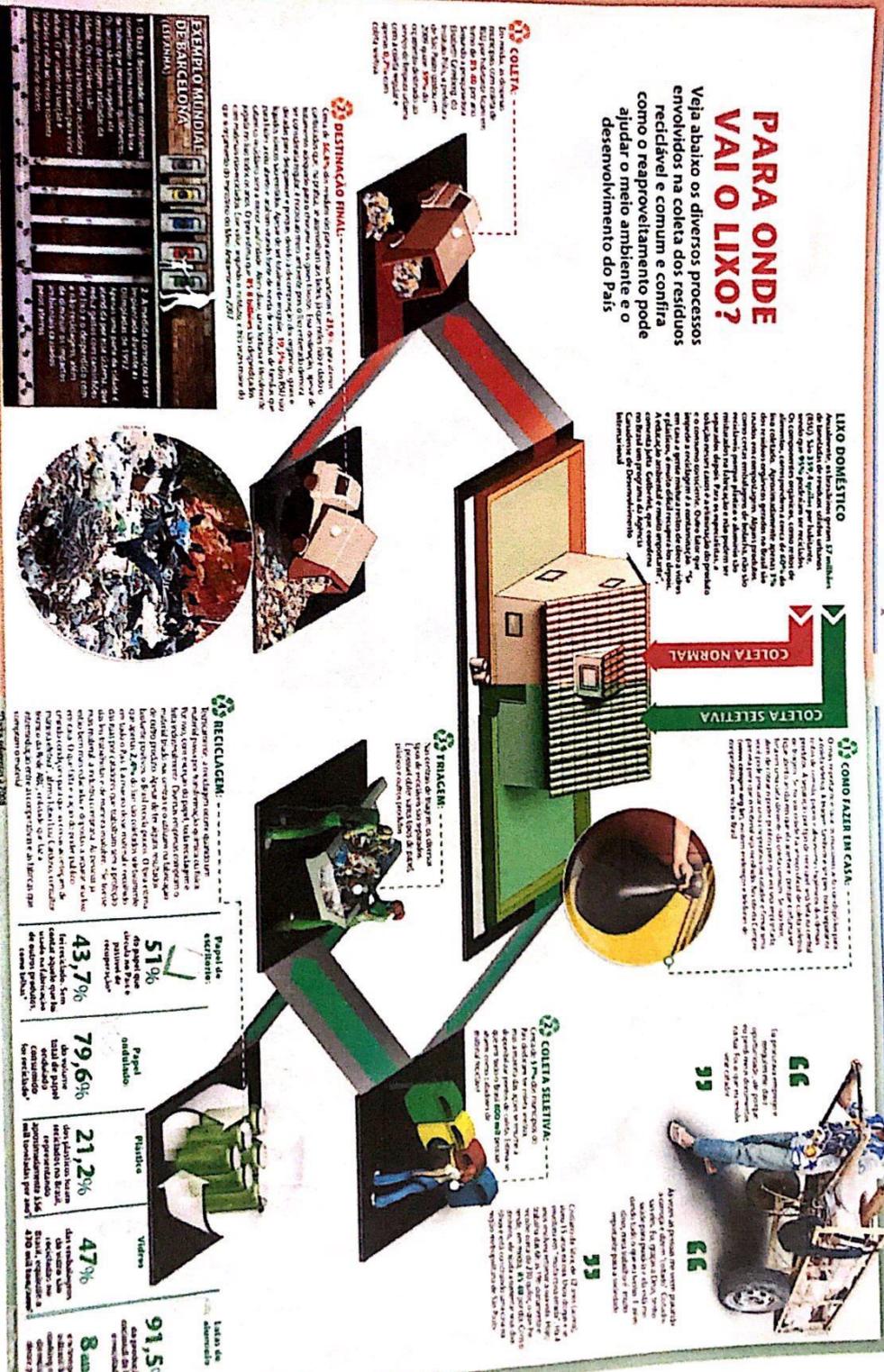
Scanned with CamScanner





# PARA ONDE VAI O LIXO?

Veja abaixo os diversos processos envolvidos na coleta dos resíduos reciclável e comum e confira como o reaproveitamento pode ajudar o meio ambiente e o desenvolvimento do País



<http://www.centrodeensinunificado.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/10/PC=S:O=D>



ELEMENTOS NÃO VERBAIS	<p>uma casa que esta dividida em quatro partes: parte da colita maternal e colita relativa</p>	<p>uma lata de lixo devorada com quatro partes: lixo, casacos, fumaças, sapatos, roupas e etc.</p>	<p>quatro lixeiras de cores diferentes e foi ensinando a fazer um lixo que cada uma tem uma cor diferente e cada lixeira tem um tipo de lixo</p>	<p>uma das crianças mais pequenas fez o tratamento do lixo, com uma lixeira, um saco de lixo e depois os outros e etc.</p>	<p>quatro segmentos de madeira com quatro lixeiras e um saco de lixo em um tom amarelo</p>
OBJETIVOS	<p>o objetivo é ensinar que a colita de lixo e melhor para o meio ambiente e a colita maternal e colita maternal</p>	<p>o objetivo me ensinar a separar o lixo e também separar o lixo</p>	<p>ensinar o que se pode reciclar e ensinar também a separar o lixo e ensinar a separar o lixo e ensinar a separar o lixo</p>	<p>ensinar a importância de cada lixeira e ensinar a separar o lixo e ensinar a separar o lixo</p>	<p>ensinar que não devemos jogar lixo no chão e ensinar a separar o lixo e ensinar a separar o lixo</p>
ARGUMENTOS	<p>a colita de lixo e melhor para o meio ambiente, a colita maternal e colita maternal e colita maternal</p>	<p>quatro cores que são usadas no lixo podem ser produzidas e o meio ambiente como também produzidos para</p>	<p>deveremos ter cuidado e o separar os materiais</p>	<p>deveremos reciclar e separar o lixo para não ter tanto lixo no mundo</p>	<p>de não jogar lixo no chão e ensinar a separar o lixo e ensinar a separar o lixo</p>

Espago reservado para a equipe descrever como trabalhou



## APÊNDICE H – Oficina de leitura 6

O trabalho infantil caracteriza-se pela utilização da mão de obra de crianças menores de 16 anos em qualquer situação. É importante ressaltar que, até os 13 anos, a proibição é total; a partir dos 14 anos, admite-se a exceção do trabalho na condição de aprendiz e, a partir dos 16, é concedida a permissão parcial. Algumas atividades são proibidas mesmo para os que são maiores de 16 anos, pois são caracterizadas como atividades prejudiciais à formação intelectual, psicológica, social e/ou moral do adolescente. Em 2016, 1,8 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam em situação de trabalho infantil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desse total, 54% tinham menos de 14 anos, e o restante encontrava-se em regime informal, ou seja, sem registro em carteira de trabalho. Para as entidades de proteção à criança, os números reais são bem maiores, já que o IBGE mudou a metodologia na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2016, excluindo da conta as crianças e os adolescentes que trabalham para o próprio consumo. Para o FNPETI, o número real é de 2,4 milhões. Para a Rede Peteca, 2,7 milhões, com base na PNAD 2015. De acordo com o desembargador e presidente do Comitê Regional de Combate ao Trabalho Infantil e de Estímulo à Aprendizagem do TRT-15, João Batista Martins César, mais de 80% dos adolescentes da Fundação Casa e dos presos do Sistema Prisional Brasileiro começaram a trabalhar precocemente. Para ele, quanto mais anos de estudos de qualidade um adolescente tiver, menores serão as chances de ele se envolver com a criminalidade. *“É muito comum ouvirmos a frase de que é melhor a criança trabalhar do que roubar. Isso acontece porque grande parte da população brasileira ainda não tem acesso aos números dessa tragédia que envolve o trabalho infantil.”*

As piores formas - A permissão para jovens a partir de 16 anos trabalharem é parcial, pois algumas atividades são determinadas como proibidas, segundo a Lista TIP – Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil –, proposta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção 182. No Brasil, são 93 formas listadas, e algumas podem até ser caracterizadas como crimes.

Todas as formas de escravidão ou suas práticas análogas, a utilização de crianças e adolescentes para fins de prostituição ou pornografia e seu recrutamento para atividades ilícitas, como o tráfico de drogas, além de serem algumas das piores formas de trabalho infantil, também estão tipificadas no Código Penal Brasileiro.

De acordo com dados do Observatório da Erradicação do Trabalho Escravo e do Tráfico de Pessoas, 959 pessoas menores de 18 anos foram encontradas em situação de trabalho escravo no país, entre 2003 e 2018, sendo que 92% eram meninos.

Já agricultura e a pesca, por exemplo, que englobam atividades de plantio de vegetais, direção de tratores e coleta de mariscos, são formas de trabalho que não são permitidas por exigir trabalhos manuais com alta periculosidade e podem causar doenças musculares e ósseas, entre outras. Quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi adotado, o maior número de meninos e meninas trabalhando estava em regiões rurais e pobres do país. Os trabalhos nas indústrias extrativas e de transformação também são proibidos, já que promovem a atuação em locais perigosos e insalubres. Atividades de extração de pedras preciosas, mineração, abate de animais em matadouros, indústria de reciclagem podem trazer consequências para a saúde respiratória do jovem, com o possível desenvolvimento de doenças como tuberculose, asma ocasional e necrose de tecidos nasais, e também para a saúde mental, impulsionando transtornos de personalidade e comportamento e episódios depressivos.

Outro serviço não permitido é o doméstico, seja ele executado para terceiros ou dentro da própria casa. De acordo com a Rede Peteca, o Brasil foi o primeiro país do mundo a reconhecê-lo como uma das piores formas de trabalho infantil. A prática afeta, em sua maioria, meninas negras e pobres que, além de prestarem serviços em casas de outras pessoas, ficando sujeitas a todo tipo de violência, também trabalham para sua própria família, o que pode caracterizar uma jornada dupla de trabalho. As crianças submetidas a esse tipo de trabalho podem desenvolver doenças por esforço repetitivo, ferimentos, deformidade na coluna vertebral e neurose profissional.



# Trabalho Infantil

## DADOS

2016 - 1,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão no trabalho infantil.

## Análise

**DIGA** Sendo que 92% trabalham

Crianças e adolescentes têm o direito de estudar

**NÃO** A permissão para quem tem a partir de 16 anos trabalhar, porém a parcial. Pois algumas atividades são proibidas.

**AO** Trabalho infantil.

De acordo com a OIT, 959 pessoas menores foram empregadas em situações de trabalho escravo no país em 2003 a 2018.

Escravidão Trabalho infantil  
Palavras-chaves

As crianças podem desenvolver doenças de tipo:

ferimentos, deformidades, na coluna vertebral e neurose profissional.

O Brasil fez o 1º país no mundo a reconhecer as crianças menores das crianças menores de trabalho infantil.



## APÊNDICE I – Diagnóstico final

Chegamos a nossa última atividade... momento no qual iremos refletir sobre o que aprendemos, em que não fomos bem sucedidos, mas obtivemos um pouco de aprendizado. Procurem responder honestamente aproveitando para aprender mais.

### 1. Nossas atividades:

	Otimo	Bom	Regular	Ruim
1.1 O tema do projeto - Infográficos		•		
1.2 Infográficos apresentados		•		
1.3 Material impresso		•		
1.4 Os slides apresentados	•			
1.5 Os exercícios de interpretação			•	

### 2. Desenvolvimento das atividades:

	Sim	Não	As vezes
1.2 Participei das aulas?			•
2.2 Realizei as atividades propostas?	•		
2.3 Participei da pesquisa no laboratório de informática?	•		
2.4 Participei da construção do infográfico?	•		
2.5 Participei da apresentação do infográfico?	•		

### 3. Podemos dizer com relação à leitura dos infográficos:

	Sim	Não	As vezes
3.1 Compreendo as informações contidas nos infográficos?	•		
3.2 Observo a presença dos elementos verbais?	•		
3.3 Ao fazer a leitura, relaciono elementos verbais e não verbais?	•		
3.4 Reconheço o objetivo contido nos infográficos?			•
3.5 Leio imagens, cores, layout, ícones, símbolos?	•		
3.6 Reconheço o assunto do infográfico com facilidade?			•

### 4. Após o projeto:

	Sim	Não	As vezes
4.1 No meu cotidiano, identifico a existência de textos multimodais?		•	
4.2 Reconheço e identifico o gênero textual infográfico?	•		
4.3 Reconheço os infográficos como textos do cotidiano?	•		
4.4 Desenvolvi estratégias de leitura que não possuía antes?	•		
4.5 Considero que evolui com relação à leitura?	•		

### 5. Diante de todas as experiências vivenciadas neste projeto, o que você considera que foi positivo?

*Aprendemos a compreender melhor a parte de infográficos*

### 6. E o que você considera que foi negativo?

*mas nada negativo. As vezes complica por ser muito coisa*



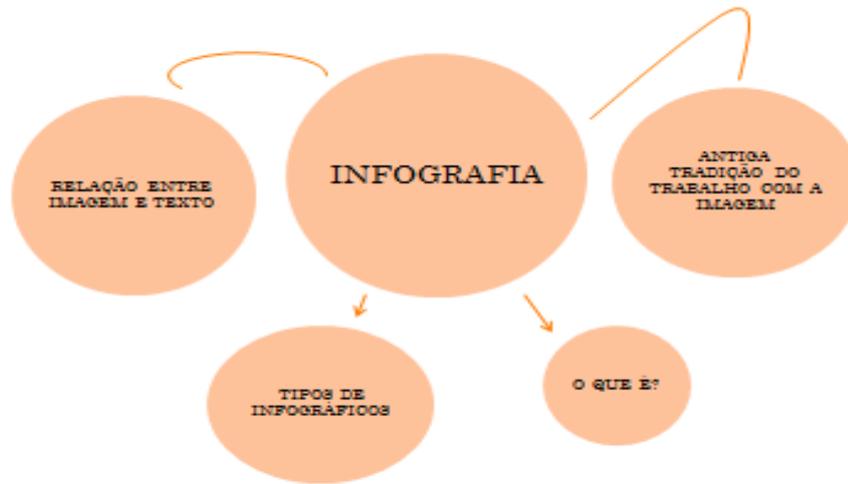
## APÊNDICE J

The slide features a large orange circle in the center containing the title text. The background is white with vertical orange lines on the left and right sides. A small orange circle is positioned on the right side, below the main circle.

**O GÊNERO  
INFOGRÁFICO  
NAS AULAS DE  
LÍNGUA  
PORTUGUESA:  
LEITURA  
MULTIMODAL NO  
ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

The slide features a large orange circle in the center containing the subtitle text. The background is white with vertical orange lines on the left and right sides. A small orange circle is positioned on the right side, below the main circle.

**PROJETO DE  
INTERVENÇÃO**



## ANTIGO EGITO



<http://oridesmjir.blogspot.com/2014/06/pao-na-era-colonial.html>



**ILUMINURAS** são textos de pintura decorativa aplicada às letras capitulares dos códices de pergaminho medievais, representações imagéticas executadas nos manuscritos produzidos nos conventos e abadias da Idade Média. (WIKIPEDIA)



<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/iluminuras-medievais/>

**Livro impresso com ilustração - Renascimento**



[http://www.contemporanea.ueri.br/pdf/ed\\_18/contemporanea\\_n18\\_10\\_julio\\_renan.pdf](http://www.contemporanea.ueri.br/pdf/ed_18/contemporanea_n18_10_julio_renan.pdf)

Ilustração infantil: texto complementa a imagem



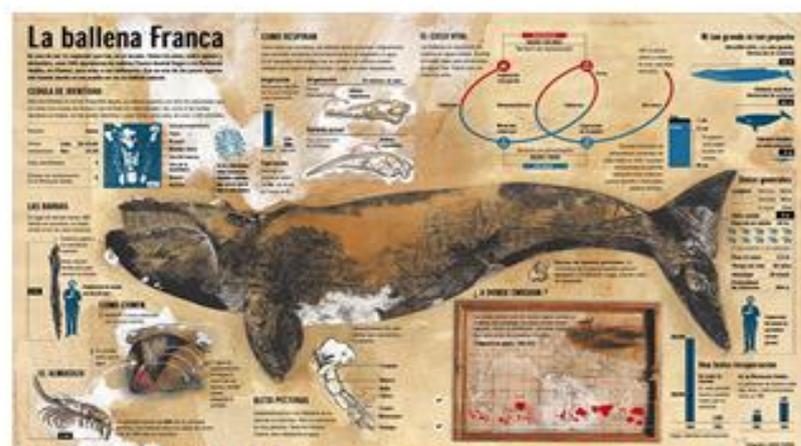
Cultura de massa: volta da integração texto e imagem



A integração vai se tornando padrão



A Infografia é a integração por excelência.



[https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Infografia-La-Ballena-Franca-publicada-em-1996-de-Jaime-Serra-2015\\_fig1\\_329505807](https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Infografia-La-Ballena-Franca-publicada-em-1996-de-Jaime-Serra-2015_fig1_329505807)



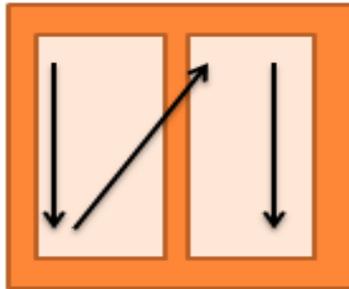
<https://www.luiziria.com.br/portfolio/historia-da-terra/>



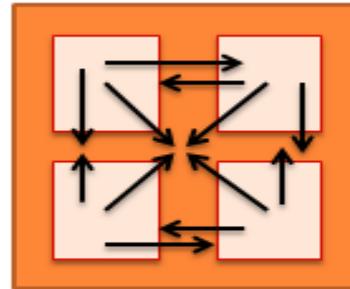
[https://issuu.com/paj2012/docs/catalogo\\_paj2015](https://issuu.com/paj2012/docs/catalogo_paj2015)

A estratégia de leitura de um infográfico é essencialmente não-linear

LEITURA LINEAR



LEITURA NÃO-LINEAR



A infografia pode conter uma variedade de elementos de linguagem visual

verbais - texto escrito, tipografia, números...

pictóricos – desenhos, fotografias, abstração pura...

esquemáticos – gráficos estatísticos, formas geométricas, tabelas...

som, imagem, cores...

A infografia unifica todos esses elementos.

A infografia é a integração por excelência, supera a dicotomia texto e imagem.

É um texto multimodal.





**QUANDO A GENTE SE ACOSTUMA A UM PROBLEMA,  
NÃO QUER DIZER QUE ELE DEIXA DE EXISTIR.**

Empresas como a sua podem mudar a vida de crianças por meio da educação. A Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que, com o apoio de empresas e de pessoas físicas, promove a inclusão social de crianças e jovens da periferia de São Paulo. Em 28 de abril, comemora-se a **Semana de Educação para Todos**. Junte-se à Rede Empresarial de Cidadania e adote turmas dos programas inclusivos da Ação Comunitária. Visite [www.acomunitaria.org.br](http://www.acomunitaria.org.br) ou ligue (11) 5843 2922 e ajude a construir um futuro melhor para as nossas crianças.



**AÇÃO COMUNITÁRIA**  
PREPARANDO PESSOAS PARA A VIDA

<https://www.comunicaquemuda.com.br/pode-ate-se-acostumar-com-o-problema-mas-ele-nao-vai-sumir/>

**APÊNDICE K**

GOVERNO DO ESTADO DA PARAIBA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
3ª REGIÃO DE ENSINO – CAMPINA GRANDE  
**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTONIO VICENTE**  
Rua Silva Jardim, 1196 - José Pinheiro - Campina Grande  
(Obra Educacional da Loja Maçônica Regeneração Campinense 2)  
Autorização de Funcionamento - Dec. Lei nº 3.501 de 10/01/1964  
Ato que reconheceu o funcionamento: Resolução nº 081/2018  
INEP: 25072196

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara, objetiva e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é “analisar como a leitura multimodal do gênero infográfico pode propiciar uma melhor compreensão do texto, por parte do aluno, bem como torná-los leitores mais proficientes, dadas as semioses que permeiam a sociedade contemporânea”. A ser desenvolvida pela aluna Rosilene Sabino Furtado, do Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape-Pb, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB).

Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei plena liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Igualmente informamos que para ter acessos à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Campina Grande/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

---

Carimbo e Assinatura

Nome da Instituição: E.M.E.F. ANTONIO VICENTE

Responsável pela Instituição: LINDALVA LIRA DE MENESES

## APÊNDICE L

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a),

O presente estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Rosilene Sabino Furtado com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antonio Vicente, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, com o objetivo de realizar um projeto com atividades de leitura em que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental realizem reflexões sobre suas praticas diárias, ampliando, de acordo com suas necessidades, as competências e habilidades para que possam participar de um mundo como sujeitos ativos, dinâmicos e éticos.

Dessa forma, a finalidade deste trabalho é levar os alunos participantes a tomarem gosto pela leitura através do estudo do gênero textual Infográfico.

Solicitamos a sua colaboração para participar do projeto que elaboramos, realizando leituras significativas, debatendo a respeito dessas leituras e submetendo-se a um processo de avaliação formativa. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguagem e letramento e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

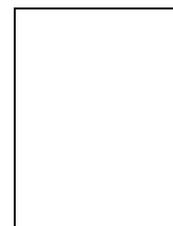
Informamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa não oferece riscos, previsíveis para a sua saúde e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão datiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Em caso de necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor contatar a pesquisadora Rosilene Sabino Furtado. Endereço (Trabalho): Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Vicente. Rua Silva Jardim, 1196 - José Pinheiro - Campina Grande-PB. CEP: 58.414-040 Telefone celular (83) 99988-2271.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. (83) (3216-7791) – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## APÊNDICE M

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convido-lhe a participar da pesquisa intitulada **O GÊNERO INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA MULTIMODAL NO ENSINO FUNDAMENTAL** sob minha responsabilidade e do orientador Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, cujo objetivo é de realizar um projeto com atividades de leitura em que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental realizem reflexões sobre suas práticas diárias, ampliando, de acordo com suas necessidades, as competências e habilidades para que possam participar de um mundo como sujeitos ativos, dinâmicos e éticos.

A investigação é de natureza intervencionista e seguirá às seguintes fases: a) roda de conversa com os alunos para dialogar sobre suas preferências de leituras; b) apresentar vídeos contendo vários tipos de textos multimodais; c) promover a leitura crítica a partir do que é observado através das imagens verbais e não-verbais; d) apresentar aos alunos exemplos do gênero textual infográfico; e) apresentar as características do gênero textual infográfico; f) analisar as leituras finais dos alunos, com a perspectiva de verificar se o projeto proporcionou a formação crítica/reflexiva dos participantes.

O risco envolvido nesse Estudo é o mesmo que pode acontecer em qualquer processo de ensino-aprendizagem: o fato de ler textos e de se posicionar a respeito do que se ler, poderá inibir o aluno. Entretanto, ressaltaremos a importância do estudo para o desenvolvimento pessoal dos nossos alunos. Acreditamos que podemos contar com a colaboração deles de forma irrestrita, tendo em vista a enorme variedade de projetos com os quais, já se envolvem, mesmo sabendo que a sua participação não pontua em suas notas bimestrais. Vale salientar que há bom relacionamento entre a professora-pesquisadora desse estudo, os alunos e as suas respectivas famílias, bem como o contexto no qual o processo ocorrerá, o que minimiza os riscos.

Para os alunos, participantes do estudo, os benefícios da investigação serão: 1. A viabilidade de participar de diversos eventos de letramento; 2. A conscientização a respeito dos seus direitos e deveres, enquanto cidadãos participantes da vida em sociedade; 3. A possibilidade de realizar leituras críticas de textos multimodais; 4. A prática de produzirem

posicionamentos reflexivos acerca do que leem, a partir do gênero textual em estudo: Infográficos.

No decorrer da pesquisa você terá os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

O seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Para o esclarecimento de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora, Professora Rosilene Sabino Furtado, a fim de resolver o seu problema. O endereço profissional da mesma é: Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Vicente, Rua Silva Jardim, 1196 – José Pinheiro – Campina Grande- PB.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Rosilene Sabino Furtado  
Professora pesquisadora

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor \_\_\_\_\_ recebeu todos os esclarecimentos necessários e concorda em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador