

Danielle Porto Sylvestre Grijó

**Os textos multimodais e a formação do leitor competente:
os infográficos na sala de aula**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS/ UFRJ, como requisito para a
obtenção do título de mestre.

Área: Leitura e Produção Textual – diversidade
social e práticas docentes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Maria Campos de
Almeida

Rio de Janeiro
Fevereiro/ 2018

Grijó, Danielle Porto Sylvestre

846t Os textos multimodais e a formação do leitor competente: os infográficos na sala de aula / Danielle Porto Sylvestre Grijó. -- Rio de Janeiro, 2018.

134 f.

Orientadora: Patrícia Maria Campos de Almeida.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, 2018.

1. Leitura e produção textual - diversidade e práticas docentes. 2. Formação do Leitor. 3. Multimodalidade. 4. Infografia. I. Almeida, Patrícia Maria Campos de, orient. II. Título.

Danielle Porto Sylvestre Grijó

**Os textos multimodais e a formação do leitor competente:
os infográficos na sala de aula**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Maria Campos de Almeida - UFRJ

Prof^a Dr^a Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello - UFRJ

Prof^a Dr^a Andrea Lima Belfort Duarte - UFRJ

Suplente: Prof^a Dr^a Danúsia Torres dos Santos - UFRJ

Suplente: Prof^a Dr^a Cirlene de Sousa Sanson - UFF

Rio de Janeiro
2018

“O metabolismo dos sistemas de linguagem assemelha-se ao dos seres vivos. Tanto quanto quaisquer organismos vivos, as linguagens estão em permanente crescimento e mutação. Os processos de parentesco, troca, migração e intercurso entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim, o mundo das linguagens parece ser tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos...”

Lucia Santaella

AGRADECIMENTOS

Em meio a tantos obstáculos que, por vezes, fazem-nos refletir sobre a nossa verdadeira missão ao optarmos pelo magistério, posso dizer que este trabalho foi fundamental para me encontrar enquanto professora da educação básica e pública do Rio de Janeiro. Para tanto, algumas pessoas foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Agradeço, então:

A Deus, que me manteve e mantém firme.

À minha mãe, que sempre esteve me apoiando com palavras de conforto e também com palavras duras, mas que precisavam ser ditas. Sua força e otimismo foram combustíveis para que eu mantivesse o foco e não abandonasse o barco.

Ao meu pai que, embora não seja de muitas palavras, demonstra, com atos e olhares, o sentimento de que todos deveriam usufruir: o amor incondicional.

À minha irmã, Gabi, que, mesmo sendo tão mais nova, ensinou-me mais do que eu a ela, sobretudo em relação a ter confiança em si. Gabi, você foi o melhor presente que meus pais poderiam me conceder.

Ao meu marido, que nunca deixou de acreditar que sou capaz, mesmo nos momentos em que tudo parecia tão difícil. É confortante saber que se tem um companheiro, amigo e marido na mesma pessoa.

Aos meus queridos alunos, que, gentil e carinhosamente, deram seu melhor para que este trabalho pudesse contribuir positivamente, de alguma forma, na sala de aula de outros colegas professores.

À minha prima Carla e ao meu tio Sérgio, que são mais que parentes, são amigos em que posso confiar e que vibram com as minhas vitórias.

Às minhas amigas de longa data, que compreenderam minha ausência ocasionada pela falta de tempo disponível e pelo cansaço infundável.

Às amigas que a turma 3 do ProfLetras me presenteou: Dri, Nique, Márcia e Sil. Sem elas, certamente os dois anos de trajetória não seriam tão divertidos e leves. Divas, obrigada por me acolherem e por permanecerem em minha vida. As sextas nunca mais serão as mesmas. Já sinto saudades.

Aos professores do mestrado profissional da UFRJ e aos colegas de turma, que compartilharam seus inestimáveis conhecimentos, tanto de saberes acadêmicos, quanto de vida, durante as sextas-feiras. Cresci, profissional e pessoalmente.

À minha queridíssima orientadora, Prof^a Dr^a Patrícia Maria Campos de Almeida, a qual me atrevo a chamar de “profffff”. Além de linda, é um ser humano incrível. Que sorte a minha ter sido aceita como sua orientanda. Não tenho palavras para agradecer sua paciência nos meus momentos de ansiedade (inúmeros, aliás). Admiro-te demasiadamente.

RESUMO

O estudo da multimodalidade se faz cada vez mais imprescindível na sociedade atual. O desenvolvimento incessante da tecnologia gera consequências nas formas de interação entre os indivíduos. Para se inter-relacionar, é necessário utilizar linguagens, as quais refletem as transfigurações que vêm ocorrendo. Dessa forma, compreende-se que vários recursos, além das palavras (escritas ou faladas), são disponibilizados, a fim de levar informações, ou seja, é possível estabelecer comunicação por meio de gestos, sons, cores, movimentos. Sendo a escola o local de formação dos indivíduos enquanto cidadãos críticos, cabe a ela dedicar-se a reconhecer que as práticas sociais mudam dia após dia, logo, há de se ter uma reformulação nas atividades pedagógicas. A disciplina Língua Portuguesa destaca-se por ser incumbida de fomentar a capacidade leitora dos estudantes, a partir do estudo de gêneros textuais de diversas naturezas. Sendo assim, ainda que os letramentos não sejam exclusivos de apenas uma disciplina, espera-se que as aulas de português oportunizem a exploração não só da linguagem verbal, bem como de outros modos semióticos. Portanto, viu-se no infográfico um interessante objeto de estudo da multimodalidade na sala de aula. Por meio da análise de documentos oficiais e livros didáticos, concluiu-se a viabilidade de propor uma intervenção pedagógica, por meio de Sequências Didáticas, que contribuíssem para a inserção dos multiletramentos na sala de aula.

Palavras-chave: multimodalidade; infográfico; multiletramentos; letramento visual

ABSTRACT

The study of multimodality is becoming more and more essential in today's society. The incessant development of technology generates consequences in the forms of interaction between individuals. To interrelate, it is necessary to use languages, which reflect the transfigurations that have been taking place. In this way, it is understood that several resources, besides words (written or spoken), are available in order to carry information, that is, it is possible to establish communication through gestures, sounds, colors, movements. Since school is the place for the formation of individuals as critical citizens, it is incumbent upon it to recognize that social practices change day after day, so that there is a reformulation of pedagogical activities. The discipline Portuguese stands out because it is in charge to foster the reading capacity of the students, from the study of textual genres of diverse natures. Thus, although the literatures are not exclusive to only one discipline, it is expected that Portuguese classes will allow the exploration not only of verbal language, but also of other semiotic modes. Therefore, an interesting object of study of multimodality in the classroom was seen in the infographic. Through the analysis of official documents and didactic books, it was concluded the feasibility of proposing a pedagogical intervention, through Didactic Sequences, that contributed to the insertion of multimodal literacy in the classroom.

Keywords: multimodality; infographic; multimodal literacy; visual literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados percentuais da Ana.....	20
Figura 2 – Manchete de jornal.....	22
Figura 3 – Manchete de jornal.....	22
Figura 4 – Ranking OCDE.....	23
Figura 5 – Manchete de jornal.....	24
Figura 6 – Manchete de jornal.....	24
Figura 7 – Pesquisa <i>Poynter Institute</i>	48
Figura 8 – Currículo Mínimo (1º bimestre)	69
Figura 9 – Currículo Mínimo (2º bimestre)	70
Figura 10 – Currículo Mínimo (3º bimestre)	71
Figura 11 – Currículo Mínimo (4º bimestre)	71
Figura 12 – Descritores da Prova Brasil.....	73
Figura 13 – Competências BNCC.....	79
Figura 14 – Eixos 9º ano.....	80
Figura 15 – Eixos 9º ano.....	81
Figura 16 – Exemplo de atividade (6º ano)	87
Figura 17 – Exemplo de atividade (6º ano)	88
Figura 18 – Exemplo de atividade (6º ano)	89
Figura 19 – Exemplo de atividade (7º ano)	90
Figura 20 – Exemplo de atividade (7º ano)	91
Figura 21 – Exemplo de atividade (7º ano)	92
Figura 22 – Exemplo de atividade (7º ano)	93
Figura 23 – Exemplo de atividade (7º ano)	94
Figura 24 – Exemplo de atividade (8º ano)	96
Figura 25 – Exemplo de atividade (8º ano)	97
Figura 26 – Exemplo de atividade (9º ano)	98
Figura 27 – Exemplo de atividade (9º ano)	99
Figura 28 – Infográfico Uol Notícias.....	107
Figura 29 – Infográfico <i>Superinteressante</i>	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – 1ª SD.....	62
Tabela 2 – 2ª SD.....	63
Tabela 3 – Dados do IDEB.....	75
Tabela 4 – IDEB da unidade escolar.....	76
Tabela 5 – Dados da 1ª SD.....	113
Tabela 6 – Dados da 2ª SD.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros dos PCN.....	67
Quadro 2 – Gêneros dos PCN.....	68
Quadro 3 – Gêneros do Currículo Mínimo Estadual.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados do questionário diagnóstico.....	101
Gráfico 2 – Dados do questionário diagnóstico.....	102
Gráfico 3 – Dados do questionário diagnóstico.....	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

D5 – Descritor 5

EF – Ensino Fundamental

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LD - Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PISA - Programme for International Student Assessment

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1. O letramento no século XXI.....	19
2.2. A multimodalidade e a pedagogia do multiletramento.....	36
2.3. A importância do letramento visual.....	41
2.3.1 O gênero textual infográfico.....	46
2.3.2 O infográfico como gênero hipertextual.....	53
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 O contexto e os sujeitos pesquisados.....	58
3.2 A pesquisa documental.....	60
3.3 O questionário como instrumento de pesquisa.....	61
3.4 Sequências Didáticas como proposta de intervenção.....	62
4 ANÁLISE DE DADOS.....	67
4.1 Análise dos documentos de referência.....	67
4.2 Considerações acerca dos livros didáticos	83
4.3 Ponderações acerca do questionário diagnóstico.....	101
4.4 Ponderações acerca da aplicação da 1ª Sequência Didática	106
4.5 Ponderações acerca da aplicação da 2ª Sequência Didática	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICES.....	132

1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante processo de mudanças. Conforme os séculos, as décadas, os anos passam, novos cenários vão surgindo, incidindo no comportamento do indivíduo, o qual se encontra, hoje, imerso em um universo de informação. Por mais alheio que seja, ou tente ser, ao que acontece à sua volta, involuntariamente as notícias chegam a ele, justamente devido ao avanço incessante da tecnologia da informação, cujo foco principal é aprimorar cada vez mais os diversos meios de comunicação.

Não faz muito tempo que, sobretudo em países com baixo ou médio índice de desenvolvimento humano, o acesso à informação e à informatização era demasiado limitado. O cidadão provia de restrita autonomia para pesquisar acerca dos acontecimentos do mundo veiculados pelos meios comunicativos, ou seja, chegava até ele apenas as informações que a grande mídia selecionava e decidia transmitir, sempre de maneira unilateral.

Atualmente, a partir da evolução tecnológica, o número de indivíduos que já possuem acesso à internet, seja em casa, no trabalho e, até mesmo, nos aparelhos móveis, está aumentando gradativamente. Em questão de segundos, a população é bombardeada com novas notícias, as quais podem ser geradas e divulgadas, livremente, por qualquer pessoa, influenciando aqueles que recebem as mensagens difundidas. Todavia, o indivíduo possui autonomia para buscar a veracidade dos conteúdos veiculados, expor sua opinião acerca do acontecimento e construir pensamento crítico.

A atual exposição dos conteúdos submete-se à cooperação dos indivíduos que os recebem. Conta-se com as tecnologias potencializadoras de novas linguagens. Os jovens estão imersos em um universo que dispõe de liberdade e de velocidade na publicação e recebimento de mensagens. A passividade na recepção de conteúdos vem dando lugar à participação ativa da sociedade. Nesse novo cenário, não são somente os jornalistas ou especialistas que expõem opiniões, crenças e acontecimentos.

Esse contexto de comunicação democrática permite que qualquer assunto seja discutido, inclusive pelo fato de ser necessário apenas um aparelho para concentrar todas as fontes de informação. Antigamente, os jornais ou revistas eram impressos, os telefones eram utilizados apenas para fazer e receber ligações, poucos possuíam computadores e, mais raro ainda, era o acesso à internet.

Em contrapartida, na realidade atual, a posse de um aparelho móvel permite ler jornais, assistir a vídeos, redigir e publicar textos, filmar e/ou fotografar e divulgar instantaneamente. Além disso, Rojo e Barbosa (2015) explicam que o vigente contexto modificou a esfera jornalística, de modo que despontou o chamado jornalismo 3.0, também denominado participativo, o qual

reconfigura o jeito de produzir/ veicular notícias: as grandes empresas convivem com jornalismo independente – seja de grupo, como a mídia ninja, ou individual. Em quaisquer casos, a informação continua sendo um bem de consumo e se, por um lado, podemos não ter a censura de um editor ou de uma editoria, por outro lado, também podemos perder a credibilidade ou a profundidade no tratamento dos temas. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 120)

Confirma-se, portanto, a facilidade que a sociedade detém para expor seus pensamentos, individual ou coletivamente. Logo, não há dúvidas de que novas tecnologias são responsáveis pelas grandes mudanças vivenciadas, sobretudo no que diz respeito à:

- interação entre as pessoas (possibilidade de comunicar-se com várias pessoas ao mesmo tempo e de realizar trabalho colaborativo de forma remota, em diversos locais do mundo);
- rapidez com que as informações são produzidas e disseminadas (qualquer indivíduo é capaz de veicular um acontecimento, e não somente a grande mídia).

As transformações globais modificaram a vivência cotidiana, conseqüentemente interferindo nas práticas sociais. Logo, uma vez que a escola é um espaço social, essas transformações também a afetaram. No entanto, ela ainda permanece passiva diante dessa atmosfera transformadora. O mundo contemporâneo exige, a todo instante, modificações e adaptações, e quem não estiver preparado a encará-las, ficará excluído.

É evidente, então, que o indivíduo já nascido nesse panorama globalizado e interconectado será diferente daquele que cresceu em uma época na qual a informação era reservada a poucos. Dessa forma, cabe à escola acompanhar as contínuas transfigurações nas esferas sociais. Em contrapartida, nota-se que as metodologias pedagógicas permanecem, praticamente, as mesmas do século passado.

É inegável que há incontáveis pesquisas e propostas de modernização das práticas escolares, sobretudo, no ensino básico, porém infreqüentemente chegam a ser postas em prática,

e, quando são, não atingem o resultado esperado, por motivos diversos, dentre os quais podem ser citados:

- infraestrutura precária em diversas unidades escolares, impossibilitando que espaço físico seja agradável e propício à aquisição do conhecimento diante das demandas contemporâneas;
- falta de materiais de apoio alinhados ao avanço tecnológico observado ao processo de ensino-aprendizagem;
- quadro de docentes incompleto (disciplinas com carência de profissionais especializados, professores de licença médica etc.).

Os fatores acima listados são, infelizmente, bastante conhecidos pelos professores da rede pública de ensino estadual e municipal. Obviamente, existem escolas que fogem a essas regras, porém não é a realidade da maioria das unidades de ensino público no país. Esses itens enumerados acarretam consequências drásticas na qualidade da educação das crianças e dos jovens, pois, por mais que se vivencie uma época de modernidade, é um desafio colocar novas práticas em ação, quando os subsídios necessários são precariamente ofertados.

Além do exposto anteriormente, cabe lembrar que, apesar dos obstáculos impostos pelo sistema educacional, o mundo avança, ficando a sociedade em contato constante com os mais diversos gêneros de textos. Sendo assim, fica claro que o papel da escola e, mormente, do professor de Língua Portuguesa é pensar em aulas que estejam de acordo com o novo contexto social no qual os alunos estão inseridos, por meio da incorporação de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Dessa forma, formar-se-ão leitores competentes, e não meros receptores de informações e de normas, as quais, muitas vezes, são descontextualizadas e, possivelmente, apresentam pouca ou nenhuma utilidade no cotidiano do discente.

A sala de aula é um lugar privilegiado para que os alunos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características. Um texto não é uma simples justaposição de palavras e frases, mas um todo organizado de acordo com uma intenção comunicativa. Pode-se escrever um texto com a intenção de informar, convencer, sugerir, seduzir ou entreter. São as intenções do autor, a situação e a consideração do leitor os elementos que definem a trama, o vocabulário e a apresentação visual de cada texto. (BRASIL, 2001, p. 74)

Aguiar (2004) elucida que a comunicação é um evento social que se desenrola a partir de algum tipo de linguagem, a qual vai se remodelando a contar do uso e do passar do tempo.

Nesse sentido, é sabido que se lida, atualmente, com os mais diferentes tipos de linguagem, o que reflete no surgimento constante de novos gêneros textuais.

Esse novo panorama linguístico traz à tona textos muito recorrentes nas práticas sociais e que, logicamente, precisam ser melhor analisados: os textos multimodais. Os gêneros atuais requerem distintas estratégias de leitura, bem como o domínio técnico do uso dos suportes necessários, como o computador e os aparelhos celulares.

Em função dos processos de globalização, a diversidade linguístico-cultural se verifica também em nível local, mas está, inevitavelmente, em conexão com o global; e em função das TIC, a letra/escrita passa a ser um componente dentre outros que se articulam em padrões multimodais de produção de sentidos. (SIGNORINI, 2011, p.263)

O tema desta pesquisa, então, abarca a questão da multimodalidade em sala de aula. Não é viável que, em pleno século XXI, o ensino de linguagens seja restrito a textos apenas verbais, tendo em vista que o aluno está em contato permanente com textos multimodais em seu dia a dia, ainda que, para ele, tal nomenclatura não seja familiar.

Sabe-se que a escola é o principal e mais forte agente de letramento, todavia esse conceito requer algumas atualizações, a partir de reflexões e estudos sobre os fazeres pedagógicos e de inserções de novas práticas. Apesar de reconhecer que se vivencia um novo momento social, ainda predomina o pensamento de que o indivíduo considerado letrado é aquele capaz de ler (mesmo que apenas decodifique) textos estritamente verbais, havendo pouco ou nenhum espaço para os textos imagéticos. Logo, há uma emergente imprescindibilidade em se discorrer sobre os saberes, os processos e as habilidades requeridos para a concretização do letramento multimodal.

Tendo em vista o novo panorama social aludido, atrelado à urgência de mudanças nas práticas pedagógicas, sobretudo no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, optei por pesquisar de que forma os textos multimodais estão presentes no cotidiano escolar dos alunos e como eles podem ser inseridos proveitosamente na sala de aula.

O primeiro objetivo desta pesquisa, então, é fazer uma análise dos documentos oficiais e dos livros didáticos enviados pelo governo a fim de verificar em que medida são sugeridos textos multimodais para trabalho sistemático em sala de aula. A partir dessa análise, pretende-se, ainda, propor sequências didáticas (grupo de atividades preparadas que objetivam a compreensão de determinado assunto pelos discentes) que explorem a leitura de infográficos no ensino fundamental.

Por fim, é também objetivo deste estudo, verificar, após aplicação das referidas atividades, de que maneira os alunos interagem com um texto multimodal. Essa verificação realizar-se-á a partir da análise das respostas dadas pelos alunos às perguntas elaboradas de acordo com os infográficos selecionados nas atividades propostas.

Ressalta-se que as atividades didáticas elaboradas neste trabalho visam oportunizar o uso dos textos multimodais, em suporte impresso, nas salas de aula, uma vez que, em muitas unidades escolares de ensino público no Brasil, os recursos necessários a uma eficiente aula são precários ou, até mesmo, inexistentes. Busca-se, portanto, proporcionar subsídios aos docentes para explorar, com mais afinco, a leitura de infográficos, gênero multimodal presente constantemente nos veículos modernos de comunicação.

A leitura de representações visuais é essencial para a obtenção de informações hodiernamente, por isso decidi analisar, no âmbito educacional, o uso dos infográficos jornalísticos, gêneros textuais relativamente atuais, que lançam mão de diferenciadas estratégias de leitura para serem plenamente compreendidos. Além de verificar de que maneira essas construções textuais surgem nos currículos disciplinares, propor-se-ão atividades de leitura que envolvam o gênero multimodal selecionado.

Dessa forma, os capítulos seguintes desta pesquisa intentam esclarecer e promover a compreensão de conceitos e de temas relevantes, que possibilitem a reflexão sobre a necessidade de repensar o conceito de letramento a partir de práticas pedagógicas condizentes com o atual panorama social. Para tanto, o uso de textos multimodais em sala de aula pode ser uma poderosa ferramenta na formação de leitores do século XXI, já que solicitam estratégias diversas de leitura em uma única configuração textual.

A fundamentação teórica desta pesquisa conta com a definição de conceitos-chave, consoante estudos e pesquisas de autores influentes na área, para que seja factível a construção de um fazer pedagógico que caminhe em consonância com as mudanças acarretadas pelo desenvolvimento tecnológico. Nesse capítulo, serão apresentadas as concepções de letramento, multiletramento, multimodalidade, além de apresentar os resultados de avaliações importantes no Brasil.

Para viabilizar o objeto de estudo deste trabalho, os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico dos docentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro, as matrizes referenciais da Prova Brasil e a recente Base Nacional Curricular Comum foram averiguados e analisados no que tange aos gêneros textuais

prescritos por eles. Outrossim, a coleção de livros didáticos selecionada pela unidade escolar foi examinada, buscando verificar o modo pelo qual os textos multimodais são explorados.

Ponderando a necessidade de promover o multiletramento no ensino fundamental, uma vez que ainda é comum prevalecer gêneros cuja linguagem predominante é a verbal, sugere-se, nesta pesquisa, uma série de atividades que exploram os aspectos multimodais, a partir do gênero infográfico. Essas atividades foram aplicadas para alunos do 9º ano de escolaridade, da rede estadual de educação. O resultado obtido foi examinado cuidadosamente, propiciando conclusões acerca da leitura de textos multissemióticos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão expostos alguns aspectos, reflexões, conceitos e dados relevantes, que embasam os objetivos desta pesquisa no âmbito da educação básica pública. Discutir-se-á sobre as transfigurações da sociedade atual, influenciada pela globalização e pelos avanços tecnológicos, e de que forma isso pode influenciar nas ações pedagógicas. Verificar-se-ão os resultados de algumas avaliações, cujo objetivo principal é observar o grau de letramento (ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização e PISA - Programme for International Student Assessment), aplicadas no Brasil e os motivos pelos quais é necessário repensar as atividades de leitura e de escrita em sala de aula.

Além disso, serão expostos os conceitos de letramento, de multiletramentos e de multimodalidade, de acordo com pesquisadores renomados das referidas áreas, bem como será verificado de que forma esses conceitos são interligados. Escolheu-se o gênero textual multimodal infográfico, por mesclar várias semioses, portanto, exigindo diferenciados métodos de leitura, requeridos nas práticas sociais de letramento dos dias atuais.

2.1 O letramento no século XXI

Soares (2016) esclarece que a palavra letramento é, de certa forma, recente na área educacional, tendo surgido na década de 80 a partir de estudos linguísticos. Proveniente do inglês *literacy* (do latim *litera* [letra] + *-cy* [sufixo de qualidade ou condição]), surge o termo tão recorrente atualmente, visto a necessidade de nomear um fenômeno que antes não era constatado.

A pesquisadora conceitua o termo *letramento* como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2016, p.18). A definição elucidada pela autora amplia os objetivos das práticas de leitura e escrita, pois se subentende que o indivíduo letrado é capaz de participar das demandas sociais.

Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no

contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2016, p. 47)

O indivíduo analfabeto é tolhido de seus direitos enquanto cidadão, ficando marginalizado social e economicamente, além de obter acesso limitado aos bens culturais da comunidade letrada. Todavia, frisa-se que conhecer os códigos linguísticos nem sempre consiste em saber utilizá-los nas exigências diárias. Portanto, é possível ser alfabetizado e não ser letrado.

Consoante Soares (2016), outrora, considerava-se o indivíduo analfabeto caso ele não conseguisse escrever o próprio nome; agora, essa definição se dá em decorrência da incapacidade de usar as habilidades de leitura e de escrita em alguma prática social, como redigir um pequeno bilhete, por exemplo. Conclui-se, então, que o mundo moderno exige a apropriação dessas tecnologias, e não apenas a decodificação de códigos.

À vista disso, além de conseguir ler e escrever, considera-se letrado quem se envolve nas atividades sociais que requerem essas habilidades. Legitima-se, portanto, que o indivíduo imerso nas práticas de letramento

passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social e cultural – mas de mudar seu *lugar social, seu modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2016, p. 37)

A cultura ocidental atribui à linguagem verbal uma supervalorização, uma vez que permanece considerada o mais importante e eficiente meio de comunicação. A escrita, inclusive, exerce papel dominante na sociedade, possuindo maior prestígio que a própria língua oral e os demais modos semióticos, tais como ilustrações, fotografias, charges, sons, movimentos. No entanto, é fácil constatar que nem só de palavras se compõe o discurso contemporâneo.

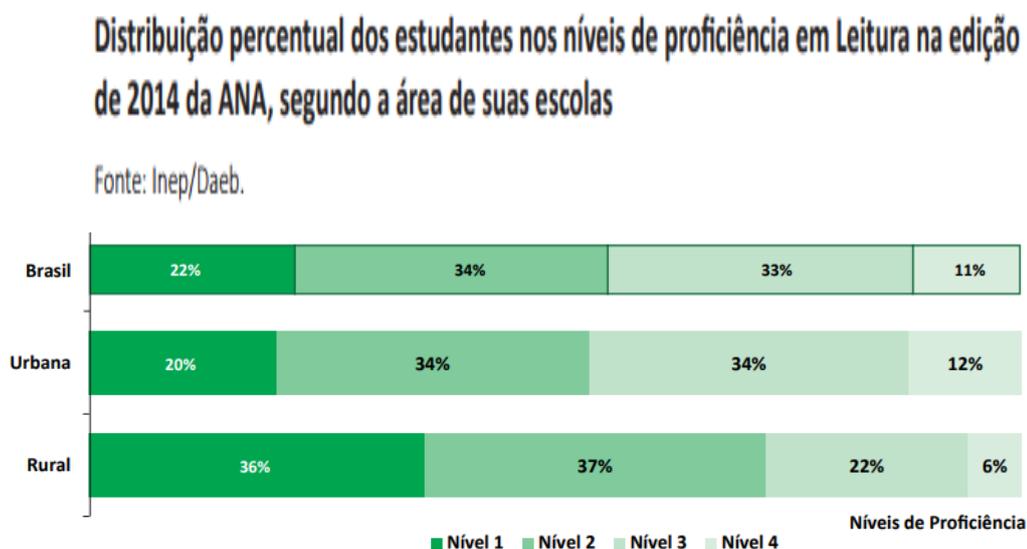
Em uma época cujos avanços tecnológicos são intensos e, conseqüentemente, a sociedade viva rodeada por informações sobre os mais diversos assuntos, é natural que ocorram conseqüências positivas no que tange ao surgimento de novas construções textuais. Logo, a escola deve estar atenta a essas mudanças e buscar novas pedagogias no que concerne à formação de leitores mais competentes.

Durante a graduação em Letras, debate-se sobre a formação leitora dos brasileiros. Enquanto aluna de licenciatura, pensar e repensar em estratégias diferenciadas, que contribuíssem de forma positiva na capacidade de leitura do indivíduo, eram ações que estavam sempre presentes. No entanto, é nítido que há forte resistência, tanto por parte dos professores da educação básica, quanto da comunidade escolar, em reconhecer que os moldes tradicionais de ensino-aprendizagem de língua materna, utilizados há décadas e pouco reformulados ao longo dos anos, estão sendo insuficientes para formar leitores, de fato, competentes.

A fim de verificar a competência leitora dos estudantes, surgiram, ao final da década de 90, sistemas nacionais de avaliação. Antes disso, todavia, o déficit de tal competência era oficialmente desconhecido. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi o primeiro exame aplicado, cujo objetivo era averiguar os níveis de letramento dos discentes. Em seguida, surgiram outros exames, incluindo os internacionais. Mais adiante, expõem-se a figura 1, cujos dados são referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que verifica o nível de letramento dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, aplicada em 2014.

Posteriormente, há alguns dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA – Programme for International Student Assessment), que visa conferir a qualidade e eficiência dos sistemas escolares a partir da participação de alunos de 15 anos de idade, que estejam cursando, pelo menos, o 7º ano de escolaridade.

Figura 1 – Dados percentuais da ANA



Fonte: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>, acesso em 25/06/2017

A ANA avalia o desempenho das crianças em relação à leitura a partir de quatro níveis de proficiência, os quais seguem os seguintes critérios:

- **Nível 1:** espera-se que o aluno saiba ler palavras com sílabas canônicas ou não canônicas, baseando-se em imagens.
- **Nível 2:** espera-se que o aluno saiba identificar o objetivo de um texto, localizar informações explícitas, identificar o assunto abordado e articular linguagem verbal e não verbal.
- **Nível 3:** espera-se que o aluno, além dos objetivos dos níveis anteriores, consiga identificar os referentes de pronomes pessoais, inferir relações de causa e consequência, inferir sentidos relacionando palavra e imagem nas tirinhas, reconhecer o sentido figurado de expressões em textos diversos.
- **Nível 4:** espera-se que o aluno, além dos objetivos dos níveis anteriores, consiga inferir sentido de vocábulos nos textos, reconhecer os participantes de um diálogo, inferir sentidos em textos verbais, identificar relações de tempo nas construções textuais e identificar os referentes dos pronomes pessoais em poemas.

A figura exposta mostra que o resultado dessa avaliação está longe de ser favorável ao panorama educacional brasileiro. Apenas 11% dos estudantes enquadraram-se no nível de proficiência mais elevado, e esse resultado fica ainda mais crítico quando se trata das áreas rurais, em que apenas uma minoria de 6% dos alunos participantes do exame apresentou grau máximo de proficiência em leitura.

Os preocupantes resultados dessas avaliações tornaram-se manchetes nacionais, em que fica claro que, apesar de haver uma série de metodologias didáticas e de tipos de abordagem de conteúdo, ainda não são suficientes para que os aprendizes brasileiros, principalmente os oriundos da escola pública, tenham melhores desempenhos. A seguir, há algumas dessas manchetes, retiradas de jornais de grande circulação.

Figura 2 – Manchete de jornal

Ministro da Educação classifica resultado da ANA como "preocupante"

Edgard Matsuki

Colaboração para o UOL, em Brasília 17/09/2015 | 17h35 > Atualizada 18/09/2015 | 10h48

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm> , acesso em 25/06/2017

Figura 3 – Manchete de jornal

17/09/2015 16h00 - Atualizado em 18/09/2015 10h44

Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC

Governo divulgou os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização 2014. Exame mede proficiência em leitura, escrita e matemática.

Ana Carolina Moreno e Mateus Rodrigues
Do G1, em São Paulo e em Brasília



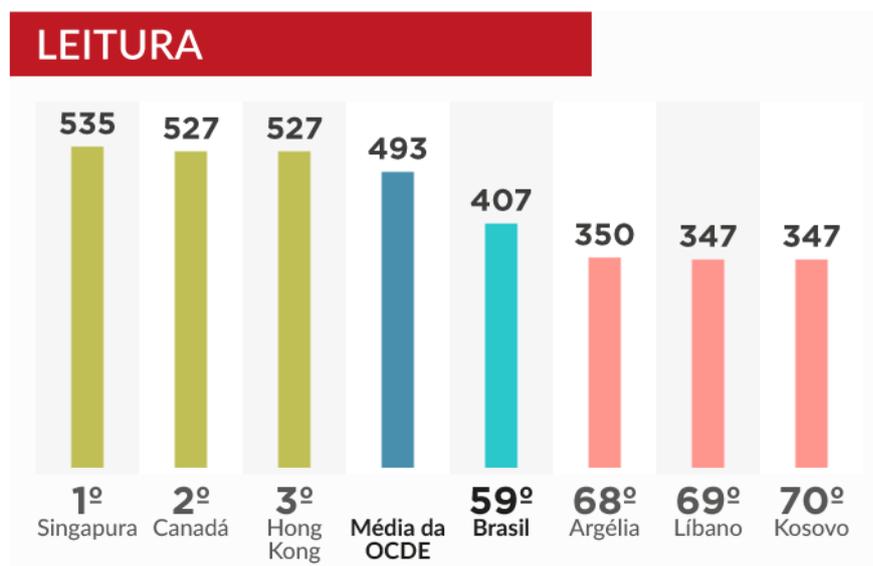
Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>, acesso em 25/06/2017

Além da ANA, há o PISA, uma avaliação internacional que permite a obtenção de informações acerca dos sistemas educacionais dos países participantes. Para que a nação interessada possa fazer parte do PISA, é necessário que haja, no mínimo, cento e cinquenta escolas inscritas; só o Brasil obteve, em 2015, novecentas e sessenta e quatro escolas participantes.

Essa avaliação contempla exames de ciências, matemática e leitura. Esta última baseia-se na seguinte definição de letramento: “Letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (BRASIL, 2016a, p. 92). Percebe-se, pois, que os conceitos de letramento desse exame e de Soares (2016) convergem para um objetivo em comum: o uso da linguagem em práticas sociais recorrentes.

A figura 4, abaixo, apresenta um gráfico que simplifica o resultado catastrófico da proficiência leitora dos alunos participantes do exame, em que o Brasil ocupa as últimas posições, estando abaixo da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Figura 4 – Ranking OCDE



Fonte: <http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>, acesso em 25/06/2017

É curioso analisar o objetivo da PISA no que se refere à leitura, uma vez que a definição, para os elaboradores do exame, considera apenas o texto escrito como principal fonte de letramento. O exame é relativamente recente, tendo em vista que sua primeira aplicação data de 2000. Apesar de ser uma prova internacional, ratifica-se a pouca importância atribuída ao letramento visual, atualmente tão importante quanto o letramento verbal. No documento oficial do PISA no Brasil (2016a, p.93), consta a seguinte observação:

O termo “textos escritos” deve incluir todos os textos coerentes nos quais a linguagem é usada em sua forma gráfica, seja ela impressa ou digital. Em substituição à palavra “informação”, usada em algumas outras definições de leitura, escolheu-se o termo “textos” por sua associação com a linguagem escrita e por sua pronta conotação com leitura literária e com foco na informação.

Ainda que o PISA aborde com maior relevância apenas as configurações textuais escritas, é inegável o quão preocupante é o resultado obtido nos últimos exames, como mostram as manchetes a seguir.

Figura 5 – Manchete de jornal

Brasil mantém últimas colocações no Pisa

País teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados

THAIS PAIVA 6 de dezembro de 2016

Fonte: <http://www.cartaeducao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>, acesso em 25/06/2017

Figura 6 – Manchete de jornal

AVALIAÇÃO INTERNACIONAL

Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro

Terça-feira, 06 de dezembro de 2016, 17h42

G+ 4

Tweetar

Compartilhar

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>, acesso em 25/06/2017

Bortoni-Ricardo *et al* (2015) reforçam que quanto mais baixo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de uma região, maior será o número de analfabetos. Conforme conceitua a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), considera-se analfabeto funcional o indivíduo cujo nível de alfabetização é precário para que funções básicas, dependentes de leitura e da escrita, sejam exercidas na sociedade moderna.

A resistência a novas práticas pedagógicas talvez possa ser justificada pela ausência de estrutura oferecida aos professores da escola pública; poucas escolas proporcionam materiais (didáticos ou, até mesmo, recursos digitais) necessários para uma aula mais atrativa e diferenciada. Nesse sentido, Soares (2016) aponta para a necessidade de haver condições favoráveis ao letramento, ou seja, os caminhos previstos para a formação de um indivíduo letrado requerem investimentos vários. Sabe-se que o nível de letramento varia conforme as condições sociais, culturais e econômicas.

Antigamente, entendia-se que, para ser leitor hábil e crítico, bastava reconhecer os códigos que compõem a língua e formar palavras e frases, ou seja, para ser leitor, bastava saber decodificar. Hoje, inúmeros estudos e pesquisas constataam que esse conceito é superficial, uma

vez que texto é mais do que um simples emaranhado de palavras a ser decodificado por um receptor passivo.

Na verdade, a leitura é uma atividade de produção de sentido pelo leitor, uma vez que, segundo Koch (2006, p.35), “se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”. Em consonância com a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem a leitura como:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p.41)

Ressalta-se que, embora não haja a pretensão de subjugar a importância da leitura e escrita de códigos verbais, cabe à escola trabalhar com os alunos os novos códigos comunicativos que surgem a todo momento, tendo em vista que vivenciamos uma nova época, na qual a tecnologia tornou-se integrante essencial e constante na vida dos indivíduos. Deve-se ampliar, pois, o tradicional conceito de leitura, limitado ao código escrito, mostrando aos discentes os novos modos discursivos, representados pelos textos multimodais.

É preciso considerar que, além do letramento verbal, deve ser desenvolvido com o aluno seu letramento visual, isto é, o discente deve ser capaz de ler textos compostos tanto por palavras, quanto por recursos diversos (imagens, movimentos, jogo de cores). Os consagrados recursos visuais, fortemente presentes nas produções textuais atuais, funcionam como sistematizadores das informações não contidas ou não tão explícitas no texto verbal.

Esses textos, que utilizam duas ou mais modalidades semióticas, denominados multimodais, fazem parte do cotidiano da sociedade moderna, uma vez que, com o avanço tecnológico e a popularização, de certa forma, da internet, tornou-se mais recorrente estar em contato com charges, tirinhas, “memes” de facebook, gráficos, infográficos etc.

O visual é hoje o mais proeminente como forma de comunicação... não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação num texto que é sempre multimodal, deve ser lida em conjunto com todos os outros modos semióticos. (KRESS *et al*, 1995, p.1-2, *apud* MAROUN, 2007, p.78)

A leitura de textos multimodais, muitas vezes, solicita a intensa participação do leitor, uma vez que, em diversos casos, o autor apresenta o texto “incompleto”, cujas lacunas serão preenchidas a partir do conhecimento prévio que o leitor traz consigo, o seu conhecimento de mundo e enciclopédico. Todavia, vale lembrar que o professor, com frequência, não explora o saber prévio do aluno, fazendo com que as aulas de língua materna se tornem descontextualizadas e apresentando conteúdos que não terão grandes utilidades fora do ambiente escolar.

As recentes configurações textuais suplicam por novas estratégias de leitura e produção. O texto não é mais somente uma articulação de palavras, frases e períodos; ele requer aparatos diversos, como cores, ilustrações, sons e, até mesmo, movimentos. Logo, pode-se perceber o descompasso entre o letramento promovido pela escola (majoritariamente baseado em construções verbais) e os modernos objetos de leitura que circulam socialmente. É urgente que os docentes, não somente os de Língua Portuguesa, percebam que grande parte das novas construções textuais não apresentam modalidades puras, mas sim composições multimodais e multissemióticas, que precisam ocupar maior espaço durante as aulas.

Faz-se prudente questionar que tipo de leitor a escola está formando, além de analisar se o aluno é, de fato, capaz de ler quaisquer tipos de textos, que façam uso não somente da linguagem verbal, mas também da visual. Uma vez que se vivenciam novas práticas sociais, é fato que outras práticas discursivas surjam para atendê-las. Indubitavelmente, a realidade presente é composta pelo visual, o qual requer, cada vez mais, destaque e relevância.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2006, p. 132)

Sem tirar o mérito do letramento verbal, é importante pensar em novas formas de letramento, o que significa dizer que o docente, em especial o de Língua Portuguesa, deve atentar-se à noção dos múltiplos letramentos, através da diversidade de textos multimodais que circulam na sociedade. O professor de linguagens deve apresentar às turmas os textos em que ocorra a combinação de recursos semióticos, a fim de colaborar com o desenvolvimento cognitivo do educando.

Entende-se, portanto, mediante obra de Dionísio (2006), que multiletrar é contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, ao mostrar-lhe a gama de possibilidades de linguagens que podem ser utilizadas nos eventos de comunicação. Lembra-se, ainda, de que as práticas de multiletramento podem estar presentes nas aulas de outras disciplinas, e não somente nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o professor de linguagens que planeja seu fazer pedagógico por meio da exploração da multissemiose contribui para que o aprendiz se torne um leitor mais preparado, tendo em vista que os gêneros multimodais estão presentes intensamente no cotidiano da sociedade contemporânea.

Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento! (DIONISIO, 2010, p. 163)

Sem dúvida, a escola permanece como um dos principais agentes de letramento, logo, deve estar atenta a essa nova geração de alunos que convivem com os avanços tecnológicos, tanto da informação quanto da comunicação. Faz-se urgente ensinar os educandos a lerem quaisquer textos, desde os somente escritos àqueles que mesclam cores, imagens e formatações diferentes do uso comum. Não cabe mais focar a atenção somente na monomodalidade; é preciso atentar-se ao letramento que considere a multimodalidade e a multissemiose, a fim de que o conteúdo escolar seja levado, pelo aluno, para seu dia a dia de modo satisfatório.

A multimodalidade está presente nas construções em que variadas semioses são organizadas, a fim de conceber um significado. À vista disso, os textos multimodais são híbridos e, portanto, requisitam diferentes letramentos. Ressalta-se o exposto em Dionísio *et al* (2014, p. 42), em que fica evidente que “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos”.

Congruente às supramencionadas estudiosas, na multimodalidade, harmoniza-se o sentido por meio de triagens e arranjos particulares dos modos semióticos, salientando que a interação entre eles é crucial para que a compreensão daquilo exposto seja satisfatória. Acautela-se que a abordagem de um texto ultrapassa os recursos linguísticos inertes e os sentidos dos signos utilizados são cambiáveis continuamente.

No contexto educacional, é fato que os materiais pedagógicos utilizados estão focados, basicamente, na língua escrita e, por vezes, na língua oral, restando pouco espaço para as linguagens visuais. Não raro, os professores fazem uso de instrumentos como retroprojetor, *datashow*, aparelhos de som e televisores; porém esses recursos são utilizados como meros suportes de informação verbal. Por outro lado, muitos livros didáticos já contemplam a multimodalidade, por meio de atividades com gráficos, charges, cartazes, tabelas.

Cabe, portanto, à escola e aos seus docentes ampliar o uso de diversificados sistemas semióticos, a fim de adequarem-se aos avanços tecnológicos e comunicativos vividos atualmente. Potencializar a habilidade de produção e compreensão de textos multimodais na sociedade contemporânea consiste numa tarefa de grande significância, tendo em vista que, para os estudiosos Kress e van Leeuwen (1996), as escolas, no que tange ao letramento visual, vêm formando iletrados, isto é, não há espaço suficiente para outros tipos de letramento a não ser o tradicional.

Apesar do contato constante com essas novas construções textuais no dia a dia do mundo moderno, elas ainda possuem pouca relevância no espaço escolar. Os anos se passaram e tudo se modernizou, porém o conceito de ser letrado ainda é restrito e baseado na compreensão de textos verbais. Tanto a sociedade quanto muitos professores ainda creem que a disciplina de Língua Portuguesa é responsável por estimular o educando a ler os autores canônicos da literatura, excluindo a importância de outros tipos de leitura.

Para Kerch e Coscarelli (2016), vive-se uma nova era, a qual suplica por um novo professor. Portanto, além do interesse do docente em se atualizar e buscar novos conhecimentos e metodologias, cabe às esferas governamentais proporcionarem e incentivarem a qualificação de seus profissionais. É preciso ter ciência de que insistir em ações pedagógicas obsoletas e não condizentes com a realidade levará a educação cada vez mais ao fracasso, sobretudo no que diz respeito à competência leitora. O conceito de letramento não deve ser restrito às aulas de língua materna, nem aos textos somente escritos.

As referidas autoras ainda reiteram que a escola contemporânea deve trabalhar com as diferentes modalidades de texto e de tecnologias. Todavia, questiona-se até que ponto as escolas brasileiras, sobretudo as públicas, estão preparadas para essas mudanças. A precarização do ensino público é inquestionável, bem como a pouca valorização dos profissionais que optam pelo magistério. O sucateamento do espaço escolar público, infelizmente, é conhecido pela

população, no entanto, apesar de todos os problemas irreparáveis a curto prazo, é possível adaptar novas práticas nas aulas.

Os professores de linguagens trabalham ativamente com o letramento, sendo os principais mediadores para que seus alunos, através da leitura, sejam cidadãos críticos e ativos. Portanto, recai acentuadamente sobre esses profissionais a responsabilidade de apresentar às suas classes os mais diversos tipos de letramento.

Assim, abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. (KERCH e COSCARELLI, 2016, p.9)

O jovem de hoje concede, talvez intuitivamente, grande importância às imagens, ao visual, o que é reflexo do mundo digital em que está inserido. Ele é capaz de manter uma conversa utilizando somente códigos visuais. Sendo assim, é urgente que a multimodalidade ganhe mais importância no projeto pedagógico escolar, já que o aluno necessita sentir prazer e reconhecer utilidade prática nos conteúdos abordados em sala de aula.

Assume-se que a leitura e a escrita são práticas sociais amplas, que vão desde decodificar letras, sílabas e palavras até compreender o significado de uma cor em um anúncio publicitário. Mais do que letrar, a escola precisa ser lugar para “multiletrar”. A criança, ao chegar à escola, já conhece sua língua materna e faz uso dela, portanto, cabe à educação escolar fazer com que ela utilize sua língua com amplitude, ensinando a diversidade linguística e cultural, ampliando assim, o conhecimento de mundo dos educandos.

Como já dito, a cibercultura proporciona à sociedade a veiculação de mensagens e de informações de forma rápida e constante; o apelo sonoro e visual é, portanto, inegável. A interação entre as pessoas tornou-se muito mais simples, basta apenas um pequeno aparelho eletrônico para se conectar com o planeta. Dessa forma, o espaço virtual é o grande, porém não único, responsável por expor a um grande número de pessoas, no mundo, textos multimodais de variados gêneros. Logo, se essa é a realidade, cabe questionar por que a escola ainda resiste a esse cenário. Adaptar-se às mudanças é complexo, porém necessário.

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez. (LEMKE, 2010, p. 458)

Para Cani e Coscarelli (2016, p.15), a multiplicidade linguística com a qual os alunos se deparam a todo momento desafia o sistema educacional, e um desses desafios é “levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação”. Para tanto, cabe o seguinte questionamento: as escolas preparam seus alunos para lidar com as infinitas construções textuais que a tecnologia proporciona? Tal questionamento, aliado à reflexão sobre a existência de materiais didáticos que estejam de acordo com conjuntura social vigente, é pertinente, pois já demonstra um passo para novas abordagens de letramento.

Outrossim, para que o professor se sinta apto a mediar o processo de letramento tanto verbal quanto visual, é necessário que ele seja preparado e estimulado a trabalhar com os diferentes gêneros (escritos, visuais ou multimodais) e seus respectivos suportes. Nesse sentido, a fim de que os textos multissemióticos sejam abordados satisfatoriamente, Dionísio e Vasconcelos (2013) aludem que alguns passos são imprescindíveis. São eles:

- Verificar de que forma os recursos semióticos se integram e quais os efeitos de sentido criados por eles;
- Observar a que áreas de conhecimento as composições visuais e verbais pertencem;
- Averiguar o que determinado recurso evidencia e verificar se os efeitos provocados por ele são perceptíveis para o leitor.

Em concordância com Cani e Coscarelli (2016), entende-se por modos semióticos as linguagens contidas no texto, e explorá-los e integrá-los possivelmente geram desafios aos leitores. Logo, as práticas escolares devem atentar-se às exigências de leitura requeridas nos textos que mesclam variados modos semióticos.

O exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Para isso, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica. (CANI e COSCARELLI, 2016, p.18)

Ao trabalhar a multimodalidade como ferramenta de letramento, o indivíduo passa de letrado a multiletrado, possibilitando uma atuação social mais ativa e uma capacidade elevada de elaboração de pensamentos mais complexos. A caneta, a tinta e o papel deixaram de ser os instrumentos essenciais dessa prática há um bom tempo. O letramento que vai além do

alfabético amplia a participação social do aluno, o qual passa a atentar sobre a sociedade e sobre como pode intervir nela.

Uníssonos a Lemke (2010), não existe apenas um letramento, mas sim vários letramentos, os quais são atividades sociais, já que suas convenções foram desenvolvidas em várias sociedades. A partir dos letramentos, conectamo-nos a uma rede de sentidos elaborados por diversos indivíduos. A construção de significado feita durante a leitura, seja de um texto, seja de uma tabela, é feita através do acoplamento de vários símbolos já assimilados em outras ocasiões.

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes. (LEMKE, 2010, p. 457)

Ao se deparar com a leitura de um texto, sucede a interação de conhecimentos já adquiridos com aquilo que está sendo lido. Portanto, assevera-se que compreender um texto abrange os conhecimentos prévios (chamados conhecimentos enciclopédicos) que o indivíduo acumulou consigo durante sua trajetória escolar e/ou cotidiana. Por isso, a leitura de gêneros textuais multimodais, muitas vezes, é tão complexa, tendo em vista que são necessárias inúmeras conexões entre os meios semióticos para que sejam compreendidos em sua totalidade.

Bortoni-Ricardo *et al* (2015) estabelecem algumas etapas a serem seguidas para a leitura de um texto, dentre as quais está determinar o seu objetivo, esclarecendo aos alunos o porquê da leitura de determinado texto. Sendo assim, o público-alvo, ciente do que lerá, acionará estratégias adequadas à finalidade do texto, tendo em vista que cada gênero possui propósitos distintos. Além disso, é pertinente efetuar um trabalho de pré-leitura, para que conhecimentos enciclopédicos sejam instigados.

Dessa forma, é inteligível reconhecer que os conhecimentos enciclopédicos são absorvidos paulatinamente e, uma vez que são imprescindíveis para o satisfatório entendimento

dos textos, acredita-se que o aprimoramento da compreensão leitora deve ser incumbido a somente uma disciplina escolar, até mesmo porque

a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2016, p. 30)

Equivocadamente, o compromisso de letrar ainda recai apenas aos professores de linguagens. Uma vez que os conhecimentos multidisciplinares são defasados, conseqüentemente o estudante revelará dificuldades em compreender integralmente as produções textuais apresentadas a ele, sobretudo aquelas repletas de recursos multissemióticos.

O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para a aquisição de informações. (BORTONI-RICARDO *et al*, 2015, p.16)

Os jovens passam grande parte de suas vidas dentro da escola, porém os resultados dos exames avaliativos mencionados anteriormente mostram que, ainda assim, os conteúdos são precariamente assimilados devido às frágeis habilidades de leitura. Esses resultados corroboram que as estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem utilizadas são insuficientes.

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma tarefa interdisciplinar, pois possibilita o ser humano a conectar-se a múltiplas áreas do saber, é coerente dizer que todo professor é, também, agente de letramento. Mas, para que os profissionais do magistério assumam esse compromisso, é plausível que criem mecanismos de interesse pelo conteúdo a ser explorado, em razão de que “quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...]” (Kleiman, 2016, p. 38).

O grande desafio na formação de leitores, atualmente, é torná-los agentes responsáveis frente ao objeto de leitura, ou seja, ter voz sobre o texto e não ser passivo somente à compreensão textual exposta pelo educador. O trabalho de leitura em sala de aula deve ser compartilhado por todos os participantes envolvidos no processo de aquisição dessa habilidade,

de modo que o aluno seja o principal encarregado pela construção do sentido do texto e o professor, por sua vez, seja o mediador.

Para fazer previsões sobre um texto, podemos recorrer a vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos. Além disso, podemos recorrer a nossa experiência e aos nossos conhecimentos prévios sobre o que esses índices textuais permitem antever. [...] É também, importante instigar o leitor a assumir responsabilidade perante a leitura [...]. (BORTONI-RICARDO *et al*, 2015, p.57)

Sabe-se que os sentidos de um texto vão muito além daquilo que está superficialmente exposto, portanto, deve-se estimular, inclusive, a leitura do implícito, a partir de inferências, justamente pelo fato de a competência leitora ser verificada, também, pela capacidade do indivíduo em preencher as lacunas “vazias” presentes em todos os textos. Nesse sentido, Koch (2016, p.36) postula que

as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou o leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre os segmentos textuais, ou entre informações explícita e não explicitada no texto.

Para que um texto seja plenamente compreendido, é preciso integrar conhecimento de mundo, conhecimento sobre o tema abordado, familiaridade com o gênero selecionado e realização de inferências, até mesmo porque o autor

deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento. (KLEIMAN, 2016, p. 72)

Ratifica-se, assim, o quão complexo é ler e compreender, e o quão complexa é essa área. Repete-se, então, a inconsistência em atribuir o trabalho dessas habilidades a somente uma disciplina, pois o texto, sendo um produto inacabado, requer que o leitor, a partir de suas finalidades e expectativas, formule hipóteses e preencha as lacunas vazias deixadas pelo autor. Tais lacunas podem ser completadas por conhecimentos que vão além daqueles adquiridos nas aulas de linguagens.

Nesse sentido, Kleiman (2016) disserta que a leitura é um processo interativo, uma vez que é necessária a interação de diversos níveis de conhecimentos, os quais podem proceder-se de fontes diversas: um livro lido, uma situação vivida, uma fotografia, um desenho, uma canção etc. A pesquisadora clarifica que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à

compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (p. 29).

De acordo com a pesquisadora Bortoni-Ricardo *et al* (2015, p.16), a escola tem dificuldade “para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento”. Após anos de estudos e pesquisas, não há mais como questionar a prerrogativa de que todo professor, seja de ciências exatas, humanas ou biológicas, é agente de letramento. Por conseguinte, todos os envolvidos na educação precisam envolver-se com as metodologias e instrumentos facilitadores do desenvolvimento da compreensão leitora.

Para que o indivíduo seja considerado letrado, não basta codificar e decodificar a língua escrita; ele deve apropriar-se dela socialmente, fazendo uso da leitura e da escrita nas demandas sociais. Portanto, compete à escola assegurar a ascensão dessas habilidades nos discentes que a compõem. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016, p.119) constata que:

Não dá mais para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Por sua vez, as universidades, responsáveis pela formação de profissionais que atuarão na educação básica, também precisam repensar as metodologias aplicadas durante as graduações, pois ainda há uma supervalorização de conteúdos teóricos em detrimento de ações de natureza mais prática. De forma alguma pretende-se subjugar o valor do conhecimento teórico, no entanto, é comum graduados e graduandos suplicarem por mais mecanismos que os ajudem concretamente em sua atuação profissional na sala de aula.

2.2 A multimodalidade e a pedagogia do multiletramento

Aguiar (2004) elucida que se comunicar é fundamental para a organização social. É sabido que, desde os primórdios de sua existência, o ser humano busca interagir com aqueles à sua volta. Para possibilitar tal interação, modos de comunicação são incessantemente planejados, a fim de suprir as situações experienciadas, ocasionando, por consequência, a pluralidade de linguagens. Em vista disso, a autora acrescenta que os objetivos dos procedimentos comunicativos designam os artifícios empregados para obter os efeitos almejados, dentro de um espaço particular de interação.

As transformações globais modificaram a vivência cotidiana, interferindo, inegavelmente, nas práticas sociais. Portanto, uma vez que a escola é um espaço social, tais transformações também a afetaram. Em meio a essa atmosfera transformadora, coexiste, ainda, a passividade da escola diante do novo cenário da sociedade. Kleiman (2016) alerta para um fato curioso: a escola, muitas vezes, não projeta as finalidades específicas das práticas de leitura. Geralmente, utiliza-as como pretexto para outros exercícios, como análise sintática ou cópias.

Como já dito, os modos comunicativos atuais refletem as transfigurações da sociedade, sendo necessárias, portanto, habilidades específicas para utilizá-los. A diversidade de códigos comunicativos empregados nas interações atuais é consequência da globalização e da difusão, em larga escala, das tecnologias digitais. Destarte, defronte desse vigente contexto, urge expandir a visão de letramento.

Com o advento da tecnologia, neste século, os eventos comunicativos sofreram mudanças significativas, favorecendo, assim, o surgimento de outros gêneros. Eles são responsáveis pela interação com o mundo, pois organizam a comunicação, elemento essencial para a convivência em sociedade. Não há como definir um número exato de gêneros, já que novos surgem rotineiramente, uma vez que a atividade humana é ilimitada e, por sua vez, a reconfiguração social expandiu a noção de texto.

Aguiar (2004, p.98) confirma a importância do avanço da tecnologia ao deixar claro que ela “enriquece, assim, as trocas culturais porque faz aparecer novos gêneros ligados à interatividade. Estar frente ao aparelho é estar ligado no mundo e ser capaz de criar e receber textos dos mais variados tipos”. Portanto, surgem novas atuações dos leitores, os quais, ao lerem

na tela, inevitavelmente terão de realizar escolhas e cruzamentos de informações, impedindo que a leitura seja linear e contínua.

A multiplicidade da linguagem provém da necessidade humana de comunicação interpessoal. Conforme explica Aguiar (2004, p.23), é da natureza do indivíduo integrante de uma sociedade que “paralelamente, enquanto participa da organização social, constrói a própria subjetividade, pois é no contato com o outro que passa a reconhecer sua identidade”.

Rojo e Barbosa (2015, p.16) definem gêneros textuais como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Nesse sentido, considerando que os indivíduos pertencentes a uma comunidade têm, por natureza, necessidade de relacionar-se com o outro e com o mundo, justifica-se o porquê da existência de incontáveis gêneros. São inúmeros os eventos cotidianos que requerem a comunicação e, para cada evento, criou-se (e cria-se) um gênero discursivo que atendesse àquela demanda.

As autoras atentam aos gêneros emergentes na contemporaneidade, os quais, em maioria, lançam mão de várias semioses em sua composição. A multimodalidade é, pois, importantíssima para a leitura e produção de textos no mundo atual. Segundo declara Rojo (2008, p.587), “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam”. A educação linguística multimodal oportuniza a participação dos educandos nas práticas que representam a sociedade moderna.

A nova configuração social gerou uma série de consequências, inclusive no que diz respeito à atuação dos indivíduos e à interação social. Logo, gêneros diversos emergiram neste contexto. Além disso, é característica desse novo tempo a presença de novas tecnologias da informação e de culturas em rede, gerando a necessidade de novos letramentos. Esse cenário contemporâneo favorece a proximidade com os textos multimodais, os quais possuem a não-linearidade como característica recorrente.

Dominar o código de uma língua não garante poder e prestígio ao homem moderno. Portanto, entende-se que letrar é ir além de alfabetizar, ou seja, é ensinar a manusear socialmente todos os códigos possíveis de comunicação. Por isso, o termo “multiletramentos” vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas e nas sugestões de práticas pedagógicas da educação básica. Como o termo já diz, há uma multiplicidade de modalidades

comunicativas, logo não convém restringir letramento à aquisição da leitura e da escrita predominantemente verbal.

Confirmados os novos meios de interação entre os indivíduos e, por conseguinte, novas organizações textuais, cabe à escola rever as práticas sociais tipicamente valorizadas, tendo em vista que a finalidade das instituições de ensino é preparar o indivíduo para a convivência social.

Dessa forma, o multiletramento, baseado na multimodalidade, visa à compreensão e à produção de sentidos por meio da associação de distintos modos semióticos. Logo, deve-se assimilar que “os *demais* modos de representação que participam da composição da mensagem devem deixar de figurar como “os demais”, uma vez que são igualmente portadores de significado” (Descaderci, 2002, p. 26). Ao dominar a função desses modos e seu uso integrado, os discentes estarão aptos a lerem e compreenderem quaisquer textos, dos mais variados gêneros.

Baptista (2016) explica que o termo “multiletramentos” surgiu a partir de estudos datados da década de 90, em Nova Londres, pelo New London Group, formado por teóricos inquietos com as práticas tradicionais de letramento que não supriam as mudanças sociais e as influências causadas pelas tecnologias de informação e comunicação. A partir dessa insatisfação, o grupo de estudiosos propôs a pedagogia dos multiletramentos.

Posto isso, começou-se a caminhar rumo à multissemiótica e ao multiculturalismo, abrangendo, assim, a multimodalidade. As práticas comunicativas contemporâneas estão repletas de recursos semióticos que, integrados, compõem os sentidos das composições textuais, as quais precisam fazer parte do conteúdo dado ao aluno. Para Dionísio *et al* (2014), os gêneros textuais emergentes, comumente veiculados pelas mídias impressas e digitais, surgem no âmbito escolar, por isso, para que a assimilação deles seja efetivada, carece-se que os leitores tenham domínio das linguagens utilizadas. Daí a urgência de se implementar um trabalho produtivo com essas produções textuais.

Rajo (2008) ressalta que a educação linguística hodierna precisa contemplar os multiletramentos de forma ética e democrática, a partir da valorização das culturas locais, e não realçar somente os letramentos convencionais. Ademais, espera-se que a escola reconheça que o letramento tradicional (ênfase apenas no verbal) não consegue suprir todas as necessidades da vida contemporânea, uma vez que o mundo atual clama por letramentos multissemióticos.

No entanto, para que a pedagogia do multiletramento seja implementada, vários aspectos devem ser avaliados, tais como: a formação dos professores, a possibilidade de mudanças curriculares, os equipamentos disponíveis etc. Considerando a realidade da escola pública, constata-se que os atuais letramentos requerem esforços e engajamento assíduos não só dos docentes, mas de toda comunidade escolar.

Para Vieira (2012, p. 86), “além de compreender e produzir textos impressos, agora também é preciso saber selecionar informação na Internet, lidar com imagens e representações gráficas, acessar e transmitir mensagens, montar apresentações etc”, corroborando a importância e a urgência da implementação da pedagogia dos multiletramentos, que possui relação intrínseca com a multimodalidade. Descaderci (2002, p. 26) aponta para a incumbência das escolas, uma vez que, “enquanto formadora de leitores, deve ser o de apresentar o código escrito como mais uma forma de representação do mundo”.

As tecnologias digitais de leitura e de escrita contam com espaços e mecanismos de produção diferentes, portanto, a tela do computador, do tablet ou do celular traz à tona o uso de novos processos cognitivos, novos métodos de leitura e escrita, ou seja, outros letramentos. A leitura de gêneros multimodais proporciona autonomia ao indivíduo, uma vez que ele mesmo organiza a seleção e a configuração dos meios semióticos, pois trata-se, em muitos casos, de leituras não-lineares. Pereira (2016, p.157) ratifica a importância do trabalho com as produções textuais multimodais:

Uma das características peculiares a esses gêneros é a interface que costumam fazer da linguagem verbal com outras linguagens, explorando múltiplas semioses e redimensionando as formas de interação, adequando-as à contemporaneidade. [...] o trabalho com tais gêneros se torna necessário no âmbito dos processos educativos, em especial a educação básica.

As práticas de linguagem devem ser desenvolvidas considerando a diversidade de textos encontrados nos mais variados segmentos sociais, inclusive no universo digital. Embora muitos jovens estudantes pertençam a comunidades locais, estão imersos (até mesmo involuntariamente) em um espaço movido pela tecnologia, no qual a comunicação ocorre por meio de sistemas multissemióticos, representados, portanto, por textos multimodais.

Dessa forma, dar condições aos alunos de produzir e ler textos de diferentes áreas do saber nas mais diversas formatações é fazê-lo se apropriar de múltiplos letramentos. Para esse fim, cabe, também, ao docente, depreender o caráter mutável da linguagem, das práticas sociais

e das formas de leitura, porquanto, consoante Dionísio *et al* (2014, p. 71), “o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como fenômeno heterogêneo, social, histórico”.

Soma-se às constatações supracitadas a seguinte declaração de Soares (2016, p. 100): “na verdade, as habilidades e práticas de letramento, em outros contextos sociais, parecem ir muito além das habilidades de leitura e escrita ensinadas e medidas em contextos escolares, ou seja, muito além de um *letramento escolarizado*”. A autora acrescenta que executar as tarefas escolares não assegura a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em outras situações. Sintetizando, o letramento satisfatório é aquele que permite o envolvimento com práticas sociais cotidianas, como ler jornais, escrever e-mail, preencher formulários etc.

Lamentavelmente, inúmeras atividades escolares são descartáveis fora do ambiente escolar. No entanto, apesar das transformações sociais que ocorrem paulatinamente, a conclusão de determinado ciclo escolar ampara-se na mensuração de práticas de letramento pré-estabelecidas por conteúdos programáticos fixos, que nem sempre atendem às perspectivas individuais e coletivas dos indivíduos. Por esse ângulo, Nascimento (2012, p. 422) reforça a importância do trabalho com variados gêneros, ao discorrer que

Outro traço importante a ser discutido sobre gêneros é que estes não devem ser observados, apenas, em seus aspectos formais e sim em seus aspectos funcionais. No contexto escolar, por exemplo, mais importante que o aluno classifique o gênero em estudo é que reconheça qual a função daquele texto na sociedade em que faz parte já que os gêneros são parte do modo como as pessoas dão forma às vidas sociais.

As atuais atividades de leitura exigem capacidades avançadas de letramento, uma vez que, segundo Barros (2009), a escrita verbal é apenas um elemento representacional, portanto o ato de ler também deve considerar recursos imagéticos, tendo em vista que, caso os códigos sejam lidos isoladamente, jamais serão entendidos em sua amplitude. As novas formas de interação estão repletas de signos visuais, em função do desenvolvimento da tecnologia, logo, o atual panorama social requer mudanças nos modos de ler.

Em seu artigo, a autora cita algumas ações necessárias à compreensão de textos multimodais, com o intuito de explicar o processo de leitura dessas produções. Para ela, o leitor deve:

- selecionar e verificar as informações verbais;

- organizar os dados oferecidos pela sintaxe visual;
- integrar as informações verbais e não verbais;
- perceber o sentido unificado do texto a partir da integração dos recursos semióticos.

As particularidades dos textos multimodais preceituam estratégias de observação atenta, ocasionando na seleção, verificação e organização da sintaxe visual. São exigidos, para a leitura desses textos, processos cognitivos complexos, daí a importância de serem introduzidos no conteúdo programático das escolas. Consoante Carvalho (2013), ao multiletrar, intenciona-se aprimorar os alunos cognitivamente, uma vez que as práticas de multiletramento são processos sociais que se interpõem na práxis cotidiana.

Sendo assim, é preciso compreender que “[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade” (Soares, 2016, p. 112). Concentrar-se nos multiletramentos significa reconhecer a crescente pluralidade de modos de construção de significados, em que se integram elementos visuais, sonoros, verbais etc.

O contexto social, permeado por diferenciados meios de comunicação, favorece a remodelação dos usos da linguagem. Portanto, adiante, ponderaremos a respeito de particularidades do letramento que considera outras semioses além da verbal.

2.3 A importância do letramento visual

O momento atual está repleto de novas tecnologias, as quais disponibilizam inúmeras ferramentas para diversos fins, dentre os quais se destaca a simplificação da comunicação. Com frequência, opta-se, por exemplo, em utilizar uma imagem para demonstrar um sentimento, em vez de expressá-lo verbalmente.

Há quem acredite que essa é apenas mais uma das mudanças fomentadas pela modernização das tecnologias, porém, Teixeira (2010) explica que a informação em forma de imagem ocorre desde o tempo das cavernas, por meio das pinturas rupestres, ratificando que a cultura visual é inata ao homem, independente da época vivida. Dessa forma, uma vez que os

recursos imagéticos estão presentes há séculos no cotidiano humano, busca-se refletir o motivo pelo qual eles ainda são pouco explorados nos currículos escolares.

Em Carvalho (2013), há a menção da teoria proposta por Kress & Leeuwen (1996, 2006), a qual sugere que os recursos semióticos visuais sejam considerados tão valorosos quanto as formas linguísticas. A pesquisadora explica que, para esses estudiosos,

as imagens, enquanto recurso para representação, demonstram regularidades culturalmente produzidas que são comuns a todos os seres humanos no processo de construção de significados, assim como a escrita, podendo ser, portanto, objeto de descrição formal por meio de uma gramática. Para os autores, cada modo semiótico tem suas próprias possibilidades e limitações, no que concerne à realização de significados. Nem tudo o que pode ser realizado pela escrita pode também ser realizado por meio de imagens, ou vice-versa” (CARVALHO, 2013, p. 2)

A partir dessas teorias, surge, então, a Semiótica Social, cujo propósito é “sistematizar métodos adequados para a análise de todos os recursos semióticos além do verbal empregados no processo de comunicação e representação” (Carvalho, 2013, p.3). Assevera-se, pois, que essa linha teórica configura os textos com base em um prisma multimodal, em que as produções textuais requerem a consumação da leitura a partir da associação de todos os modos semióticos empregados.

Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação— seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos — envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais — decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais — são construídos e apropriados pelos sujeitos. (BRASIL, 2006, p.25)

A Semiótica Social se propõe a analisar os signos incorporados no contexto social, ou seja, em vez de analisar cada modo semiótico individualmente, investigará a maneira pela qual os elementos multimodais estão integrados. Nesse contexto, pode-se definir signos como “a base do pensamento humano e da comunicação. Eles podem ser qualquer marca, movimento corporal, símbolo etc, usados para expressar pensamentos, informações, ordens” (Pimenta, 2001, p. 186).

Cabe lembrar que a seleção desses signos é socialmente fundamentada, adquirindo diferentes significados sociais e culturais. Nesse sentido, Descaderci (2002) aponta que, para a

Semiótica Social, a linguagem é vista como parte de um contexto sociocultural, logo, suas representações não podem ser examinadas separadamente.

A impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar as escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um olhar sobre os textos que circulam socialmente, na compressão como um construto multimodal. (PIMENTA e SANTOS, 2014, p. 321)

Rojo (2008) discorre sobre a indispensável revisão dos letramentos dominantes, provenientes de organizações sociais como a escola, as igrejas etc. Para a pesquisadora, há três pontos essenciais para a reflexão sobre os letramentos:

- I. a intensidade e a diversidade da circulação da informação;
- II. a desconstrução de identidades e da redução do tempo, devido à rapidez dos transportes, da informação e dos produtos culturais da mídia;
- III. a multisssemiose presente no texto eletrônico que encaminha a leitura, uma vez que o verbal conecta-se com um conjunto de signos de outras naturezas da linguagem.

As demandas sociais impostas ao homem moderno estão relacionadas a saber buscar e processar informações; saber adquirir e transferir conhecimentos. [...] Esse homem moderno precisa aprender a ler, portanto, de maneira ampla, para saber processar, completamente, as informações com as quais tem contato em seu dia a dia. (DESCARDECI, 2002, p. 26)

O modo visual da linguagem, assim como o verbal, é capaz de estruturar mensagens para diversos fins. Dondis (2003, p.7) afirma que “a informação visual é o mais antigo registro da história humana”. Em textos predominantemente verbais, a palavra é o elemento indispensável; já nos contemporâneos veículos comunicativos, os elementos visuais possuem igual ou maior relevância que os códigos verbais. Isso não significa que o imagético sempre se sobreporá à palavra, todavia, pode-se dizer que, hoje, ambos possuem grande importância na composição dos gêneros textuais.

“Entendeu ou quer que desenhe?”. Essa frase interrogativa, corriqueiramente, está presente nos diálogos em que se pretende explicar algo ou algum acontecimento. Ao analisá-la dentro do contexto desta pesquisa, fica evidente a eficácia que as representações visuais possuem para o esclarecimento de assuntos diversos. Subentende-se que, ao perguntar ao interlocutor se é necessário “desenhar” para que ele compreenda o conteúdo exposto, as

imagens são recursos facilitadores de compreensão, quando somente o verbal não é suficiente para atingir o nível máximo de entendimento.

O imagético não denota significações da mesma maneira que as palavras verbalizadas. Portanto, a fim de compreender os recursos visuais, é necessário “traduzi-los”, e essa tradução ocorre, geralmente, por meio de configurações verbais. Entende-se, pois, que ambos os campos, verbais e visuais, encontram-se em permanente interligação, já que ao ler um texto verbal, podem-se criar imagens mentais; e ao ler uma imagem, verbaliza-se seu entendimento.

Teixeira (2010) assinala que os elementos visuais demarcam o caminho de leitura a ser percorrido pelo público. Para a pesquisadora (2010, p.21), “se um elemento é grande e em cores, não importa onde esteja na página, o leitor será atraído inicialmente por ele e nem sempre será atraído para a leitura dos textos que o acompanham”. Constata-se, assim, a inevitabilidade de elucubrar sobre estudo da multimodalidade no contexto de educação básica, a fim de cooperar para uma formação mais completa de leitores hábeis e competentes.

Nesse sentido, conquanto não haja “competição” entre a importância dos dois tipos de linguagem citados, a modernidade, com seus avançados recursos, permite que se escolha uma ou outra, mescladas ou não, a qual terá maior eficácia no ato comunicativo. Dondis (2003) esclarece que a mensagem é formada com um objetivo e, para atingi-lo, essas seleções são realizadas, tentando moderar as respostas.

Como já dito, os elementos da comunicação visual podem ser muito eficazes na transmissão e assimilação de conhecimento, porém, para serem compreendidos, requerem estudos específicos, assim como a língua escrita. Para a supracitada autora, a linguagem visual unifica as pessoas, pois é, de certa forma, universal, além de expressar várias ideias ao mesmo tempo.

Os meios de comunicação atuais são ambientes propícios à experimentação de arranjos linguísticos, sobretudo a estruturas da linguagem visual. Os infográficos, especialmente, são configurações textuais que permitem o uso de múltiplas organizações textuais, das mais simples às mais rebuscadas. Uma das principais características da linguagem visual é a conexão entre o conteúdo e a forma, os quais sempre estarão integrados, a fim de se complementarem. Sendo assim, “a forma é afetada pelo conteúdo, o conteúdo é afetado pela forma” (Dondis, 2003, p.132).

Vale salientar que o uso de recursos visuais, e demais não verbais, não se sobrepõe ao uso dos textos verbais; pelo contrário, ambos se complementam, uma vez que a linguagem visual é capaz de reforçar o texto verbal que a acompanha, até mesmo porque o verbal e o visual não são análogos e nem difundem os mesmos significados. É inegável, portanto, que explorar as relações imagéticas concorre para uma leitura mais atenta e aprimorada, levando em conta que as imagens não são representações neutras fora de um contexto social.

No entanto, Dionísio *et al* (2014, p.64) apontam para uma reflexão pertinente para as eventuais estratégias pedagógicas que possam ser planejadas neste novo contexto social, uma vez que “o entrave está em saber se a comunidade leitora está preparada, treinada formalmente, enculturada naquela “novidade visual”, e se possui conhecimentos prévios para processar a leitura e ainda devolver de forma correta a informação que lhe foi solicitada”. De fato, a escola, como forte agente de letramento, precisa, o quanto antes, conceder o mesmo espaço dado ao letramento verbal, ao letramento visual, tendo em vista a conciliação entre as práticas escolares com as experiências cotidianas. Para tal fim, Ribeiro (2012, p.48) sugere que:

A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com textos, desenhos e cartografias, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, dos pesos, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas trabalhos acadêmicos. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor.

Diante do exposto, convalida-se a premissa de que reavaliar os letramentos, para, assim, reformular as práticas de leitura, deve ser considerado no contexto educacional, uma vez que a diversidade cultural e linguística, influenciada pelas novas tecnologias comunicativas, é um fato do qual não há como se esquivar.

Imagens, sons, movimentos, cores e palavras estarão, perpetuamente, em diálogo e a escola precisa atentar-se a essas questões e adaptar-se ao atual contexto social. Visto que o infográfico é um gênero de caráter multimodal, pode ser um potencial instrumento para a inserção de novos letramentos. No próximo item, discorreremos, com mais ênfase, sobre esse tipo de produção textual.

2.3.1 O gênero textual infográfico

O século XXI carrega uma característica importantíssima: é a era da informação e do conhecimento. Apesar disso, vê-se que existe alguma banalização acerca da propagação e da recepção das informações, isto é, a liberdade vivenciada dá margem à promoção de notícias enganosas, formando, muitas vezes, pontos de vista equivocados. Portanto, cabe aos expectadores e usuários das mídias terem maturidade para filtrar as informações e pesquisar a veracidade do assunto veiculado.

A necessidade de noticiar é inata à sociedade, especialmente à moderna, tendo em vista a facilidade, por conta do desenvolvimento das tecnologias informativas, de difundir rapidamente acontecimentos. As formas de transmissão de notícias vêm sofrendo alterações incessantemente, logo, as discussões e reflexões sobre as formas de disseminá-las são essenciais e pertinentes.

A Internet, cada vez mais forte e presente no dia a dia, direta ou indiretamente, é grande responsável pelas novas formas de relações com as informações. Sem dúvidas, a oferta de mecanismos de comunicação viabilizou maior interação entre as pessoas, deixando-as expostas a um grande volume de conteúdos, dos mais variados assuntos.

Neste contexto de mundo globalizado, surge, na década de 1980, o termo “infografia”, devido à vasta utilização de gráficos informativos. Moraes (2013) esclarece que o referido vocábulo originou-se do espanhol “infografía”, o qual resultou da união da expressão em inglês “information graphics”. Todavia, a infografia passou a se expandir nos anos 90, quando a Espanha e os Estados Unidos passaram a utilizar, com regularidade, esse recurso em seus veículos midiáticos.

Ribeiro (2016) sinaliza que o aumento do espaço das imagens e a redução do número de palavras causam consequências visíveis nas práticas de leitura. É preciso, pois, questionar os motivos que levam as mídias a optarem por esse recurso e verificar de que maneira o público receptor desses conteúdos opera esse instrumento de informação. Para o jornalismo, os recursos visuais possibilitam maior agilidade na leitura de fatos e dados importantes, uma vez que, “ao menos do ponto de vista da produção, a infografia tal como é feita hoje por produtores das tecnologias digitais e jornalistas, parece ter como meta facilitar a compreensão dos dados pelo leitor” (Ribeiro, 2016, p.38).

Os infográficos, por sua vez, têm sido cada vez mais empregados a fim de garantir melhor visualização das informações. Seu atributo lúdico e didático seduz não somente os jornalistas, como também os leitores, os quais são atraídos pelas cores, imagens, sons, movimentos. Dessa forma, acredita-se que os infográficos compõem um gênero textual especialmente instigante na sala de aula, apesar de suas especificidades de leitura. É oportuno, pois, explicitar as reflexões de Quattrer e Gouveia (2009, p.1), as quais legitimam que

[...] para atender a essa sociedade visual, ávida por conhecimento e informação de forma rápida e prática, é necessário que os meios clássicos de comunicação se adaptem às novas tecnologias e desenvolvam outros mecanismos a fim de conquistar essa nova geração de leitores.

O infográfico, portanto, não deve ser visto como simples recurso decorativo, uma vez que ele precisa ser planejado e executado sob as mesmas responsabilidades dos conteúdos estritamente verbais. Os textos contemplados por esse gênero são ferramentas poderosas, capazes de tornar a informação dinâmica e atrativa, conquistando, assim, um grande número de leitores. Moraes (2013) caracteriza os infográficos como sistemas híbridos e multimodais, tendo em vista sua capacidade de fundir recursos distintos. Adiciona-se à afirmação do autor, a assertiva de Paiva (2016, p. 45), a qual diz ser preciso

relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal. O infográfico, como qualquer outro texto, precisa ser textualizado.

Acentua-se, ainda, que “é preciso ter em mente que a função de um infográfico é, acima de tudo, esclarecer um assunto complexo, explicando-o de forma clara aos leitores” (Moraes, 2013, p.67). Essa modalidade jornalística é composta por elementos alinhavados que auxiliam a construção do sentido do texto. Dessa forma, confirma-se que esses textos são mediadores de entendimento e de conhecimento, podendo ser divididos em:

- Infográficos exploratórios: apresentam menor complexidade de informações.
- Infográficos explanatórios: explicam o funcionamento de algum objeto ou de relações de diversas naturezas
- Infográficos historiográficos: baseiam-se em acontecimentos históricos, tais como as linhas do tempo.

Apesar do seu caráter mediador e facilitador na aquisição de conhecimento, a infografia não pode ser vista como um recurso superficial, mas sim como “uma espécie de serviço de utilidade pública, posto que traduz uma informação complexa para uma massa de leitores” (Morais, 2013 p. 83). Essa afirmação define, em poucas palavras, o objetivo elementar dos infográficos, ratificando-se seu cunho didático e totalmente favorável à aquisição de conhecimentos no ambiente escolar, até mesmo porque circulam extensivamente em jornais e revistas (impressos ou digitais) e nos programas televisivos, como é o caso da previsão do tempo, por exemplo.

Adiciona-se às definições de Morais (2013) a seguinte afirmação de Teixeira (2010, p.34), em que a autora sustenta que “o infográfico, enquanto discurso, deve passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo, e nem imagem nem texto devem sobressair a ponto de tornar um outro dispensável”. Esclarece-se, portanto, que o verbal e o imagético são determinantes ao pleno entendimento do infográfico produzido, confirmando que textos multimodais como esse não pretendem subjugar o valor das mensagens verbais.

Partindo do pressuposto que as aulas de linguagens devem integrar a leitura e a produção de textos a práticas reais e significativas, viu-se na infografia um instrumento propenso a possibilitar essas atividades. Os infográficos podem ser poderosos meios facilitadores à compreensão de determinados assuntos, com os quais o leitor não tenha tanta familiaridade. Posto isto, Teixeira (2010) dilucida que o indivíduo, ao defrontar-se com produções verbais, involuntariamente procura idealizar a imagem representada pelas palavras, confirmando, pois, o caráter facilitador do gênero aqui tratado. Portanto, adverte-se que

O infográfico não tem o poder milagroso de fazer coisas complexas ficarem simples, ele é apenas a melhor maneira de representar certo tipo de informação [...]. É essa a principal vantagem – a de poder representar visualmente informações que a foto e texto não representam com eficiência. (KANNO, 2013, p.11)

Conforme Nogueira *et al* (2016), esses textos auxiliam o pensamento e a reflexão, pois seus produtores são designados a “traduzir” um conteúdo para a linguagem visual, de forma palpável. As técnicas utilizadas ao reescrever um conteúdo verbal em forma de infográfico influenciam na interpretação dos dados. Portanto, ainda que sejam produções não-lineares, os recursos (cores, letras maiores, menores, imagens, movimentos) escolhidos pelo designer influenciam o leitor a construir determinado ponto de vista.

Para os autores, o trabalho dos designers (ou “projetistas de discurso visual”) seria de reinterpretar as informações e adequá-las a diferentes públicos, podendo esses profissionais, portanto, serem considerados um tipo de intermediador no processo comunicacional. Nogueira *et al* (2016, p.4638) acrescentam que:

As escolhas acerca das representações visuais, seus atributos, disposições e como se dará a narrativa dependem da sua capacidade de traduzir ao leitor a mensagem jornalística (em seus diversos temas), por meio de novas construções simbólicas visuais advindas de uma vasta gama de fontes, tais como dados estatísticos, textos, mapas e imagens.

Sabe-se, portanto, que os textos multimodais vêm ganhando, paulatinamente, mais espaço nas pesquisas e discussões acadêmicas, contudo, Ribeiro (2016) atenta que, em relação à autonomia e à independência dos gráficos e infográficos, ainda não há consenso. A autora ainda alerta para o fato de que “os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos” (Ribeiro, 2016, p. 42). Kanno (2013, p.25) revela dados notáveis de uma pesquisa realizada pelo Poynter Institute, a qual diz respeito ao foco do leitor ao se deparar com uma página de jornal:

Figura 7 – Pesquisa *Poynter Institute*



Não surpreende que, das pessoas entrevistadas, 80% olham, primeiro, os infográficos, enquanto somente 25% contemplam, inicialmente, os textos verbais. De modo geral, a cada dez indivíduos, oito focaram o olhar nos textos predominantemente imagéticos, assegurando que os textos multimodais, que também lançam mão de recursos visuais, detêm excepcional poder atrativo. Portanto, visto que essa é uma realidade da sociedade atual, compete às instituições escolares conferir maior promoção de atividades com essas composições textuais.

Uma característica notável da infografia é a representação da informação com o auxílio de mecanismos de distintas naturezas, ou seja, o infográfico é um gênero textual que permite o uso de inúmeros recursos que contribuam na construção do sentido do assunto abordado. Pode-se haver, nesse tipo de configuração textual, cores diversas, animações, fundos musicais etc. Alguns infográficos possuem informações suficientes e independem de textos de apoio para explicá-los, pois, uma vez que é um gênero informativo, geralmente possui linguagem objetiva e impassível de interpretações ambíguas.

Ao reparar revistas, sites e jornais, constata-se que os infográficos vêm sendo utilizados na abordagem dos mais diversificados assuntos, desde política à culinária. Portanto, o emprego desse gênero textual pode trazer grandes contribuições para a elucidação de diversos tipos de conteúdo, seja na aula de História, de Língua Portuguesa, de Ciências, tendo em vista que, distintivamente dos textos convencionais, representam graficamente fatos ou fenômenos, promovendo formas alternativas de leitura, geralmente mais rápidas e atrativas, de modo que o entendimento do assunto possa ser imediato.

Rojo (2008) consente que as distintas linguagens dos infográficos encadeiam esquemas mentais de um processo, facilitando a compreensão de construções que fossem apenas verbais. A autora elabora, na mesma obra, o seguinte questionamento: “infográficos e gráficos complementam, explicam e esquematizam novas informações em relação ao que é dito no texto principal. Certamente, podemos transformar o infográfico apenas em texto, mas será que ele seria agradável e simples de ser lido?” (Rojo, 2008, p. 596)

Uma vez que esses textos se apoderam de diferentes linguagens e considerando sua dinamicidade, linguagem simples e objetiva e configuração visual, presume-se que eles viabilizam a difusão e compreensão de temas mais complicados. Paiva (2009, p.3674) diz que “a noção de visualidade deve ser entendida [...] como a recriação do espaço onde acontece o fato apresentado no infográfico, isto é, a visibilidade do assunto para um leitor mais letrado no ambiente imagético do que linguístico”.

A infografia oportuniza a transformação de dados em explicações organizadas. Paiva (2009, p.3668) afirma que “informar apenas com palavras compromete informações que seriam mais bem expressas por recursos imagéticos”, ou seja, a modalidade visual favorece amplo entendimento de materiais divulgados. Portanto, o pesquisador atesta que realmente esse gênero textual possui grande importância na propagação de conhecimentos diversos, ratificando, assim, sua eficácia didática.

De acordo com Junior *et al* (2011), foram realizadas investigações nas quais se constatou que um conteúdo é melhor assimilado quando se defronta com algo concreto, que possa ser visualizado. Para os autores, há melhorias no aprendizado ao associar códigos verbais com imagéticos. Portanto, esses pesquisadores reiteram que os infográficos permitem que:

- os alunos acompanhem, passo a passo, o objeto exposto;
- os recursos semióticos facilitem a assimilação e compreensão do conteúdo abordado;
- a veiculação da informação seja mais atrativa;
- habilidades cognitivas de leitura não linear sejam desenvolvidas;
- as aulas se tornem mais dinâmicas, pois o gênero estimula a criatividade.

Em obra dedicada a tratar do tema, ratifica-se que os infográficos fazem parte do grupo dos gêneros textuais informativos visuais, ou seja, produzidos tanto com informações verbais, como não verbais. Geralmente, esses textos são atrelados a notícias e/ou reportagens de modo a sintetizar os conteúdos dessas produções de cunho jornalístico, visando esclarecer e explicar ao leitor o assunto exposto verbalmente, porém de maneira mais didática.

Por serem comumente vinculados a textos jornalísticos, os infográficos são facilmente encontrados em revistas e jornais impressos e virtuais. Todavia, apesar de o objetivo desse gênero multimodal ser “clarear” as ideias contidas no texto verbal, nem sempre é o que ocorre ao final do processo de leitura.

Ao analisar a postura do aluno frente a variados gêneros multimodais (quadrinhos, propagandas, cartuns, gráficos) durante anos de experiência em sala de aula, ficou muito clara a dificuldade na leitura de textos que mesclavam semioses. Pode-se atrelar essa dificuldade ao lidar com esses gêneros ao fato de que, muitas vezes, as representações de natureza não verbal são consideradas menos importantes, pelo leitor, para a construção completa do sentido do texto, e acabam sendo vistas apenas como um acessório do texto escrito. Tais fatos podem ser

justificados pela pouquíssima quantidade de atividades, nos materiais didáticos, que enfatizem a leitura e compreensão de produções textuais multimodais.

O surgimento/desenvolvimento de novas representações comunicativas indica claramente que, por vezes, o texto verbal sozinho não é suficiente para satisfazer as necessidades cognitivas e comunicativas de determinados assuntos. Contudo, muitos alunos possuem dificuldades para compreender gêneros mais atuais, como os infográficos, já que essas configurações textuais raramente fazem parte do seu cotidiano escolar.

O gênero aqui proposto para estudo deve apresentar uma unidade de significado, isto é, precisa ser coerente, fazer sentido. Para isso, cabe ao leitor analisar e relacionar as informações que os diferentes modos semióticos (cores, figuras, diagramação, movimentos, sons) podem representar; em um texto multimodal, todo detalhe é pensado minuciosamente para promover um sentido diferente. Portanto, reconhece-se que os textos informativos visuais requerem diferentes tipos de leitura, pois demandam diversos recursos para compor uma unidade de sentido.

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 47, *apud* CARMO et al, 2011, p. 77).

As teorias sobre o ensino da leitura de imagens não são tão numerosas quanto as de letramento verbal, no entanto, é fato que os textos informativos visuais precisam ser objeto de ensino na educação básica. Para Paiva (2016, p. 47), um dos motivos para ensinar a leitura desses gêneros se dá porque “parece faltar àquele leitor [...] a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais”. Sendo assim, é papel da escola incluir, em seu projeto pedagógico, o trabalho de leitura e compreensão de textos não verbais, a fim de formar leitores mais competentes, que sejam capazes de assimilar quaisquer tipos de mensagens veiculadas pela mídia moderna.

Entende-se que ser competente para ler infográficos demanda saber utilizar um conjunto de diferentes habilidades. De acordo com o referido autor, há competências necessárias para ler os textos informativos visuais, tais como “localizar informação no modo verbal ou imagético e localizar e confrontar dados no modo imagético”. Cabe aos docentes inserir conteúdos, em seus planos de aula, que ajudem o aluno a desenvolver a capacidade de entender e interpretar textos

multimodais. Faz-se necessário o letramento visual, componente fundamental para a educação tecnológica atual.

2.3.2 O infográfico como gênero hipertextual

Para que seja possível estudar os gêneros hipertextuais, é preciso conhecer a definição da palavra *texto*, uma vez que, para esses gêneros serem construídos, é necessário um texto. Aguiar (2004, p.42 e 43) define-o como

todo e qualquer objeto cultural, verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos por intermédio de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura e outros, todos partilham da qualidade de textos.

Por consequência, texto pode ser compreendido como qualquer meio utilizado para estabelecer algum tipo de comunicação. Não há muito tempo, surgiu o chamado “hipertexto”, o qual, de acordo com Elias (2005, p.13), é um “texto aberto” ou “múltiplo, uma vez que se configura pela não linearidade, interatividade, multicentramento e virtualidade”. Complementando a concepção da autora, Xavier (2010, p. 208) entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem, que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

A partir da apreciação dos conceitos estabelecidos pelos conceituados pesquisadores citados anteriormente, é apropriado asseverar que os infográficos são hipertextos. Posto isso, pode-se dizer que o meio principal da constituição do hipertexto é a internet, a qual é um importante suporte para a criação e a divulgação desse tipo de texto. Por fim, a teoria de Lévy (1993) legitima a definição de hipertexto, o qual, para o esse estudioso, nada mais é que

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras [...]. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LÉVY, 1993, p. 33 *apud* ELIAS, 2005, p.14)

A organização, seleção, associação e contextualização de informações são necessárias para a unidade do hipertexto. Nesse sentido, o infográfico, cuja estrutura é flexível, caracteriza-se, portanto, na categoria dos hipertextos. A infografia como objeto de aprendizagem é capaz de:

- facilitar a comunicação;
- potencializar a compreensão;
- provocar a visão geral dos fatos;
- detalhar informações menos familiares ao leitor.

Vale ressaltar que, conforme declara Gomes (2010), o hipertexto surge como novidade do meio digital, e não da área linguística e, por isso, justifica-se a recente preocupação dos estudos linguísticos nesta área. O autor define hipertexto como aquele que requer uma leitura não-linear (o leitor pode personalizar os caminhos da leitura, pois não é sequencial), capaz de alcançar dados não percebidos nos textos verbais mais tradicionais. Contudo, os hipertextos somente são compreendidos em sua totalidade caso o leitor tenha ciência dos processos de leitura e escrita.

Dessa forma, permite-se que os infográficos sejam considerados hipertextos, pois enquadram-se nas características essenciais para tal. É possível que haja hipertextos impressos ou eletrônicos, no entanto, é inegável que o ambiente virtual apoia os leitores quanto a não-linearidade, atributo que permite múltiplos percursos para a assimilação da mensagem publicada. A grande diferença entre esses dois tipos está no suporte: enquanto um se restringe ao espaço da folha de papel, o outro está na tela, a qual facilita o uso de outros recursos, como sons, movimentos e, até mesmo, *links* para outras páginas virtuais.

Ao utilizar pedagogicamente os hipertextos, deve-se conjecturar as formas como ele auxilia, desenvolve ou transforma a essência da leitura e o papel dos participantes da comunicação (autor e leitor). O código verbal ainda predomina nos conteúdos previstos pelos principais currículos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, porém, há de se considerar que, dependendo do contexto de uso, as imagens (e demais modos semióticos) podem esclarecer determinado assunto com igual ou maior êxito.

Cabe aos educadores refletir a maneira pela qual a inter-relação entre verbal e visual promove a concepção dos sentidos. Evidentemente, não existe um modo semiótico superior a outro, mas, sim, o mais adequado a determinada circunstância, por exemplo, a imagem é um recurso potente quando se quer mostrar o mundo em questão, já as palavras facilitam o diálogo.

Gomes (2010) atenta para o termo “multimodalidade”, o qual surgiu da necessidade de ressaltar a relevância dos diferentes modos de representação de sentido, que nada mais é que a

consequência da inter-relação entre as linguagens. Por sua vez, Rojo e Barbosa (2015, p.108) atestam que texto multimodal ou multissemiótico é

aquele que recorre a mais de uma modalidade da linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Os jovens estão em intenso contato com sistemas imagéticos, devido ao seu uso crescente nos meios de comunicação de massa. O sistema educacional, teoricamente, elabora suas propostas de ensino-aprendizagem pensando naquilo que é de interesse das crianças e dos adolescentes, porém, ainda existe um descompasso entre a realidade vivenciada no cotidiano e aquela vivenciada na escola.

O sistema educacional, da escola ao ensino superior, ainda não absorveu inteiramente as habilidades requisitadas pelas produções multimodais – incluindo-se o hipertexto - nas quais o autor conduz a informação de modo que não haja apenas um único trajeto de leitura. Isto posto, Xavier (2010, p. 2009) alerta que

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros, formando um todo significativo [...]. É assim o hipertexto. Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível [...] acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente.

Conjectura-se, portanto, a presença de maior autonomia para definir o caminho de partida para a apreensão das informações. A fim de assessorar práticas que promovam a multimodalidade em sala de aula, por meio de infográficos como hipertextos, expor-se-ão, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Repensar o ensino e as metodologias didáticas é uma ação rotineira de grande parte dos professores, fato que explica o crescente número de pesquisas referentes ao magistério e às práticas pedagógicas. Este trabalho emergiu a partir de reflexões acerca dos supostos objetivos das aulas de Língua Portuguesa em relação ao conteúdo curricular que, de certa forma, é imposto ao professor.

Atualmente, espera-se que as aulas de linguagens sejam planejadas em torno dos gêneros do discurso. No entanto, durante minha trajetória em sala de aula, constatei a contemplação de determinados gêneros em detrimento a outros, isto é, aqueles cuja linguagem predominante é verbal possuem maior evidência do que aqueles que exploram múltiplas semioses.

A ideia de que a língua (escrita e oral) é o meio exclusivo de representação e comunicação está profundamente enraizada nas sociedades ocidentais alfabetizadas. Também, na área das humanidades, nada se iguala ao prestígio das disciplinas acadêmicas fundamentadas na linguagem ou dedicadas a sua investigação, essas disciplinas oferecem resistência quando lhes são apresentadas materiais não-linguísticos como fontes essenciais de suas atividades (KRESS; LEITE-GARCIA; van LEEUWEN, 2000 *apud* VIEIRA, 2007, p. 9)

Dessa forma, considerando que o mundo globalizado, juntamente com o progresso ininterrupto da tecnologia, favorece a manifestação de diversos tipos de linguagens, sobretudo a imagética, optei por investigar o modo pelo qual os gêneros multimodais, especialmente o infográfico, são tratados na última série do ensino fundamental. Consoante o PNLD,

trabalhar com os múltiplos letramentos e com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, uma vez que os jovens precisam, cada vez mais, se apropriar de maneira crítica, ética e estética das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal. (Brasil, 2017b, p.11).

Portanto, reitera-se os objetivos desta pesquisa, já mencionados no capítulo introdutório, que constam em analisar os documentos oficiais e a coleção didática enviada à escola onde a pesquisa foi realizada, uma vez que esses documentos (PCN, matrizes da Prova Brasil, Currículo Mínimo e BNCC) direcionam as práticas pedagógicas a serem instituídas em sala de aula, bem como os conteúdos programáticos que devem constar nas coleções de livros didáticos. Logo, teoricamente, ambos devem estar interligados, sobretudo pelo fato de as coleções serem previamente escolhidas pelo Ministério da Educação, antes de serem enviadas aos professores para seleção.

Tendo como ponto de partida a verificação atenta desses materiais, pretende-se averiguar os gêneros textuais promovidos nacionalmente pelos documentos oficiais e aqueles priorizados no contexto da educação estadual do Rio de Janeiro (no Currículo Mínimo). Além disso, será traçado um comparativo desses gêneros juntamente aos livros didáticos utilizados no espaço escolar, visando os gêneros multimodais, sobretudo o infográfico, objeto de estudo deste trabalho.

Convém expor os motivos pelos quais, dentre inúmeros gêneros multimodais, o infográfico foi selecionado. Embora seja incontável o número de produções multissemióticas, esse gênero possibilita explorar inúmeros aspectos característicos das produções textuais oriundas do avanço tecnológico e da conseqüente transfiguração social.

Além do exposto, o infográfico, apesar de ter forte presença nas mídias comunicativas, ainda não é visto como potente texto para a prática do multiletramento. Por isso, considerou-se relevante, também, investigar dados referentes a exames que indicam o nível de letramento dos alunos matriculados na educação básica, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Acrescentam-se, ainda, dois objetivos que justificaram esta pesquisa, além dos mencionados anteriormente, a saber:

1. verificar, por meio de questionário diagnóstico, os hábitos de leitura dos discentes participantes e, a partir das respostas obtidas, traçar o perfil da turma;
2. aplicar sequências didáticas (SD) como proposta de intervenção em turma de 9º ano do ensino fundamental.

Salienta-se que as SD utilizadas como práticas de intervenção foram compostas por um conjunto de atividades cujo foco era a leitura de infográficos, com o intuito de subsidiar o trabalho com esse gênero em sala de aula.

Intencionou-se verificar, após a aplicação das referidas atividades, de que maneira os alunos interagem com um texto multimodal. Ressalta-se que essa verificação foi realizada por meio da apreciação das respostas produzidas pelos estudantes em relação às questões solicitadas, já que foram planejadas visando tipos de saberes distintos.

A pesquisa apresentada neste trabalho foi realizada em seis etapas. Primeiramente, analisaram-se os conteúdos programáticos previstos pelos PCN, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e pelas matrizes referenciais da Prova Brasil para o ensino

fundamental (segundo segmento). Além disso, efetuou-se, ainda nessa etapa, a apreciação da BNCC, recentemente homologada pelo governo federal. Após a primeira etapa, efetuou-se o levantamento e, em seguida, a análise das atividades que abordavam o gênero textual selecionado nos livros didáticos utilizados no espaço escolar onde ocorreu a pesquisa.

Após as etapas descritas, sucedeu a quarta etapa, com a elaboração de SD pela professora-pesquisadora. Essas sequências priorizaram a leitura do gênero textual visual informativo infográfico. As atividades propostas foram, então, aplicadas na turma de 9º ano da rede estadual de ensino, em que a docente é regente. Ao fim, como última etapa, foi elaborada a análise dos dados obtidos a partir das atividades promovidas, nesta pesquisa, em sala de aula.

3.1 O contexto e os sujeitos pesquisados

A pesquisa descrita foi realizada em uma escola estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Nova Iguaçu. Apesar de a escola pertencer a uma grande cidade da Baixada Fluminense, o bairro em que está localizada é distante do centro do referido município. Acredito que o distanciamento dos grandes centros reflete no comportamento dos alunos e no seu conhecimento de mundo.

A escola escolhida oferece turmas que vão desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sendo, portanto, uma das pouquíssimas escolas estaduais que ainda oferecem o ensino fundamental, o qual é, prioritariamente, responsabilidade dos governos municipais. A unidade escolar é de porte médio, com doze salas, as quais comportam 20 turmas distribuídas entre os turnos matutino e vespertino.

Para realizar esta pesquisa, selecionei a turma de 9º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária dos discentes varia entre 14 e 16 anos. As classes comportam de 35 a 45 alunos, a maioria oriunda da própria unidade escolar, tendo, portanto, a mesma base de conhecimento prévio (raros são os alunos oriundos de escolas privadas). Optei por esse ano de escolaridade por ser a ponte para o ensino médio, sendo, assim, possível verificar com que bagagem de leitura o aluno finda o ensino fundamental e de que forma os textos multimodais foram apresentados a ele durante a primeira etapa de sua vida escolar.

De maneira geral, os alunos que cursam o ensino fundamental são mais assíduos, no que tange à pontualidade e à frequência, que os alunos do ensino médio. As turmas de nono ano costumam apresentar comportamento e interesse positivos nas aulas de Língua Portuguesa, talvez por conta de grande parte deles estar pleiteando por uma vaga nas escolas federais que

oferecem ensino médio, tais como Cefet (há uma unidade bastante próxima à escola), Colégio Pedro II e IFRJ.

A pesquisa-intervenção é um potencial instrumento a favor das mudanças pedagógicas na sala de aula, justamente por atentar às realidades sociais e cotidianas dos sujeitos envolvidos. O trabalho arquitetado se propôs a examinar determinado aspecto do ensino de linguagens, em conformidade com estudiosos da área, e submeter sequências didáticas aos alunos participantes do processo investigativo. Além dessas ações, os resultados obtidos foram ponderados, a fim de elucidar de que maneira esta pesquisa pode ser favorável à inserção de práticas pedagógicas acerca do gênero infográfico. Damiani *et al* (2013, p.58) especifica que a pesquisa -intervenção fomenta

investigações que envolvem planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Consoante Rocha e Aguiar (2003), para que uma pesquisa seja considerada de intervenção, é preciso:

- ocorrer no contexto pesquisado;
- colaborar para a solução de problemas;
- proceder, como mediador, o pesquisador;
- reconhecer que vivências cotidianas permitem conquistas teórico-metodológicas.

Ao assentir que, embora tenha havido (e ainda haja) considerável melhora no ensino de linguagens, a resistência quanto à exploração linguística de alguns gêneros multimodais persiste no espaço escolar. Logo, é de caráter da pesquisa-intervenção sugerir possíveis mecanismos para solucionar determinados impasses, visto que, “por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado” (Rocha e Aguiar, 2003, p. 71).

O propósito analítico dessa categoria de pesquisa visa à remodelação da concepção dos indivíduos no tocante à realidade social. Dessa forma, torna-se elementar o planejamento, a execução e a avaliação de mecanismos de ensino inovadores, alicerçados em referenciais teóricos conceituados.

Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. [...] A pesquisa-intervenção vem viabilizando

trabalhos de campo que colocam em análise as instituições que determinam a realidade sócio-política e os suportes teórico-técnicos, construídos no território educacional. (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71 e 72)

A instituição escolar é um dos mais importantes espaços de convívio social do indivíduo, em que a interação com outros indivíduos é constante. Nela, espera-se desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem o pleno exercício da cidadania. A escola sendo, portanto, um território propício a mudanças, é ideal para que pesquisas-intervenção sejam realizadas, a fim de que se sucedam reflexões acerca dos saberes e fazeres pedagógicos. A sociedade mantém-se em ininterrupta transfiguração e, uma vez que a escola insere-se nessa sociedade, convém que ela acompanhe esse cenário transformador.

A proposta de intervenção apresentada neste trabalho foi, então, engendrada na tentativa de minimizar as complexidades que envolvem o trabalho e a leitura do gênero discursivo multimodal infográfico. Por meio das sequências didáticas, nas quais a professora atuou como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, almejou-se que ambos os participantes desse processo (docente e discente) se sentissem confortáveis e confiantes perante o objeto a ser estudado.

3.2 A pesquisa documental

Com o propósito de amparar as reflexões e os objetivos que instigaram esta pesquisa, atentou-se à indispensabilidade de conferir e de examinar, atentamente, os documentos dispostos pelo governo, aos quais é atribuído o direcionamento do trabalho efetuado pelos docentes e demais profissionais da educação nas unidades escolares em todo o âmbito nacional.

Os documentos, anteriormente assinalados, foram escolhidos por distintos fundamentos. A ANA e o PISA são avaliações notáveis para a sondagem do nível de letramento apresentado pelos estudantes brasileiros. Portanto, uma vez que esta pesquisa aborda a formação leitora, compreende-se a justificativa em verificar e analisar os dados evidenciados por tais documentos.

Além da ANA e do PISA, julgou-se apropriado investigar, também, os PCN, o Currículo Mínimo, as matrizes referenciais da Prova Brasil e a BNCC. Cada um desses documentos, evidentemente, contem atribuições específicas, contudo, convergem no tocante aos conteúdos

programáticos que devem constituir o currículo escolar. Os PCN é um documento mais antigo, no entanto, nem todos os profissionais da educação o conhecem mais a fundo. É um importante material nacional de apoio à elaboração do programa curricular das escolas brasileiras. Já o Currículo Mínimo, elaborado em 2012, é um documento específico do estado do Rio de Janeiro, e deve ser adotado pelos professores da rede, a fim de que todas as instituições educacionais sigam os mesmos conteúdos programáticos.

Considerando que os alunos do 9º ano são designados a fazer a Prova Brasil, averiguaram-se as matrizes referenciais definidas por esse exame, ou seja, os conteúdos que os alunos devem dominar ao final do ensino fundamental. Por sua vez, a BNCC, mais recente documento homologado pelo governo federal, estabelece habilidades, competências e conhecimentos a serem adquiridos pelos discentes, norteando as redes educacionais na elaboração dos seus currículos.

Refletindo sobre o instrumento pedagógico ao qual o professor tem acesso com maior facilidade, viu-se que era incoerente deixar os livros didáticos fora dessa análise. Logo, aferiram-se os gêneros privilegiados na coleção de livros didáticos (LD), cujo nome é “Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem”, utilizada pelos estudantes da escola onde este trabalho foi efetuado.

À vista disso, nos capítulos subsequentes, foram analisados, nos documentos oficiais e nos LD, determinados aspectos, tidos como basilares, que discorriam acerca dos fazeres pedagógicos, sobretudo em relação ao estudo dos gêneros textuais e da multimodalidade, bem como do gênero infográfico.

3.3 O questionário como instrumento de pesquisa

Como exposto, esta pesquisa pretendeu contribuir na formação leitora dos discentes frente a textos multimodais, por meio do gênero infográfico. Com o propósito de auxiliar a confecção da proposta de intervenção, elaborou-se um questionário diagnóstico, para que possibilitasse à professora a traçar o perfil dos alunos enquanto leitores.

Sendo assim, antes de proceder a sequência de atividades, aplicou-se um questionário diagnóstico, o qual foi entregue juntamente com um exemplar de infográfico, a fim de verificar o conhecimento e as expectativas dos alunos em relação à prática de leitura desse gênero textual.

Trinta e dois estudantes responderam ao questionário proposto. No que diz respeito às respostas proferidas discursivamente, selecionaram-se aquelas que chamaram mais atenção, levando em conta a faixa etária dos estudantes (entre 14 e 17 anos) e a série escolar (9º ano). Ressalta-se que os alunos foram identificados por letras maiúsculas aleatórias, a fim de preservar sua identidade.

3.4 Sequências Didáticas como proposta de intervenção

Haja vista a finalidade desta pesquisa, que é promover a leitura de textos multimodais por meio do infográfico, elaboraram-se dois conjuntos de atividades cujo foco era a leitura de um exemplar do citado gênero, uma vez que esse tipo de configuração textual requer habilidades específicas para sua total compreensão. Reconheceram-se, portanto, os infográficos como poderoso recurso às práticas de multiletramentos, já que são capazes de englobar semioses diversificadas em sua composição.

Nesse sentido, os exercícios elaborados para o estudo do gênero referido apoiaram-se no conceito de sequência didática (SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schenewly (2004, p.97), os quais a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Visto que esta pesquisa pretende fomentar o ensino de determinado gênero, apropriou-se dos estudos dos autores, a fim de auxiliar no planejamento das atividades. Ademais,

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BARROS-MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p. 21, *apud* ANDRADE et al, 2014, p. 244)

Entende-se que, para que o processo de ensino-aprendizagem da língua atinja seu principal objetivo (possibilitar ao indivíduo o convívio social e o exercício pleno da cidadania), é imprescindível o trabalho com os gêneros do discurso. Para isso, os autores supramencionados

sugerem a inserção de SD no planejamento docente, uma vez que esse procedimento “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schenewly, 2004, p.97).

As questões implementadas em sala de aula foram delineadas com a finalidade de explorar habilidades apontadas como essenciais no processo de compreensão textual. Visto isso, guiamo-nos pelos estudos de Paiva (2016), em que o autor propõe alguns aspectos a serem considerados no processo de leitura de infográficos, ou quaisquer outros gêneros multimodais. As tabelas adiante contemplam a questões formuladas, respectivamente, na 1ª e na 2ª SD, as habilidades exploradas por elas e as prováveis respostas.

Tabela 1 – 1ª SD

Questões	Habilidades	Respostas esperadas
O infográfico que você acabou de ler foi retirado de um site de notícias da internet. Diga que elementos textuais comprovam essa afirmativa.	Verificar itens (verbais ou visuais) que justifiquem a fonte/ suporte do texto.	Os alunos poderiam citar diversos elementos, tais como: o nome do site, os símbolos representativos das redes sociais virtuais.
Você sabe o significado dos cinco símbolos à sua esquerda, logo abaixo do título? Se souber, informe-os.	Localizar informações em elementos visuais.	Os alunos deveriam explicitar que os símbolos referem-se ao Facebook, Twiter, Pinterest, LinkedIn e e-mail.
Quais itens do texto confirmam que se trata de um infográfico?	Verificar a apropriação do referido gênero.	Os alunos poderiam citar os recursos imagéticos, mesclados aos verbais, o uso de símbolos, de dados em gráficos etc.

Ao lado do título do texto, há um pequeno balão com a numeração 27. O que esse símbolo representa?	Reconhecer recursos utilizados nos meios digitais.	Os alunos deveriam responder que o balão com a numeração representa que o infográfico recebeu 27 comentários.
Em que região brasileira predominam os domicílios em colinas?	Localizar informações nos elementos verbais e visuais.	Os alunos deveriam responder que é a região centro-oeste.
De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que grande parte dos moradores possuem acesso à internet? Justifique sua resposta.	Estabelecer comparativo entre os dados fornecidos.	Os alunos deveriam perceber que a porcentagem dos moradores que possuem acesso à internet é bastante reduzida, apenas 20%.
Explique, com suas palavras e com os dados do texto, a realidade econômica dos moradores dessas regiões.	Correlacionar informações do infográfico com o conhecimento de mundo.	Não há resposta pré-estabelecida. Espera-se verificar as justificativas que os alunos dariam para os dados expostos.

Fonte: GRIJÓ (2018)

Tabela 2 – 2º SD

Perguntas	Habilidades	Respostas esperadas
Explique, de modo geral, o assunto exposto no infográfico que você acabou de ler.	Localizar informações nos modos verbais e visuais.	Espera-se que os alunos dissertem sobre o crescimento populacional da China.

De acordo com o assunto abordado no infográfico, explique a expressão “tarde demais”.	Inferir significado à expressão verbal de acordo com o assunto do infográfico.	Os alunos deveriam reconhecer que a expressão indica ações deveriam ter sido feitas antes do fato exposto.
Acima das datas 1979 e 2015, há um símbolo. O que ele representa?	Identificar uma informação contida no recurso imagético.	Espera-se que os alunos identifiquem as imagens de bebês.
De acordo com seu entendimento, o que indicam as imagens das mamadeiras?	Identificar uma informação contida no recurso imagético.	Os alunos devem associar as mamadeiras aos índices de natalidade.
Em relação à questão anterior, o quê, possivelmente, levou o autor a utilizar mamadeiras como símbolos?	Inferir significados de dados do infográfico a partir do conhecimento de mundo.	Presume-se que os discentes reconheçam que o autor utilizou essa imagem para representar o universo de crianças recém-nascidas, as quais podem utilizar mamadeiras.
Explique, com base nos dados numéricos expostos, as mudanças que ocorrerão na China até o ano 2050.	Localizar informações nos textos verbais e nos dados numéricos.	Espera-se que os alunos identifiquem que a população chinesa irá envelhecer e diminuir, havendo redução na força de trabalho.
Na 2ª coluna do infográfico, explique a relação entre a	Associar expressões verbais com recursos imagéticos.	Os alunos deveriam atentar à imagem de

expressão “China velha” e a imagem que a representa.		uma bengala, fazendo menção à palavra “velha” do subtítulo, inferindo que as pessoas mais idosas costumam utilizar esse objeto para sua locomoção.
Você achou que os infográficos transmitem informações de forma clara e eficiente?	Pergunta complementar acerca do gênero estudados nas SD.	Resposta pessoal.

Fonte: GRIJÓ (2018)

As tabelas foram planejadas de modo que ficassem tangíveis as funções de cada questão elaborada, facilitando, assim, a aplicação das SD em sala de aula. Frisa-se que cada pergunta realizada procurou explorar habilidades distintas, solicitando a leitura não só do texto verbal, como também dos recursos imagéticos, e a correlação estabelecida por eles.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, será feita a investigação dos documentos de referências que respaldaram esta pesquisa, tais como: PCN, Currículo Mínimo, matrizes referenciais da Prova Brasil e a BNCC. Além da exposição de conceitos e reflexões pertinentes à formação leitora do educando, atentaremos, também, aos gêneros selecionados pelos livros didáticos disponibilizados aos alunos. Posteriormente, será feito o parecer da turma quanto às respostas obtidas com a aplicação do questionário diagnóstico. Em seguida, apresentar-se-ão as ponderações estabelecidas por meio das sequências didáticas implementadas.

4.1 Análise dos documentos de referência

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compõem um documento oficial, criado em 1997, que visa nortear a prática pedagógica dos docentes brasileiros, oriundos de qualquer região, de modo que todos os alunos sejam contemplados com uma base educacional homogênea, porém respeitando as especificidades de cada realidade escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o objetivo da educação básica é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017b, p.8). Sendo assim, reitera-se o papel dos PCN, que é auxiliar o professor no seu fazer pedagógico, de modo que a finalidade da educação básica seja alcançada com êxito. Compreende-se que a formação escolar é primordial para que o indivíduo seja capaz de conviver em qualquer espaço de interação.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN do ensino fundamental atestam a importância do domínio discursivo em quaisquer situações comunicativas, de modo que o indivíduo se sinta capaz de exercer sua cidadania. Para que esse domínio discursivo se amplie, o documento lista uma série de possíveis caminhos a serem seguidos, dentre os quais se destacam a capacidade analítica da língua e o respeito às diversas variedades linguísticas existentes.

Observa-se, também, que a prática de leitura e escrita é valorizada no decorrer de todo o documento; as questões gramaticais estão sempre atreladas à análise linguística, sendo os textos, representados nos mais variados gêneros, o foco principal do conteúdo curricular do ensino fundamental. Além disso, os PCN sugerem alguns gêneros que poderão ser utilizados

em sala de aula. Vejamos, a seguir, dois quadros, em que constam os gêneros privilegiados, sugeridos pelo documento.

Quadro 1 – Gêneros dos PCN

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: BRASIL, 1998, p. 55

Quadro 2 – Gêneros dos PCN

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998, p. 57

Ao observar os quadros, constata-se que os gêneros divergem no que tange ao objetivo final. Os gêneros para a prática de escuta e leitura são mais variados que os utilizados, supostamente, para a prática de produção de textos orais e escritos. É curioso observar que, no primeiro, usa-se o adjetivo “privilegiados”, enquanto, no segundo, o adjetivo escolhido foi “sugerido”. O uso de “privilegiados” pode levar o professor a pensar que apenas os gêneros que constam nos PCN são de valia aos discentes.

Vale ressaltar que o documento não proporciona justificativas para a seleção de tais gêneros, como também não explica os motivos pelos quais os gêneros são distintos de acordo com a finalidade do processo de aprendizagem. Considera-se, também, que os textos multimodais são pouquíssimos representados, sendo sugeridos somente: charges, tiras e propagandas, de acordo com a quadro 1. Já no quadro 2, não há nenhum gênero que comporte a multimodalidade, ou seja, a prática de produção de textos orais e escritos abarca apenas o uso da língua estritamente verbal, não considerando os textos que mesclam os diversos tipos de representações (sons, imagens, cores).

Todavia, a pouca ou nenhuma representação de textos multimodais talvez possa ser justificada pela data de confecção dos PCN. Há vinte anos, o documento foi divulgado, e desde então não passou por modificações/ atualizações. Além disso, raríssimos são os docentes que o leram e refletiram sobre as propostas nele expostas, embora todos saibam de sua existência. Decerto fosse interessante e valioso que as unidades escolares de todo âmbito nacional promovessem encontros/ grupos de estudo visando a debates e a novas propostas a serem acrescentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim como a sociedade vivenciou (e vivencia) incontáveis transformações, sobretudo com o surgimento das novas tecnologias, os documentos oficiais poderiam ser revistos e acompanhar essas mudanças.

Esta pesquisa contempla discentes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a qual disponibiliza aos seus docentes um documento chamado Currículo Mínimo. Esse documento foi criado com a intenção de padronizar os conteúdos disciplinares lecionados pelos professores, de modo que, caso um aluno pedisse transferência para outra unidade escolar da rede, não ficaria com nenhum assunto pendente. Vejamos, então, quais são os itens selecionados e de que forma foram distribuídos no 9º ano de escolaridade:

Figura 8 – Currículo Mínimo (1º bimestre)

1º Bimestre	
Eixo	Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a estrutura das cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação), diferenciando-as quanto à sua finalidade e esfera de circulação. - Reconhecer a estrutura do currículo, atentando para as diferentes finalidades que este possa ter. - Identificar a argumentação na carta do leitor. - Reconhecer os níveis de formalidade empregados nos textos.
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e utilizar os pronomes de tratamento. - Utilizar adequadamente as expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais. - Reconhecer e empregar adequadamente a regência verbal e nominal. - Apropriar-se adequadamente das regras de realização da crase.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir cartas conforme o que foi estudado no bimestre. - Preencher um currículo de acordo com os padrões observados.

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf>

No 1º bimestre, espera-se que o aluno seja apresentado a dois gêneros: carta e curriculum vitae. As habilidades e competências esperadas, em relação à leitura e à escrita, giram em torno da linguagem verbal. Como já exposto nesta pesquisa, não há gêneros textuais monomodais, uma vez que diversos fatores extralinguísticos podem influenciar no entendimento global do texto, no entanto, há aqueles em que predominam os recursos verbais, como é o caso do gênero carta e curriculum. Logo, não se priorizaram as múltiplas semioses.

Figura 9 - Currículo Mínimo (2º bimestre)

2º Bimestre	
Eixo	Crônica e conto
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar narrador, foco narrativo, espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional.
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados. - Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação. - Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Identificar o uso dos discursos direto e indireto.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf>

Já no 2º bimestre, instrui-se o professor a trabalhar com os gêneros conto e crônica, de modo a explorar as características estruturais desses textos. Assim como no bimestre anterior, não há sugestões de habilidades e competências que contemplem a multimodalidade, conforme pode ser constatado na figura 9.

Figura 10 - Currículo Mínimo (3º bimestre)

3º Bimestre	
Eixo	Romance
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido especializado do termo "romance" diferenciando-o do uso comum do termo. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais. - Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação. - Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf>

Nesse bimestre, apenas um gênero foi selecionado: o romance. Ao analisar as habilidades e competências que sejam alcançadas pelos estudantes, há um eixo comparativo entre o gênero escolhido para o 3º bimestre e aqueles estudados no 2º bimestre (conto e crônica). Além disso, novamente priorizam-se atividades que explorem a leitura da linguagem verbal.

Figura 11 - Currículo Mínimo (4º bimestre)

4º Bimestre	
Eixo	Romance
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e diferenciar personagens protagonistas e antagonistas. - Diferenciar a descrição objetiva da subjetiva. - Relacionar características físicas e psicológicas dos personagens à sua composição como um todo. - Identificar as figuras de linguagem recorrentes no gênero estudado. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Usar adequadamente o dicionário. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações. - Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre. - Diferenciar o processo de coordenação do processo de subordinação. - Identificar e empregar as vozes verbais em função da intenção comunicativa. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf>

No último bimestre, exposto na figura 11, repete-se o gênero romance, porém com novas habilidades e competências, como o reconhecimento dos tipos de descrição e a identificação das figuras de linguagem. Dessa forma, percebe-se que, novamente, em momento algum o programa curricular disponibilizado aos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, distribuído em quatro bimestres, focalizou gêneros que abordem os variados tipos de linguagens existentes nas atividades humanas, além do verbal.

Vale lembrar que a Secretaria Estadual de Educação divide a disciplina em Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual e exige que a primeira possua 4 tempos de 50 minutos semanais e a segunda, 2 tempos de 50 minutos semanais. Em grande parte das escolas, os professores das disciplinas são diferentes, no entanto, não é vetado ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com leitura e produção de textos, desde que os conteúdos previstos nos bimestres sejam dados.

O Currículo Mínimo foi elaborado em 2012 e, ainda assim, não contempla nenhum gênero que explore a multimodalidade na última série de escolaridade do ensino fundamental. Fica claro, portanto, que os textos multissemióticos ainda enfrentam resistência para serem incorporados ao currículo pedagógico. O quadro a seguir mostra os gêneros selecionados pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro nas demais séries do ensino fundamental:

Quadro 3 – Gêneros do Currículo Mínimo estadual

Gêneros contemplados no Currículo Mínimo	Ano de escolaridade
<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo); • História em quadrinhos e tirinha; • Contos de fadas e contos maravilhosos; • Poema. 	6º
<ul style="list-style-type: none"> • Diário, blog, perfil; • Notícia, reportagem, entrevista; • Narrativa de aventura, suspense e terror; • Regra de jogo, receita, manual 	7º
<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo; 	8º

<ul style="list-style-type: none"> • Texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (slide, cartazes), debate regrado e seminário; • Cordel e canção; • Texto teatral. 	
--	--

Fonte: GRIJÓ, 2018

Os componentes curriculares do documento oficial da rede estadual do Rio de Janeiro, no que concerne aos gêneros textuais, são tão restritos quanto aqueles que constam nos PCN. A maior parte dos gêneros sugeridos se limitam às linguagens verbais e tradicionais, havendo pouquíssimo ou nenhum espaço para as novas configurações textuais. Os únicos gêneros multissemióticos contemplados são as histórias em quadrinhos e tirinhas, previstas no 6º ano, e diário, blog e perfil, previstos para o 7º ano. Nos demais anos de escolaridade, não há nenhuma representação textual visual ou mista proposta, cabendo ao professor trazer essa modalidade à sala de aula, como material extra.

Além do Currículo Mínimo e dos PCN, há também as matrizes referenciais da Prova Brasil, sugeridas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse exame é aplicado aos alunos do quinto e do nono ano do ensino fundamental, além da terceira série do ensino médio. Essa avaliação ocorre de dois em dois anos e pretende verificar o nível de aprendizagem dos estudantes da última série de cada segmento escolar. A Prova Brasil averigua os conhecimentos assimilados somente em Língua Portuguesa e Matemática.

Os conteúdos selecionados pela Prova Brasil estão subdivididos em tópicos de conhecimento e seus respectivos descritores. A seguir, reproduzimos o fragmento do documento no qual constam referências aos textos multimodais. Vejamos:

Figura 12 – Descritores da Prova Brasil

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pde-escola/143-programas-e-aco-es-1921564125/prova-brasil-1450818338/209-matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>, acesso em 19/03/2017

Os seis tópicos de conhecimentos apresentam seus respectivos descritores, os quais elucidam o assunto que deve ser cobrado em cada um deles. Somente no tópico II surgem gêneros de caráter multimodal, como as propagandas, quadrinhos e fotos. O descritor 5 (D5) visa avaliar a capacidade do discente em reconhecer o uso de elementos visuais na construção de sentido e interpretar textos multissemióticos. O documento diz, ainda, que:

Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto (BRASIL, 2011, p 34.)

O documento traz, também, sugestões aos professores para melhor desenvolver essa habilidade com os alunos. Recomenda-se o uso de textos dos gêneros multimodais que contenham apoio em recursos gráficos, citando, até mesmo, textos presentes em materiais didáticos de outras disciplinas, como gráficos e tabelas nos livros de Geografia e Matemática. As matrizes referenciais contidas no PDE, divulgado em 2011, justificam a importância do trabalho com as múltiplas linguagens devido às situações sociais de leitura que exigem a integração do verbal com o não verbal para sua plena compreensão.

Diferente dos PCN e do Currículo Mínimo, o PDE já prevê a multimodalidade como item constante nas situações sociais e indica o trabalho pedagógico em sala de aula a partir da utilização desses gêneros. Ainda que não especifique o infográfico, é de grande valia para a educação básica que o termo “textos multissemióticos” surja em um documento oficial do governo federal, produzido pelo Ministério da Educação.

O desempenho dos discentes na Prova Brasil revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das instituições de ensino públicas e privadas. Para determinar esse índice, o MEC calcula a relação entre o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho na prova.

Dessa forma, as unidades escolares que apresentam altos índices de reprovação e abandono, provavelmente, não atingirão as metas estabelecidas pelo governo federal. A tabela 3, a seguir, demonstra as projeções do Ideb, isto é, as metas estabelecidas até o ano de 2021 e as notas obtidas até o momento:

Tabela 3 – Dados do IDEB

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, acesso em 13/03/2017

De acordo com os dados expostos, observa-se que as metas das redes particulares de ensino são consideravelmente maiores que as da rede pública, fato que pode ser justificado pelas condições de aquisição dos conhecimentos serem deveras distintas. É inconteste que as escolas públicas, em sua maioria, recebam investimentos inferiores, não só no tocante da infraestrutura, como também na valorização da formação continuada dos docentes. Analisando os dados numéricos, afere-se que desde 2013 as escolas públicas não atingem as metas estabelecidas, as quais aumentam ao passar dos anos.

É relevante questionar os motivos pelos quais os alunos não conseguiram os resultados previstos e, ainda assim, as metas continuam crescendo. Parece improcedente elevar as metas e não investigar o porquê dos baixos índices apontados, propondo mudanças nas práticas pedagógicas que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

A próxima tabela revela que a unidade escolar na qual esta pesquisa foi realizada vem demonstrando bons resultados desde 2007, não os obtendo somente em 2013. Isto posto, pode-se conjecturar que a referida unidade escolar detém certo destaque dentre aquelas que compõem o município de Nova Iguaçu e, conseqüentemente, o estado do Rio de Janeiro.

Tabela 4 – IDEB da unidade escolar

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		2,9
2007	2,9	3,4
2009	3,1	3,5
2011	3,4	3,5
2013	3,8	3,1
2015	4,1	4,1

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33060843>, acesso em 12/02/2018

Além dos documentos já mencionados, recentemente foi homologada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual começou a ser elaborada desde 2015, por meio de comissão de especialistas e de participação pública (estima-se que houve 12 milhões de contribuições). Entre 2015 e 2016, finalizou-se a primeira versão do documento e, em 2017, concluiu-se a versão final.

A BNCC explicita as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso, a fim de se alcançar a equidade educacional, independente de as unidades escolares serem públicas ou privadas, urbanas ou rurais, ou seja, superar as desigualdades existentes entre as redes escolares brasileiras. Consoante o recente documento, é imprescindível garantir aos educandos um processo de ensino-aprendizagem que:

- contextualize os conteúdos curriculares;
- seja planejado de maneira interdisciplinar;
- utilize metodologias e artifícios pedagógicos diferenciados, a fim de aguçar e engajar os discentes nas aprendizagens;
- acolha as necessidades de distintos grupos de alunos;

- pondere os contextos e condições de aprendizagem;
- empregue recursos tecnológicos;
- forneça aperfeiçoamento docente contínuo.

Ressalta-se que a BNCC foi organizada em cinco áreas de conhecimento, nas quais são apontadas as competências que devem ser adquiridas pelos estudantes ao final de cada etapa escolar. As áreas de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental são: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Nesse período escolar, que vai do 6º ao 9º ano, a Base indica que se deve consolidar a autonomia dos adolescentes e ensinar condições e mecanismos para que se sintam aptos a interagir com as informações obtidas com discernimento. Além disso, o documento disserta sobre os desafios impostos, pela atual configuração da sociedade, à escola, cuja incumbência é promover ações críticas em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Destarte, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, os componentes curriculares da BNCC foram conjugados de modo a oportunizar a atuação de práticas de linguagens diversificadas. Vale frisar que os componentes da LP indicados no documento concordam com os demais documentos oficiais produzidos, como os PCN, logo, mantém-se o texto como objeto principal de trabalho e o aprimoramento de habilidades requeridas ao uso significativo das linguagens alicerçadas em múltiplas mídias e semioses e solicitadas nos campos de atividades humanas. O atual documento, portanto, visa

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2017a, p. 63)

Como observado, conhecer as múltiplas linguagens e saber utilizá-las são os fins a serem alcançados, por meio de atividades que explorem os mais variados gêneros textuais. Nos anos finais do ensino fundamental, o contato com diferentes produções textuais deve ser ampliado, de modo mais aprofundado, a fim de que os estudantes se apropriem deles.

O documento ainda deixa claro que os gêneros textuais não sugeridos oficialmente podem e devem ser adicionados, inclusive em anos escolares distintos dos indicados, fortalecendo a autonomia dos docentes quanto às práticas pedagógicas julgadas pertinentes em

determinado contexto. Salienta-se, também, que a BNCC não é currículo, mas sim um modelo nacional que contempla os saberes basilares para um satisfatório processo de ensino-aprendizagem, em que se certifique a isonomia entre os indivíduos.

Sendo assim, a Base é somente um suporte para a construção dos currículos, os quais serão estipulados pelos estados e municípios, incluindo o que presumirem pertinente. Além disso, os materiais didáticos sofrerão adequações, a fim de se ajustarem às orientações outorgadas no documento.

No que tange à multimodalidade, a BNCC menciona, ao longo das instruções acerca do ensino de linguagens, a importância em levar à sala de aula práticas sociais que existem fora dela e que, atualmente, estão incorporadas na rotina dos alunos. À vista disso,

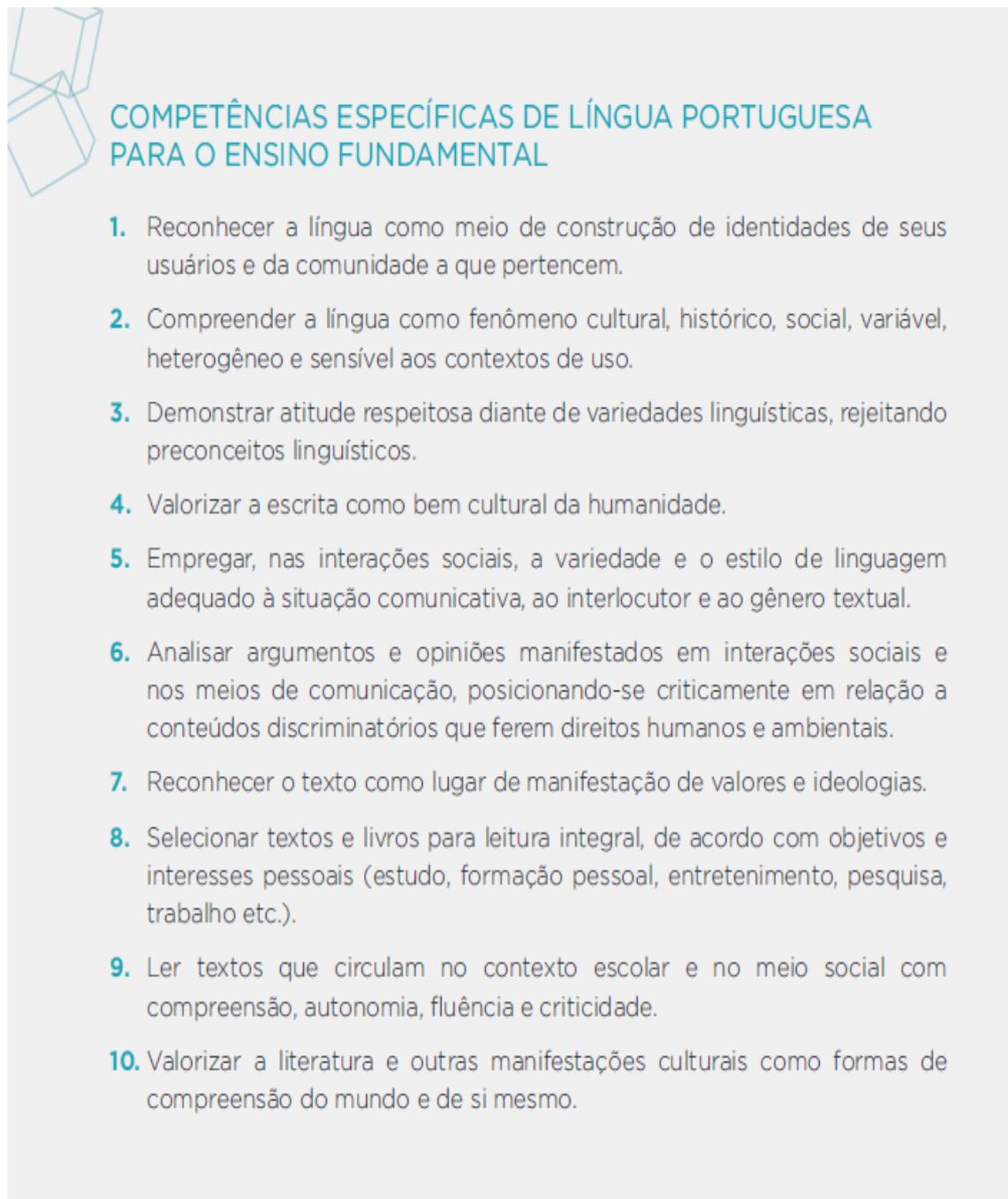
Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017a, p. 57)

Embora os PCN e o Currículo Mínimo não citem o termo “multimodalidade” e nem realcem a necessidade de multiletramentos a partir dos gêneros multimodais, a BNCC destaca, ao longo do texto, a urgência em levar os alunos a explorarem as múltiplas semioses que compõem as práticas sociais da atualidade.

O **texto** é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017a, p. 63, grifo do autor)

No entanto, enquanto os PCN e demais documentos especificarem os gêneros textuais a serem explorados ao longo da vida escolar, a Base apenas direciona a escolha destes, por meio da exposição das finalidades da escolarização. Portanto, caberá aos estados e municípios, ao elaborarem seus currículos, avaliar os gêneros que contemplem as instruções fornecidas pelas BNCC, além de manter a autonomia do professor quanto a acréscimos e adaptações relativos às necessidades dos seus alunos. A BCNN indica que, ao final do ensino fundamental, os alunos alcancem as seguintes competências:

Figura 13 – Competências BNCC



Fonte: BRASIL, 2017a, p. 66

As dez competências possuem, em comum, a exploração do caráter social da linguagem, tendo em vista que é o recurso principal para a efetiva interação entre os indivíduos. Portanto, ratifica-se o estudo da língua materna centrado em configurações textuais das mais diversas naturezas, a fim de estimular o senso analítico dos estudantes. A figura 13 retrata as competências do ensino fundamental desde os anos iniciais, até os finais; já as expostas adiante,

especificam as unidades temáticas trabalhadas nas atividades de leitura e de e as habilidades a serem adquiridas no 9º ano.

Figura 14 – Eixos 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA - Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos da atualidade, com assunto e tema apropriados à faixa etária dos alunos e nível de textualidade adequado: vocabulário com possibilidades de enriquecimento do léxico do aluno e recursos expressivos denotativos e conotativos.		
Estratégias de leitura	Localização de informações em textos	(EF09LP08) Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo do texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito.
	Seleção de informações	(EF09LP09) Pesquisar informações, de forma crítica e esclarecida, nos meios de comunicação e informação, novos ou tradicionais, sem exceder a quantidade de informações disponíveis, para resolver problemas.
	Deduções e inferências de informações	(EF09LP10) Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão do texto.
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF09LP11) Justificar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por texto, relacionando ao seu contexto de produção, circulação e recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto etc.).
	Reflexão sobre o conteúdo temático do texto	(EF09LP12) Sintetizar texto lido, representando-o em tópicos e subtópicos, mapas conceituais, esquemas, resumos etc.
	Reflexão sobre o léxico do texto	(EF09LP13) Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas.
	Reflexão sobre a forma, a estrutura e a organização do texto	(EF09LP14) Justificar tese defendida em texto argumentativo. (EF09LP15) Analisar organização textual de argumentos e contra-argumentos em texto argumentativo. (EF09LP16) Diferenciar, em textos argumentativos, os tipos de argumentos (de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência), justificando sua força de convencimento.
	Avaliação dos efeitos de sentido produzidos em textos	(EF09LP17) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). (EF09LP18) Justificar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). (EF09LP19) Interpretar os efeitos argumentativos da relação entre elementos constitutivos de textos multimodais e o impacto social das mensagens veiculadas.
	Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos	(EF09LP20) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes. (EF09LP21) Avaliar, criticamente, a qualidade e a validade da informação veiculada em diferentes textos.
Verificar habilidades comuns ao 6º ano		

Fonte: BRASIL, 2017a, p. 144-145

No que tange à prática de leitura, a definição dos eixos indica com clareza a inevitabilidade em se trabalhar com textos que abarquem múltiplas semioses. Já a figura apresentada a seguir indica os eixos para as atividades de escrita. Nele, evidencia-se a primeira habilidade prescrita, em que o aluno deve saber conjugar elementos verbais e visuais para complementar ou visualizar informações.

Figura 15 – Eixos 9º ano

LINGUA PORTUGUESA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA - Práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diversos gêneros textuais.		
Estratégias durante a produção do texto	Texto injuntivo: instrucional e procedimental	(EF09LP22) Produzir textos injuntivos instrucionais, indicando o objetivo a ser atingido, apresentando os comandos em ações sequencialmente ordenadas, e conjugando elementos verbais e visuais para a complementação/visualização das informações (imagens e tabelas, desenhos etc.).
	Texto expositivo-informativo	(EF09LP23) Produzir textos expositivos (artigos), com estrutura adequada (introdução ao tema, desenvolvimento e conclusão) e utilizando, adequadamente, estratégias de informação (definições, descrições, comparações, enumerações, exemplos, gráficos, tabelas).
	Texto argumentativo	(EF09LP24) Produzir texto argumentativo, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos - de autoridade, comprovação, exemplificação.
	Procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos	(EF09LP25) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	Procedimentos estilístico-enunciativos	(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.
Verificar habilidades comuns ao 6º ano		

Fonte: BRASIL, 2017a, p. 146-147

Destaca-se o uso do vocábulo “multimodalidade” no documento oficial, ou seja, paulatinamente, o estudo das produções multimodais, sobretudo o reconhecimento de que há várias formas de expressão de sentidos além do verbal, está ganhando espaço que, até então, não possuía.

Ao analisar cuidadosamente os documentos mencionados, verifica-se que transformações na área educacional e suas respectivas práticas pedagógicas precisam ser realizadas, a fim de que todos os alunos matriculados nas redes de ensino tenham direitos iguais e se sintam capacitados a agir com criticidade nas atividades humanas. Para tal, no que concerne à disciplina Língua Portuguesa, o uso de gêneros discursivos multissemióticos cooperam para os efetivos propósitos de uma educação de qualidade.

4.2 Considerações acerca dos livros didáticos

O livro didático de Português, no formato que se conhece atualmente, começou a ser elaborado na década de 1970, devido às transformações pedagógicas provocadas pela ditadura militar. Em conformidade com Rojo e Bunzen (2008), ocorreu, então, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), acarretando no processo de democratização da escola.

Se antes a escola pública era restrita a determinado grupo social, a partir desse momento ampliou-se o seu acesso, trazendo modificações no perfil dos alunos e dos professores. Com esse novo perfil cultural da escola pública, veio à tona a heterogeneidade nos letramentos, com a qual o sistema educacional precisaria responsabilizar-se. Era improrrogável refletir sobre os gêneros recorrentes no cotidiano, e não somente focar nos tradicionais e renomados socialmente.

Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e professorado, diminui o beletismo do ensino de Português. Constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e das mídias. (ROJO e BUNZEN, 2008, p.78)

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Já ano de 1996, instituiu-se a avaliação dos livros didáticos para seleção, facilitando o controle do currículo pelo Estado. Os propósitos do PNLD, atualmente, são avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente os livros selecionados para os discentes das escolas públicas brasileiras, do ensino fundamental ao médio.

As unidades escolares brasileiras recebem do Governo Federal, em um intervalo de quatro anos, em torno de três a quatro coleções de livros didáticos de todas as disciplinas, pré-selecionadas pelo MEC, juntamente com o PNLD, para que os professores, em conjunto, analisem-nas e escolham aquela que melhor atenderá ao alunado e sua respectiva realidade. A partir da década de 1990, os livros de Português passaram a proporcionar maior variedade de gêneros, porém, ressalta-se que, apesar dos indubitáveis aperfeiçoamentos nesse aspecto, os referidos materiais ainda não abrangem a diversidade de linguagens.

No desafio de organizar o currículo a partir de uma diversidade de textos e tendo-o como unidade privilegiada de trabalho nas aulas de leitura e de produção textual, apostou-se também em uma organização curricular por **gêneros do discurso**. Nota-se aqui novamente uma tentativa do processo de escolarização em trazer o **uso situado**,

as práticas sociais extraescolares e o movimento dinâmico da vida para a sala de aula. Os gêneros estão relacionados às esferas de produção e circulação, são dinâmicos e existem independentemente do processo de escolarização. Por que razão, um dos desafios contemporâneos dos professores e das coleções de Língua Portuguesa é o de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo de escolarização, não os transformando jamais em objetos de ensino “fixos” e “imutáveis”. (BRASIL, 2016, p.11, grifo do autor)

O mencionado programa disponibiliza aos docentes o Guia de Livros Didáticos, referente a cada segmento da educação básica (ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e ensino médio). Consoante esse guia, os livros didáticos de Língua Portuguesa devem potencializar atividades que contemplem as práticas de linguagem, tomando por base os seguintes eixos: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos. O documento ainda explica que, a datar de sua elaboração, os materiais didáticos explicitam uma coletânea de textos, os quais não são apresentados nos seus suportes e mídias de origem. Nesse sentido, é compreensível que se percam elementos caracterizadores dos gêneros designados.

Esse mesmo livro será manuseado por quatro anos, ocasionando alguns problemas, tais como: nem todos os alunos devolvem os livros intactos ao final do ano e o número de alunos varia durante esse tempo. Logo, obviamente, a partir do segundo ano de uso desse material, muitos alunos não conseguem ser contemplados com o recebimento do livro didático. Sendo assim, pode-se dizer que, apenas no ano de recebimento do livro, é possível ter certeza de que todo o público discente contará com o suporte do material ofertado pelo governo.

A importância que os livros didáticos dispõem no âmbito educacional é inegável. Zúniga *et al* (2008) justificam tal mérito pelo fato de esses materiais, não raro, constituírem o principal meio de inserção à cultura escrita. Ademais, é o apetrecho presente no cotidiano escolar, por meio do qual as instituições de ensino organizam e planejam as atividades a serem executadas ao longo do ano letivo, intervindo, assim, na confecção do currículo escolar. Destarte, as coleções de livros didáticos, a fim de serem aprovadas pelo governo brasileiro, precisam dispor dos seguintes quesitos:

- Não possuir fragmentos textuais sem unidade de sentido;
- Demonstrar a diversidade cultural e escrita;
- Ser compatível ao nível de escolarização em questão;
- Inserir textos literários tradicionais, mormente os da literatura brasileira;
- Instigar professores e alunos a pesquisarem textos e dados além do livro didático.

A partir dos critérios expostos anteriormente, que precisam estar contidos, obrigatoriamente, nas coleções aprovados pelo MEC, fica atribuído aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano de escolaridade, de acordo com o PNLN – 2017 (Brasil, 2016b, p.18):

- o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
- o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto: a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- as práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Em 2017, os alunos da unidade escolar onde esta pesquisa foi feita receberam os livros ainda durante o primeiro bimestre. A coleção enviada para os a disciplina Língua Portuguesa chama-se “Singular & Plural – leitura, produção e estudos da linguagem”, editora Moderna, cujas autoras são Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Assim como o título da coleção direciona, os livros estão subdivididos em três cadernos, nos quais são priorizados aspectos distintos dos estudos de língua materna. Vejamos:

1. Caderno de leitura e produção
2. Caderno de práticas de literatura

3. Caderno de estudos de língua e linguagem

Na apresentação da coleção, logo nas páginas iniciais, as autoras explicam os aspectos a serem estudados em cada caderno. No caderno de leitura e produção, destaca-se o “trabalho com a leitura e produção de textos – orais e escritos[...]”; no caderno de práticas de literatura, o aluno “por meio de textos literários e dos diálogos com outras linguagens [...] vai poder descobrir a delícia que pode ser ler “textos que não servem para nada!””; já no de estudos de língua e linguagem, pretende-se “refletir sobre o que é, afinal essa nossa língua portuguesa, que são tantas em uma só!” (Figueiredo *et al*, 2015, p.3)

Para Batista (2002, p. 47), o livro “é, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os”. Logo, asseverada a importância do LD e o incessante desenvolvimento das tecnologias na atualidade, desperta-se a pertinente investigação acerca da composição dos currículos escolares, sobretudo daqueles abrangidos nos materiais escolares oficiais.

Considerando que o gênero aqui explorado é multimodal, é oportuno verificar de que maneira esses textos são (ou não) contemplados na coleção de livros adotada pela unidade escolar onde esta pesquisa foi realizada, tendo em vista que o PNLD – 2017 assegura que:

[...]os textos visuais e multimodais são encontrados nas coleções no intuito de ampliar a experiência com a linguagem na escola, uma vez que aspectos específicos das múltiplas linguagens são explorados: cor, design, diagramação, traços, linhas, espaços, etc. Mapas, gráficos, capas de revista, infográficos, charges, poema visual, poesia concreta, fotografia, cartazes são escolhidos para o ensino-aprendizagem da leitura intertextual e multimodal. Nesse universo, há também espaço para alguns gêneros que circulam na esfera digital e que são tomados como objetos de ensino. (BRASIL, 2016b, p.30)

Ao comparar os conteúdos previstos pelo Currículo Mínimo estadual com aqueles contemplados pelo livro, nota-se que poucos são compatíveis. Dessa forma, é comum que o professor opte por atender ao que o documento oficial estabelece, deixando o livro didático como um suporte secundário.

Essa falta de compatibilidade entre os conteúdos não é exclusiva da coleção recebida na escola; observou-se, durante o processo de escolha dos livros, que nenhuma coleção atendia integralmente às propostas do governo. Decerto fosse interessante a atualização e a modificação constante desse documento, a partir de consulta pública aos professores e aos alunos, até mesmo para que o fazer pedagógico fosse pensado e repensado continuamente, avaliando as atividades

e os conteúdos que obtiveram resultados satisfatórios, remodelando aquelas que apresentaram problemas, e assim por diante.

A seguir, contempla-se a análise da coleção adquirida para as quatro séries do ensino fundamental.

- **Livro do 6º ano**

O livro desse ano de escolaridade contempla, predominantemente, os gêneros textuais verbais, que são: diário ficcional, esquete, histórias em quadrinhos, causos, debate, crônicas, lendas e mitos. Todavia, embora grande parte dos gêneros encontrados nesse exemplar sejam, majoritariamente, escritos, há um capítulo inteiro que explora os gêneros gráficos e tabelas. São, exatamente, 32 páginas que abordam o trabalho com esses textos multimodais.

Embora não haja infográficos no livro didático do 6º ano, sem sombra de dúvidas é um grande avanço encontrar, nessa série escolar, variadas atividades pedagógicas com gráficos e tabelas justamente no livro de Língua Portuguesa, tendo em vista que, geralmente, esses textos visuais possuem maior visibilidade nos materiais de outras disciplinas, como Geografia e Matemática.

É interessante observar que tais gêneros multimodais foram abordados logo na primeira série do segundo ciclo do ensino fundamental, pois, certamente, quanto mais cedo for a apresentação do aluno a textos multissemióticos, mais fácil será o amadurecimento do leitor frente aos textos multimodais, tornando-o, dessa forma, letrado não somente verbalmente, mas também visualmente.

Adiante, seguem algumas atividades propostas pelo LD do 6º ano, no capítulo destinado ao estudo do gênero gráfico.

Figura 16 – Exemplo de atividade (6º ano)

Leitura e produção

Capítulo 1

O que o pessoal anda fazendo na internet?

Quando navega na Web, quais dos seguintes conteúdos você costuma consultar?
(É possível mais de uma resposta)

Conteúdo	Porcentagem
Música	69,6%
Jogos	61,3%
Esportes	38,6%
Notícias	35,9%
Humor	26,7%
Programas de televisão	20,9%
Educativos	19,5%
Culturais	13,7%
Software e informática	12,3%
Concursos	11,1%
Adulto	8,5%

PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA, A. H. *Gerações interativas Brasil – crianças e adolescentes diante das telas*. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. Disponível em: <<http://www.telasamigas.com/descargas/2012-11-GERACOES-INTERATIVAS-BRASIL-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-DIANTE-DAS-TELAS.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2015.

Converse com a turma

▼ Observe o gráfico. Ele foi feito com base no resultado de uma pesquisa com crianças e jovens de diversas partes do Brasil.

1. Quando os resultados dessa pesquisa foram divulgados?
2. Na época da pesquisa, que conteúdo os jovens mais acessavam na internet?
3. O que você observou no gráfico para dar essa resposta?
4. Ao lado de cada barra do gráfico há um número. Qual é a relação entre esses números e o tamanho das barras?
5. Se você tivesse respondido a essa pesquisa, em que lugar desse gráfico estaria a sua resposta?
6. A sua resposta combina com a da maioria apontada pelo gráfico?
7. Você achou difícil ler esse gráfico? Por quê?

Figura 17- Exemplo de atividade (6º ano)

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, você vai aprender a ler e a elaborar diferentes tipos de gráfico.

Esse conhecimento poderá ajudá-lo em duas coisas que você vai fazer mais adiante: organizar as informações levantadas em uma pesquisa e fazer uma apresentação oral para a sua turma.

Leitura

Converse com a turma

▼ O gráfico que você observou na abertura deste capítulo foi feito com base em uma pesquisa quantitativa sobre o comportamento de jovens brasileiros em relação ao uso de computadores, celulares, *tablets* e televisão.

A reportagem que você vai ler a seguir apresenta os resultados de outra pesquisa, desta vez relacionada apenas à internet.

1. Você ou alguém que você conhece já participou de uma pesquisa quantitativa? Se sim, como foi?
2. Você costuma acessar a internet? Para quê?

Para saber mais sobre pesquisa quantitativa

As pesquisas quantitativas têm como objetivo descobrir quais são as características, as opiniões ou os comportamentos de determinado grupo. Para isso, pede-se que algumas pessoas desse grupo respondam a um questionário com perguntas relacionadas ao que se quer saber. As respostas, então, são contadas, analisadas e, com isso, chega-se a uma conclusão. Por exemplo, se em um questionário sobre alimentação 80 pessoas respondem que não comem verduras e 20 respondem que comem, concluímos que a maioria desse grupo não consome verduras e, portanto, precisa se alimentar melhor.

Cresce número de crianças e adolescentes nas redes sociais no País

Pesquisa TIC Kids Online, comandada pelo NIC.br, divulgou resultados sobre uso da web por menores nessa quarta-feira

SÃO PAULO – As crianças e os adolescentes brasileiros estão cada vez mais presentes nas redes sociais. De acordo com a pesquisa TIC Kids Online 2013, divulgada nesta quarta-feira pelo CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) do NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR), 79% dos menores que têm acesso à internet possuem algum perfil na rede social que mais utilizam — em 2012, eram apenas 70%.



37% dos entrevistados dizem mentir a idade em redes sociais.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. CRISTINA MURPACASHUTTERSTOCK

Fonte: Singular & Plural, 2015, p.103

Nota-se que o capítulo inicia-se, imediatamente, com atividades de leitura de gráfico, e, após, questões de compreensão textual. Convém dizer que essa é uma característica da coleção analisada, visto que, antes de apresentar definições e conceitos, há a leitura de texto

característico do gênero a ser abordado em determinado capítulo. Além das atividades exibidas, ao longo do LD, há outras, que abordam outros tipos de gráfico.

Figura 18 - Exemplo de atividade (6º ano)

Leitura e produção

LOCAL DE ACESSO À INTERNET

Local de acesso	2012 (%)	2013 (%)
Na sala de casa	40%	68%
No quarto da criança	26%	57%
Na escola	42%	37%
Na rua ou qualquer outro lugar pelo telefone celular	18%	35%
Lanhouse ou cibercafé	35%	22%

Fonte: TIC Kids Online Brasil 2013, Unesco, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

a) Leiam o título do gráfico. De que assunto ele trata?
b) O que indicam as linhas vertical e horizontal?
c) O que as legendas, ou seja, os quadrinhos ao lado do gráfico indicam?
d) Qual é o local de maior acesso em 2012 e em 2013?
e) O que aconteceu com o acesso por telefone celular nesses dois anos?
f) A que outras conclusões vocês podem chegar analisando o gráfico?
g) Como vocês chegaram a essas informações?

3. Observem agora um exemplo fictício de gráfico de setores (pizza) e respondam às questões no caderno.

Notas de Ciências dos alunos do 6º ano

Faixa de notas	Cor do setor
Até 5,5	Roxo
de 6,0 a 7,0	Verde
7,5 e 8,0	Azul
8,5 e 9,0	Laranja
9,5 e 10	Rosa

a) Leiam o título do gráfico. De que assunto ele trata?
b) O que as legendas, ou seja, os quadrinhos coloridos ao lado do gráfico indicam?

Fonte: Singular e Plural, 2015, p.110

- **Livro do 7º ano**

Nesse ano escolar, novamente predominam os textos predominantemente verbais. São os gêneros abrangidos: depoimento pessoal, minicontos, mensagens em ambientes de discussão na internet, reportagem, carta de solicitação e de reclamação e minicontos multimodais. Este último nos chamou bastante atenção, justamente por utilizar o termo “multimodal” no sumário do livro, bem como no título da atividade. Verifica-se, portanto, que, paulatinamente, os avanços dos estudos e das pesquisas linguísticas estão sendo introduzidos nos materiais didáticos.

Os minicontos multimodais encontram-se no caderno de leitura e produção, inserido em uma atividade chamada “roda de leitura”. Não há uma definição delimitada sobre o gênero, porém as autoras esclarecem que, em um miniconto multimodal, lança-se mão de outra linguagem (uma imagem) para colaborar na construção do sentido global do texto. Adiante, são exibidas as páginas do LD em que se encontram esses exercícios.

Figura 19 – Exemplo de atividade (7º ano)

Leitura e produção

Roda de leitura: minicontos multimodais

Mais minicontos para uma nova roda de conversa! Mas esses são levemente diferentes... E são chamados de minicontos multimodais. Por que será?

Antes de todos conversarem sobre eles, junte-se a mais um ou dois colegas, leiam e discutam os dois minicontos, analisando:

- o sentido de cada um deles, considerando que há outra linguagem, além da verbal;
- o que eles têm em comum e o que têm de diferente, comparados com os que conheceram no capítulo anterior. Considere tudo o que aprendeu sobre os minicontos.

Miniconto 1



Outono
As pequenas folhas secas aproveitam o vento a voar como borboletas.

Angela. Disponível em: <<http://miniminimos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

Miniconto 2



Adeus, amor.
Quebrou móveis e vidraças, fechou a porta e pendurou um bilhete:
Adeus, amor. Deixo-te a casa como deixaste meu coração.

XAVIER, Isabela. Disponível em: <<http://miniminimos.blogspot.com.br/2012/11/adeus-amor.html>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Provocações

1. Compartilhe com os demais grupos o que o seu grupo discutiu a respeito das diferenças e semelhanças desses dois minicontos multimodais com os lidos na roda de leitura do capítulo anterior.
2. Geralmente, quando produzimos um miniconto multimodal, partimos de uma imagem que pode nos ajudar a imaginar diferentes situações para começarmos a pensar o enredo (a história) que queremos contar.
 - a) O que há em cada uma das imagens que pode ter ajudado os autores a pensarem em suas histórias?

Fonte: Singular & Plural, 2015, p.62

Figura 20 - Exemplo de atividade (7º ano)

b) Poderiam ser criadas outras histórias a partir dessas imagens?

3. Se eliminássemos as imagens desses dois textos teria feito diferença? Vocês acham que elas favorecem ou restringem nossa imaginação para construir sentidos, preencher lacunas dos minicontos?
4. Releia agora o miniconto 2. Repare que o texto verbal está escrito em vermelho. Por quê? Qual a relação dessa escolha da autora com o conteúdo do texto?
5. Agora, veja um dos sentidos da palavra **multimodal**.

adjetivo de dois gêneros
1. que tem ou envolve múltiplos modos, tipos, variedades [...]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- Considerando o que vocês perceberam de diferente entre os minicontos do capítulo anterior e esses minicontos, o que podemos considerar **minicontos multimodais**?

Oficina literária!

1. O que fazer?

Agora é com vocês! Forme dupla com um colega, escolham uma imagem que possa inspirá-los a escrever um miniconto multimodal o mais sintético possível, de preferência não ultrapassando 70 palavras. Viva essa experiência! E lembre-se que deve ser possível estabelecer uma relação entre o texto e a imagem, certo?

Antes de partirem para a produção, decidam onde esses minicontos multimodais irão circular: em um *blog* ou outra rede social, ou mesmo em um mural feito especialmente para eles.

2. Avaliando a produção

Antes de publicar o miniconto multimodal da dupla, compartilhem a produção com outra dupla de colegas e se ajudem nesse exercício de revisão final, tendo como base os itens abaixo. Faça as alterações necessárias.

O miniconto multimodal:

- a) apresenta as duas linguagens – verbal e não verbal – em diálogo na composição da história?
- b) respeita as características comuns aos minicontos: concisão (tem no máximo 70 palavras); narratividade; abertura; exatidão; efeito?
- c) está bem escrito, considerando os aspectos da norma adotada?

Fonte: Singular & Plural, 2015, p.63

Logo nas páginas seguintes, explora-se o gênero reportagem, cujo texto selecionado apresenta dois infográficos, aos quais os estudantes deverão recorrer para a conclusão das atividades sugeridas. Em um pequeno box, constitui-se a seguinte definição: “um infográfico utiliza recursos gráficos e visuais (como fotos, ilustrações, diagramas etc.) para explicar ou resumir informações sobre um determinado assunto. Ele amplia e complementa as informações

dos textos que acompanha”. Vejamos, então, os infográficos e as atividades elaboradas nas próximas páginas.

Figura 21 - Exemplo de atividade (7º ano)

• Você sabe dizer qual a diferença entre *sertanejo de raiz* e *sertanejo universitário*?

5. Considerando as informações que aparecem no boxe final da reportagem e nos infográficos, que estilo parece ser mais ouvido?

6. Os dois infográficos a seguir são de outros dois textos publicados anteriormente. Considerando os três infográficos (esses e o da reportagem lida), consulte o que se pede.

a) Se os repórteres fizessem um *ranking* dos estilos ouvidos em um maior número de regiões, que estilos ocupariam os três primeiros lugares?

b) Dos citados na reportagem, qual(is) estilo(s) estava(m) sendo ouvido(s) em menos regiões?

Infográfico

Um infográfico utiliza recursos gráficos e visuais (como fotos, ilustrações, diagramas, etc.) para explicar ou resumir informações sobre um determinado assunto. Ele amplia e complementa as informações dos textos que acompanha.

Infográfico 1

Mapa do Som de São Paulo. O mapa mostra a distribuição de estilos musicais em diferentes zonas da cidade: Zona Oeste (Sertanejo), Zona Norte (Pagode), Zona Leste (Pop internacional), Centro (Rap) e Zona Sul (Rock). Um compasso e uma escala de 30 km estão no canto superior direito.

Fonte: <<http://zip.net/blr7vH>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Infográfico 2

Mapa do Som do Grande ABC. O mapa mostra a distribuição de estilos musicais em municípios do ABC paulista: Santo André (Sertanejo), Mauá (Sertanejo e Pagode), São Caetano do Sul (Sertanejo), Ribeirão Pires (Rock), Diadema (Pop, Rock, Funk e Forró), Rio Grande da Serra (Sertanejo e Rock) e São Bernardo do Campo (Rock). Um compasso e uma escala de 15 km estão no canto superior direito.

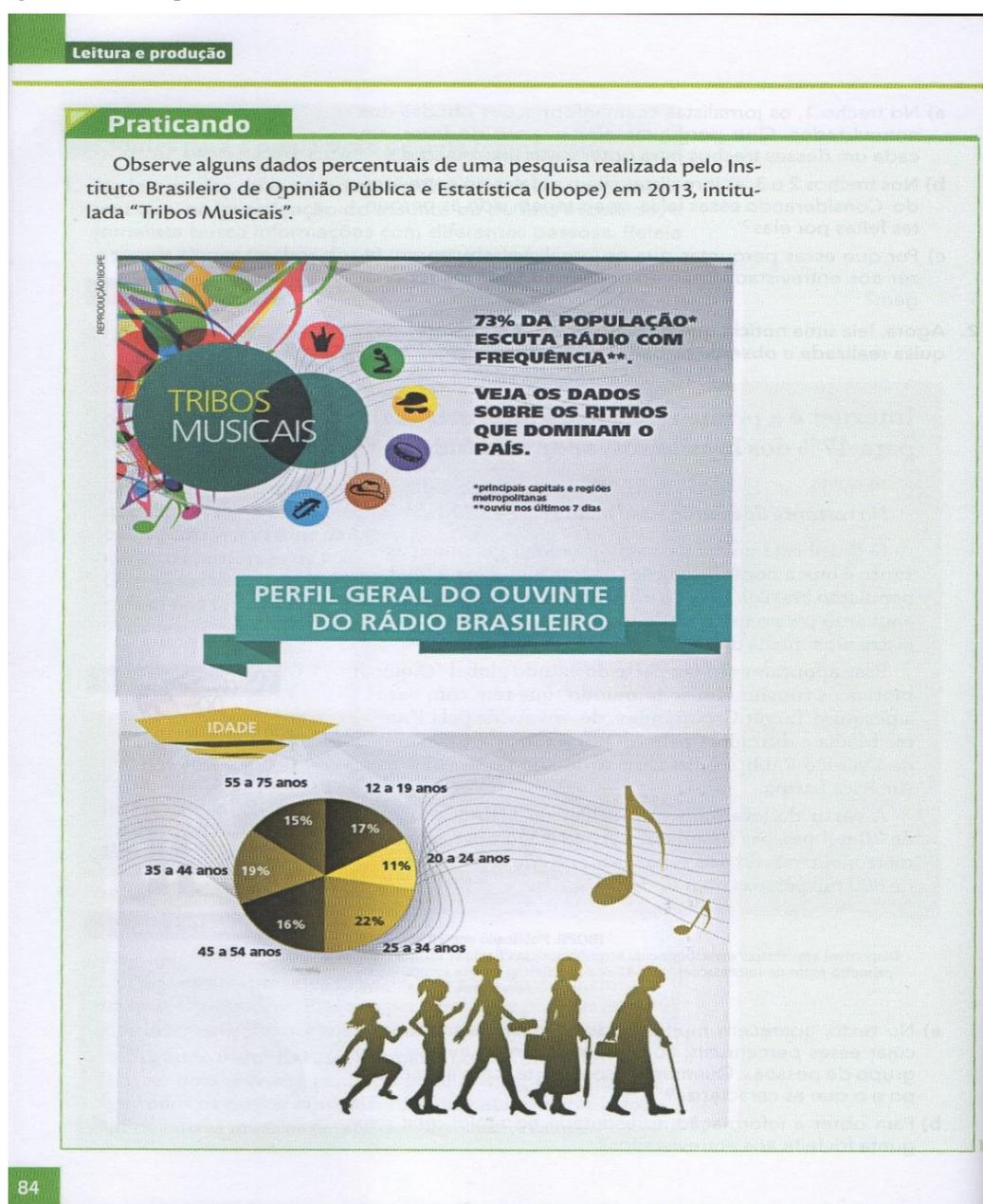
Fonte: <<http://zip.net/blrFjl>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

7. Em outra reportagem, feita pela revista *Mundo Estranho*, aparece o infográfico que você vê nas próximas páginas. Observe-o.

Fonte: Singular & Plural, 2015, p. 71

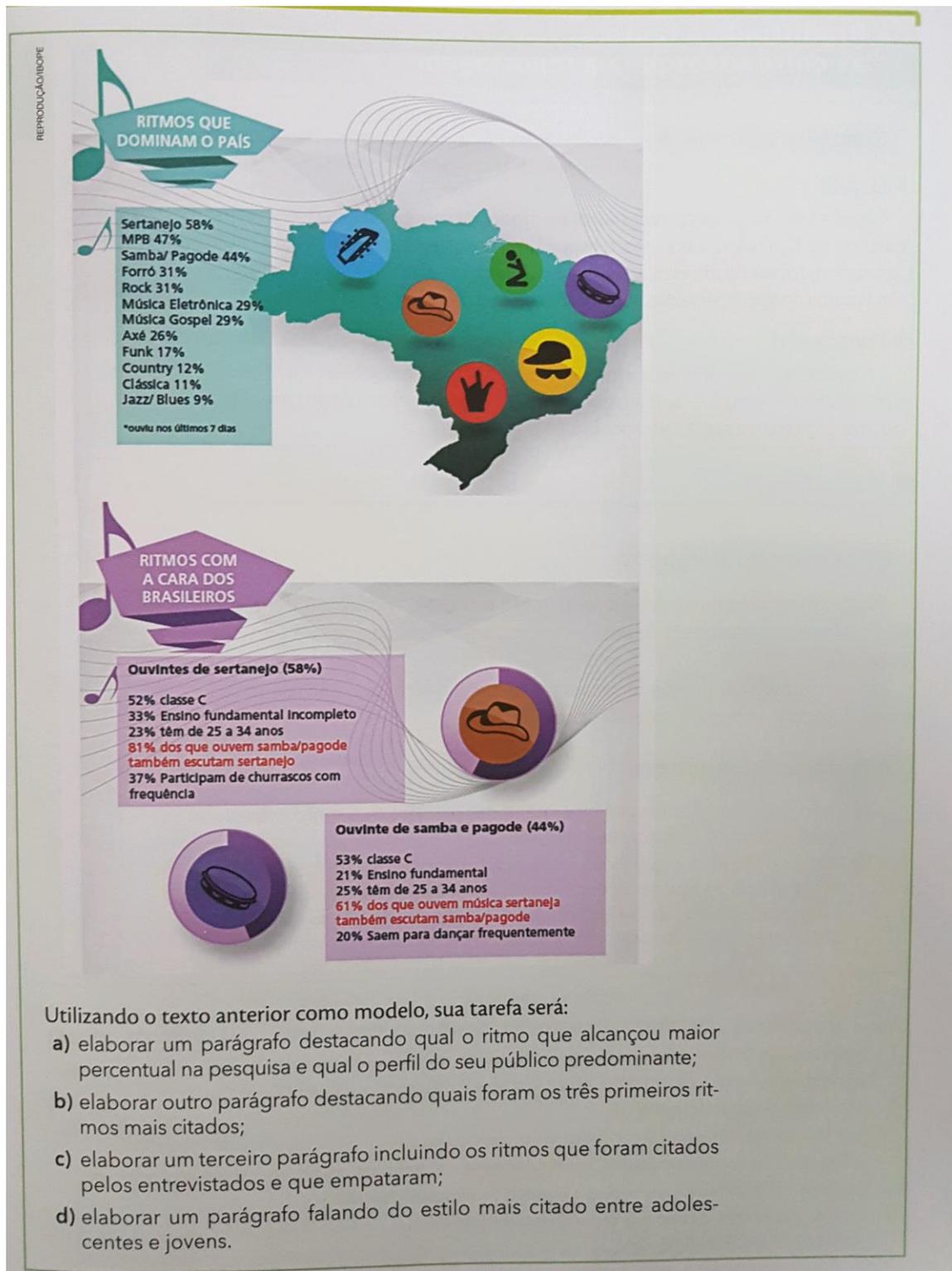
Além dessas atividades, o LD do sétimo ano reserva duas páginas inteiras para exibir um infográfico retirado da revista “Mundo Estranho”, o qual deverá ser lido atentamente e, em seguida, sua compreensão será verificada ao longo de sete questões interpretativas. Nas páginas subsequentes, propõe-se outra atividade bastante significativa, a partir da leitura de outro exemplo de infográfico, em que o aluno deverá elaborar um texto escrito a respeito dos dados fornecidos. As imagens a seguir demonstram como o LD aborda esse exercício de releitura na forma verbal:

Figura 22 - Exemplo de atividade (7º ano)



Fonte: Singular & Plural, 7º ano, 2015, p. 84

Figura 23 - Exemplo de atividade (7º ano)



Fonte: Singular & Plural, 7º ano, 2015, p. 85

Ao investigar esse LD, ficou clara a consonância entre as atividades propostas com o que a BNCC prescreve para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão. (BRASIL, 2017a, p.149)

Embora não haja uma unidade exclusiva para o gênero infográfico, após a atenta observação desse LD, afirma-se que está ocorrendo uma indubitável transformação nos gêneros abordados nos materiais didáticos, sobretudo no ensino fundamental. A inserção do termo “multimodal” e de variadas atividades com infográficos, no 7º ano, contribui para que os multiletramentos sejam uma realidade das escolas públicas.

• Livro do 8º ano

No exemplar desse ano escolar, mais uma vez, os gêneros verbais são abordados exaustivamente, dentre os quais há: debate, crônica, causos, cordel, esquete, poema visual, contos fantásticos e contos de enigma. Em cada capítulo do livro, um desses gêneros é abordado.

Percebe-se que, dos gêneros explorados, o único que explora a linguagem imagética é o poema visual, o qual é trabalhado em somente uma página com atividades, sem alguma explicação teórica sobre o gênero. A maior parte das imagens surgem como mero acessório dos textos, apenas para ilustrar e “colorir” as páginas.

Embora não tenha surgido no sumário, há o gênero dossiê no caderno de leitura e produção. Nele, há dois gráficos expostos confirmando as informações expressas verbalmente, os quais deverão ser analisados pelos alunos, a fim de responder às questões sugeridas nas páginas de atividades sobre o texto lido.

Contempla-se também a charge, com uma série de questões de compreensão textual. Ressalta-se que esse gênero também não está indicado no sumário, surgindo, somente, no decorrer dos exercícios propostos. Há, ao longo do livro, muitas atividades com tirinhas e histórias em quadrinhos, cujos textos verbais que os compõem são utilizados como pretextos para questões gramaticais. A seguir, encontram-se os exemplos de gráficos encontrados no exemplar analisado.

Figura 24 - Exemplo de atividade (8º ano)

Leitura e produção

▼ Agora, vamos saber mais sobre esse dossiê.

Texto 1

Screen generation

O jovem que a MTV estudou

Este estudo pesquisou um universo composto por 64 milhões de jovens brasileiros, de 12 a 30 anos (nascidos entre 1980 e 1998), das classes sociais A, B e C.

54% dos jovens com mais de 18 anos só estudaram até o ensino médio. O acesso à universidade continua sendo maior na classe A (39%), em comparação com a média da população jovem entrevistada nesse estudo (11%). Do total de entrevistados, 29% já são casados e 32% têm filhos. Metade dos entrevistados já trabalha e, quanto mais alta a classe social, maior a incidência de jovens trabalhadores (classe A — 57%; classe B — 53%; classe C — 49%). A renda média dos jovens assalariados é de R\$ 947,17.

Esses jovens se deslocam principalmente por meio de transporte público (60%) e a pé (59%). Apenas 33% utilizam o carro. [...]

O que eles querem da vida?

Desde 1999, ficou claro que os jovens valorizam a união familiar, a carreira e a vida numa sociedade mais segura. Isso continua verdadeiro, mas, em comparação com o último Dossiê, os valores que mais cresceram refletem uma tendência maior ao consumismo, à socialização e ao **hedonismo**. Ter independência financeira, amigos, divertir-se e aproveitar a vida, poder consumir mais, ter mais liberdade e beleza física são atributos que se destacam.

Clipe

Dossiê Universo Jovem MTV

A MTV Brasil, uma emissora de televisão voltada ao público jovem, realiza desde 1999 o “Dossiê Universo Jovem MTV”, um estudo para conhecer os valores, as atitudes e o comportamento do jovem dos grandes centros urbanos brasileiros. Nessas pesquisas, são explorados temas como família, religião, consumo e hábitos de mídia, música, entre outros.

Glossário

Screen generation: significa “geração da tela”, uma denominação criada pelo responsável pela pesquisa para se referir a uma geração viciada em telas (do celular, do computador, da televisão etc.).

Hedonismo: dedicação ao prazer como estilo de vida.

Gráfico 1: Os valores jovens

Atributo	1999	2005	2008	2010
A	86	84	86	82
B	80	80	75	80
C	77	75	79	80
D	69	42	38	69
E	53	60	46	68
F	70	66	74	67
G	65	59	68	64
H	56	54	57	64
I	35	73	74	67
J	61	40	33	48
K	26	20	19	38
L	14	14	12	36

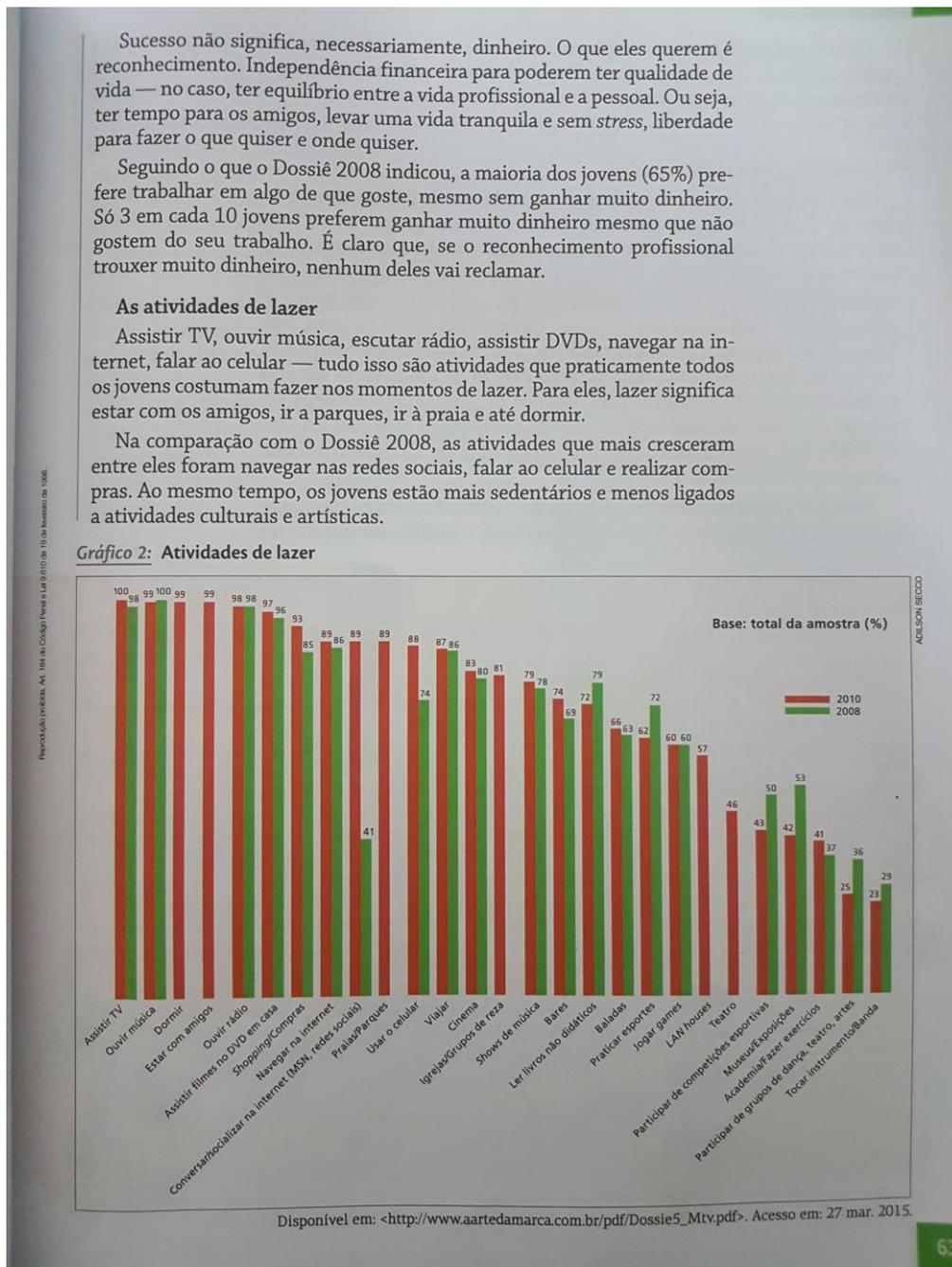
A – Ter união familiar, ter uma boa relação familiar
 B – Ter uma carreira, ter uma profissão
 C – Viver em uma sociedade mais segura, menos violenta
 D – Ter independência financeira
 E – Ter amigos
 F – Ter fé, crer
 G – Ter uma vida tranquila, sem correrias excessivas, sem estresse
 H – Divertir-se e aproveitar a vida
 I – Viver numa sociedade com menos desigualdade social
 J – Poder comprar mais; poder comprar o que quiser
 K – Ter mais liberdade do que já tem
 L – Beleza física; ser bonito

Disponível em: <http://www.aartedamarca.com.br/pdf/Dossiê5_Mtv.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

62

Fonte: Singular & Plural, 2015, p.62

Figura 25 - Exemplo de atividade (8º ano)



Fonte: Singular & Plural, 2015, p.63

As questões sugeridas nas páginas seguintes, no material didático, sobre os gráficos expostos anteriormente são pertinentes e procuram desenvolver habilidades de leitura desse gênero multimodal, ainda que esteja atrelado a um texto referente ao gênero “dossiê”. No entanto, não se constatou a ocorrência de infográficos como objeto de estudo no LD do 8º ano.

- Livro do 9º ano

Como já dito, esta pesquisa foi feita com a participação dos alunos do 9º ano de escolaridade. Até o ano de 2016, a coleção de livros utilizada era de outra editora, com diferente proposta pedagógica. Além disso, não havia exemplares suficientes para todos os discentes. Portanto, os livros não faziam parte do cotidiano escolar, sendo manuseado em momentos esporádicos.

Após analisar o livro do 9º ano, verificou-se que existem, apenas, duas atividades de compreensão de gráficos, atrelados a textos jornalísticos verbais, e não há ocorrência de infográficos ao longo das unidades. Os recursos imagéticos, por sua vez, foram utilizados como leitura complementar ou como elemento ilustrativo. A ênfase do LD desse ano escolar se dá nos seguintes gêneros: artigo de opinião, poema, resumo, reportagem audiovisual, mito, texto teatral e crônica, ou seja, gêneros preponderantemente verbais. Adiante, segue a reprodução das páginas onde os dois gráficos mencionados estão contidos.

Figura 26 - Exemplo de atividade (9º ano)

Leitura

Converse com a turma

Muitos acreditam que a gravidez na adolescência acontece por falta de informação dos jovens sobre o uso de anticoncepcionais e sobre sexo. A reportagem a seguir aponta pelo menos outros quatro motivos que levam as adolescentes a engravidar.

- Na sua opinião, que motivos seriam esses?
- Na sua opinião, que tipo de ações o governo, as escolas e os pais deveriam tomar para evitar a gravidez na adolescência?

Leia a reportagem e veja o que se diz sobre esses assuntos.

Texto 1

Adolescentes engravidam para segurar os parceiros

"Muitas adolescentes ficam grávidas porque querem segurar o parceiro ao seu lado. Ao contrário do que as pessoas pensam, apenas uma pequena fração engravida por acidente." A afirmação é da pediatra e coordenadora do Programa de Planejamento Familiar da Secretaria Municipal de Saúde, Edith Di Giorgi. [...]

Edith acredita que, na adolescência, as jovens não possuem a bagagem necessária para criar uma criança. "Quando a gravidez ocorre nesse momento, a adolescente tem de aprender a cuidar de um bebê em um período em que ela mesma ainda precisa de cuidados."

A pediatra explica que no programa pré-natal da rede pública são feitas entrevistas com as adolescentes grávidas. "Invariavelmente, descobrimos que o motivo que levou à gravidez está ligado à falta de perspectiva, sensação de invisibilidade perante os familiares ou mesmo como uma tentativa de fuga de uma vida difícil."

Muitas garotas, segundo Edith, enxergam na construção de sua própria família — com a criança e o parceiro — a chance de deixar para trás as dificuldades na relação com os pais. "Elas idealizam o filho como uma boneca. Na verdade, com as crianças vêm as responsabilidades que não haviam sido previstas pelas jovens." [...]

Gráfico "Números positivos", constituinte da reportagem "Adolescentes engravidam para segurar os parceiros", do jornal Bom Dia Sorocaba.

Números positivos

Total de grávidas	
2000	8.782
2001	8.225
2002	8.130
2003	8.006
2004	7.859
2005	7.254
2006	7.237

Menores de 15 anos	
2000	38
2001	38
2002	51
2003	44
2004	35
2005	36
2006	36

Entre 15 e 19 anos	
2000	1.768
2001	1.638
2002	1.465
2003	1.227
2004	1.242
2005	1.150
2006	1.246

Fonte: Singular & Plural, 2015, p.17

Esse gráfico, que sintetiza os dados expostos no texto verbal, deverá ser considerado para que seja possível responder a algumas questões de compreensão textual propostas na página seguinte. Já o gráfico exibido a seguir, também utilizado para visualizar com mais clareza as informações contidas na reportagem, será objeto de leitura para a execução de algumas questões sugeridas no caderno de atividades.

Figura 27 - Exemplo de atividade (9º ano)

Leitura e produção

Leitura

Converse com a turma

Você lerá a seguir uma reportagem com o título "OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo", publicada em junho de 2011.

1. Que significado tem a palavra *erradicar* nesse contexto?
2. Você sabe o que significa a sigla OIT?
3. Com base em quê, provavelmente, a OIT fez esse alerta?
4. Onde o texto foi publicado? O que você sabe sobre esse veículo?
5. Considerando que a reportagem foi publicada no Brasil, que outras fontes provavelmente serão citadas na reportagem, além da OIT?

Texto 1

OIT alerta sobre o risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo

RIO – A crise global tornou ainda piores as relações de trabalho e o mundo passou a correr o sério risco de não cumprir as metas de erradicação do trabalho infantil até 2020, assim como a extinção das piores formas de exploração de crianças e jovens no mundo do trabalho até 2016.

Trabalho infantil perigoso Fonte: OIT

Região	Total de crianças (5 a 17 anos) em milhões	Crianças em trabalho perigoso em milhões	Porcentagem
Ásia e Pacífico	854	48,1	5,6%
América Latina e Caribe	334	18,9	6,7%
África subsaariana	257	38,7	15,1%
Outras regiões	141	9,4	5,7%
Mundo	1,586 bilhões	115,3 milhões	7,3%

A conclusão é da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que divulga nesta sexta-feira em Genebra, na Suíça, o mais novo relatório sobre o assunto: "Crianças em trabalhos perigosos: o que sabemos, o que precisamos fazer". Os ministros do Trabalho, da Igualdade Racial e dos Direitos da Mulher estarão em Genebra participando da divulgação do relatório da OIT.

108

Tendo em vista que a educação escolar deve se ajustar não somente às condições das instituições, como também ao desenvolvimento dos educandos, e sendo os livros didáticos os principais instrumentos pedagógicos em várias escolas públicas, presume-se compreender a responsabilidade assumida quanto à produção e à utilização desses manuais, os quais, em muitas unidades escolares, é o único recurso de que o professor desfruta. Portanto, esses materiais devem empenhar-se em fornecer subsídios às práticas multiletradas.

Do mesmo modo, habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa. (LEMKE, 2010, p. 462)

Evidentemente que o LD não é a única fonte de conhecimento e instrumento para se trabalhar com os gêneros. No entanto, os gêneros multimodais solicitam suportes diferenciados para revelarem suas cores, suas imagens, seus movimentos (elementos cruciais para seu entendimento), porém, nem todas as escolas disponibilizam os recursos necessários e, como o LD é o mais acessível, compete a ele expor as produções textuais resultantes das recorrentes mudanças sociais.

Para uma educação escolar pública de qualidade, é necessário ter como objetivo capacitar os indivíduos para o exercício da cidadania, portanto, os LD e demais artefatos pedagógicos, juntamente com a mediação do docente, devem orientar os educandos para o efetivo convívio social.

4.3 Ponderações acerca do questionário diagnóstico

Ao reconhecer a importância do gênero infográfico no contexto da sala de aula, definiu-se aferir de que forma as produções multimodais são tratadas pelos alunos do 9º ano da escola onde esta pesquisa foi realizada, por meio de atividades de leitura e compreensão textual de infográfico previamente selecionado.

Todavia, a fim de conhecer melhor o perfil da turma, solicitamos que fosse respondido um breve questionário, cujas questões aludem a hábitos de leitura. A seguir, veremos as perguntas feitas e algumas respostas reveladas.

1. Escreva, com suas palavras, o que é TEXTO para você?

A: “Texto pra mim são palavras, formações de parágrafos, poemas, histórias.”

C: “Conjunto de palavras dando as informações.”

J: “Para mim, texto é uma estória escrita em várias linhas.”

X: “Texto é um relato ou uma história.”

E: “Texto é um conjunto de frases e informações que me divertem e fazem eu interagir com seu contato.

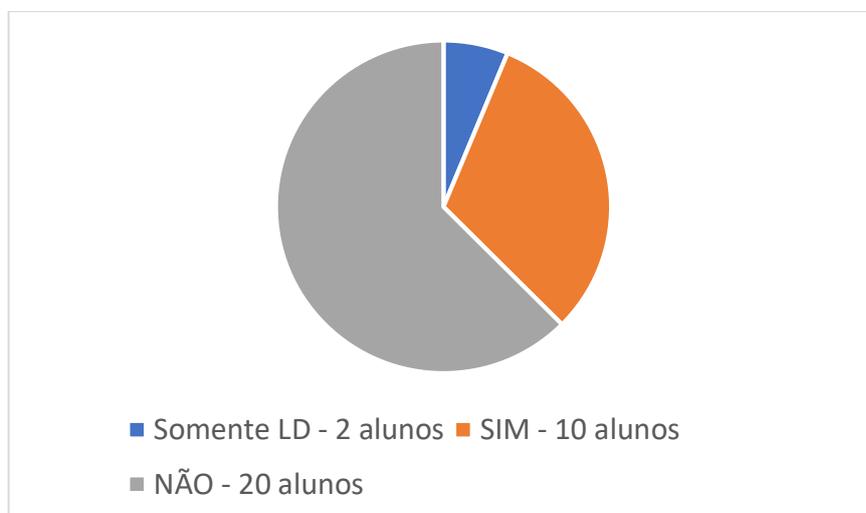
T: “Um conjunto de palavras dando uma informação de um certo assunto.”

R: “Texto é uma história que é contada através de palavras.”

L: “Texto é um conjunto de frases que se completam.”

2. Você possui o hábito de ler? () SIM () NÃO

Gráfico 1 – Dados do questionário diagnóstico



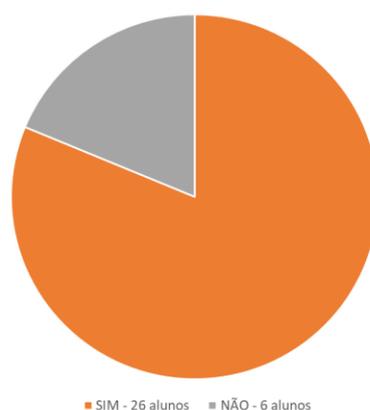
3. Quantos livros, em média, você leu durante sua vida escolar? Cite alguns exemplos, se houver.

Em média, os alunos leram de 02 a 05 livros, dentre os quais foram citados: “A Bela e a Fera”, “Pequeno Príncipe”, “Era uma vez”, “Bíblia”, “A Cabana”, “Como eu era antes de você”.

4. Você prefere a leitura que seja acompanhada de imagens? ()SIM ()NÃO

Por quê?

Gráfico 2 – Dados do questionário diagnóstico



Os alunos que selecionaram “NÃO” expuseram as seguintes justificativas:

Y: “É chato ficar lendo e observando as imagens, é melhor só ler”

F: “Gosto de imaginar o cenário, as situações e os personagens”.

Daqueles que responderam SIM, obtiveram-se as justificativas adiante:

R: “Sim, pois ajuda a entender o texto com mais facilidade”.

J: “Fica mais interessante de ler”.

L: “Porque podemos compreender melhor o que se passa nos livros”.

H: “Para saber o que o texto está se referindo”.

L: “Ajuda você a entender o que está escrito no texto”.

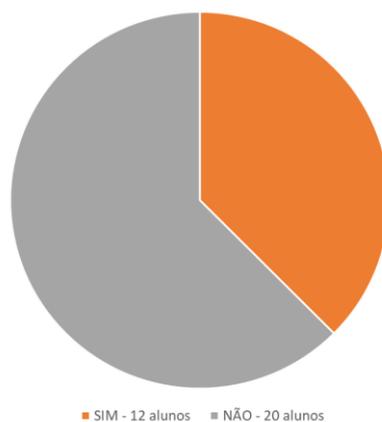
X: “Porque acho interessante mostrar imagens e também é um exemplo”.

5. Quais são os assuntos que mais chamam sua atenção?

Os assuntos mais citados foram: romance, política futebol e ficção científica.

6. Você considera o infográfico que você recebeu como um texto? Justifique sua resposta.

Gráfico 3 - Gráfico 1 – Dados do questionário diagnóstico



A seguir, algumas das justificativas obtidas:

V: “É um texto, só que com muitas imagens”.

T: “Sim, pois está dando uma informação”.

C: “Sim, porque tem imagens que representam o texto”.

X: Sim, porque tem palavras e explicações”.

F: “Não, considero como um gráfico”.

G: “Não, considero como uma pesquisa”.

L: “Não considero gráficos como um texto”.

Y: “Não, pra mim são imagens com algumas palavras”.

A: “Não. Eu considero o infográfico para dar algumas informações”.

B: “Não, porque são mais imagens do que textos”.

AC: “Não, porque tem mais gráficos do que texto”.

J: “Não, porque não tem texto”.

7. Durante sua vida escolar, esse tipo de produção foi objeto de estudo ou já foi visto algo parecido em livros de outras disciplinas, na internet, nos jornais, na televisão? Explícite.

Vinte e seis alunos afirmaram ter visto infográficos nos jornais, na internet e na televisão; somente um encontrou-os em livros de geografia; cinco disseram nunca ter visto.

Os resultados obtidos por meio do questionário evidenciaram uma realidade já sabida: a falta do hábito de leitura. Além disso, os estudantes revelaram que não se sentem atraídos a ler, fato a ser revisto e solucionado urgentemente por aqueles que trabalham em prol do magistério. Ainda que a leitura deva ser estimulada também fora do âmbito escolar, reconhece-se que é nele o local em que a maioria dos alunos das escolas públicas possuem acesso a textos de diversos tipos e, conseqüentemente, contato com a leitura.

Outro dado notável diz respeito ao conceito de texto explicitado. Todos os alunos compreendem-no como uma construção feita de palavras que formam frases e contam uma história ou informam sobre algo. Nenhum aluno apontou outro modo semiótico como texto, no entanto, ao serem questionados sobre a preferência de haver ou não imagens acompanhando o texto verbal, a maioria respondeu sim, sob a justificativa de que facilita o seu entendimento. Logo, ainda que os discentes não reconheçam os recursos visuais como um texto completo, admitem que sua presença é positiva.

Visto que, para eles, texto é um conglomerado de palavras a fim de informar sobre algo ou contar uma história, ao se depararem com o infográfico selecionado, a maioria não o reconheceu como uma construção textual, e aqueles que o reconheceram como tal, alegaram ser devido ao fato de haver, também, textos verbais em sua composição.

Considerando que os alunos questionados estão na última série do ensino fundamental e que nos programas curriculares estão previstos alguns gêneros multimodais, ainda que não sejam os infográficos, é preocupante a noção precária que eles atribuem à definição de texto.

Dessa forma, evidencia-se a razoabilidade em se repensar as práticas de leitura e de escrita que estão sendo feitas de fato.

Após o preenchimento do questionário diagnóstico, a turma iniciou a 2ª etapa da atividade: responder a questões específicas sobre os infográficos selecionados como parte da SD. Ressalta-se que, antes que os alunos fizessem as atividades, esclareceram-se as definições de texto, baseadas nos conceitos de linguagem verbal e não verbal.

Além disso, explicitou-se aos alunos a questão do infográfico como gênero textual multissemiótico, as suas funções comunicativas e as diferenças entre gráficos e infográficos. Nos próximos tópicos, há as análises sobre a aplicação da proposta de intervenção.

4.4 Ponderações acerca da aplicação da 1ª Sequência Didática

Para que a SD seja devidamente elaborada, o professor tem de ser preparado a elaborar material didático e planejar as aulas visando aos gêneros como objeto de estudo, e não como pretextos para o ensino de outros conteúdos. Com esse fim, alguns procedimentos devem ser adotados, como:

- I. apresentar a situação, por meio de questionamentos sobre o gênero selecionado, suas características aparentes etc;
- II. abordar o contexto de produção, o conteúdo temático;
- III. indicar a função social do gênero, os conhecimentos prévios necessários para compreendê-lo, entre outros.

Dessa forma, intenta-se que o discente aproprie-se dos gêneros e de suas linguagens de maneira mais significativa, bem como assimile seu intuito comunicativo e seu contexto de produção, adquirindo conhecimentos que ele ainda não possui. Consoante Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004, p.98), “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. No entanto, infelizmente não são ferramentas metodológicas contínuas no espaço escolar por inúmeras razões, dentre as quais podem ser citadas as condições precárias oferecidas aos professores e as lacunas deixadas durante sua formação.

Nesse primeiro momento, 32 alunos participaram da pesquisa, dentre os quais 6 consideraram as questões elaboradas fáceis, 8 consideraram muito difícil e os demais, de média dificuldade. O trabalho proposto foi feito individualmente, uma vez que o objetivo era verificar e analisar a postura dos estudantes frente ao gênero proposto. Foram necessárias quatro horas-aula (com 50 minutos cada) para sua finalização.

Todos os alunos conseguiram concluir as atividades, embora apresentassem níveis de dificuldade distintos. Importante lembrar que a turma, no geral, não é considerada exemplar em relação ao código de conduta adotado pela unidade escolar. Os estudantes são faltosos, caracterizados como indisciplinados e possuem baixo rendimento nas avaliações tradicionais.

Todavia, surpreendeu-me positivamente a maneira como eles receberam nossa proposta, com seriedade e força de vontade para “acertar” todas as perguntas, ainda que tivesse sido esclarecido que não avaliaríamos o “certo” e o “errado”, mas, sim, as respostas produzidas por eles. Ressalta-se que toda a turma foi comunicada de que se tratava de uma pesquisa acadêmica e que nenhum participante seria identificado.

Os alunos receberam, anexado ao questionário diagnóstico – discutido na seção anterior - o infográfico exposto a seguir. Após preencherem o questionário, apresentei o texto a eles, apontando suas características, funcionalidades e possíveis suportes do gênero infográfico. Discutiu-se, com a turma, sobre o assunto abordado pelo texto.

Vale ressaltar que a escolha do conteúdo temático não foi aleatória, mas, sim, uma tentativa de abordar um assunto relevante para o contexto social em que a maioria dos alunos desta unidade escolar está inserida, tendo em vista que se situa em um bairro afastado da região central do município de Nova Iguaçu e muitas famílias que ali vivem são carentes financeiramente, faltando recursos básicos. A seguir, o infográfico trabalhado em sala de aula:

Figura 28 – Infográfico UOL Notícias



Dados do IBGE mostram perfil de favelas e moradores 27

05/11/2013 | 22h22 > Atualizada 06/11/2013 | 13h04

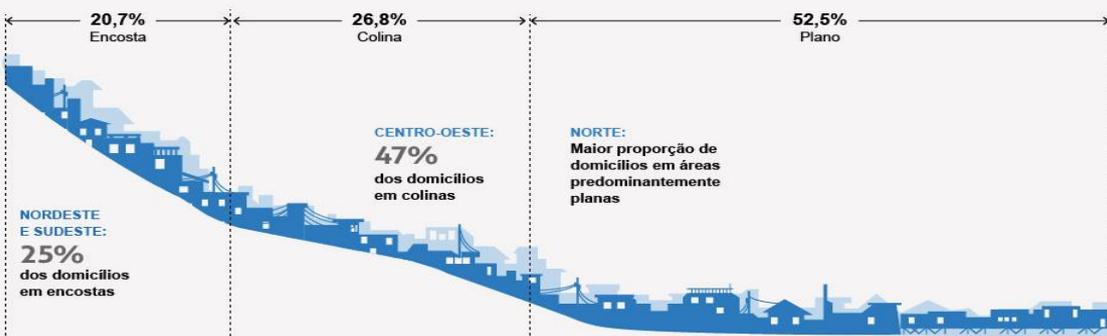


Comunicar erro

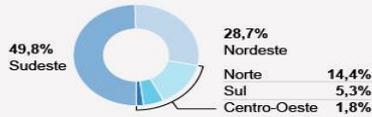
O perfil das favelas e de seus moradores

Estudos do IBGE mostram que quase metade dos domicílios localizados em favelas² estão na região Sudeste e 3 em cada dez moradores ganham menos de meio salário mínimo. Veja outros destaques:

Onde estão localizadas

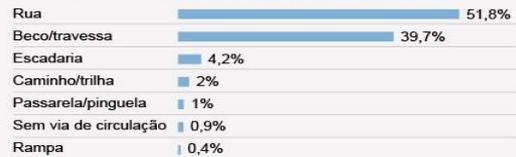


Concentração de domicílios localizados em favelas



Fonte: Aglomerados Subnormais – Informações Territoriais, IBGE, Censo 2010

Principais vias no interior das favelas



Do que é feita a casa



O que tem na casa



Perfil do morador



* Segundo o IBGE, um aglomerado subnormal (favelas) é um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa.
Fonte: Áreas de Divulgação da Amostra para Aglomerados Subnormais, IBGE, Censo 2010

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/infograficos/2013/11/05/dados-do-ibge-mostram-perfil-de-favelas-e-moradores.htm> , acesso em 02/03/2017

Ressalta-se que, embora tenha sido veiculado na internet, os alunos receberam o infográfico impresso, mantidas suas cores originais. O texto em questão não estava associado a outro texto estritamente verbal, pois achamos interessante selecionar um exemplar desse gênero que não servisse de apoio para outro, justamente para tentar justificar sua autonomia quanto a um todo significativo. Adiante, as perguntas que integraram a SD:

1. O infográfico que você acabou de ler foi retirado de um site de notícias da internet. Diga que elementos textuais comprovam essa afirmativa.

2. Você sabe o significado dos cinco símbolos à sua esquerda, logo abaixo do título? Se souber, informe-os.

3. Quais itens do texto confirmam que se trata de um infográfico?

4. Ao lado do título do texto, há um pequeno balão com a numeração 27. O que esse símbolo representa?

5. Em que região brasileira predominam os domicílios em colinas?

6. Ao observar o gráfico em círculo, diga em qual região:

a) predomina o número de casas em favelas. _____

b) é menor o número de casas em favelas é . _____

7. Qual é o tipo de via mais incomum nas comunidades?

8. De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que grande parte dos moradores possuem acesso à internet? Justifique sua resposta.

9. A partir de seu conhecimento de mundo, que motivo(s) poderia(m) justificar o baixo índice de moradores com curso superior completo?

10. Explique, com suas palavras e com os dados do texto, a realidade econômica dos moradores dessas regiões.

11. Para o IBGE, o que configura uma região como favela?

Consoante já exposto, a escola em que foi feita a pesquisa não dispõe de recursos tecnológicos para que os alunos fizessem as atividades diretamente na página da internet, logo, foram reproduzidas de forma impressa. Considerando que essa escassez, lamentavelmente, é a realidade de inúmeras escolas, viu-se, nesse modelo de atividade, uma possibilidade de levar aos alunos um gênero comumente veiculado nos ambientes digitais.

A SD respondida pelos alunos possui doze itens, organizados em onze perguntas. Dos 32 alunos participantes, 23 obtiveram acima de 6 acertos, enquanto 9 apresentaram entre 5 e 0 acertos. Considerando que o infográfico não fora um gênero explorado em outros bimestres ou anos escolares, os resultados foram bastante surpreendentes e satisfatórios, confirmando como esses textos podem auxiliar a prática do multiletramento, por meio de produções multimodais. Algumas respostas apontadas foram deveras instigantes, tendo em vista que fugiram daquilo

que era esperado. Adiante, exporemos algumas perguntas da SD e as respostas obtidas. As demais questões eram mais objetivas, portanto, as respostas não sofreram variações significativas.

Pergunta 1: O infográfico que você acabou de ler foi retirado de um site de notícias da internet. Diga que elementos textuais comprovam essa afirmativa.

I: “O site e porque tem uma lupa no canto da folha.”

B: “gráfico, lupa, o nome do site etc.”

C: “O link, o desenho da lupa etc.”

L: “O site e o nome das redes sociais.”

A: “Uol Notícias”

Nessa questão, praticamente todos os alunos conseguiram identificar, ao menos, um elemento que confirmasse o caráter virtual do texto. Muitos responderam “Uol Notícias”, ou seja, provavelmente é um site conhecido e acessado por eles. Os símbolos das redes sociais também contribuiriam para a confirmação de que se tratava de um texto retirado da internet. Curioso notar, também, que vários estudantes citaram o desenho da lupa logo acima, demonstrando a consciência de que esse símbolo significa “buscas” na internet.

Pergunta 2: Você sabe o significado dos cinco símbolos à sua esquerda, logo abaixo do título? Se souber, informe-os.

A: “Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram , e-mail.”

R: “São símbolos de rede de comunicação.”

L: “Meio de comunicação da internet.”

A: “Alguns, Facebook, Twitter, Pinterest.”

A maioria dos alunos conseguiu identificar, ao menos, dois símbolos, até mesmo porque são de redes sociais das quais eles fazem uso contínuo: Facebook e Twitter. Nenhum aluno identificou o símbolo da rede LinkedIn, possivelmente por ser voltada a assuntos profissionais, e, na faixa etária dos estudantes, nem todos trabalham, e os que trabalham, são empregados informalmente. Houve aqueles que resumiram todos os símbolos com a frase “meios de comunicação”, ou seja, conseguiram visualizar que, embora não reconhecessem todos os significados específicos, sabiam sua funcionalidade.

Pergunta 3. Quais itens do texto confirmam que se trata de um infográfico?

A: “Os símbolos dos objetos.”

R: “As figuras usadas para indicar o assunto e as porcentagens.”

T: “O texto e os desenhos.”

E: “A forma como foi produzido, com gráfico, texto, imagens.”

L: “As figuras usadas para indicar o assunto e as porcentagens.”

X: “Os gráficos, textos, números e imagem.”

V: “As informações, as imagens, os nomes embaixo da figura.”

Em relação à pergunta 3, todos os alunos conseguiram citar, ao menos, um elemento característico do gênero abordado. As respostas expostas, a título de exemplo, atestam que os estudantes começaram a perceber recursos semióticos, além do verbal, como unidades significativas em determinada produção textual.

Pergunta 9: A partir de seu conhecimento de mundo, que motivo(s) poderia(m) justificar o baixo índice de moradores com curso superior completo?

L: “Violência e falta de dinheiro.”

F: “Eles provavelmente abandonam a escola para trabalhar ou se unir ao tráfico.”

R: “Porque as oportunidades surgem mais para as pessoas de área mais nobre.”

A: “Porque nem todos tiveram oportunidade de estudar, tiveram que trabalhar.”

D: “Porque muitas pessoas largam os estudos para ir para o mundo do tráfico.”

V: “Porque não gosta de estudar e desiste antes do ensino superior.”

Y: “Porque os moradores não têm muito interesse por estudo.”

J: “Porque eles viram traficantes.”

Após a leitura e análise dos dados expostos no infográfico, os alunos deveriam responder à questão com base na vivência deles. Como visto, as respostas fomentaram debates interessantes acerca do assunto. A maior parte da turma justificou o número reduzido de moradores com nível superior completo como reflexo da falta de oportunidades e/ou condição financeira. No entanto, houve aqueles atrelaram esse fato à falta de interesse pelo estudo e viram o tráfico como uma opção de vida.

Pergunta 10: Explique, com suas palavras e com os dados do texto, a realidade econômica dos moradores dessas regiões.

A: “Poucos têm nível superior completo, quase metade das pessoas ganham até meio salário mínimo.”

E: “Muito ruim. Pouco acesso ao estudo e pouco interesse de crescer.”

I: “A realidade econômica é baixa, tirando a dos traficantes.”

V: “Eles têm uma economia muito ruim, apenas 31,6% ganha até meio salário mínimo. Ninguém manda gastar com drogas.”

R: “Ruim. Porque quase ninguém tem trabalho de carteira assinada.”

K: “31,6% ganham salário mínimo, e não possuem carteira de trabalho assinada.”

T: “31,6 ganhavam até meio salário mínimo. Apenas 0,9% ganhavam mais que 5 salários mínimos.

Conforme relatado, a maioria dos alunos fizeram a leitura dos dados disponíveis. Além disso, verificou-se que a problemática do tráfico de drogas surgiu com frequência para justificar determinadas informações exibidas.

Não se pretende, nesta pesquisa, aprofundar-se em questões socioeconômicas. Contudo, sendo um dos principais objetivos da escola a formação do indivíduo atuante na sociedade com criticidade, a implementação dos infográficos nos currículos escolares é propícia não só para estimular outros letramentos, mas também por possibilitar a exposição de fatos e dados de maneira mais clara, e, assim, engendrar o senso crítico nos estudantes.

As demais questões, nas quais se visou a leitura e compreensão dos símbolos e gráficos, atrelados aos dados numéricos e verbais, requeriam respostas mais objetivas. A tabela a seguir indica a quantidade de alunos que responderam satisfatoriamente as questões 4, 5, 6, 7, 8, 11.

Tabela 5– Dados da 1ª SD

Perguntas	Respostas corretas
Nº 4	26
Nº 5	22
Nº 6	a) 13 b) 10
Nº 7	18
Nº 8	12
Nº 11	25

Fonte: GRIJÓ, 2018

A partir dos dados da tabela, nota-se que o resultado da primeira SD foi bastante positivo, visto que, dentre as questões que exigiam mais objetividade, apenas as de número 6 e 8 obtiveram baixo índice de acertos.

Constatou-se, portanto, após a aplicação das atividades, que o uso de gêneros multimodais, tal qual o selecionado como objeto de estudo desta pesquisa, é muito proveitoso não somente ao aluno, como ao docente. Esses textos, além de tornarem as aulas interessantes, estimulam o pensamento crítico e a exposição das opiniões dos alunos, tornando a escola um local onde as atividades humanas são valorizadas, visto que se harmoniza com a realidade social da atualidade. Seguidamente, há as observações quanto à segunda SD aplicada.

4.5 Ponderações acerca da aplicação da 2ª Sequência Didática

Após verificar os resultados obtidos na aplicação da 1ª atividade, acreditamos ser viável executar outra, a fim de averiguar o desenvolvimento da prática de leitura e compreensão textual em relação ao gênero infográfico. Antes que os alunos recebessem a nova SD, lemos, em conjunto, um texto motivador (exibido adiante), que abordava o mesmo assunto estabelecido no infográfico.

Por que, após 4 décadas de política de filho único, a China agora quer mais crianças e não consegue

Vivian Oswald
De Pequim para a BBC Brasil
24 janeiro 2017

Chegou a hora de a primeira geração nascida da política do filho único na China se casar e ter seus próprios herdeiros.

O casamento sempre foi uma instituição de extrema importância para os chineses, que, por tradição, têm no núcleo familiar a sua referência maior. Além disso, é um sinal de status e estabilidade.

A pressão, porém, já não é só dos pais. Desde que flexibilizou, no início do ano passado, a política em vigor há quase quatro décadas, o Partido Comunista quer que a população volte a crescer a passos acelerados. Mas a China mudou nestes 40 anos e, com ela, as pessoas que hoje estão em idade reprodutiva.

Por mais que os costumes ainda prevaleçam e o casamento continue sendo valorizado, homens e, sobretudo, mulheres têm optado pelas suas carreiras profissionais. Temem por sua segurança no mercado de trabalho.

Além disso, ficou caro ter filhos na China, ainda mais para quem já tinha um. Escolas e saúde não são gratuitos e podem custar muito dependendo da cidade e do tipo de instituição escolhida pelos pais.

A manutenção de crianças pesa no orçamento das famílias, que têm preferido continuar investindo mais e melhor em um único filho. Dezenas de milhares de filhos da chamada nova classe média vão estudar no exterior, principalmente nos Estados Unidos, onde vão aprender inglês e se preparar para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

No ano letivo 2015-2016, 328.547 chineses frequentavam faculdades e universidades americanas (reconhecidamente caras), um recorde histórico, segundo dados do Instituto de Educação Internacional.

"Não sei se vou querer ter um segundo filho. Já não está sendo fácil criar a minha filha de quatro anos. Quero dar a ela o que há de melhor. E ter uma segunda criança significaria ter de dividir com que hoje dou a ela", diz Xiao, de 38 anos, que trabalha na administração de um condomínio em Pequim.

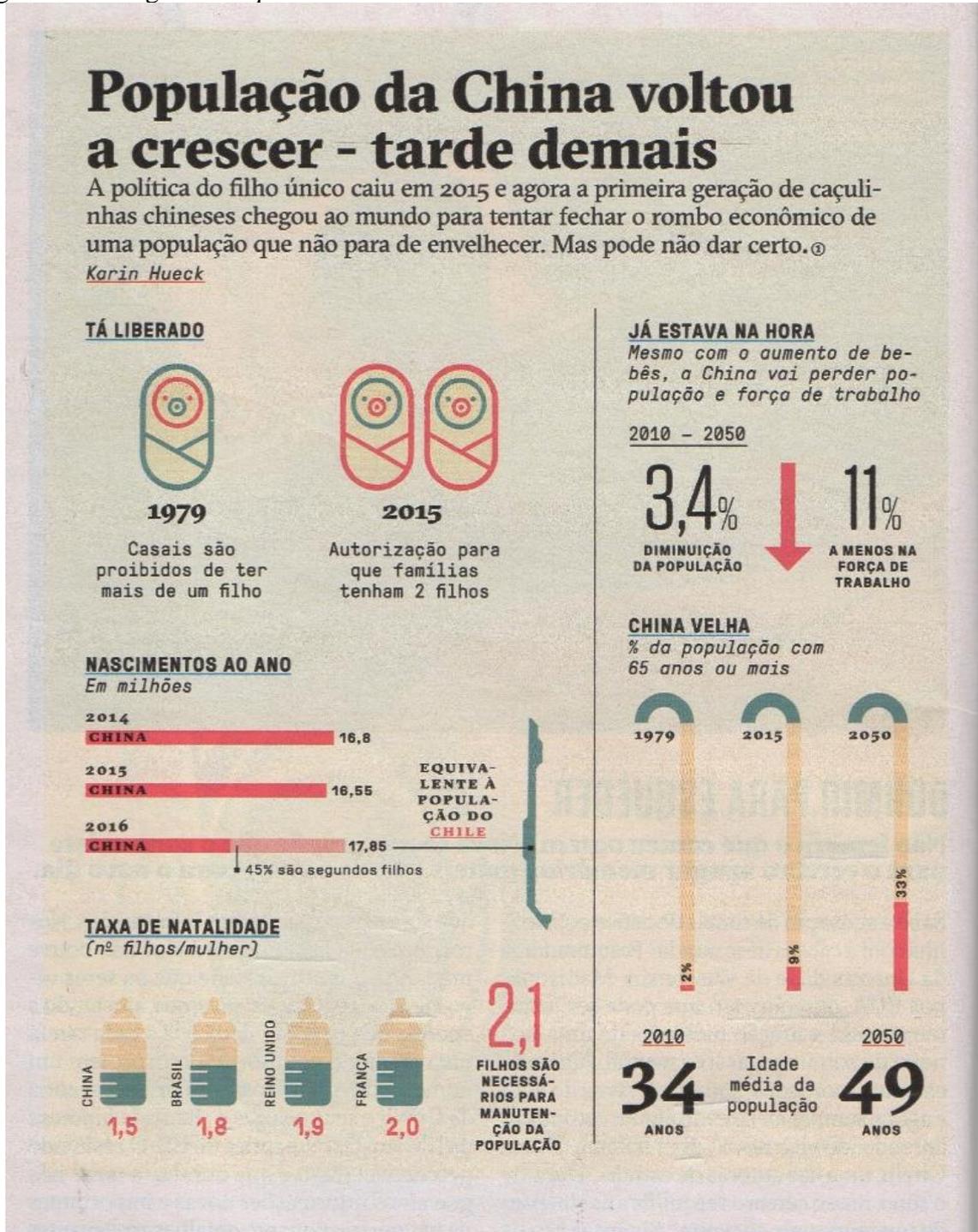
Nas áreas rurais, é comum os pais terem de deixar as suas cidades natais em busca de melhores empregos nos grandes centros urbanos para proporcionar uma vida melhor aos filhos. Estima-se que o fluxo migratório chegue a 100 milhões de pessoas.

Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38729390>. Acesso em 25/06/2017)

Após a leitura atenta desse texto, distribuiu-se a Sequência Didática, na qual constavam, juntamente ao infográfico, as questões elaboradas. Ressalta-se que, para responder às atividades, não era preciso recorrer ao texto motivador, o qual foi utilizado somente para

familiarizar os alunos com o assunto aludido. Adiante, apresentamos o infográfico utilizado na segunda SD (figura 29) e as questões sugeridas.

Figura 29– Infográfico *Superinteressante*



Fonte: Revista *Superinteressante*, ed. 372, p. 16. Março/2017

1. Explique, de modo geral, o assunto exposto no infográfico que você acabou de ler.

2. De acordo com o assunto abordado no infográfico, explique a expressão “tarde demais”.

3. Acima das datas 1979 e 2015, há um símbolo. O que ele representa?

4. De acordo com seu entendimento, o que indicam as imagens das mamadeiras?

5. Em relação à questão anterior, o quê, possivelmente, levou o autor a utilizar mamadeiras como símbolos?

6. Explique, com base nos dados numéricos expostos, as mudanças que ocorrerão na China até o ano 2050.

7. Na 2ª coluna do infográfico, explique a relação entre a expressão “China velha” e a imagem que a representa.

8. Você achou que os infográficos transmitem informações de forma clara e eficiente?

Assim como a primeira SD, os alunos receberam os textos coloridos, como o original. Tendo em vista que eles já estavam, de certa forma, familiarizados com o gênero, não houve necessidade de mencionar suas características, funcionalidades, suportes e contextos de produção, pois já havia sido feito ao iniciar a aplicação da atividade anterior.

Percebeu-se que os alunos receberam os comandos dessa SD com mais segurança, fato que pode ser explicado devido ao positivo desempenho na atividade antecedente. Após a leitura do texto motivador, os alunos expuseram suas opiniões sobre o crescimento populacional não só da China, mas como do mundo, e discutiu-se a respeito dos índices de natalidade, envelhecimento populacional, etc.

Em relação às respostas esperadas, a tabela a seguir indica a numeração da questão e a quantidade de alunos que responderam adequadamente, lembrando que 25 alunos participaram desta segunda atividade.

Tabela 6 – Dados da 2ª SD

Questão	Número de acertos
1	25
2	14
3	22
4	20
5	12
6	22
7	16
8	25

Fonte: GRIJÓ, 2018

De acordo com a tabela 6, podemos observar que todos os alunos responderam as questões número 1 e 8 satisfatoriamente, corroborando que eles já não viam, no infográfico, um gênero desconhecido. Já a questão número 5 foi a que teve menor índice de acertos (menos da metade conseguiu fazê-la com êxito). Dentre as respostas que obtivemos nessa pergunta, destacam-se as seguintes:

T: “Para mostrar que são bebês.”

R: “Talvez porque está falando sobre bebês...”

A: “Porque natalidade significa nascimento, bebê.”

P: “Por causa dos bebês que usam mamadeira.”

F: “De média de 1,5 na China.”

L: “Porque 2,1 filhos são necessários para a manutenção da população.”

J: “Porque bebês tomam mamadeira.”

K: “Para indicar onde tem mais líquido.”

De maneira geral, a aplicação de outra atividade que abordasse o mesmo gênero e seguisse a mesma diretriz da anterior possibilitou a feitura de um comparativo. Foram necessárias três horas-aula para a finalização dos exercícios propostos. Além disso, notei que os estudantes sentiram-se mais seguros e autônomos, uma vez que solicitaram, poucas vezes, meu auxílio.

Ainda que essas SD tenham sido implantadas em apenas um ano de escolaridade, afirma-se que atividades elaboradas sob esse prisma são capazes de potencializar o estudo dos gêneros do discurso, sobretudo em relação à multimodalidade, de modo que os discentes apropriem-se deles.

Nessa perspectiva, depreende-se que todos os envolvidos no processo de letramento necessitam reconsiderar as práticas didáticas no que diz respeito à função dos saberes disciplinares. Dessa forma, conjectura-se que atividades voltadas à realidade e às demandas sociais devem ser priorizadas no ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paulatino aumento da elaboração e da circulação de gêneros híbridos e multimodais nas atividades humanas ocasionaram o interesse em compreender como a atual configuração de textos é explorada no local onde o indivíduo passa grande parte de sua vida: a escola. Outrossim, coube verificar a finalidade da disciplina de Língua Portuguesa, já que é a principal encarregada de concentrar-se na formação leitora dos estudantes.

Inquestionavelmente, a escola é o principal agente de letramento, logo, é necessário que essa instituição compreenda e assimile que as atividades sociais aproximam-se, cada vez mais, da visualização da informação. O frequente uso de textos imagéticos como meros complementos ou ilustrações dos textos verbais atestam que as produções multissemióticas ainda são subjugadas àquelas cujo recurso principal é a linguagem verbal. Todavia, os profissionais da educação devem repensar as considerações de Lemke (2010, p.458), a fim de que se ofereçam os letramentos basilares aos indivíduos.

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares.

Ademais, a disciplina de Língua Portuguesa é responsabilizada por tratar dos gêneros tradicionais, ou seja, encarrega-se o professor de português de priorizar textos que, em grande parte, não são configurados de acordo com as práticas sociais modernas. Obviamente, não se pretende atribuir maior ou menor importância a determinado gênero, no entanto, urge que todos os tipos de produção textual disponham do mesmo espaço no currículo escolar.

Diante da oferta cada vez mais qualificada de objetos de leitura que trazem gráficos, mapas, tabelas e outros tipos de visualização de informação e diante da constatação de que essa oferta não significa uma apropriação direta e competente da leitura desse material por parte do leitor, é de suma importância pesquisar e compreender as relações entre letramento multissemiótico e alfabetismo da população. (RIBEIRO, 2012, p.47)

A leitura proficiente é mais que uma simples decodificação; ela requer esforços dos sujeitos participantes, para que façam inferências e preencham, de modo coerente, as lacunas presentes nos textos. Qualquer configuração textual é feita de espaços vazios, prontos para

serem complementados pelo leitor. Os jogos de linguagem fazem parte de, praticamente, todos os gêneros textuais, por isso o sentido de um texto dependerá de quem o ler.

O gênero selecionado nesta pesquisa, o infográfico, é, por sua essência, repleto de espaços vazios; o leitor é, portanto, responsável por atribuir sentidos e interligar as imagens (e demais recursos semióticos) às palavras. Cabe a ele perceber que todos os mínimos detalhes de um infográfico são propositalmente pensados e possuem alguma significação. Devido à riqueza de recursos semióticos em sua composição, utilizamo-lo nas SD desenvolvidas, a fim de que a multimodalidade fosse explorada em sala de aula, empenhando-se, assim, à aquisição de habilidades necessárias à leitura de textos que mesclam variados modos semióticos.

A partir da análise dos documentos oficiais, pôde-se perceber que, embora já estejam ocorrendo mudanças significativas no que diz respeito à pedagogia dos multiletramentos, o letramento tradicional, no qual se privilegiam os gêneros textuais predominantemente verbais, ainda é tido como o principal objetivo dos currículos escolares.

Todavia, por meio de estudos e pesquisas que atestem a indispensabilidade da inserção da multimodalidade, com a importância que ela deve ter, no contexto escolar, será possível, gradualmente, ajustar a rotina educacional à cotidiana. À vista disso, os indivíduos, ao longo de sua formação escolar, desenvolverão “certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119, grifo da autora).

Verificou-se, também, alguns resultados de avaliações, nacionais e internacionais, que verificam o nível de letramento e aprendizagem dos alunos matriculados nas redes de ensino e a composição da coleção de livros didáticos utilizada pelos alunos onde a pesquisa foi realizada. Dessa forma, a partir da apreciação dos dados verificados e do parecer das atividades propostas em todos os anos de escolaridade do referido material, percebeu-se que há uma evidente imprescindibilidade em inserir textos e exercícios que abordem outros tipos de linguagens, além da verbal.

Todavia, no que concerne à abordagem de textos multimodais na coleção didática, percebeu-se que, no 9º ano, a ênfase, tanto do LD quanto nos documentos oficiais, encontra-se nos gêneros tradicionais, ou seja, primordialmente verbais. Sendo assim, a intervenção pedagógica proposta, por meio de Sequência Didática, pretendeu complementar o processo de formação leitora dos alunos, ratificando a função da escola: a promoção de estratégias pedagógicas planejadas em prol das reais necessidades dos estudantes.

Ao se fazer pesquisa no âmbito educacional, tem-se no educando o foco principal. Nesse sentido, este trabalho foi planejado de modo a promover uma reflexão acerca dos atuais conceitos de letramento e auxiliar os alunos a adquirirem habilidades indispensáveis à atuação enquanto cidadão crítico. A capacidade de ler quaisquer textos é uma dessas habilidades, uma vez que, assim, é possível integrar as práticas sociais.

Enquanto professora da rede pública, este trabalho enriqueceu não somente meu repertório de conhecimento sobre o assunto tratado, mas também me levou a refletir sobre o verdadeiro papel do docente ao mediar o processo de aquisição de conhecimento pelos alunos. Por meio das atividades sugeridas, aproximei-me mais dos alunos, e percebi que “ganhar” a confiança deles é imprescindível para o êxito de qualquer atividade, a qual deve ser sempre contextualizada, de modo que eles compreendam o porquê de estudarem determinado assunto.

Ainda que a realidade das escolas públicas seja repleta de desafios e contratempos a serem superados, visto que nem sempre é possível recorrer a suportes importantes no desempenho de algumas práticas educacionais, é possível executar atividades condizentes com as atividades humanas que acontecem fora do ambiente escolar. Todavia, compete, também, ao governo, oportunizar a formação continuada dos professores, pois, assim como quaisquer outros profissionais, carecem de atualizações e modernizações quanto às práticas e aos saberes pedagógicos.

O processo de leitura no mundo moderno está entranhado em um ambiente repleto de sons, imagens, diagramações e movimentos, atrelados ou não à linguagem verbal. As mudanças sociais na contemporaneidade acarretam modificações na enunciação e nas produções textuais. Dessa forma, este trabalho pretendeu salientar a importância dos textos multimodais - tão presentes nos tempos modernos - no contexto escolar, proporcionando subsídios aos docentes para utilizar os infográficos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos; PEREIRA, Uagne Carvalho; BARROS, Leicijane da Silva. **Sequência didática: uma proposta metodológica ao ensino de língua materna**. In: Cadernos do CNLF, Vol. XVIII, nº 03 – Ensino de Língua e Literatura. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/016.pdf. Acesso em 16/01/2018

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. In: *Polifonia*, Cuiabá, EDUFMT, n. 19, 2009, p. 161-186. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em 03/08/2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento** / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta-curricular.pdf>. Acesso em 05/01/2017.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 05/01/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pde-escola/143-programas-e-aco-es-1921564125/prova-brasil-1450818338/209-matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>, acesso em 19/03/2017.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino fundamental anos finais** / Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em 23/01/2018.

BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 10/01/2018.

CANI, Josiane Brunetti e COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes, 2016

CARMO, Cláudio Márcio do; SILVA, Lucimar Aparecida; SANTOS, Alex Luis dos. **Pelos sí, a pelo no – uma análise dos significados sociais à luz da Gramática do Design Visual**. Revista Prolíngua – I ISSN 1 9 8 3 -9 9 79 Volume 6 - Número 2 - jan/jun de 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274064549_PELOS_SI_A_PELO_NO_-_UMA_ANALISE_DOS_SIGNIFICADOS_SOCIAIS_A_LUZ_DA_GRAMATICA_DO_DESIGN_VISUAL. Acesso em 17/02/2018.

CARVALHO, Flaviane Faria. **Temas contemporâneos em semiótica visual**. Brasília: CEPADIC, 2013. Disponível em <http://www.cepadic.com/pdf/tcesv.pdf>. Acesso em 17/02/2018.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em 11/01/2018.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o mundo: um olhar através da semiótica social**. ETD – Educação Temática Digital v.3, n.2., p.19-26, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42

_____; SOUZA, Maria Medianeira de. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014

ELIAS, Vanda Maria da Silva. **Hipertexto, leitura e sentido**. Unisinos: Calidoscópico Vol. 3, n.1, p. 13-19. jan/abr 2005. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6228>. Acesso em 10/02/2018.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. – 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2015.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

JUNIOR, João Batista Bottentuit *et al.* **O infográfico e as suas potencialidades educacionais**. IX Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Universidade Federal de Sorocaba, 2011. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf. Acesso em 09/08/2017.

KANNO, Mário. **Infografe: Como e porque usar infográficos para criar visualizações e comunicar de forma imediata e eficiente**. Edição eletrônica. São Paulo: Infolide.com, 2013.

KERSCH, Dorotea Frank e COSCARELLI, Carla Viana. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes, 2016

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther e van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York, Routledge, 1996.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Revista Trabalhos em Língua Aplicada, vol. 49, nº2. Jul./Dez. 2010 Campinas. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 05 de julho de 2017.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O texto multimodal no livro didático de Português. In: **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal/** Josenia Antunes Vieira *et al* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Ary. **Infografia. História e projeto**. São Paulo: Blucher, 2013

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. In: **Sintaxe em foco**. Org. Medianeira Souza *et al*. Recife: PPGL / UFPE, 2012.

NOGUEIRA, Daniel Moura; PAULA, Frederico Braida Rodrigues de; NOJIMA, Vera Lucia Moreira dos Santos. **Água nossa de cada dia: o discurso persuasivo dos atributos visuais nos infográficos**. In: Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2 p. 4635-4647]. São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/despro-ped2016-0399

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de gênero textual multimodal: A hipertextualidade do infográfico**. In: HORA, Demerval da (Org.) Anais do VI Congresso Internacional da Abralin, João Pessoa: Ideia, 2009, p. 3666-3674. Disponível em: <http://abralin.org/site/publicacao-em-anais/abralin-joao-pessoa-2009/>. Acesso em 10/09/2017.

_____. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana *et al* (organizadores). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PEREIRA, Eliúde Costa. Práticas letradas digitais e os desafios da escola pública. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira e SANTOS, Záira Bomfante. **Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados**. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

QUATTRER, M.; GOUVEIA, A. P. S. . **A infografia nos meios de comunicação impressos**. In: 4º Congresso Internacional de Design da Informação, 2009, Rio de Janeiro. Pesquisa científica em design da informação: sistemas de informação e comunicação, tecnologia e sociedade, história e teoria, educação.. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Desing da Informação - SBDI, 2009. p. 235-241.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012: língua portuguesa e literatura**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-curriculo-basico-9a-0b.pdf> , acesso em 18/03/2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Visualização de informação e alfabetismo gráfico**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.22, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/9594/7359>. Acesso em 20/01/2018

_____. **Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade**. Signo. Santa Cruz, v.38, n.64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>. Acesso em 05/07/2017.

_____. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROCHA, Maria Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia, ciência e profissão, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em 09/01/2018.

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

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; BARBOSA, Jaqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane e BUNZEN, Clecio. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**/ Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi (org). – 1.reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SIGNORINI, Inês. **Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua**. In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) Ensino de língua : das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2017.

_____. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo científico – conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Velhos, novos e multiletramentos: Introduzindo conceitos**. Linguagem em Foco, vol. 1, nº 1, jan./jul. 2012. p.81-92

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal/** Josenia Antunes Vieira *et al* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, Josenia e SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social.** Brasília: CIP, 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. MARCUSCHI, Luiz Antônio Marcuschi, ; Antonio Carlos Xavier (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido.** 3. Ed - São Paulo: Cortez, 2010.

ZÚNIGA, Nora Cabrera; ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania/** Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi (org). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO MENOR

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “**Os textos multimodais e a formação do leitor competente: os infográficos na sala de aula**”. Compreendi as propostas e os objetivos referentes ao trabalho da professora regente, Danielle Porto Sylvestre Grijó, portanto, concordo em participar da pesquisa.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2017

Assinatura do responsável do aluno

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Escreva, com suas palavras, o que é TEXTO para você?

2. Você possui o hábito de ler?

() SIM () NÃO

3. Quantos livros, em média, você leu durante sua vida escolar? Cite alguns exemplos, se houver.

4. Você prefere a leitura que seja acompanhada de imagens? ()SIM ()NÃO Por quê?

5. Quais são os assuntos que mais chamam sua atenção?

6. Você considera o infográfico que você recebeu como um texto? Justifique sua resposta.

7. Durante sua vida escolar, esse tipo de produção foi objeto de estudo ou já foi visto algo parecido em livros de outras disciplinas, na internet, nos jornais, na televisão? Explícite.
