



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

FRANCISCA ARIVALDÊNIA BRAGA MENDONÇA REIS

**INFOGRAFIA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL PARA ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MOSSORÓ

2021

FRANCISCA ARIVALDÊNIA BRAGA MENDONÇA REIS

**INFOGRAFIA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL PARA ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veronica Palmira Salme de Aragão

MOSSORÓ

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCISCA ARIVALDÊNIA BRAGA MENDONÇA REIS

**INFOGRAFIA: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL PARA ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e Letramentos.

Aprovada em: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dr. Verônica Palmira Salme de Aragão
(Presidenta – UERN)

Profa. Dr. Maria Eliza Freitas
(1ª examinadora externo – UERN)

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva
(2º examinador interno – UERN)

À memória de meu pai: Válder de Lima
Mendonça

AGRADECIMENTOS

Ao Todo Poderoso por seu amor incondicional, por suas bênçãos sobre minha vida. A Ele, toda a minha gratidão, toda honra e toda glória.

À minha mãe e à memória de meu pai, que mesmo sem terem concluído seus estudos, incentivaram a buscar o conhecimento por meio da educação.

A Raymundo Reis, meu esposo, pela companhia nas noites de estudo e pela presteza na digitação dos meus trabalhos, além do apoio incondicional.

Às minhas filhas, Beatriz, Luísa, Lígia e a meu neto Álvaro pelo incentivo a prosseguir nessa caminhada.

Às minhas seis irmãs e dois irmãos por se fazerem presentes em minha vida nos momentos de alegria e de adversidades e pelas palavras de incentivo.

Aos irmãos batistas por me sustentarem em oração, mesmo quando o mestrado era apenas um desejo.

À Mariazinha, ex-professora de Literatura do ensino médio, grande amiga e incentivadora a prosseguir investindo na formação profissional.

À minha orientadora, professora Dra. Verônica Aragão, por suas valorosas contribuições, seu incentivo incondicional e pela disponibilidade de tempo e de material acadêmico.

A todos os professores do Profletras e ao professor Dr. Gilson Chicon, Coordenador do Programa, por todo o conhecimento transmitido e o olhar atento às necessidades dos mestrandos.

À banca examinadora, formada pelos professores Moisés Batista da Silva e Maria Eliza Freitas por se disponibilizarem em participar da avaliação do presente trabalho. Gratidão pelas valorosas contribuições.

Aos amigos do Profletras pela constante troca de experiências, em especial Adjane e Dânia, companheiros de viagens e de muitas risadas no trajeto.

À secretária do Profletras, Candice Apolinário, por suas orientações e presteza.

Aos gestores das escolas onde leciono por adaptarem meus horários e compreenderem a relevância desse momento para minha formação profissional.

E a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desse sonho.

“Deus nos fez perfeitos e não escolhe os capacitados, capacita os escolhidos: fazer ou não fazer algo, só depende de nossa vontade e perseverança”. Albert Einstein

RESUMO

O presente estudo surgiu a partir das dificuldades evidenciadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA IV) de uma escola do município, localizada em Fortaleza-CE. Percebeu-se que a maneira como a leitura e a escrita tem sido trabalhada em sala de aula não desperta o interesse dos estudantes, fato confirmado pelos professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas quando realizadas atividades para atender os requisitos escolares. Dentre essas dificuldades, destacam-se tanto a leitura quanto a elaboração de gráficos, indispensáveis para a compreensão de dados relevantes no contexto atual e que não têm recebido o destaque merecido nas aulas de língua materna. Além do que já foi exposto, os estudantes da EJA apresentam dificuldades em decorrência de um processo de alfabetização que foi iniciado tardiamente. Para isso, serão desenvolvidas atividades com foco no letramento através da leitura, compreensão e produção de infográficos. Por essa razão, foi escolhido o infográfico por ser um gênero multimodal por excelência com teor informativo que alia de maneira harmoniosa o texto e a imagem. Os pressupostos teóricos fundamentaram-se, sobretudo, nos trabalhos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) acerca dos estudos sobre gêneros; de Rojo (2012), Kress van Leeuwen (1996), Ribeiro (2013) e Dionísio (2011) sobre multimodalidades e multiletramentos; Devido à COVID-19 que impossibilitou a intervenção em sala de aula, foi elaborada uma proposta de atividade que poderá ser aplicada nas turmas da EJA ou nas séries finais do ensino fundamental II. A metodologia foi desenvolvida em etapas voltadas para a leitura, interpretação e produção de textos usando o gênero infográfico. Não houve análise de dados, mas acredita-se no potencial das atividades desenvolvidas para a obtenção da melhoria da leitura dentre outros.

Palavras-chave: Multimodalidade, Infográfico, Letramento, EJA.

ABSTRACT

The present study arose from the difficulties highlighted by the students of Youth and Adult Education (EJA IV) of a school in the city, located in Fortaleza-CE. It was noticed that the way in which reading and writing has been worked on in the classroom does not arouse the interest of students, a fact confirmed by teachers of Portuguese and other subjects when carrying out activities to meet school requirements. Among these difficulties, both the reading and the elaboration of graphs stand out, which are essential for understanding relevant data in the current context and which have not received the deserved prominence in mother tongue classes. In addition to what has already been exposed, EJA students have difficulties as a result of a literacy process that started late. For this, activities will be developed with a focus on literacy through reading, comprehension and production of infographics. For this reason, the infographic was chosen because it is a multimodal genre par excellence with an informative content that harmoniously combines text and image. The theoretical assumptions were based, above all, on the works of Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008) about studies on genres; de Rojo (2012), Kress van Leeuwen (1996), Ribeiro (2013) and Dionísio (2011) on multimodalities and multiliteracies; Due to COVID-19, which made intervention in the classroom impossible, an activity proposal was prepared that could be applied in EJA classes or in the final grades of elementary school II. The methodology was developed in stages aimed at reading, interpreting and producing texts using the infographic genre. There was no data analysis, but we believe in the potential of the activities developed to obtain improved reading among others.

Keywords: Multimodality, Infographic, Literacy, EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	- Diagrama 1 – Elementos componentes do gênero e do texto	38
Ilustração 02	- Figura 1 - Representação de uma cidade da Babilônia	43
Ilustração 03	- Figura 2 - 1964 – Descrição das 12 referências de longitude de Toledo a Roma	44
Ilustração 04	- Figura 3 - 1857 – Representação das melhorias das condições sanitárias do exército. Florence Nightingale	44
Ilustração 05	- Quadro 1 - Atividades propostas das questões didáticas	49
Ilustração 06	- Quadro 2 - Sugestões para a aplicação das atividades	50
Ilustração 07	- Figura 4 - Infográfico com a renda média de todos os trabalhos	52
Ilustração 08	- Figura 5 - Infográfico Vamos juntos vencer o vírus?	55
Ilustração 09	- Figura 6 - Grupo de risco	57
Ilustração 10	- Figura 7 - Femicídios durante a pandemia da COVID-19	60
Ilustração 11	- Figura 8 - Água é vida, água é tudo!	63
Ilustração 12	- Figura 9 - Cada brasileiro consome em média!	64
Ilustração 13	- Figura 10 - Usos da água	64
Ilustração 14	- Figura 11 - Crise da água	65
Ilustração 15	- Figura 12 - Brasil a inserção das mulheres no mercado de trabalho	67
Ilustração 16	- Quadro 3 - Proposta de Produção	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EJA	Educação de jovens e adultos
GNL	Grupo de Nova Londres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A BNCC	18
3	OS MULTILETRAMENTOS E O GÊNERO INFOGRÁFICO	26
3.1	Multiletramentos e multimodalidades	26
3.2	A caracterização do gênero textual infográfico e um breve histórico.....	36
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Caracterização do <i>corpus</i>	48
4.2	Procedimentos para a construção da intervenção.....	49
4.3	Proposta didática.....	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	73
	ANEXO I.....	77

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, dominado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, observa-se a presença de textos multimodais presentes na mídia, nas revistas, nos livros didáticos entre outros, o que tem contribuído para mudanças no uso das linguagens. Logo, esses textos requerem de seus leitores uma série de habilidades de leitura que vão além do texto verbal.

A crescente demanda de imagens que circulam no dia a dia das pessoas é uma realidade que não se pode ignorar. Jovens e adultos são bombardeados todos os dias pelo excesso de informação nos mais variados formatos. São eles também que utilizam recursos digitais, mesmo que sejam apenas por meio de um aparelho telefônico móvel, o celular.

Na maioria das vezes, as informações postadas utilizam imagens e textos juntos com o intuito de torná-las mais atrativas e de fácil compreensão. Diante dessa realidade, o saber pedagógico precisa buscar diferentes caminhos para transformar as práticas docentes, levando em consideração o sujeito que está inserido nesse contexto imagético-verbal.

Nesse sentido, parece haver um desencontro entre as práticas sociais do uso da linguagem e a instituição escolar. Nas aulas de Língua Portuguesa, sejam elas destinadas às crianças ou a jovens e adultos, ainda há poucas atividades de leitura e de escrita que possibilitem o desenvolvimento das referidas habilidades. Muitas atividades propostas limitam-se à formalidade do uso da língua, distanciando-se muito da realidade vivenciada pelos estudantes no dia a dia, o que pode provocar um desinteresse pelas práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

As leituras não se dão mais apenas nos livros didáticos das instituições de ensino, mas em vários lugares espalhados pela cidade, pelas ruas, pelos centros comerciais, além de panfletos, cartazes, outdoors, smartphones, entre outros meios utilizados pela sociedade. São leituras realizadas através de imagens e cores e que fazem parte do cotidiano de vários estudantes, independente da idade, mas que estavam distantes da escola.

Dessa forma, as atividades realizadas com o texto multimodal, especificamente, o infográfico, cuja linguagem verbal é interligada à linguagem visual

podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita do indivíduo dentro ou fora do ambiente escolar em diferentes situações comunicativas.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário apresentar aos discentes, atividades de leitura e de escrita que os levem a refletir sobre suas práticas diárias de acordo com as necessidades, competências e habilidades para que eles participem econômica e socialmente de um mundo letrado cada vez mais digitalizado. Os discentes precisam estar inseridos nesse contexto, como sujeitos dinâmicos, ativos e éticos.

A escolha pela infografia é motivada por alguns critérios: o primeiro é que o estudo desse gênero favorece o desenvolvimento das habilidades para o processamento da leitura e da escrita de textos imagéticos e verbo-visuais. O outro motivo é trazer para o contexto escolar textos mais próximos da realidade vivenciada pelos discentes, e sejam atrativos e com linguagem moderna.

Os infográficos apresentam informações em gráficos representados por imagens, tabelas, ilustrações o que os tornam populares na mídia atual. Assim, trazê-los para o contexto escolar, inseridos nas aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir com sucesso no processo de leitura, reflexão crítica e produção de textos.

A opção pelo uso do infográfico se deu também por acreditar que se pode proporcionar uma significativa contribuição no sentido de trazer para o interior da escola a leitura e a produção textual de gêneros que fazem parte do dia a dia. Além disso, atende aos objetivos de ensino estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.72), levando em consideração o eixo Leitura “práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Texto do cotidiano próximos e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais”.

Assim, o presente estudo traz como temática a infografia como uma proposta de leitura e escrita multimodal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), postulando a aprendizagem do discente, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

A atividade proposta pela professora pesquisadora busca apresentar aos discentes, infográficos sobre temas transversais que possam gerar discussões em sala de aula, e desenvolver um posicionamento crítico dos discentes acerca dos temas apresentados. De acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculadas quanto na possibilidade de participação e de transformação das questões envolvidas. Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de anunciá-los;
- a convivência com outras questões ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas (BRASIL, 1998, p.40).

Tendo como base o documento oficial, então, foram selecionados infográficos cujos temas abordam saúde, meio ambiente, trabalho e pluralidade cultural que demandam capacidade de análise crítica e reflexiva sobre valores e concepções presentes na sociedade e de suma relevância no contexto atual.

Nessa perspectiva de leitura e escrita, a proposta de atividade foi idealizada para uma turma de EJA IV de uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Fortaleza-CE, pontuando a seguinte questão norteadora: como uma proposta de trabalho para os estudantes da EJA realizado com o gênero infográfico pode promover as habilidades de leitura e escrita multimodal de forma eficaz e ao mesmo tempo formar sujeitos agentes críticos, reflexivos e ativos?

Assim, o objetivo geral do referido estudo é propor uma atividade de leitura e de escrita proficiente de texto multimodal através do infográfico, por parte dos discentes da EJA IV. Há também os objetivos específicos que são:

- Promover novas interações semióticas a partir da leitura do gênero infográfico;
- Desenvolver estratégias de leitura e de escrita do gênero infográfico;
- Promover os multiletramentos, indispensáveis para a formação do cidadão crítico, reflexivo, participativo, a partir do trabalho com as diversas formas de expressão de linguagem.

Ressaltando que o ensino da língua deve estar apoiado no estudo dos gêneros, segundo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, acredita-se que a escolha desse objeto precisa estar articulada à necessidade dos discentes, a fim de

que possam ampliar suas práticas de linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Para tanto, será proposto um ensino da língua materna que valorize as diferentes situações comunicativas e faça o discente compreender a função social desempenhada por textos multimodais. Isso implica refutar um ensino da língua que prioriza definir e classificar palavras, além de apresentar regras de uso de uma língua idealizada e descontextualizada, distante da realidade dos discentes. As atividades com a metalinguagem podem fazer parte da compreensão do texto, mas não deve ser o único aspecto a ser valorizado. Associar imagem e texto e relacioná-los ao contexto evidenciado pelos aspectos visuais é uma das possibilidades que facilita a percepção completa do enunciado e desperta a busca dos possíveis sentidos de um texto.

Esta pesquisa está amparada em alguns pressupostos teóricos que contribuem para os objetivos já mencionados, sobretudo, os estudos do EJA e BNCC (2016); de Letramento e multiletramentos, em Rojo (2012), Street (2014), Bazerman (2005), Soares (2005), Kleiman (1995, 2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014); de Gêneros textuais, em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008); de infográficos, em Dionísio (2005), Ribeiro (2016), Coscarelli (2010) e Paiva (2011).

Quanto à estrutura deste trabalho, compõe-se de três capítulos, além da introdução. O primeiro segundo, intitulado **O Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adulto**, apresenta os percursos da educação de jovens e adultos (EJA) desde a chegada dos jesuítas ao país até as atuais concepções dessa modalidade de ensino. Ainda nesse capítulo, apresenta-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a EJA. No terceiro capítulo, intitulado **Multiletramentos e o Gênero Infográfico**, apresenta-se uma discussão sobre o surgimento do termo letramento e dos novos multiletramentos, indispensáveis às demandas de textos multimodais que têm surgido, particularmente, em decorrência das tecnologias digitais e às atuais formas de comunicação. Foram abordados também os gêneros textuais desde a origem do termo aos atuais conceitos, bem como as orientações para o ensino de gêneros textuais/discursivos na disciplina de Língua Portuguesa e ainda em consonância com esse pensamento, foi apresentado o gênero Infográfico, objeto deste estudo, e a importância de se trabalhar a multimodalidade desse gênero em atividades escolares.

O quarto capítulo, **Metodologia**, apresenta a caracterização do *corpus*, engloba os procedimentos para a construção didática e a proposta de elaboração de

questões. A proposta didática voltou-se para a escolha de infográficos que abordam temas transversais, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A referida proposta poderá ser trabalhada nas séries finais do ensino fundamental II, especificamente, nas turmas da educação de jovens e adultos (EJA). A escolha por essa modalidade de educação foi motivada pelo fato de desempenhar a função de professora de Língua Portuguesa e perceber que os discentes apresentam dificuldades de leitura, interpretação e compreensão de textos. Soma-se às referidas dificuldades, a deficiência na escrita.

As turmas de EJA não dispõem de livros didáticos e um dos desafios é escolher um texto que atenda a diversidade de um grupo tão heterogêneo. Diante do exposto, surgiu a necessidade de se trabalhar com textos multimodais com uso do infográfico.

Após a apresentação dos quatro capítulos, são feitas as considerações finais sobre os possíveis resultados obtidos com a proposta apresentada, as experiências vivenciadas pela professora pesquisadora, além das referências que embasaram esse trabalho. Dada a relevância do trabalho desenvolvido com o gênero textual em sala de aula e a pertinência do estudo dos textos multimodais para a compreensão leitora de imagens no contexto atual, o infográfico pode fomentar o ensino de Língua Portuguesa e proporcionar a formação de leitores críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A BNCC

No presente capítulo serão abordados os conceitos basilares para o desenvolvimento do objeto de estudo desta pesquisa. Este capítulo aborda a história da educação de jovens e adultos no Brasil desde a chegada dos jesuítas até as concepções atuais e a sua invisibilidade ante a BNCC (2016; Gadotti e Romão, 2018; Soares, 2005; Gadotti e Feitosa, 2018; Moraes, Cunha e Voigt, 2019; Arroyo 2007).

Quando se fala na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pensa-se logo em algo contemporâneo, contudo, essa modalidade de ensino já se faz presente há mais de 500 anos e marca seu início com a chegada dos jesuítas ao país.

O ensino estabelecido pelos jesuítas, ou melhor, pela Companhia Missionária de Jesus, tinha como objetivo não só a transmissão dos conhecimentos escolares e alfabetização de crianças na língua portuguesa, mas, principalmente, a propagação da fé cristã estabelecida pela Igreja Católica. Essa modalidade de ensino destinava-se inicialmente às crianças indígenas, porém os adultos também foram submetidos a essa intensa “ação cultural e educacional” e posteriormente se estendeu aos escravizados. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de jovens foi impactada e a organização e o emprego da educação de jovens passou a ser de responsabilidade do Império.

Assim, a identidade da educação brasileira foi sendo marcada por uma relação de exclusão e de elitismo. Durante o Regime Imperial as aulas régias (grego, latim, filosofia e retórica) eram designadas, especificamente, aos filhos brancos e masculinos dos colonizadores portugueses e excluía as demais classes que não correspondessem ao padrão estabelecido. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar, que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

Toda essa contextualização destaca o início da educação brasileira. Vale a pena ressaltar, que a partir da Constituição Imperial de 1824 inspirada no colonialismo inglês, buscou-se dar um significado mais amplo para a educação, assegurando a todos os cidadãos a instrução primária.

É evidente que tal decisão gerou muitas discussões e debates acerca de como inserir as classes menos favorecidas (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravizados, livres ou libertos) no processo de formação educacional. Essa

decisão ficou apenas no papel e somente em 1834 o Ato Constitucional determinou que a educação primária e secundária de todos os cidadãos, em especial os adultos, seria de responsabilidade das províncias. Vale salientar que a educação de jovens e adultos passou a ser de caráter missionário e caridoso, ou seja, o processo de letramento desses indivíduos deixou de ser um direito e passou a ser um ato de solidariedade por parte das pessoas letradas.

Com a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, a concepção de que o indivíduo analfabeto era dependente e incompetente ganhou mais força no período que antecede à República. Dois anos depois, a Lei Saraiva reforça a ideia estabelecida pela Reforma e restringe o voto às pessoas letradas.

Por vários anos, os analfabetos foram reprimidos da participação social e do exercício, mesmo que mínimo, de seu direito de cidadão, ou melhor, do exercício da cidadania. Muito embora, depois de estabelecida a República, a discriminação e a exclusão aos analfabetos continuassem sendo mantidas.

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que objetivava acabar com o analfabetismo, visto por muitos como um mal que deveria ser extirpado da sociedade e que deixava o país na condição de subdesenvolvido. Era necessário, então, fazer com que a pessoa analfabeta se tornasse um ser produtivo e que proporcionasse o desenvolvimento do Brasil.

Com a Constituição Federal de 1934, a educação básica de adultos começou a apresentar melhorias na história do Brasil. Foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral, obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que estabeleceu um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Pode-se afirmar que nesse período a

Educação de jovens e adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de jovens e adultos é melhor percebida quando situamos hoje como Educação Popular (GADOTTI e ROMÃO, 2018, p.15).

Ainda na década de 1930, a sociedade passava por mudanças significativas no processo de industrialização e na concentração da população nos centros urbanos. O crescimento da educação foi incentivado pelo governo do então Presidente da República, Getúlio Vargas, que por sua vez, organizou de forma efetiva o ensino

secundário e superior no país. Além disso, determinou de forma inédita a educação como um direito de todos os brasileiros, devendo ser assegurado pelo governo e pela família.

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, que tinha a finalidade de ajustar e coordenar os trabalhos e planos anuais do supletivo (criado pela Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946) destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento durou alguns anos e foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, era questionável o método pedagógico utilizado, pois este homogeneizava os discentes sem levar em consideração o contexto em que estavam inseridos.

No ano de 1950 foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que marcava uma nova fase nas questões referentes à educação de adultos. Os organizadores compreendiam que a ação alfabetizada era insuficiente e que a prioridade seria dada as crianças e aos adolescentes para os quais, a educação ainda surtiria algum efeito em suas condições de vida.

O educador Paulo Freire surge no início de 1960, com uma proposta de alfabetização conscientizadora e libertadora das classes oprimidas e excluídas. Mais tarde, Freire apresenta o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que propunha um processo de alfabetização que levasse em consideração o contexto de cada comunidade. Contudo, questões políticas interferem na tomada de decisões no tocante à educação, e o golpe político, liderado pelos militares brasileiros, faz com que Paulo Freire seja exilado por suas ideias tidas como subversivas.

O grande problema do analfabetismo, somado às pressões externas contribuiu para que o governo militar lançasse, a partir de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cuja lei de criação foi a de nº. 5.370, concebida como sistema de controle da população, referência de EJA no Regime Militar e que teve abrangência nacional. No ano de 1969, institui-se a Campanha Massiva de Alfabetização e o MOBRAL se expande, de fato, por todo o território nacional e diversifica sua atuação.

No ano de 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Dessa forma, os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização e o desacreditado MOBRAL, em 1985, é extinto. Em seguida, surge a Fundação Educar

e o Plano Nacional da Alfabetização e Cidadania, ambos extintos, antes mesmo de alcançarem os objetivos esperados.

Após o período da ditadura militar e ao se legitimar a Constituição Federal de 1988, inicia-se no país um período de mudanças na política educacional brasileira. A Carta Magna de 1988 foi a primeira na história do país que assegurou a educação como um direito efetivo do povo brasileiro. Assim, cabe ao Estado a garantia da educação básica. Essa conquista possibilitou a ampliação da oferta de ensino, o qual exigiu a incorporação das modalidades educativas, como processo de inclusão à formação escolarizada da criança ao idoso.

Nessa Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu as diretrizes para a organização da educação brasileira e legitima a inclusão da EJA que deixa de ser supletivo e passa a integrar a educação básica. Esse período trouxe alguns avanços e estabeleceu que estados e municípios fossem os responsáveis por ofertar a Educação de Jovens e Adultos em seus sistemas educacionais.

Vale destacar também, que houve a democratização do acesso à escola e com isso, novas trajetórias de políticas públicas foram direcionadas, com o intuito de atender as demandas históricas, como a ampliação da escolaridade entre jovens e adultos e a extinção do analfabetismo no país. Era preciso estabelecer uma política de alfabetização para o enfrentamento desses problemas carregados por tantos anos.

Com o intuito de buscar uma solução para o problema, o MEC - Ministério da Educação e Cultura (1989) convocou pesquisadores e especialistas da Fundação Educar com pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a fim de direcionar e coordenar todas as discussões sobre a política de alfabetização no Brasil, Essa comissão também tinha como tarefa organizar o Ano Internacional da Alfabetização definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990.

No Ano Internacional da Alfabetização foram realizados vários debates e discussões acerca dos problemas que contribuíam para o analfabetismo, políticas públicas voltadas para a educação, direito à escola, práticas pedagógicas na perspectiva da apresentação de propostas e intervenções que colaborassem para o enfrentamento desse problema. A partir desses encontros e debates, várias organizações, com conhecimento em programas de alfabetização, contribuíram significativamente para a formatação do Programa Nacional de Alfabetização e

Cidadania (PNAC). Ainda surgiram vários programas educacionais com o objetivo de fomentar a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1995 desponta no cenário da EJA nacional, o Programa Alfabetização Solidária, que tinha como propósito reduzir os índices de analfabetismo no país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. O programa priorizava os municípios com taxa de analfabetismo superiores a 55%, localizados nas regiões Norte e Nordeste e buscava parcerias com pessoas físicas e jurídicas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC), com universidades que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores (estudantes universitários) selecionados e capacitados pelas universidades. O programa foi muito criticado pelos pesquisadores e profissionais da educação, que o viram como uma tentativa de passar a responsabilidade da instância pública para a privada.

Com a chegada de mais um governo, novos planos são traçados na tentativa de erradicar o analfabetismo. Em 2003 o MEC anuncia que a educação de jovens e adultos seria uma prioridade e, para tanto, cria a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta seria erradicar o analfabetismo num período de quatro anos. Foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual, o MEC contribuiu com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para o desenvolvimento de ações pró alfabetização (SOARES, 2005).

Vale salientar que os planos de alfabetização desenvolvidos não tiveram um olhar atento aos sujeitos da educação, dentre eles, educadores e educandos. Ainda há um caminho longo a ser percorrido para se alcançar o que de fato é importante: a valorização dos sujeitos e suas experiências, formação contínua aos educadores e uma proposta curricular pensada nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Depois de tantos anos de conquistas e mudanças presencia-se no Brasil, um grande movimento em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou a primeira versão desse documento com o intuito de estimular um debate por parte dos profissionais da educação, pesquisadores e a sociedade de um modo geral. Um dos objetivos do documento, segundo Hilda Micarello (*apud* EDUCAÇÃO, 2021), é orientar as propostas curriculares dos estados, dos municípios, de instituições públicas e

privadas. A intenção do MEC é que, ano por ano, a BNCC estabeleça para todas as áreas do conhecimento, objetivos e conteúdo a serem ministrados na Educação Básica. Ela determina também que as habilidades essenciais sejam desenvolvidas durante cada etapa da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Observa-se que a Educação de Jovens e Adultos não foi mencionada na BNCC. Não há uma formulação específica relativa à diversidade dos sujeitos exigida pela EJA. O texto limita-se a informar que as práticas curriculares e conteúdos sejam aplicados a crianças, jovens e adultos. Não há nenhuma ressalva ou qualquer tipo de reflexão acerca das especificidades dessa modalidade, tendo em vista os discentes. Essa ausência gerou discussões e virou tema de debate entre os educadores e pesquisadores da referida modalidade de ensino. Percebeu-se, desse modo, que a BNCC da maneira como a proposta foi apresentada não estava adequada ao público da EJA, pois os conteúdos eram os mesmos destinados à Educação Básica.

Seria necessário realizar estudos e debates como forma de assegurar o currículo apropriado aos indivíduos que abandonaram os bancos escolares ainda crianças e que só retornaram na fase adulta, quando já absorveram uma vasta experiência e outros tipos de aprendizagem relevantes na esfera pessoal e profissional. Vale destacar que esse público representa uma grande parcela de brasileiros que foram e continuam sendo excluídos da sociedade.

Na segunda versão da BNCC, lançada em abril de 2016, houve uma tentativa de incluir o ensino da EJA no texto curricular. Entretanto, essa tentativa ocorreu apenas no papel, pois antes onde se lia “crianças e adolescentes” foi acrescentado ao texto “jovens e adultos”. Essa medida serviu para tornar o currículo mais homogêneo e não apresentou uma proposta que contemplasse esse público. Os idealizadores desse documento esqueceram que existem particularidades próprias da EJA (faixa etária, experiências vividas) que precisam ser levadas em consideração para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente.

A solução encontrada nesse documento reforça a ideia de que as políticas públicas voltadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos no país continuam relegadas a segundo plano e demonstram baixo interesse de muitos gestores públicos e poucos investimentos destinados para essa modalidade de ensino.

Em 2017, na terceira versão da BNCC para o ensino fundamental, a EJA novamente não foi mencionada dando indícios de que esse documento não se

aplicaria a referida modalidade de ensino. A Base não aponta sequer uma diretriz que possa direcionar o trabalho desenvolvido para esse público e torna a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela não está inserida no conjunto de políticas educacionais para a Educação Básica. Tudo isso representa o silenciamento e uma possibilidade de negação de direito à educação para todos e corrobora para o desaparecimento dessa modalidade de ensino o que pode elevar o índice de analfabetismo no país.

Quanto ao currículo, não faz sentido reproduzir para o ensino da EJA as mesmas práticas curriculares, desenvolvidas ao longo de anos, para crianças e adolescentes, uma vez que essas etapas já não são mais tão relevantes ao processo de aprendizagem de um discente na fase adulta. De acordo com os autores:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retornar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI e FEITOSA, 2018, p. 139).

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por um grupo muito heterogêneo, cuja faixa etária se inicia aos 15 anos e se estende até a fase adulta. E além da idade há uma diversidade de origem, de cultura e de conhecimentos de vida, presentes no universo desses sujeitos, que devem ser levados em consideração ao se pensar num currículo que contemple esse público,

Tendo em vista que a EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá que articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presentes na sociedade (MORAES, CUNHA e VOIGT, 2019, p.9).

A maioria dos discentes da EJA são pessoas de baixa renda, que já viveram sucessivas situações de exclusão que podem ter relação com aspectos raciais, de gênero ou de falta de condições para permanecer na escola durante a infância. E, acima de tudo, são pessoas que resistem aos desafios impostos por uma política educacional adotada pelo Ministério da Educação com fortes tendências à exclusão social em suas práticas e, intencionalmente, torna a EJA invisível nos documentos oficiais. Segundo Arroyo (2007):

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor. A pergunta que teríamos que colocar, que projeto de EJA seria sensível e daria conta desse movimento para reconhecer os diversos? Ou ainda, será que temos um projeto em que o diverso não aparece, em que todos somos iguais, em que todos somos filhos de Deus, todos somos cidadãos, todos somos EJA? Há muita reflexão que poderá fundamentar projetos de EJA que reconheçam, respeitem e incorporem a diversidade sócio educacional de gênero, território dos jovens e adultos populares (ARROYO, 2007, p.12).

Levando em consideração o perfil desses sujeitos que chegam aos bancos escolares torna-se importante pensar em novas práticas curriculares que os motivem a permanecerem nas instituições até concluírem seus estudos. Para tanto, o currículo deve contemplar formas que auxiliem o discente a se “emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena” (ARROYO, 2007, p.10). Dessa forma, as práticas curriculares dos professores também terão que buscar alternativas que possibilitem trazer a esse sujeito, um pensamento crítico da sociedade na qual ele está inserido.

A Educação de Jovens e Adultos requer um currículo que dialogue com as singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa e incorpore as especificidades e as diversidades, presentes no universo desses sujeitos, considerando suas origens, culturas e saberes. Além de tudo isso, deve reconhecer as experiências dos educandos, e que contribua para inseri-los no mercado de trabalho. Dessa forma, a BNCC será um documento de grande relevância para o ensino da Educação de Jovens e Adultos e contribuirá significativamente para a formação integral e para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Em consonância com esse pensamento, Paulo Freire já destacava a relevância do educando sentir-se parte integrante do meio em que ele está inserido, consciente do seu espaço e agente transformador de sua realidade. A importância do saber ler e escrever deverá ser trabalhada sob a perspectiva cultural da classe de jovens e adultos. Assim, focaliza-se a necessidade dos (multi)letramentos a seguir como prática social indispensável à formação cidadã e o estudo aprofundado do gênero textual infográfico.

3 OS MULTILETRAMENTOS E O GÊNERO INFOGRÁFICO

O referido capítulo foi estruturado em duas seções. A primeira apresenta os conceitos dos multiletramentos, multimodalidades e sua relevante contribuição para o processo de ensino da leitura e da escrita (Rojo, 2017; Street, 2014; Bazerman, 2006; Soares, 2005; Kleiman, 1995, 2005; Kress & van Leeuwen, 1996; Dionísio, 2011; Motta, 2008; Freire, 1996; Janks, 2016; Oliveira, Tinoco e Santos, 2014). Na segunda seção, será abordado o gênero textual infográfico desde a origem do termo até as atuais teorias que norteiam os estudos e sua relevância para o ensino da leitura e escrita multimodal (Bakhtin, 2003; Marcuschi, 2008; Dionísio, 2005; Ribeiro, 2016; Coscarelli, 2010 e Paiva, 2011).

3.1 Multiletramentos e multimodalidades

Há algum tempo, na sociedade contemporânea, que se considera a ideia de letramento como uma maneira de ler o mundo de diversas maneiras. Com a expansão das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a abrangência nas formas de interação, fez-se necessário buscar outras maneiras de definir letramento, ultrapassando o conceito de alfabetização, já que ter apenas habilidades de leitura e escrita não comportam mais as necessidades presentes na sociedade atual. Assim, o surgimento de novas práticas letradas aliadas aos avanços tecnológicos, fez com que a escola se preocupasse em lidar com eles de maneira a inseri-los no currículo dos alunos (ROJO, 2012).

Diante dessa mudança, o professor sentiu a necessidade de repensar sua prática e uniu seus conhecimentos de Linguística aos estudos de uma linguagem multimodal, encontrando na vida cotidiana vários recursos que vão além dos textos escritos. De acordo com Kato (2000), transformar a criança em um cidadão funcionalmente letrado, sendo capaz de usar a linguagem como instrumento de comunicação para realizar suas ações de acordo com as demandas da sociedade, vai mais além de se utilizar da norma-padrão, sendo seu uso uma consequência do letramento. Deste modo, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) destacam que

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia,

requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p.13).

Apesar de recorrente no âmbito escolar a noção de letramento, por muito tempo, foi confundida com a de alfabetização. Alfabetizado ou letrado seriam termos utilizados para designar o indivíduo que sabe ler e escrever. As designações “alfabetizado” e “letrado” ou, do contrário, “analfabeto” eram suficientes para se referir à pessoa que aprendia ou não a ler e a escrever.

Tanto a alfabetização quanto o letramento estão relacionados diretamente ao domínio da escrita. A alfabetização é o domínio do sistema convencional da escrita e o letramento é o uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais, que envolvam a produção de textos orais e escritos. Embora caminhem de mãos dadas, alfabetização e letramento têm suas particularidades:

[...] o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o conhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles (SOARES, 2005, p.3).

Na citação de Soares (2005), letramento e alfabetização não são a mesma coisa, uma vez que o letramento aplicado pela instituição escolar, o letramento escolar é chamado de alfabetização, destacando a situação do alunado em escrever bem.

Não se deve limitar o termo letramento apenas como uma maneira de capacitar o indivíduo. O que se pretende, na verdade, é minimizar a marginalização de grupos que desconhecem a escrita (KLEIMAN, 1995) e definir a palavra letramento por esse viés é limitá-la novamente às práticas de leitura e escrita.

Na verdade, “Letramento” é um termo que tem como objetivo abranger diferentes usos da linguagem, não somente os usos associados no âmbito escolar, já que a escrita não se restringe a um único lugar e pode ser utilizada para atender outras necessidades comunicativas. Não se trata de um método, nem habilidade, nem alfabetização, ainda que os falantes precisem da alfabetização para realizar as práticas de letramento (KLEIMAN, 2005).

O termo letramento, oriundo do inglês literacy, com sufixo –cy, demonstrando qualidade, condição e estado, mas advinda etimologicamente do latim littera (letras), significa, apropriar-se do uso da leitura e da escrita correspondendo às exigências estabelecidas pela sociedade, como afirma Soares (2005, p.18), “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”.

Reconhecer o indivíduo como um ser letrado é dizer que ele passa a ter outra condição social e cultural, diferente daquela de quando era analfabeto ou iletrado, visto que se vê como parte de um lugar onde pode interagir socialmente e compreender os contextos em que está alocado, sendo possível mudar seu modo de agir e pensar (SOARES, 2005).

Rojo (2012, p.16) define letramento como “usos e práticas sociais da linguagem que envolve a escrita de alguma maneira sendo valorizadas ou não, local ou global, em diversas esferas, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Dessa forma, a autora explicita que a escola precisa incorporar práticas de leitura e escrita usadas socialmente, e aprimorá-las adequadamente às demandas sociais de utilização, ou seja, tornar as aulas mais significativas para o aluno, aproximando a escola à vida e à prática social (SOARES, 2003).

Os conceitos de letramentos de Rojo e Soares, mencionados nesta pesquisa, foram influenciados pelos estudos do autor britânico Brian Street. Com sua pesquisa “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 2014) propôs dois enfoques do letramento: o autônomo e o ideológico. O autônomo acontece independente do contexto social e à medida que o aluno tenha contato com a leitura e a escrita no ambiente escolar, desenvolve gradualmente habilidades que o levam a estágios universais de desenvolvimento. A escrita nesse contexto é autossuficiente, pois independe do seu contexto de produção e de uso. Já o ideológico vê as práticas de letramento como algo indissociável das estruturas culturais e de poder da sociedade. Reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita.

Inicialmente, Street (2014) propõe, a rejeição dessa divisão, que adota uma visão etnocêntrica e hierárquica. O leitor é levado a refletir sobre o letramento como prática social, uma vez que as práticas letradas variam nas diferentes culturas e contextos. Em oposição a denomina perspectiva “autônoma” do letramento, centrada no sujeito, usa apenas o texto escrito, visto que as práticas de letramento envolvem não apenas elementos culturais, mas estruturas sociais de poder. Ele apresenta o “modelo ideológico” em detrimento ao “modelo autônomo”, baseando-se nas práticas concretas e sociais. Assim, enfatiza a natureza social do letramento, propondo um “modelo ideológico” de letramento no qual as práticas letradas são produtos da

cultura, da história e dos discursos e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p.9).

Assim, compete à escola proporcionar o desenvolvimento das práticas que visem, além da alfabetização, ao letramento. Faz-se necessário considerar ajustes nos dois modelos de letramento, de Street (2014), “autônomo” e “ideológico” de modo que possibilite a inserção do educando em situações em que a leitura e a escrita atendam às funções sociais do texto. A partir da necessidade de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, é preciso que, nas práticas escolares, seja estimulado, não apenas um letramento, mas os vários letramentos, enfatizando as situações de uso e a aprendizagem significativa dos conteúdos, e priorizando a interação em atividades específicas.

Street (2014) contribui significativamente para o estudo do letramento no Brasil, uma vez que faz uma abordagem crítica que favorece o processo de compreensão do letramento como prática concreta e social. Esse estudo traz implicações à Pedagogia, no tocante às necessidades de se ensinar ao discente, não somente os aspectos técnicos da linguagem, mas fazer com que eles percebam a natureza social e ideológica das formas de uso da linguagem. A função do professor é apresentar o letramento como prática social, para que as capacidades comunicativas dos alunos sejam aprimoradas.

Quanto ao letramento, a escola centra sua ação no “modelo autônomo”, independente do contexto social. Assim, preocupa-se essencialmente em desenvolver habilidade de leitura e escrita, em vez de potencializar o uso mais intenso das novas tecnologias que agrega os complexos usos de linguagem.

A leitura exerce um papel relevante na educação, pois ela constitui um instrumento indispensável para a aquisição de nova aprendizagens. Ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras. A leitura de um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de ações sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (KLEIMAN, 2003).

A prática da leitura deve ser entendida como um instrumento de aprendizagem, pois ela permite a aquisição de conhecimentos, ofertados por diversos textos que,

além de compreender os seus sentidos, o leitor faça a correlação entre o que leu e seus conhecimentos de mundo. Coscarelli e Novais (2010) afirmam que ler:

[...] é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da área global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivo, imprescindíveis à construção de sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

O professor deve ser um agente facilitador no processo de ensino e aprendizagem e favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura. Além disso, vale ressaltar a relevância de se trabalhar a escrita para que o discente compreenda que as duas (leitura/escrita) estão interligadas no contexto escolar e na sociedade.

A aquisição da escrita é entendida primordialmente como função da escola, atribui-se à instituição escolar o poder de ser uma das principais agências de letramento, através das diversas práticas de letramento, definidas por Kleiman (2005, p.12) como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Pode-se exemplificar essas atividades como – enviar cartas, assistir aulas, escreverem um blog, fazer um registro de uma pesquisa etc. Cabe, portanto, à escola possibilitar a interação entre os saberes, integrando o conhecimento tradicional à tecnologia do presente, de forma que os aprendizes possam desenvolver sua criticidade e autonomia, além de proporcionar uma participação mais ativa nas atividades vivenciadas.

Com o objetivo de contemplar as outras práticas de letramento, Street (2014) emprega o conceito “práticas de letramento” que se relaciona ao termo “evento de letramento”, de Heath (*apud* STREET, 2014, p.18). Entretanto, o conceito de “práticas de letramento” traz um “nível maior de abstração e se refere igualmente aos comportamentos e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.” (STREET, 2014, p.18). Assim, essas práticas não englobam somente os “eventos de letramento”, mas também inserem, nesse contexto, os modelos populares desse evento e as ideologias que os sustentam. O evento é uma unidade objetiva, e as práticas configuram-se em unidades subjetivas. Ambas a serviço da análise etnográfica do letramento.

Assim, os estudos sobre a compreensão das práticas de letramento tomam por base a noção de que essas práticas não são individuais, mas compartilhadas por grupos sociais específicos, ou seja, são plurais. Portanto, a escola deve realizar práticas de leitura e escrita que contemplem seu uso cotidiano e situações reais, da forma que favoreça a multiplicidade de saberes.

Street (2014) ressalta que, mesmo os letramentos sendo múltiplos e plurais, apenas o escolar é valorizado. Dessa forma, há uma “pedagogização” do letramento que não se limita somente à escola, uma vez que outras esferas da sociedade também compactuam dessa visão autônoma. Enquanto na escola há uma “objetificação da língua”, pais e professores reafirmaram relações de hierarquia, autoridade e controle que atravessam de maneira ampla os usos da língua. A materialização de práticas letradas está muito além do âmbito da instituição escolar.

Os novos letramentos são práticas sociais que além de ver o indivíduo capaz de analisar e se posicionar reflexivamente em relação aos textos ou gêneros, também valoriza o emprego de meios semióticos distintos.

Em consequência da maior acessibilidade à informação, em razão da tecnologia dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm adquirido novas configurações no contexto escolar e, conseqüentemente, os antigos conceitos têm sido reformulados ou substituídos. Tudo isso possibilita que o sentido de letramento seja ampliado. Surge, em 1996, com o Grupo de Nova Londres, a necessidade de uma pedagogia que contemple tanto os letramentos quanto os Multiletramentos.

A Pedagogia dos Multiletramentos foi criada com a finalidade de abranger a multiculturalidade¹ e a multimodalidade² (ROJO, 2012). Deve-se levar em consideração ainda as variedades culturais presentes na sociedade e a diversidade de linguagens e mídias disponíveis que influenciam na comunicação e na interação.

Na sociedade atual, jovens e adultos estão mais conectados à internet e desfrutam de uma gama de informações dispostas em documentos multimodais e, certamente, não se contentarão apenas com os textos impressos. Assim, surgem os multiletramentos com uma concepção de diversidade de linguagens, mídias e

¹ Cf. Rojo (2012) a multiculturalidade compreende a diversidade cultural e a diversidade de linguagens.

² Cf. Rojo (2012) multimodalidade são textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos, gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridade) que fazem significar estes textos

culturas. Letramentos e multiletramentos são termos que possuem significados distintos. Segundo Rojo (2012), o letramento aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral. Já os multiletramentos apontam para dois tipos de multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica cultural da constituição de textos.

Dada a sua maior abrangência e diversidade, surge a necessidade de se trabalhar o multiletramento no contexto escolar. Para isso, tanto os textos multimodais³ quanto as tecnologias atendem de forma eficiente esta demanda. No entanto, as tecnologias, no contexto escolar, devem ser usadas adequadamente com a finalidade pedagógica. O próprio celular, visto por muitos como um vilão no contexto escolar, pode tornar-se um excelente aliado na produção de textos multimodais (infográficos, cartazes, manuais, dentre outros) através de aplicativos gratuitos.

A multimodalidade teve repercussão com Kress & van Leeuwen (1996), no campo epistemológico da Semiótica Social, quando, em 1996, os autores apresentaram “A gramática de design visual”. Eles defendem que as estruturas visuais, assim como as verbais, expressam significados extraídos de fontes culturais comuns e que o sentido de textos constituídos por diversas semioses somente se constitui por meio da articulação entre elas e não isoladamente. De acordo com Rojo (2012):

Multimodalidade são textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades), que fazem significar estes textos (ROJO, 2012, p.13).

Os textos escritos também são considerados multimodais, pois as cores, a diagramação e os tamanhos das fontes são dotados de significação e de intencionalidade comunicativa (RIBEIRO, 2016. Dionísio (2011, p.16) afirma que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos do texto”. Ela destaca que as imagens empregadas no texto não são meramente ilustrativas, mas contribuem para a construção de sentidos.

A autora chama a atenção ainda para o fato de que a multimodalidade se encontra presente em textos orais e escritos porque, ao escrever ou ao falar são

³ Textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses). Cf. Rojo (2012, p. 19).

usados, no mínimo, dois modos de representação: palavras seguidas de gestos ou entonações ou imagens, entre outros. Essas ideias ratificam o que asseguram Kress e van Leeuwen (1996):

Um texto falado não é apenas verbal, mas também visual, combinando com os modos de comunicação 'não verbais', tais como expressão facial, gestos, postura e outras formas de auto apresentação. Da mesma forma, um texto escrito envolve mais de uma linguagem: está escrito em alguma coisa, em algum material [...] é escrito com alguma coisa [...]; com letras formadas em sistemas influenciados por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outros; e com um leiaute imposto à substância material, quer na página, na tela do computador ou numa placa de latão polido (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p.39).

O Grupo Nova Londres, em 1996, já previa que a multimodalidade se ampliaria e faria cada vez mais parte do cotidiano das sociedades como de fato tem ocorrido. As novas tecnologias de comunicação contribuíram para o surgimento de novos meios de interação e resultaram numa revisão nas concepções sobre o processamento textual e nas práticas de ensino, já que os elementos não verbais se articularam com os verbais para estabelecer o sentido dos enunciados e deixaram de apresentar um caráter meramente ilustrativo e, muitas das vezes, os textos não verbais, sintetizam o que é dito pelos textos verbais.

O desenvolvimento acelerado das TDICs proporcionou várias possibilidades de utilização da língua e afetou diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. A educação não pode ignorar isso e desconsiderar o caráter multimodal dos textos com os quais os alunos lidam diariamente e trabalhar a leitura e a escrita apenas como codificação e decodificação da língua. São necessários letramentos multissemióticos que proporcionem conhecimentos e capacidades relativas a outros meios. Se essas múltiplas semioses se encontram imbricadas nos textos que circulam na sociedade e os alunos têm acesso a eles, é preciso pensar esses processos com ações planejadas e articuladas para atenderem a determinados propósitos.

No que se refere à semiose dos textos, ela se faz presente nos diversos gêneros de circulação social, composto por linguagem verbal na modalidade escrita, impressa ou em áudio, diagramações, imagens estáticas ou em áudio. Assim, são requeridas novas práticas de “produção” e “de análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p.21), o que reforça o argumento de que um indivíduo multiletrado deve ter a capacidade de analisar de forma crítica textos e contextos.

Em suma, são necessário novos e multiletramento em numa perspectiva social crítica para a formação dos sujeitos em relação ao uso da linguagem. Nesse sentido os professores precisam empreender suas práticas de ensino de modo que os alunos não só compreendam os textos multimodais como também sejam capazes de produzi-los para atender a sua necessidade comunicativa.

Quanto mais contato com textos multimodais, o discente terá mais capacidade de questionar o discurso dominante. O professor, enquanto agente de letramento, precisa ter uma atitude responsiva e propor atividades que mostrem na prática cotidiana do discente a relevância desse tipo de texto, além de um posicionamento crítico acerca de variados temas.

A sociedade nos últimos anos tem exigido pessoas mais dinâmicas, capacitadas, críticas e com autonomia em suas decisões. O processo de ensino não pode ficar alheio a essas mudanças e com o intuito de atender a esta demanda os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) orientam que a instituição de ensino forme estudantes que sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”. Os discentes devem analisar criticamente os diferentes tipos de discurso que estão ao seu redor, inclusive o dele mesmo. A partir de uma ação que é exercida sobre esses discursos, os indivíduos absorvem os conteúdos e os transformam em conhecimentos que ampliarão tanto o uso da linguagem quanto à análise crítica.

Dessa forma, o letramento crítico surge como uma nova perspectiva de reconstruir o texto, seja ele de natureza verbal ou não verbal. Esse tipo de letramento pretende fazer com que o sujeito se envolva numa atividade crítica através da linguagem como prática social. Motta (2008) afirma que

O Letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008, p.14).

Para que isso ocorra é necessário também que se priorize, no âmbito do ensino, uma formação transformadora, alinhada a saberes indispensáveis a uma prática educativo-crítica e, portanto, de obrigatoriedade aos docentes. De acordo com Freire (1996):

É preciso, sobretudo [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da

produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

A leitura de mundo realizada pelo sujeito exerce um papel relevante na construção da criticidade, pois ela reflete as experiências vivenciadas pelo próprio indivíduo. Todo o entendimento, compreensão de mundo e formas de construção de ideias estão conectados ao ambiente social no qual o sujeito está inserido e na sua experiência de vida. Esse tipo de leitura particular se sobrepõe à da palavra escrita, mecanizada que não desenvolve as habilidades indispensáveis para a completude do ato de ler. Freire (1989) afirma que

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, p.12).

Partindo de uma abordagem crítica, Janks (2016) afirma que é necessário que os discentes tenham o entendimento de que a diversidade linguística é um meio para se aprender e para ser criativo, já que todas as questões ligadas ao acesso e à diversidade estão ligadas também “a questões de poder; a questões de dominação e subordinação; aos processos de legitimação e negação, de inclusão e exclusão.” (JANKS, 2016, p.22)

O que deve ser visto como crítico foge aos conceitos preestabelecidos socialmente. Janks (2016) propõe a definição daquilo que seria pensamento crítico como a maneira de indicar uma forma de encontrar o que está em jogo no que tange às práticas sociais e textuais, já que, a partir da leitura crítica de um texto, pode-se direcionar um novo percurso a ser percorrido em relação à leitura e à escrita. Para a autora, os textos são construídos por palavra, por imagem e eles também podem ser desconstruídos. A esse respeito, Janks (2016) destaca:

Uma abordagem crítica para a escrita nos ajuda a pensar como os textos podem ser reescritos e como textos multimodais podem ser redesenhados. Isso nos permite transformar textos, refazer a palavra. Se os textos de reposicionamento estiverem ligados a uma ética da justiça social, o redesenho pode contribuir para o tipo de identidade e transformação social que o trabalho de Freire defende. (JANKS, 2016, p.28).

Assim, a autora ressalta a importância de uma abordagem crítica em todos os tipos de texto, sejam eles escritos, orais ou visuais e na repercussão desses textos nos leitores, espectadores e ouvintes. A partir da reescrita dos textos, como releitura de mundo, o sujeito pode desconstruir o discurso social em que está inserido para reconstruí-lo à sua maneira e se colocar como agente, tornando-o mais próximo de sua realidade.

Janks (2016) ainda destaca que todo tipo de posicionamento crítico relacionado à linguagem, ao texto e ao discurso tem sua devida relevância e não pode ser simplesmente descartado. A crítica existe para que se possa conhecer e reconhecer os discursos que circulam nos diferentes meios, sejam eles reflexos de seus valores, crenças ou pensamentos.

É necessário considerar, respeitar e valorizar a diversidade de linguagens e pensamentos, de crenças já concebidas. Compreender que as diferenças são essenciais para o desenvolvimento da percepção crítica, impedindo que a idealização, a concepção do sentido de um texto lido, esteja baseada apenas no contexto social, histórico e ideológico do leitor.

Assim, tomando a leitura crítica como base dos estudos e como pode ser articulada nos contextos atuais é que se faz necessário explicitar a seção a seguir destacando a sua relevância para o objeto de estudo dessa pesquisa.

3.2 A caracterização do gênero textual infográfico e um breve histórico

Nesta seção, pretende-se apresentar o conceito de gêneros, desde a origem do termo, passando pela contribuição de Bakhtin (2003) às atuais teorias que norteiam o estudo e os concebem como decorrentes de práticas sociais Bazerman (2005); Marcuschi (2005, 2008), Rojo (2005, 2012) e ainda será apresentado os conceitos de infográficos Dionísio (2005), Ribeiro (2016), Coscarelli (2010), Paiva (2011) e sua relevância para o processo de ensino da leitura e da escrita multimodal.

Mesmo estando em evidência, o estudo dos gêneros não é algo recente. Ele teve a sua origem com Poética, de Platão, passando inclusive, pela retórica de Aristóteles. Durante muitos anos, o estudo dos gêneros esteve vinculado especificamente à literatura. O tema aparece pela primeira vez na obra de República de Platão. Em sua obra, o filósofo apresenta o termo para definir os gêneros retóricos

em três categorias: **deliberativo** ou político, **forense** ou judicial e **demonstrativo** ou epidítico, conforme Barbosa e Rojo (2015).

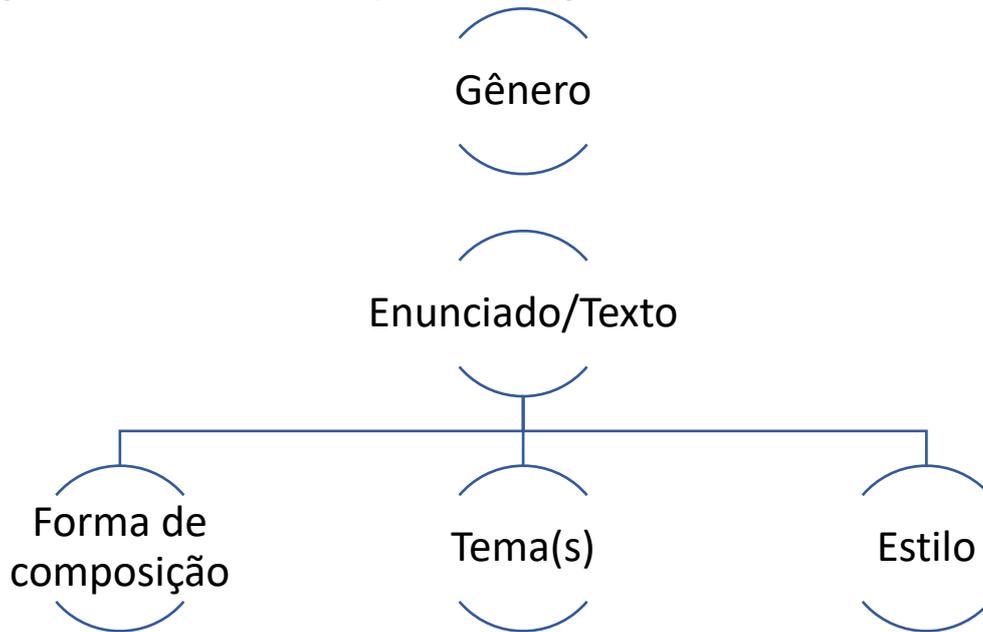
Tais distinções estabelecidas pelos filósofos gregos foram retomadas a partir do Renascimento, mas sempre foram aplicadas aos gêneros literários (poética) e aos gêneros da oratória pública na vida da cidade (retórica). De acordo com Bazerman (2006, p.25), os estudos literários da atualidade, continuam a se preocupar com um número limitado de gêneros que já estão inseridos no sistema literário, o que torna o caráter social dos gêneros menos visível. Assim, para os estudos literários, o gênero está mais relacionado à questão de forma textual ou dos efeitos que o texto provoca no leitor do que as relações sociais que estes produzem.

Foi somente no século XX que os estudos de Bakhtin e de seus círculos passaram a debater as ideias sobre gêneros amparadas pelas tradições artísticas e literárias. Mais tarde, o Círculo de Bakhtin amplia o termo a todas as produções discursivas humanas, e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública. De acordo com Bakhtin (2003):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados ao conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Partindo do pressuposto de que os gêneros surgem das diferentes esferas da atividade humana, Bakhtin (2003) defende a ideia de que o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional se fundem para a realização dos enunciados que constituem o gênero, de acordo com a representação no diagrama abaixo:

Diagrama 1 – Elementos componentes do gênero e do texto



Fonte: Rojo (2015) Adaptado.

Ainda de acordo com o autor, o estilo corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, e está ligado ao enunciado e à estrutura composicional. O conteúdo temático se refere aos efeitos de sentido, aos assuntos abordados nos enunciados de um gênero. Já a estrutura composicional está relacionada à própria forma de organização do gênero. Esses elementos são indissociáveis: “os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 87).

Assim, todos os textos que são produzidos, sejam orais ou escritos, possuem características relativamente estáveis, determinadas pelos contextos sociais e históricos. Essas características estáveis dão origem a gêneros que estarão sempre sujeitos a alterações, uma vez que dependem do contexto de produção e das pessoas envolvidas nesse processo.

Bakhtin faz a distinção entre dois tipos de gêneros: os primários, gêneros simples, que se constroem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (diálogos do cotidiano, bilhetes, por exemplo) e os secundários, os mais elaborados,

complexos, mediados pela escrita que aparecem em circunstâncias de comunicação mais desenvolvidas (romances, pesquisa científica, entre outros). O que determina se o gênero é primário ou secundário não é a modalidade da língua, oral ou escrita, mas as condições reais de produção. Como essas condições são bastante variadas, seria impossível um conceito de gênero como algo estanque, apenas como classes ou tipos fixos de textos.

Com as contribuições de Bakhtin para os estudos do discurso e do texto, a Linguística, como ciência da linguagem, deixa de privilegiar o estudo da língua centrado no fonema, na palavra e na frase, e estabelece como unidade de análise o texto e suas especificidades. Dessa forma, os gêneros passam a fazer parte da análise de muitos estudiosos da língua.

Desde o surgimento até os dias atuais, os estudos acerca dos gêneros têm despertado o interesse de estudiosos das mais distintas áreas, atingindo, atualmente, proporções amplamente diversas.

Diante disso, surgem diversas teorias a respeito do assunto. De acordo com Rojo (2005, p.185), existem duas vertentes que, atualmente, dividem as teorias de gênero, denominadas de teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Para a autora, as duas vertentes encontram-se enraizadas nas diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo a teoria discursiva centrada nas situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a teoria textual está centrada na descrição da materialidade dos textos.

É importante destacar que nesta pesquisa, não há nenhum interesse em detalhar essas vertentes. Do contrário, pretende-se seguir a orientação de autores que não diferenciam esses conceitos. No entanto, será usada a expressão gênero textual apenas como escolha de termo para referência ao conceito de gênero aqui adotado.

Segundo Marcuschi (2008), o gênero é visto como uma prática social e prática textual discursiva. Esse conceito torna evidente a preocupação do autor em não diferenciar com rigidez texto e discurso, mas relacioná-los num contínuo, como parte da atividade enunciativa. Sobre essa distinção, Fiorin (2003) defende que é no âmbito do discurso que o enunciador assume as estruturas narrativas e, por meio dos mecanismos da enunciação, as coloca em prática, já o texto é o lugar onde essas estruturas se manifestam. Enfim, há uma espécie de condicionamento entre texto e

discurso que se complementam durante a atividade enunciativa e que dão origem aos gêneros. Nas palavras de Marcuschi (2008):

Entre discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p.84).

Dessa forma, quando se domina um gênero textual, não se domina necessariamente uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais específicas. Ocorre, porém, que a herança literária para o conceito de gênero contribuiu para a confusão que ainda se faz sobre os conceitos de tipos e gêneros. Marcuschi (2008) propõe de forma sistemática uma definição para os termos. Para ele:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (MARCUSCHI, 2008, p.154-155).

Os gêneros são textos materializados socialmente nas mais diversas comunidades linguísticas, portanto, em número ilimitado. Estes apresentam padrões característicos predefinidos pela funcionalidade, objetivos enunciativos e estilo. Diferentemente dos tipos, os gêneros se expressam em designações diversas: história em quadrinhos, tira, notícia, verbete, poema, dentre outros. Vale ressaltar ainda que não se pode interpretar de forma dicotômica essa diferenciação, uma vez que pode haver uma sobreposição de sequências tipológicas subjacentes à organização interna do gênero, ou seja, um único gênero pode apresentar uma variedade de sequências tipológicas. Portanto, tipos e gêneros se complementam e se integram, não estão alheios um ao outro.

De acordo com Marcuschi (2008, p.156) sobre sequências tipológicas, é possível observar em único gênero a heterogeneidade de sequências subjacentes. O

autor ainda destaca que os gêneros não se opõem aos tipos, ambos se complementam e se integram, não são isolados, nem alheios um ao outro, mas formas que constituem o texto em funcionamento.

Marcuschi ainda chama a atenção para a dinamicidade dos gêneros, pois são sócio-históricos e variáveis. Por conseguinte, a quantidade de gêneros parece ser infundável, uma vez que as atividades humanas são cada vez mais diferenciadas e complexas. A tendência é que novos gêneros sejam incorporados, a fim de corresponder às necessidades sociais de comunicação.

Dentre o infundável repertório de gêneros textuais presentes na sociedade e que podem ser desconhecidos pelo estudante, principalmente, referente a sua relevância no âmbito da leitura e da escrita é que o infográfico deve ser trabalhado no âmbito escolar.

Independente da tipologia, o infográfico apresenta uma estrutura composicional assim definida: título, texto e fonte, o que o torna peculiar em suas características tanto do ponto de vista da sua estrutura, quanto da sua funcionalidade. Quanto ao suporte, “o infográfico é um texto muito utilizado pela mídia jornalística em publicações que o exploram para elaborar notícias, reportagens e divulgação da ciência e tecnologia” (PAIVA, 2011, p.88). Dessa forma, ele é facilmente encontrado em revistas, jornais, em páginas da internet e em alguns materiais didáticos.

Mesmo que o infográfico apareça em alguns jornais e revistas para auxiliar no processo de compreensão do texto, ele possui “a função discursiva de outros gêneros textuais já existentes” (PAIVA, 2011, p.92), porém com a flexibilidade ancorada na teoria bakhtiniana quanto à relatividade dos tipos de enunciados. Além disso, o que distingue o infográfico de uma notícia é o fato de possuir características que o diferencia, como o design gráfico, a forma como a autoria se apresenta, a organização do texto, entre outras. Assim, o infográfico é um gênero textual criado conforme cada campo do conhecimento humano com a finalidade de atender as necessidades comunicativas dos interlocutores:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Dessa forma, os gêneros relacionam-se com as atividades sociais dos seres humanos, não só como enunciados mutáveis e dinâmicos, mas também como contraditórios e irregulares. Devitt (*apud* FILHO, 2011, p.20) “reconhece que, muitas vezes, há conflitos inconscientes entre a percepção do estudioso e a percepção dos usuários dos gêneros, e isso ocorre porque classificações diferem para diferentes propósitos”. Nesse sentido, pode-se entender os gêneros como modos de organização da comunicação humana segundo as situações recorrentemente vivenciadas.

O avanço de novas tecnologias possibilitou o surgimento de outros gêneros a partir de várias semioses com o intuito de tornar o layout da página mais atrativa, dinâmica e interessante. Marcuschi (2008, p.27) destaca que “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, a televisão e a internet”.

O gênero infográfico, criado pelo homem e em situações reais de comunicação, priorizam mais a função social do que a forma. Assim, os infográficos são gêneros que apresentam design relativamente novos com a função de fornecer informações por si mesmos, dos mais variados assuntos.

Nesse gênero as informações se apresentam de forma não linear dispostas em pequenos blocos mas com sentido completo formando um todo significativo. Embora tenha uma aparência fragmentada o infográfico se constitui como um gênero, conforme afirma Sojo (2002):

O infográfico é um gênero por quatro razões fundamentais:

- 1) Tem uma estrutura claramente definida;
- 2) Tem uma finalidade;
- 3) Possui marcas formais;
- 4) Tem sentido por si mesmo (SOJO, 2002, p.3).

O Infográfico pode ser considerado como um gênero dadas as características que apresenta, pois possui conteúdo temático, estrutura composicional além de estar em suportes de grande circulação (jornal, revistas, internet) e estar inserido em diversas situações comunicativas. Conforme Marcuschi (2008, p.155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que

encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

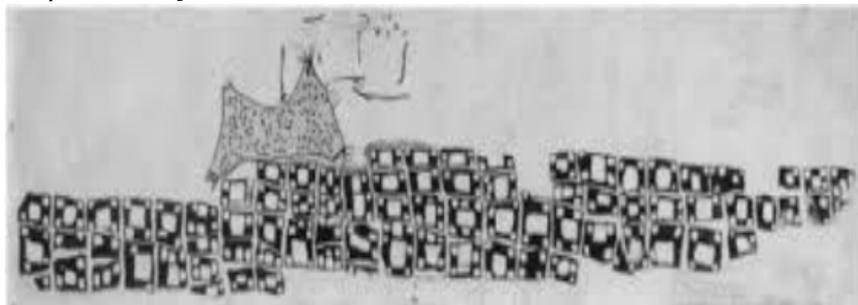
De acordo com as características supracitadas acerca do que leva um enunciado a se enquadrar em um determinado gênero, o infográfico é um texto multimodal porque possui uma forma de realizar por meio de imagens objetivos específicos numa perspectiva social e culturalmente construídos. Segundo Filho (2011):

Entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para se perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas. Por isso é proveitoso pensar nos gêneros como ferramentas semióticas (dotadas de significados) que fazem parte das nossas vidas e, portanto, podem ser utilizados adaptativamente para várias finalidades (FILHO, 2011, p.21).

O infográfico é um gênero textual que pode sofrer alterações na sua organização composicional sem perder suas característica e funções.

Mesmo não fazendo parte do conhecimento de grande parte da população a infografia está presente entre nós há muito tempo. O uso da imagem como diagramas geométricos, tabelas de posição das estrelas e mapas aparecem na história da humanidade há muitos anos antes de Cristo. Kanno (2008, p.1) apresenta um mapa, que representa uma cidade da Babilônia encontrado na região de Kirkuk, Iraque, datado de 6200 a. C.

Figura 01 - Representação de uma cidade da Babilônia



Fonte: Prado (2021).

De acordo com o Kanno (2008, p.1), a expansão marítima no século XVI possibilitou que novas formas de apresentação visual fossem desenvolvidas, dada à

“ferramentas visuais como desenhos, mapas, ilustrações e tabelas combinado a textos, com a intenção de transmitir ao leitor informação complexa de um modo tal que torne fácil a compreensão” (NEVES, 2013, p.12).

Os infográficos são gêneros com representações verbo-visuais explicativos sobre determinados temas. É usado quando o conteúdo textual necessita ser explicado de maneira mais dinâmica, como no jornalismo e em manuais técnicos, educativos ou científicos “sob o pressuposto de que tornam a informação mais compreensível, isto é, apresentam informações de maneira mais acessível” (RIBEIRO, 2016, p.45).

De acordo com Paiva (2011), não há ainda um consenso na linguística em relação à classificação do infográfico, que é defendido por alguns como "uma representação gráfica complementar a outro gênero" (PAIVA, 2011, p.2). Para outros, trata-se de um gênero discursivo independente. Porém, ainda de acordo com o autor, "é fato que se trata de um texto de uso relevante na sociedade atual e merecedor de estudos, ainda muito incipientes, no campo da comunicação e da linguística" (PAIVA, 2011, p.2).

Ainda de acordo com a autora, há dois propósitos para o uso do infográfico, um de caráter jornalístico e outro de caráter didático (de divulgação científica e tecnológica). O infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explicar um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como algo funciona, como algo aconteceu ou alguém age. Por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia.

Primeiro, o infográfico jornalístico, que é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explica um fato trazido nesses textos com propósito de explicar como ele funciona, como aconteceu [...]. Segundo, [...] há circunstâncias em que o infográfico é didático, pois possui caráter didático, ao se apresentar sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia (PAIVA, 2011, p.68).

Dada a sua versatilidade, pode-se utilizar ainda nesse gênero a combinação de desenho, ícones, fotografias, palavras, cores e, em conjunto com as tecnologias digitais, ainda pode ser empregado com vídeos e sons quando for usado na web. Sua natureza composta por imagens configura o gênero como uma ferramenta muito útil e

eficaz para a visualização de notícias, de informações e um meio para organizar todos os dados de forma objetiva, resumida e didática.

Por ser um texto construído na multimodalidade, concebido por diferentes modos semióticos, sobretudo o imagético e o verbal, é imprescindível que o infográfico apresente uma unidade de significação. O leitor, para a sua compreensão, precisa relacionar as informações presentes em suas multilinguagens para a produção de sentido.

O gênero textual infográfico ganhou destaque não só nos meios de comunicação, nos manuais de instrução, informes de empresas e afins. No contexto escolar, o infográfico pode auxiliar, com êxito, no desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis como leitura, reflexão crítica e produção de textos.

Como o infográfico também está presente em livros didáticos de várias disciplinas, isso tem exigido dos discentes, cada vez mais, maior competência na capacidade de leitura e no desenvolvimento de um pensamento crítico em diversas áreas do conhecimento. Por isso, as práticas de ensino não podem ficar indiferentes a esse fato e precisam estar voltadas para auxiliar os sujeitos a compreender e produzir essa multimodalidade em qualquer situação que lhes for exigida. De nada adiantará ao discente ter acesso às informações se não conseguir compreendê-las pela falta de habilidades leitoras para articular as semioses e construir o sentido do texto. É preciso conduzi-los a refletirem e compreenderem a intenção de uma combinação de linguagens para que isso lhes dê a oportunidade de ter condições de acesso e participação ativa num mundo globalizado.

O capítulo a seguir intitulado Metodologia foi estruturado em três seções. A primeira seção apresenta a caracterização do *corpus* composto por nove infográficos coletados no ano vigente que poderá ser usado, posteriormente, na prática deste estudo. Na segunda, será evidenciado qual tipo de pesquisa norteará o presente estudo. Na última seção, o foco será direcionado para a apresentação da proposta didática e para a trajetória traçada com a finalidade de estabelecer meios para a realização do trabalho.

4. METODOLOGIA

No programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – espera-se que os mestrandos elaborem uma proposta de intervenção que deverá ser aplicada em sala de aula. No entanto, a pandemia pela COVID-19 impossibilitou a aplicação de uma intervenção na escola. Por essa razão, optou-se, nesta dissertação, pela elaboração de uma proposta de atividade que possa ser aplicada em outro momento para os estudantes do ensino fundamental II e da EJA.

A presente pesquisa, ao conceber o uso da língua como instrumento de inserção e crescimento pessoal, dedica-se à construção de uma proposta de elaboração de questões didáticas de leitura e produção textual, utilizando o gênero multimodal infográfico.

A pesquisa é qualitativa porque as questões propostas são fundamentadas nas leituras e interpretações dos infográficos selecionados e ela também será desenvolvida com base na metodologia da pesquisa-ação, de Thiollent (2011). Este método possibilita ao professor ser o sujeito ativo, pesquisador sobre a sua prática em sala. De acordo com o autor a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

A professora, ao desempenhar o papel de pesquisadora por meio de estudo científico, sistemático e ainda, ao correlacionar teorias e ações metodológicas transformadoras, tem a possibilidade de interferir em situações de aprendizagem particulares, específicas. O professor também pode buscar mudanças significativas nas ações didático-pedagógicas com o intuito de ampliar o aprendizado dos discentes. Essa teoria apresenta algumas características, como a liberdade do pesquisador, dos participantes da pesquisa e o compromisso com a educação, com o social e o meio ambiente. Segundo Gil (2002):

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisas já considerados. Não apenas em virtude da sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais

diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente (GIL, 2002, p.143).

Nesta dissertação, serão apresentados os próximos tópicos imprescindíveis à explanação acerca da metodologia. No item a seguir, será apresentada a **caracterização do corpus** deste trabalho de pesquisa; no posterior, são apresentados os **procedimentos para a construção didática** e, por fim, será apresentada a **proposta didática**.

4.1 Caracterização do corpus

O infográfico constitui o *corpus* desta pesquisa e para tanto foram selecionados 9 textos deste gênero, publicados na internet. Eles foram coletados no ano de 2021 para a realização da referida proposta de elaboração de atividades didáticas.

A proposta de elaboração de atividades didáticas é constituída de três partes. Na primeira, há um parágrafo introdutório em que será exposta a temática abordada pelo infográfico e os elementos que o constituem, como cores, tamanho de imagens. Na segunda parte, serão apresentados os infográficos com a sugestão de 74 questões didáticas objetivas e 8 subjetivas concernentes à temática (trabalho, meio ambiente, desigualdade de gênero, costumes e culturas, saúde). Na última etapa, será exposto um quadro de expectativa no qual serão apresentados os objetivos a serem alcançados com a atividade desenvolvida e as possibilidades de respostas obtidas.

A última atividade não apresenta essas partes, porque corresponde a uma proposta de produção textual. Para a orientação da proposta, produziu-se um quadro com os objetivos, procedimentos e recursos didáticos necessários à produção do texto.

Caso algum professor deseje trabalhar com essa proposta de elaboração de questões didáticas, recomenda-se que selecione quais atividades estejam de acordo com as especificidades de cada turma. Somente o professor conhece as necessidades presentes em sala de aula.

O quadro, a seguir, apresenta seis das sete atividades propostas, correspondentes aos nove infográficos, com os seus temas, suas fontes e datas de publicação. A atividade V constitui-se de quatro infográficos, visto que abordam a

mesma temática. As questões se dividem em objetivas e subjetivas, como pode ser observado:

Quadro 1 - Atividades propostas das questões didáticas

Atividade	Tema	Infográfico	Fonte	Data	Questões objetivas	Questões subjetivas
I	Trabalho	Renda média de todos os trabalhos	Observatório das desigualdades	26/06/2020	3	7
II	Saúde	Vamos juntos vencer o vírus?	Agência Enfoque	15/04/2020	1	9
III	Saúde	Grupo de risco	UNIFESP/USP	6/11/2011	1	11
IV	Feminicídio	Feminicídio durante a pandemia do COVID-19	PONTE.ORG	18/06/2020	1	12
V	Usos dos recursos hídricos	- Água é vida, água é tudo - Consumo médio de água dos brasileiros - Usos da água - Crise da água	Diversas	-	-	24
VI	Trabalho	BRASIL A inserção de mulheres no mercado de trabalho	Extraclasse	03/2021	2	11

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Além das atividades representadas no quadro acima, foi sugerida uma atividade em grupo em que os discentes produzirão textos imagéticos, no caso, os infográficos com base numa pesquisa. Acredita-se que dessa forma os estudantes sejam capazes de fazer associações entre o verbal e o não verbal, atribuam sentidos aos textos em diferentes situações e construam diversas possibilidades de leitura. Assim, o processo de letramento será promovido, além da interação entre os participantes.

4.2 Procedimentos para a construção da proposta de intervenção

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, porque apresenta discussões teóricas, e é documental, pois utiliza os infográficos que são divulgados nas mídias

(internet, jornal etc.). Também é qualitativa, devido às questões que foram formuladas serem fundamentadas na leitura e interpretação de nove infográficos.

Para tanto, foram elaboradas algumas atividades com o intuito de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, ainda tão incipientes nas turmas da educação de jovens e adultos, além de desenvolver um posicionamento crítico acerca das informações que os rodeiam. Há, nessas atividades, uma maior quantidade de questões subjetivas, dada a necessidade de o discente conhecer o gênero infográfico, interpretar e identificar as informações apresentadas.

Também foram levados em consideração os temas que estavam em evidência nos meios de comunicação e na mídia em geral quando as aulas ainda aconteciam no modo presencial no período de janeiro a março do ano de 2020. Em cada um dos infográficos selecionados deverá ser evidenciado o gênero, a finalidade, os meios em que circula e as informações que veicula.

Essa proposta de elaboração de questões está de acordo com a Resolução do programa Profletras Nº 003/2020 – Indicando a possibilidade dos trabalhos de conclusão da sexta turma ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial, e devem apresentar um produto podendo ser uma proposta de sequência didática, criação de material didático, por meio da análise de livros e materiais didáticos entre outras possibilidades de atividades a serem desenvolvidas. No caso da referida pesquisa, a proposta escolhida foi elaborar atividades cerca do gênero textual infográfico.

O quadro abaixo ilustra os procedimentos metodológicos das atividades desenvolvidas. Ele contém os objetivos a serem alcançados, os procedimentos e os recursos didáticos necessários para sua realização.

Quadro 2 - Sugestões para a aplicação das atividades

Relativo à leitura, interpretação e compressão dos nove infográficos		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ler os infográficos; • Perceber as relações entre imagem e texto; • Por em prática os conhecimentos textuais adquiridos na formação escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura (individual, dupla, coletiva) dos infográficos; • Análise e interpretação dos infográficos; • Resolução das atividades; • Correção coletiva; 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Notebook; • Datashow; • Celular; • Papel ofício; • Fita adesiva;

<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação no modo verbal ou no imagético; • Identificar informação no imagético (relação entre as imagens); • Inferir a partir de informações contidas no próprio infográfico (mais do conhecimento de mundo); • Opinar sobre o tema tratado no infográfico; 		
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Lamentavelmente, esta proposta não foi aplicada em sala de aula, dada a impossibilidade de aulas presenciais em decorrência dos problemas causados pela pandemia da COVID-19. A dificuldade de acesso ao material didático pedagógico, a ausência dos recursos tecnológicos básicos por parte de muitos dos discentes e o novo sistema de aulas síncronas, por meio das plataformas digitais, foram fatores que contribuíram para a elaboração da referida proposta.

4.3 Proposta didática

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de um problema observado durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora pesquisadora. Mesmo com a presença constante de textos visuais (anúncios, charges, gráficos, desenhos, entre outros) que circulam diariamente na sociedade, os estudantes acreditam que tais textos sejam apenas imagens meramente ilustrativas e não sejam parte integrante do texto. Os estudantes da EJA não conseguiam compreender que as imagens sozinhas, ou associadas à linguagem verbal, são dotadas de significado, e constituem um texto com intencionalidade comunicativa.

Os textos infografados foram previamente organizados, obedecendo ao seguinte critério: partindo do mais simples para o mais complexo quanto ao nível de informação. Vale destacar que a escolha dos temas abordados foi realizada pela professora pesquisadora motivada pelos assuntos que mais despertavam o interesse dos

discentes e os mais debatidos em sala quando as aulas ainda aconteciam de forma presencial.

Atividade I

Buscou-se, nessa proposta, apresentar no infográfico “Renda média de todos os trabalhos” questões de caráter subjetivo e objetivo (questões 4, 6 e 7). A estrutura do infográfico é mais simples para que o discente, em seu primeiro contato, não sinta tanta dificuldade na leitura e compreensão do texto. A maioria das questões foram direcionadas para as informações não verbais evidenciadas no próprio gênero.

Figura 04 - Infográfico com a renda média de todos os trabalhos



Fonte: Observatório das desigualdades (2021).

Leia atentamente o infográfico e responda as questões que se seguem:

1. Qual o assunto do texto?
2. Qual a informação mais importante do texto?
3. Quem produziu o infográfico?
4. Há predominância no texto:
() de palavras

- () de imagens
5. Essa predominância comprometeu o entendimento do texto?
6. Onde esse tipo de texto aparece com mais frequência?
- () Revistas
- () Publicidade e propaganda
- () Livros
- () Televisão
- () Posts em redes sociais
- () Sites de conteúdo
7. Qual a finalidade do texto?
- () Informar
- () Contar uma história
- () Convidar uma pessoa
- () Ensinar algo
8. Há algum elemento visual que se destaca no texto?
9. Qual a diferença entre o salário do negro e do não negro?
10. Há alguma informação implícita no texto?

Quadro de expectativa:

Espera-se que os estudantes percebam que o infográfico “Renda média de todos os trabalhos” é um texto que tem como finalidade informar o público acerca da diferença salarial entre os grupos étnicos. Os discentes devem perceber que há outros modos de significação, como o uso de imagens, cores e palavras evidenciados no infográfico.

A junção dessas semioses possibilita que o texto se torne de mais fácil interpretação. Possivelmente os estudantes não terão dificuldade em responder as perguntas, porque a informação é evidente, graças à relação estabelecida entre legenda e imagem. Essa atividade é importante, pois possibilita ao leitor localizar as informações não verbais.

Possibilidades de respostas

Questão	Resposta
---------	----------

01	A diferença salarial entre não negros e negros
02	A desigualdade salarial entre os trabalhadores não negros e negros de 18 anos ou mais
03	Observatório das desigualdades
04	(X) de imagens
05	Estima-se que o discente responda que não
06	(X) Revistas (X) Livros (X) Posts em redes sociais (X) Sites de conteúdo
07	(X) Informar
08	As cédulas empilhadas que representam a remuneração
09	A diferença média entre os salários de negros e não negros é de R\$ 1.336,00 que equivale a 44% do salário dos não negros.
10	Racismo manifestado através da diferença salarial entre não negros e negros

Atividade II

O infográfico “Vamos vencer o vírus” tem como finalidade instruir acerca de um hábito de higiene e seus benefícios para uma vida mais saudável. As informações do texto são apresentadas associando a linguagem verbal à não verbal. No referido infográfico não há supremacia das imagens ou das palavras, mas uma harmonia entre ambas para a composição do texto. Há um personagem que aparece de corpo completo, centralizado combinando com outros elementos menores que fazem parte do todo e completam a significação.

Nessa atividade, além de questões que demandam respostas literais encontradas no texto, foi proposta uma questão de conhecimento prévio acerca do tema.

Figura 05 - Infográfico Vamos juntos vencer o vírus?



Fonte: Enfoque (2021).

Leia atentamente o infográfico e responda as questões que se seguem:

1. Qual o assunto do texto?
2. Qual a informação mais importante do texto?
3. Quem produziu o infográfico?
4. Há predominância no infográfico de imagens ou palavras?
5. Onde esse tipo de texto aparece com mais frequência?
 - () Revistas
 - () Publicidade e propaganda
 - () Livros
 - () Televisão
 - () Posts em redes sociais
 - () Sites de conteúdo
6. Qual a finalidade do texto?
7. Há algum elemento visual que se destaca no texto?
8. Qual a finalidade da seguinte frase: “Vamos juntos vencer o vírus?”
9. A quem se destina o referido infográfico?

10. Com base nos conhecimentos prévios, qual informação você acrescentaria ao texto acima?

Quadro de expectativa:

Objetiva-se, nessa proposta, que os discentes percebam que as imagens estão centralizadas no infográfico e auxiliam tanto na leitura quanto na compreensão do texto. A frase “Vamos juntos vencer o vírus” é um convite ao indivíduo para adotar uma ação conjunta de combate às doenças virais e a última frase “Pronto! Você já derrotou o vírus!!” sugere que o sujeito ao concluir a leitura já tenha aderido ao convite.

Possibilidades de respostas

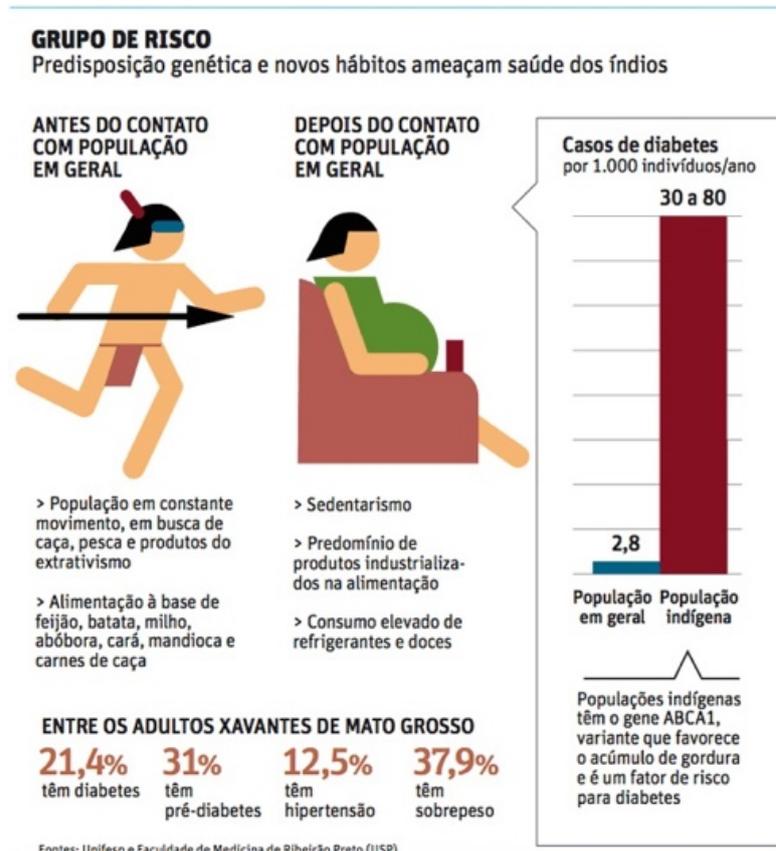
Questão	Resposta
01	Instruções acerca maneira correta de lavar as mãos e seus benefícios para uma vida mais saudável
02	Todas as informações apresentadas no texto possuem o mesmo grau de importância
03	Agência Enfoque Visual
04	Há um equilíbrio entre os componentes verbais e imagéticos do infográfico
05	(X) Revistas (X) Livros (X) Posts em redes sociais (X) Sites de conteúdo
06	Informar acerca das medidas preventivas contra doenças virais
07	Sim, a imagem central representada por uma menina
08	Fazer um convite para o leitor adotar as medidas descritas no infográfico
09	As crianças
10	As demais medidas de proteção como o uso da máscara e o distanciamento social

Atividade III

No infográfico “Grupo de Risco”, há a predominância da linguagem verbal em decorrência da informatividade. As imagens centrais representadas por um índio seminu em movimento e outro vestido sentado ilustram a mudança de comportamento e do hábito alimentar do indígena ao sofrer influência da população geral e, conseqüentemente, o comprometimento da saúde.

No gráfico em barra ao lado, há uma informação de destaque em vermelho, estabelecendo uma comparação entre a população indígena e a população em geral e objetiva despertar a atenção do leitor. Nesse infográfico, a cor foi empregada de maneira simbólica em relação ao tema abordado no texto, pois reforça o efeito de sentido sugerido pela imagem. A ilustração e a cor desempenham um papel relevante no processo da leitura, o que pode variar de acordo com a intencionalidade comunicativa.

Figura 06 - Grupo de risco



Fonte: UNIFESP e Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) (2011).

Leia atentamente o infográfico e responda as questões que se seguem:

1. Qual o assunto do texto?
2. Qual a informação mais importante do texto?
3. Quem produziu o infográfico?
4. Onde esse tipo de texto aparece com mais frequência?
 - () Revistas
 - () Publicidade e propaganda
 - () Livros
 - () Televisão
 - () Posts em redes sociais
 - () Sites de conteúdo
5. Qual a finalidade do texto?
6. Há algum elemento visual que se destaca no texto?
7. Há alguma informação implícita no texto?
8. Como o contato com os costumes da população em geral impactou a vida do indígena?
9. Como era a alimentação do índio antes do contato com a população em geral?
10. Além do abandono de alimentos que faziam parte da dieta dos indígenas que outro fator é apontado no texto como responsável pelo avanço da doença?
11. Quais os problemas de saúde mais comum entre os adultos xavantes do Mato Grosso?
12. Por que os índios estão mais propensos a diabetes? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Quadro de expectativa

Inicialmente os discentes devem identificar o tema ou o sentido global do texto e, ao confrontar os dados do verbal com o imagético, percebam criticamente que as mudanças dos hábitos alimentares e do estilo de vida advindos de uma cultura não indígena têm provocado danos à saúde da população Xavante do Mato Grosso. Mesmo já exposto em uma das perguntas, faz-se necessário que os discentes

observem o contexto de produção, recepção e circulação desse tipo de texto. Essa é uma habilidade fundamental, pois perceber as relações que o texto mantém com o mundo extralinguístico e reconhecer a situação comunicativa da interação que o envolve é essencial para a compreensão do seu sentido.

Possibilidades de respostas

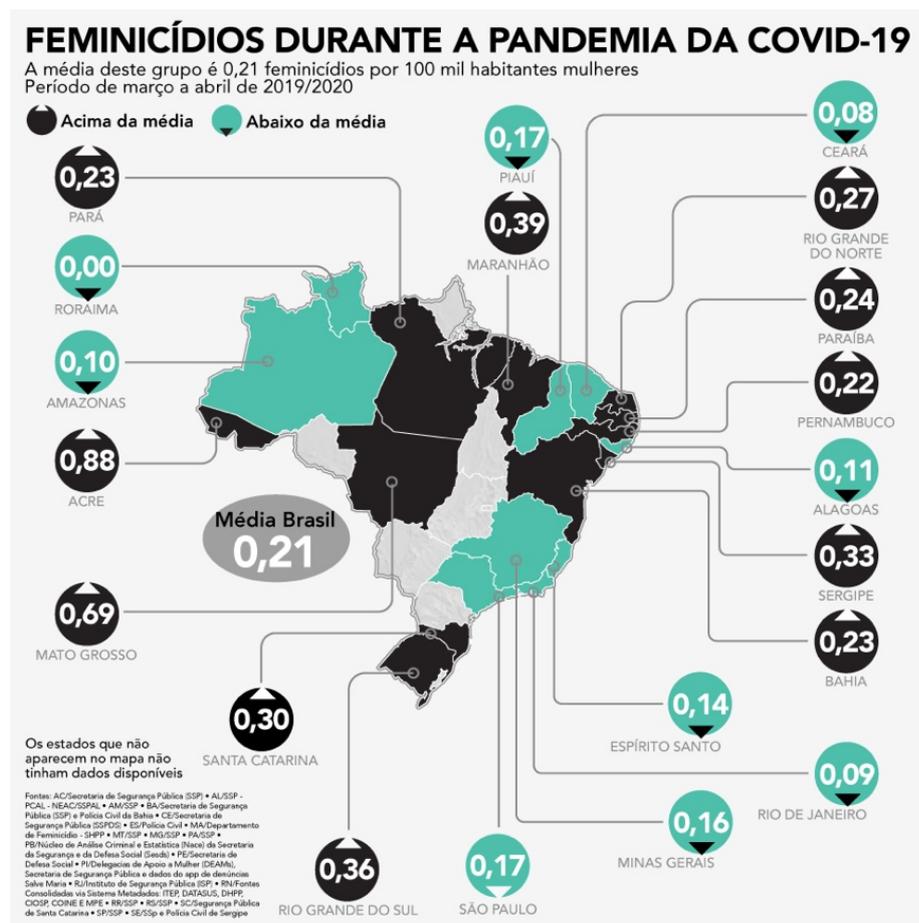
Questão	Resposta
01	Predisposição genética e novos hábitos ameaçam a saúde dos indígenas
02	A mudança de hábito alimentar do indígena e o comprometimento da sua saúde
03	UNIFESP e Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP)
04	(X) Revistas (X) Livros (X) Televisão (X) Posts em redes sociais (X) Sites de conteúdo
05	Informar acerca da falta de saúde dos indígenas e suas causas
06	A figura do indígena com a flecha, a figura do indígena sentado aparentemente diante da TV e esse gráfico vermelho ao lado
07	Que os hábitos da população em geral são prejudiciais à saúde do indígena
08	Impactou negativamente devido a falta de atividade física e a substituição de alimentos naturais por alimentos industrializados.
09	A base de feijão, batata, milho, cará, mandioca, carne de caça e pesca
10	O sedentarismo
11	Diabetes, pré-diabetes, sobrepeso e hipertensão
12	Devido a existência de um gene ABCA1 variante que favorece o acúmulo de gordura.

Atividade IV

Nesse infográfico “Femicídios durante a pandemia da COVID-19”, os elementos visuais condicionam o olhar do leitor à imagem de destaque representada pelo mapa do Brasil que aparece centralizado e evidencia os índices de violência contra as mulheres no país. Nele há a predominância da imagem e das cores o que pode ocasionar uma comparação dos dados apresentados. A cor preta sugere o luto pelas vítimas e registra a situação em cada estado. A cor cinza representa a ausência de informação. O tamanho da imagem e a escolha das cores são recursos gráficos que contribuem para a significação do texto.

Nessa atividade são apresentadas perguntas cujas respostas estão explícitas e outras que exigem do leitor conhecimentos prévios acerca da visão de mundo.

Figura 07 - Femicídios durante a pandemia da COVID-19



Fonte: Alvarus *apud* Ponte (2021).

Leia atentamente o infográfico e responda as questões que se seguem:

1. Qual o assunto do texto?
2. Qual a informação mais importante do texto?
3. Quem produziu o infográfico?
4. Há predominância de texto ou de imagens?
5. Onde esse tipo de texto aparece com mais frequência?
 - () Revistas
 - () Publicidade e propaganda
 - () Livros
 - () Televisão
 - () Posts em redes sociais
 - () Sites de conteúdo
6. Qual a finalidade do texto?
7. Há algum elemento visual que se destaca no texto?
8. Há alguma informação subentendida no texto?
9. Qual a representação das cores preta, cinza e verde no texto?
10. Qual Estado teve o maior índice de feminicídio durante a pandemia no país? Qual teve o menor índice?
11. De acordo com as imagens, houve mais estados com menor índice de feminicídio ou com maior índice?
12. Que conclusões podemos chegar?
13. O que poderá ser feito para que haja diminuição dos dados apresentados? Comente.

Quadro de expectativa

A partir da leitura e análise do gênero é esperado que os discentes desenvolvam um pensamento crítico acerca do tema e percebam que mesmo se tratando de uma pandemia, ela gerou impactos diferentes na vida de cada grupo de pessoas em vários locais do país.

As últimas questões valorizam e estimulam o posicionamento crítico dos estudantes acerca do tema tão evidenciado na sociedade pelos meios de

comunicação. Nesse infográfico as imagens ganham lugar de destaque e a leitura pode acontecer de forma linear e não linear.

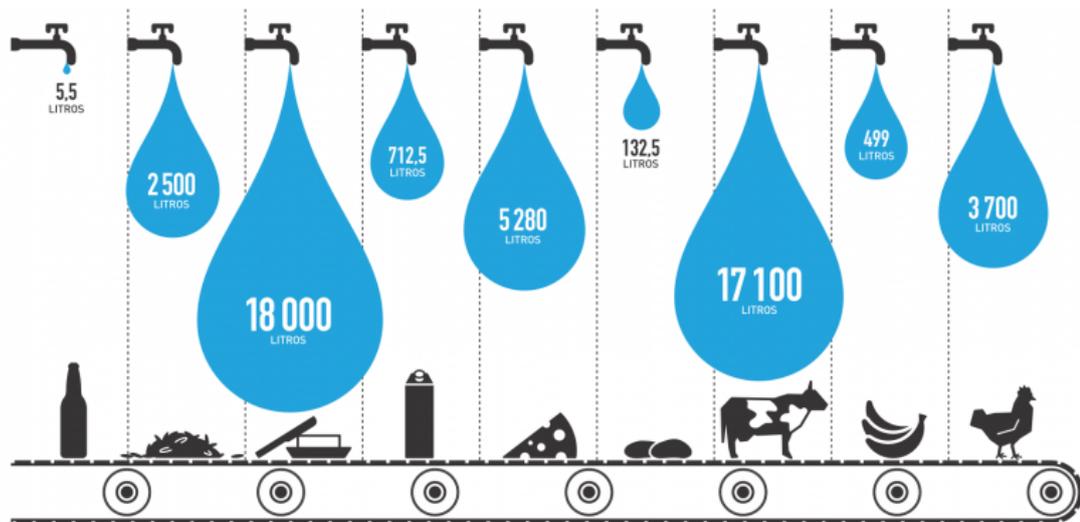
Possibilidades de respostas

Questão	Resposta
01	Os casos de feminicídios durante a pandemia da COVID-19
02	A elevação dos índices de feminicídios durante a pandemia no Brasil
03	Ponte.ORG
04	Há predominância de imagens
05	(X) Revistas (X) Livros (X) Televisão (X) Posts em redes sociais (X) Sites de conteúdo
06	Informar
07	Sim, a imagem centralizada do mapa do Brasil com as cores verde, cinza e preta
08	A existência de uma violência velada contra as mulheres nos lares brasileiros
09	Preta – elevação na taxa de feminicídio durante a pandemia; Cinza – ausência de dados e a Verde – uma leve queda na taxa de feminicídio.
10	O estado do Acre teve o maior índice e o de menor índice de feminicídio foi o de Roraima. Ambos na região Norte do país
11	Maior índice de feminicídio
12	Durante a pandemia, com a permanência do agressor por mais tempo em sua residência os índices de feminicídio se acentuaram durante a pandemia.
13	Resposta pessoal (fortalecer as redes de apoio, incentivar a denúncia por parte da vítima, familiares e vizinhos)

Atividade V

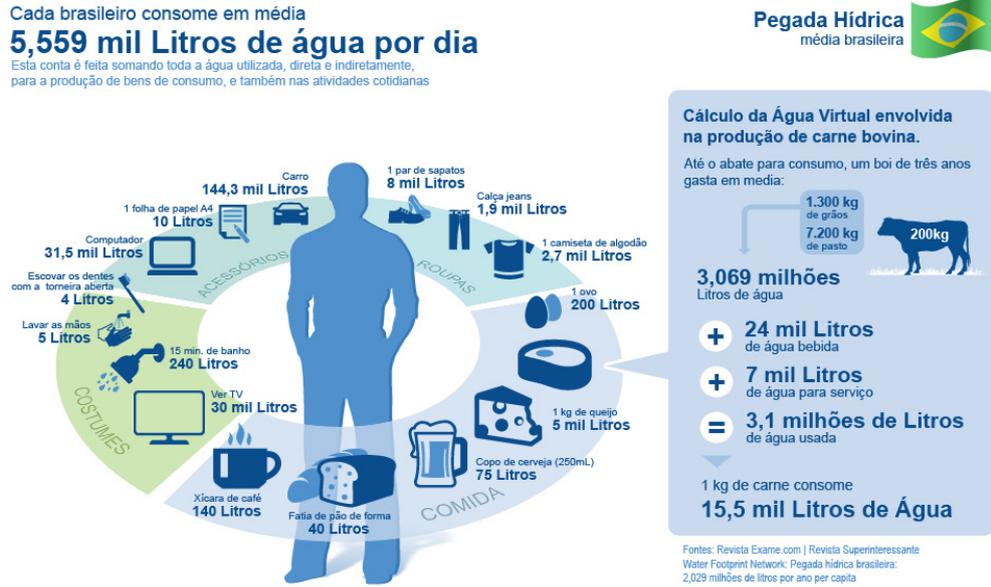
A presente atividade traz quatro infográficos com a mesma temática, mas sob perspectivas distintas. Cada infográfico aqui apresentado atribui significações e grau de informatividade diferenciados acerca do tema Água. A atividade poderá ser realizada em grupo e não foram elaboradas questões subjetivas específicas para cada exemplo de infográfico, mas os discentes deverão identificar informações relevantes para a compreensão. Apenas o primeiro infográfico apresenta o texto totalmente imagético e objetiva aguçar a percepção visual e a compreensão do texto. Para facilitar o confronto de informações, foi elaborado um quadro comparativo em que os discentes registrarão suas percepções acerca do assunto.

Figura 08 - Água é vida, água é tudo!



Fonte: Eco sustentável (2021).

Figura 09 - Cada brasileiro consome em média!



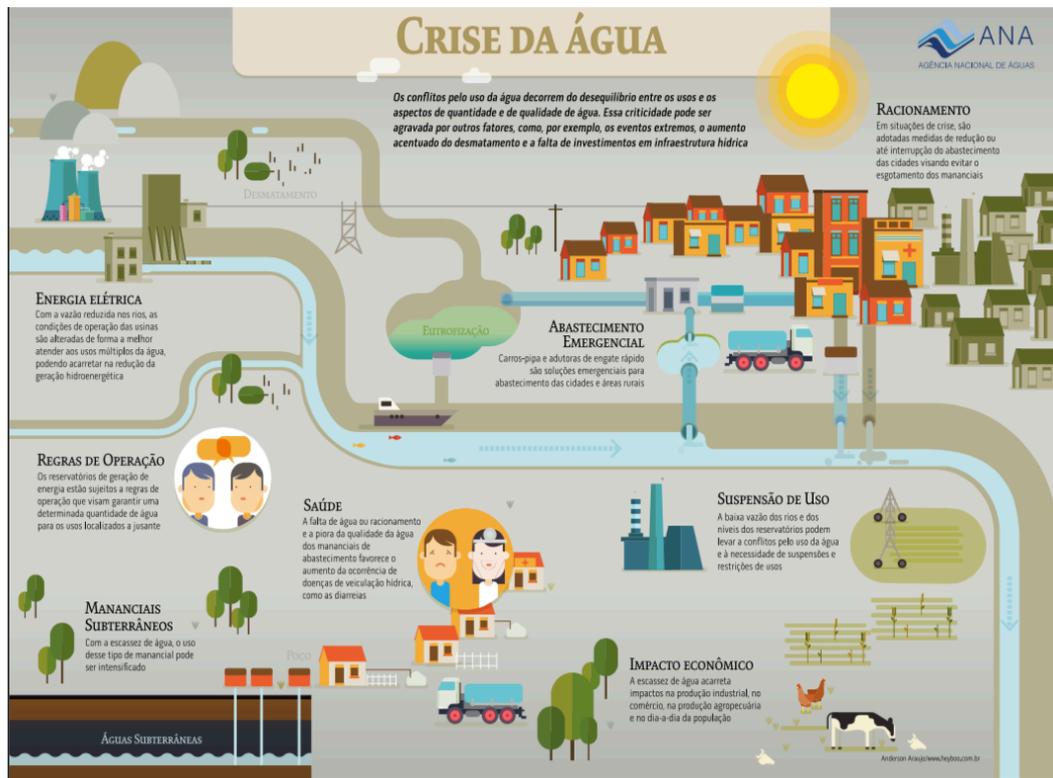
Fonte: Menos um lixo (2021).

Figura 10 - Usos da água



Fonte: Brasil (2017).

Figura 11 - Crise da água



Fonte: Brasil (2017).

QUADRO COMPARATIVO

	Água é vida, água é tudo! Figura 08	Cada brasileiro consome em média! Figura 09	Usos da água Figura 10	Crise da água Figura 11
1. Assunto				
2. Informação principal				
3. Dados mais relevantes				
4. Elementos não verbais				
5. Objetivo do texto				
6. Destaques do texto				

Possibilidades de respostas

QUADRO COMPARATIVO

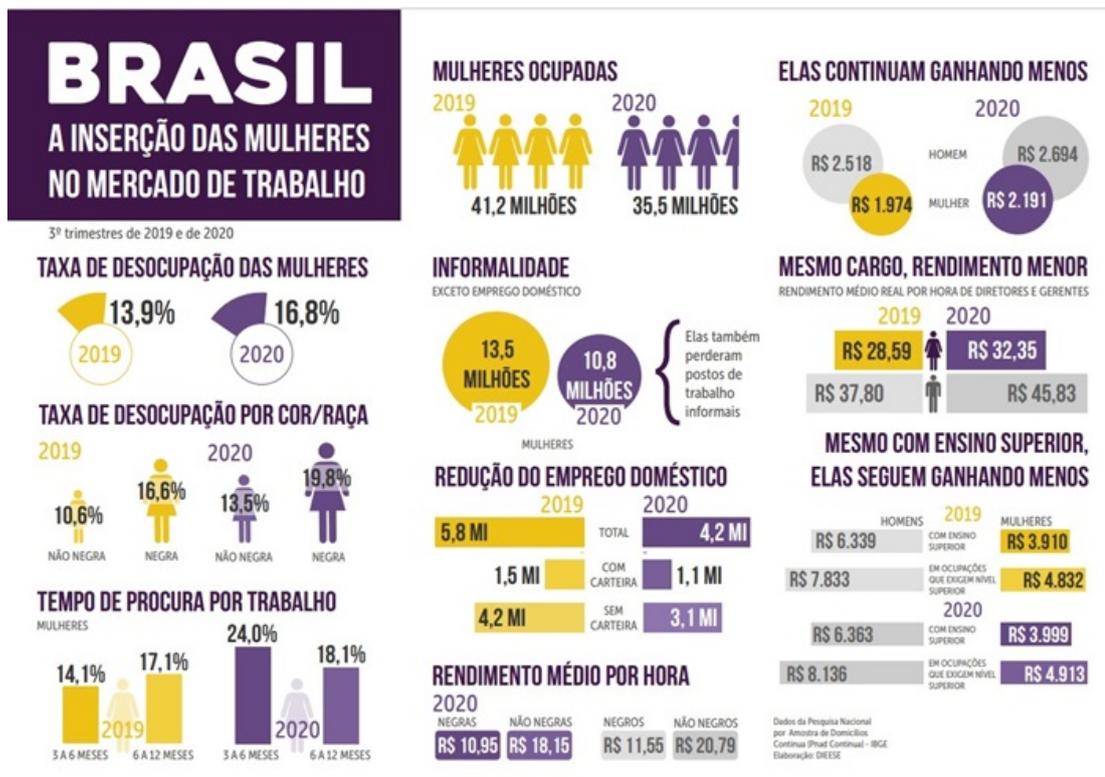
	Água é vida, água é tudo! Figura 08	Cada brasileiro consome em média! Figura 09	Usos da água Figura 10	Crise da água Figura 11
1. Assunto	O consumo de água pelas indústrias	O consumo indireto de água pelos brasileiros	Utilização da água em diversas situações	O desequilíbrio entre o uso da água e os aspectos entre qualidade e quantidade
2. Informação principal	O índice de consumo das atividades desenvolvidas pela indústria	O índice de consumo dos brasileiros na produção dos bens de consumo	O uso da água para diversos fins e atividades	O impacto da escassez da água dentro de diversos segmentos
3. Dados mais relevantes	Para produzir um quilo de manteiga, gastamos 18.000 litros de água	Um quilo de carne gasta-se 15,5 mil litros de água	Os diversos fins que são dados à água	Os impactos causados com o desabastecimento da água em diversos setores
4. Elementos não verbais	A imagem dos produtos e seu respectivo consumo de água	O círculo com os diversos segmentos de consumo e os gastos de água envolvidos na sua produção	Ícones que representam os diversos consumidores da água,	
5. Objetivo do texto	Mostrar o nível de consumo da água na produção de itens da agroindústria	Apresentar o nível de consumo da água na produção de itens e costumes do brasileiro	Informar o uso da água em diversos segmentos da sociedade e suas peculiaridades	Mostrar de forma didática como se configura a crise hídrica (causas x consequência)
6. Destaques do texto	O desconhecimento da população sobre a quantidade de água potável é necessário para a produção da agroindústria	O quanto de água potável é necessário para a produção de itens do cotidiano do brasileiro	Cada uso da água tem suas peculiaridades seja por aspectos relacionados à qualidade ou quantidade de uso e as alterações na sua condição natural	Medidas necessárias para garantir a manutenção dos mananciais e reservatórios e o abastecimento da população

Atividade VI

Nessa atividade, o grau de complexidade das informações e das imagens vão ganhando maiores proporções. Com a análise do infográfico “Brasil a inserção das mulheres no mercado de trabalho”, pretende-se desenvolver nos discentes um posicionamento crítico acerca das diferenças salariais entre as mulheres pretas x não pretas e entre mulheres x homens durante o ano de 2019 e 2020.

O infográfico estabelece comparação de dados e evidencia as desigualdades. Deve-se destacar que a leitura do infográfico poderá acontecer de forma não linear e que há a predominância de imagens representadas por bonecos, círculos e gráficos em cores distintas.

Figura 12 - Brasil a inserção das mulheres no mercado de trabalho



Fonte: Extra classe (2021).

Leia atentamente o infográfico e responda as questões que se seguem:

1. Qual o assunto do texto?
2. Qual a informação mais importante do texto?

3. Quem produziu o infográfico?
4. Onde esse tipo de texto aparece com mais frequência?
 - () Revistas
 - () Publicidade e propaganda
 - () Livros
 - () Televisão
 - () Posts em redes sociais
 - () Sites de conteúdo
5. Qual a finalidade do texto?
6. Há algum elemento visual que se destaca no texto?
7. De acordo com o texto, qual a informação que chamou mais sua atenção? Por quê?
8. Houve uma redução na quantidade de mulheres ocupadas entre os anos de 2019 e 2020. Assinale a alternativa que representa a diferença entre os valores apresentados:
 - [] 3,7 milhões
 - [] 5,7 milhões
 - [] 7,7 milhões
 - [] 9,7 milhões
9. Com relação à taxa de desocupação, o que motivou o aumento do índice de 2019 para 2020? Levante hipóteses.
10. Quanto ao rendimento médio por hora, qual a diferença de ganho entre uma mulher negra e uma não negra?
11. Ao ocupar o mesmo cargo, mulheres e homens têm os mesmos rendimentos? Justifique sua resposta.
12. Há alguma informação subentendida no texto?
13. Ao analisar todo o conteúdo do infográfico, o que se pode concluir?

Possibilidades de respostas

Questão	Resposta
01	A inserção das mulheres no mercado de trabalho
02	Todas as informações são relevantes para mostrar o panorama do mercado de trabalho feminino
03	DIEESE
04	(X) Revistas (X) Livros (X) Posts em redes sociais (X) Sites de conteúdo
05	Informar o aumento expressivo da taxa de desemprego das mulheres negras e não negras durante a pandemia da COVID-19
06	Todos as imagens merecem destaque no texto
07	Resposta pessoal
08	(X) 5,7 milhões
09	A pandemia do COVID-19 e a necessidade do isolamento social
10	A diferente é de R\$ 7,20 em média por hora trabalhada
11	Não, pois de acordo com os dados representados no texto as mulheres no ano de 2020 essa diferença acentuou-se ainda mais, chegando a uma diferença de R\$ 13,48 por hora entre a remuneração de homens e mulheres.
12	Há uma discriminação entre a remuneração de homens e mulheres além da discriminação étnico-racial entre mulheres negras e não negras.
13	Há um preconceito velado no mercado de trabalho com relação as mulheres

Atividade VII

Na última atividade da proposta didática, os discentes produzirão os infográficos. Para isso, a classe será dividida em quatro grupos e cada um abordará

o problema da pandemia da COVID-19, a falta de vacina e o impacto na vida de mulheres, indígenas, quilombolas e professores.

As pesquisas (vídeos, textos, revistas) deverão ser realizadas na própria sala de aula em decorrência da falta de acesso à internet e de equipamentos tecnológicos. Para tanto, serão disponibilizados sites de pesquisas, artigos, revistas, jornais impressos e digitais para que os discentes realizem a referida pesquisa que deve conter as informações mais relevantes acerca do tema.

O quadro abaixo traz uma possibilidade de realização da produção dos infográficos. Assim como o quadro anterior, ele contém os objetivos a serem alcançados, os procedimentos e os recursos didáticos necessários para a realização da proposta.

Quadro 3 - Proposta de Produção

OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS DIDÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir temas que orientam a produção de textos; • Escolher uma das propostas de produção (mulheres, indígenas, quilombolas e professores); • Produzir infográficos a partir de uma perspectiva crítica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da proposta de atividade; • Formação dos grupos; • Realização da pesquisa; • Produção textual dos infográficos; • Divulgação dos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel 40kg; • Cartolina; • Lápis de cor; • Material da pesquisa; • Revistas; • Celular; • O aplicativo CANVA

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Os infográficos poderão ser apresentados na própria sala de aula e ficarão fixados nos corredores da escola para que outros discentes tenham acesso aos trabalhos desenvolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dos estudos de mestrado não havia ainda um pensamento ordenado acerca do que poderia ser trabalhado na escola. Pensava-se em várias possibilidades de propostas de intervenções que poderiam ser desenvolvidas junto aos discentes na sala de aula.

Pela experiência da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa, buscou-se um projeto que minimizasse não só as dificuldades de leitura e de escrita enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas que fosse além e desenvolvesse um pensamento crítico acerca dos mais variados textos trabalhados em sala de aula.

Ao se deparar com as teorias apresentadas no curso de mestrado e, sobretudo, com os pressupostos acerca da alfabetização, dos letramentos e das multimodalidades surgiu, então, uma possível resposta aos vários questionamentos. Tudo isso, aliado ao uso do gênero textual/discursivo infográfico, poderia ser a solução para o sentimento de apatia que se estabelecia nas aulas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar.

O infográfico, objeto desse estudo, é um gênero textual que abrange modalidades semióticas com o objetivo de explicar fatos, relacionar notícias, dar orientações e informações que circulam tanto nas esferas jornalísticas quanto didáticas e que podem ser integrados a outros gêneros. O infográfico pode desempenhar um papel relevante no processo educativo, mas vale destacar alguns aspectos para uma proposta exitosa, que é a necessidade da seleção adequada dos textos compatível com a heterogeneidade do público, a proposta didática aproximada do contexto social dos discentes e o olhar atento do professor às mudanças e à adequação, quando for preciso.

Mesmo sem as análises dos resultados concretos desse estudo, houve o cumprimento do propósito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – pois, as experiências e incursões teóricas servirão de alicerce para transformações que nortearão as práticas de sala de aula e no aprimoramento da formação profissional.

Ao analisar a trajetória percorrida pela professora que se sentia inquieta diante de tantos resultados incipientes percebeu-se, agora, a uma professora pesquisadora mais atenta e sensível às necessidades dos discentes, capaz de buscar alternativas

para intervir e propor mudanças significativas no processo de letramento da Educação de Jovens e Adultos.

O PROFLETRAS, nesse sentido, proporcionou um espaço de reflexão, de crítica e reconstrução do papel do professor e conseqüentemente da escola, mediante às tantas necessidades das instituições públicas de ensino do país. Sabe-se que esse processo foi iniciado nesse mestrado através das aulas ministradas e pela troca de experiências entre os próprios mestrandos, mas não se encerrará com a proposta aqui apresentada. Pelo contrário, dará início a uma nova forma de pensar e lidar com as dificuldades enfrentadas no dia a dia e ser também um agente transformador da realidade brasileira.

Optou-se pela elaboração de atividades a partir de infográficos com temáticas transversais que aproximassem a realidade vivenciada pelos discentes do contexto escolar. Inicialmente, foram trabalhados os textos mais simples quanto ao nível de informações para, posteriormente, os mais complexos e culminar com a produção textual final. O objetivo da proposta desenvolvida nesta pesquisa não se limita apenas à leitura e à produção textual, mas, principalmente, desenvolver um posicionamento crítico dos estudantes da EJA em meio à tanta invisibilidade.

Espera-se que a proposta didática seja aplicada posteriormente na sala de aula destinada aos jovens e adultos para que todo o processo seja avaliado e aprimorado, de acordo com a percepção dos discentes e da professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J.; ROJO, R. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.
- BRASIL. Agência Nacional de Águas. Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2017. **Relatório pleno**. Brasília: ANA, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. **Representa melhoria das condições sanitárias do exército. Florence Nightingale**. Disponível em: <http://climatologiageografica.com/wpcontent/uploads/2015/03/William-Smith-Map.jpg> Acesso em: 12 jul. 2021.
- COSCARELLI, C.V.; NOVAIS, A.E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set., 2010, p. 35-42.
- CULTURA DA VISUALIZAÇÃO. **Descrição das 12 referências de longitude de Toledo a Roma**. Disponível em: <https://culturadavisualizacao.files.wordpress.com/2014/02/langren.jpg> Acesso em: 20 jul. 2021.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- ECO SUSTENTÁVEL. **Água é vida, água é tudo!** Disponível em: <https://www.ecosustentavel.eng.br/post/agua-e-vida-agua-e-tudo> Acesso em: 20 jul. 2021.
- EDUCAÇÃO. **Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores** [2017]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/> Acesso em: 14 jul. 2021.

ENFOQUE. **Prevenção Coronavírus - COVID-19: Vamos Juntos Vencer o Vírus.** Disponível em: <https://enfoquevisual.com.br/products/prevencao-coronavirus-covid-19-vamos-juntos-vencer-o-virus> Acesso em 11 jul. 2021.

EXTRACLASSE [Gilson Camargo]. **Pandemia aumentou a desigualdade para as mulheres no mercado de trabalho.** Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/economia/2021/03/pandemia-aumentou-a-desigualdade-para-as-mulheres-no-mercado-de-trabalho/> Acesso em 15 jul. 2021.

FILHO, F. A. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin.** 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam,** 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cbbortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, M.; FEITOSA, S. C. S. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, M.; FEITOSA, S. C. S.; CARNOY, M. **Reinventando Paulo Freire: a práxis do instituto Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 11, n 1, p. 150-163, 2016.

KANNO, M. **Marcos na história da visualização de dados.** 2008. Disponível em: <http://kano-infografia.blogspot.com/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Brasília, 2005.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B (org) **os significados do letramento: Uma nova perspectiva social sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. P. (15-16).

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kay Gangue, 2005.

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

MENOSUMLIXO. **Água Virtual: a água que você não vê, mas precisa enxergar**. Disponível em: <https://www.menos1lixo.com.br/posts/agua-virtual-a-agua-que-voce-nao-ve-mas-precisa-enxergar> Acesso em 15 jul. 2021.

MORAIS, M. S.; CUNHA, S. S.; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? **V COLBEDUCA** – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação 29 e 30 de outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente** [2008]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317> Acesso em 20 jul. 2021.

NEVES, C. S. P. **Infografia em meio digital**. Instituto Politécnico de Tomar. Relatório de Estágio, 2013.

OBSERVATORIO DAS DESIGUALDADES. **O racismo no mercado de trabalho em infográficos**. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1093> Acesso em: 11 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o não dito e o omitido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, 15-39, 2006.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos do 1º ano do ensino médio. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 3, n. 1, 2011.

PRADO, P. **Arquitetura de informação para infografia estática**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/PatriciaPrado1/ai-gampi> Acesso em: 16 jul. 2021.

PONTE. **Um vírus e duas guerras: Mulheres enfrentam em casa a violência doméstica e a pandemia da Covid-19**. Disponível em: <https://ponte.org/mulheres-enfrentam-em-casa-a-violencia-domestica-e-a-pandemia-da-covid-19/> Acesso em: 10 ago. 2021.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagem na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ANEXO I

Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964

Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e, CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos têrmos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.

Art. 3º O Ministério da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente Decreto.

Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, emprêsas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização.

Art. 6º A execução e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura expedirá, em tempo oportuno, portarias contendo o regulamento e instruções para funcionamento da Comissão, bem como para desenvolvimento do Programa

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de janeiro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

João Goulart

Júlio Furquim Sambaquy

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 22/01/1964

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/1/1964, Página 629 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1964, Página 62 Vol. 2 (Publicação Original)