

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS: ANÁLISE DESCRITIVA DE UMA PRÁTICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFS

READING AND MULTIMODAL TEXTS PRODUCTION: descriptive analysis of a practice during the emergency remote teaching at UFS (Federal University of Sergipe)

Vanesca Carvalho Leal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4748>
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
E-mail: vanesca_letras6@hotmail.com

Talita Santos Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-062X>
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
E-mail: menezestalita@hotmail.com

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
E-mail: icmazevedo2@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de uma experiência prática de Tirocínio Docente realizado na Universidade Federal de Sergipe, na disciplina de Português Instrumental, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O objetivo é apresentar uma análise descritiva de estratégias de leitura e de escrita de texto multimodal, por meio do gênero infográfico, no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Essa proposta se justifica, pois, apesar de haver trabalhos acadêmicos que apontem alternativas didáticas para a recepção e produção de textos multimodais no contexto pandêmico de ensino, ainda podem ser considerados incipientes, principalmente em se tratando da articulação ao uso de novas metodologias e/ou tecnologias. Esse estudo apresenta uma possibilidade prática que visa a promover discussões quanto à leitura, à produção e ao uso de novas tecnologias em contexto remoto. Para tanto, descrevem-se fragmentos do plano de trabalho apresentado e desenvolvido na disciplina, além de uma análise descritiva do produto que incorpora leitura e escrita multimodal. Assim, o *corpus* de análise engloba vinte infográficos estáticos produzidos pelos/as estudantes ao final do ciclo, conforme a proposta de método apresentada por Leal (2021). A autora salienta, por meio de quadros com pistas de produção verbal e de produção visual, as características técnicas composicionais do gênero multimodal infográfico. Os resultados indicam que as ações didáticas realizadas com auxílio de ferramentas digitais em contexto remoto podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das atividades de leitura e escrita de um gênero multimodal (infográfico), uma vez que os participantes aplicaram os conhecimentos adquiridos no produto final.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; multimodalidade; infográfico; leitura; escrita.

Abstract: *This article is the result of a practical experience of teaching practice conducted at the Universidade Federal de Sergipe (UFS), on the subject of Instrumental Portuguese Language, during Emergency Remote Teaching (ERE). Our goal is to present a descriptive analysis of reading and writing strategies of multimodal text, through the infographic genre in the context of Emergency Remote Teaching. This proposal is justified because, although there are academic works that point to didactic alternatives for the reception and production of multimodal texts in the pandemic context of teaching, they can still be considered incipient, especially for articulation the use of new methodologies and/or new technologies. This study presents a practical possibility which aims to promote discussions about reading, production and use of new technologies in a remote context. For this purpose, fragments of the work plan presented and developed in the course are described, in addition to a descriptive analysis of the product that incorporates multimodal reading, and writing. Thus, the corpus of analysis includes twenty static infographics produced by students at the end of the cycle, according to the method proposal presented by Leal (2021). The author emphasizes, through pictures with clues of verbal and visual production, the compositional technical characteristics of the multimodal infographic genre. The results indicate that the didactic actions carried out with the help of digital tools in a remote context can contribute to the teaching and learning process of reading and writing activities of a multimodal genre (infographic), since the participants applied the knowledge gained in the end product.*

Keywords: *Emergency Remote Teaching; multimodality; infographic; reading; writing.*

1 Introdução

A leitura é definida como um processo cognitivo complexo, pois abrange desde a apreensão de sinais gráficos à ativação de conhecimentos enciclopédicos presentes na memória que se integram para formar significados (COSCARELLI, 1996).

Em textos multimodais – textos compostos por recursos semióticos diversos – o processamento de leitura e a produção de gêneros com essas características se tornam ainda mais complexos, visto que o cérebro ativa dois tipos de processamento: o verbal, que envolve o reconhecimento e a construção de significado linguístico; e o visual, que abrange o reconhecimento de recursos não-linguísticos.

Os textos multimodais são destaque no contexto contemporâneo de comunicação, devido à constante utilização de recursos tecnológicos. “No contexto do ERE, a utilização de textos multimodais para interpretação e construção de repertórios, nas mais diversas esferas

comunicativas, ganhou um novo arcabouço em determinadas disciplinas [...]” (DANTAS JÚNIOR et al., 2021, p. 57). A disciplina de Português Instrumental, desenvolvida no Tirocínio Docente, durante o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS), visou a reunir possibilidades para o estudante aperfeiçoar os conhecimentos gramaticais e as habilidades de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos em um contexto atípico de ensino.

Logo, este estudo apresenta uma alternativa prática que possa auxiliar na discussão sobre leitura e produção em contexto remoto. O objetivo geral é apresentar uma análise descritiva de estratégias de leitura e de escrita de texto multimodal, por meio do gênero infográfico, no contexto do ERE. Essa proposta se justifica, pois, apesar de haver trabalhos acadêmicos que apontem propostas didáticas para a recepção e para a produção de textos multimodais no contexto pandêmico de ensino, a citar o trabalho de Dantas Júnior et al. (2021), ainda podem ser considerados insuficientes, principalmente em se tratando da articulação desse tipo de trabalho ao uso de novas metodologias e/ou tecnologias.

O *corpus* de análise deste trabalho é formado por vinte infográficos estáticos produzidos pelos/as graduandos/as dos cursos de Letras e de Contabilidade da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esses infográficos foram produzidos, levando em consideração a proposta de método apresentada por Leal (2021). Nessa proposta, a autora apresenta, por meio de quadros com pistas de produção verbal e de produção visual, as características técnicas composicionais do gênero multimodal infográfico.

Assim, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: após a introdução, na primeira seção, será exposta concisamente a discussão sobre leitura, escrita e multimodalidade no contexto do ERE. Na segunda, será apresentado o plano de trabalho realizado na disciplina de Português Instrumental, na UFS. Na terceira, será exposta a análise descritiva da ação didática com infográficos. Por fim, as considerações finais.

2 Leitura e escrita multimodal: uma abordagem sobre o ERE

A pandemia de Covid-19, instaurada em 2020, mudou as formas de convivência em todos os setores da sociedade contemporânea. A Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou medidas de distanciamento social a fim de evitar a propagação do SARS-CoV-2, que passou a ser conhecido como o novo Coronavírus. Em decorrência disso, muitas relações sociais passaram a ser realizadas predominantemente por meio virtual – seja através das redes sociais ou dos recursos digitais de comunicação.

Em meio a esse contexto, no campo educacional, as atividades presenciais foram suspensas e, posteriormente, adaptadas para ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Assim, “para se materializar uma ambiência pedagógica possível, o ensino remoto emergencial foi adotado temporariamente, com mediação pedagógica das tecnologias digitais e não digitais de informação e comunicação” (NUNES; RAIC; SOUZA, 2021, p. 12).

Aqui no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) recomendou que as universidades adotassem esse Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado pela oferta de conteúdos e aulas virtuais, as quais eram ministradas de forma síncrona (em que aluno e professor interagem em tempo real através de plataformas de videoconferência) ou assíncrona (por meio de vídeos gravados pelos docentes e assistidos pelos estudantes em momentos distintos ou mesmo pela disponibilização de materiais didáticos para estudo dirigido).

Uma vez que o ERE surgiu (em caráter excepcional e temporário) para sanar uma problemática de saúde pública num contexto de emergência, muitos foram os desafios enfrentados tanto por docentes quanto por discentes. Por um lado, o professor precisou reorganizar todo o plano de ensino, adaptar materiais (antes elaborados para um contexto de sala de aula com presença física de seus alunos) para o ambiente virtual, bem como desenvolver estratégias de ensino para o novo formato digital. Do outro lado, estudantes precisaram adaptar-se a esse novo modo de interação virtual, como também conseguir

assimilar, construir e desenvolver conhecimentos por meios digitais, assumindo tal processo como um novo modo de aprender de maneira produtiva (GOMES; FRANCISCO NETO; FRANCISCO, 2020).

Em meio aos diversos conteúdos aos quais os estudantes tiveram acesso durante o ERE, as atividades de leitura e de escrita estiveram presentes em boa parte deles, além de ser possível notar também um significativo aumento na produção, recepção e circulação de textos de assuntos variados nas mais diversas instâncias sociais a que esses estudantes tinham acesso.

Há de se considerar que a leitura e a escrita podem ser entendidas como atividades resultantes de processos cognitivos e interacionais, os quais mobilizam uma série de estratégias e conhecimentos por parte dos sujeitos e recebem influências extratextuais. Nesse sentido, a leitura pode ser vista como uma habilidade complexa que engloba processos interativos entre diferentes níveis de conhecimento, os quais permitem que o sujeito construa sentidos para o que leu (KLEIMAN, 2016). Tal atividade ainda está diretamente associada a um processo de compreensão textual e de produção de sentidos, pois a leitura não é vista como uma recepção passiva, mas como algo dinâmico e interativo. Da mesma forma, o sentido não é visto como algo pré-existente, mas construído a partir de uma rede de fatores linguísticos, textuais, cognitivos, sociais e interacionais.

A escrita, por sua vez, “é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias” (KOCH; ELIAS, 2012, p.34). Tais conhecimentos, que também são mobilizados na atividade leitora, fazem parte do chamado “conhecimento prévio” e subdividem-se em *conhecimento linguístico* (saberes sobre o uso e o funcionamento da língua), *conhecimento textual* (gira em torno do texto, em termos de tipologia, características estruturais, funcionalidade etc.) e o *conhecimento enciclopédico* (o qual abrange uma série de noções e conceitos sobre diversos temas, fatos e situações). As estratégias envolvidas na escrita, então, relacionam-se à seleção, à organização e ao

desenvolvimento das ideias, dos objetivos da escrita, do saber compartilhado com o público-alvo, como também de um processo de revisão constante.

Quando se trata de leitura e escrita em ambiente virtual, outros aspectos também passam a influenciar essas atividades, incluindo a ampla combinação de diferentes semioses (tais como imagens, palavras, sons, cores, linhas, gráficos etc.) na composição de textos essencialmente multimodais.

O conceito de multimodalidade é discutido amplamente no campo da Semiótica Social, principalmente a partir dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), expostos na *Gramática do Design Visual*. Essa obra dá embasamento a métodos teórico-analíticos de estudo das imagens – e de outras formas de representação – como modos semióticos carregados de significado. Em virtude disso, tornou-se possível compreender que, na criação dos textos, as imagens, as palavras, as linhas, as cores, os tamanhos, os ângulos, a diagramação, os tipos de papel, os efeitos visuais, o som, a entonação, os ritmos, os gestos, os sorrisos, as expressões faciais e tantas outras modalidades podem ser combinadas para gerar sentidos.

Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam que toda representação linguística é múltipla. Os autores argumentam ainda que um texto oralizado não é composto somente por linguagem verbal, mas também agrega informação visual, uma vez que combina diferentes modos, tais como gesticulações e expressões faciais, por exemplo. Da mesma forma, um texto escrito também agrega mais de uma forma de linguagem, haja vista apresentar combinações entre o suporte textual e o tipo de fonte escolhida, por exemplo. Torna-se, então, possível conceber o texto como um produto multimodal, ou seja, “*um sistema de conexões entre vários elementos [...], construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento [...]*” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, grifos do autor).

Uma vez que o texto é um produto multimodal, conseqüentemente, os gêneros textuais também são multimodais (DIONISIO, 2011), visto que sempre haverá o uso de, no mínimo, dois modos de representação na elaboração escrita ou oral dos gêneros. Nesse ponto, há de se considerar que alguns textos agregam mais formas de representação do que outros, e isso sugere a existência de “diferentes níveis de manifestação da organização multimodal” (DIONISIO, 2011, p. 142). Em se tratando de textos escritos, Dionisio (2011) afirma que há um contínuo informativo visual, que vai do texto “menos visualmente informativo” ao texto “mais visualmente informativo”.

No universo dos gêneros que circularam amplamente pela mídia digital durante o período pandêmico, o infográfico foi um dos que mais ganharam destaque no processo de difusão de informações acerca da Covid-19 – em termos de contaminação, sintomas da doença, medidas de prevenção, entre outros. Nesse cenário, o amplo uso desse gênero nas mais variadas instâncias sociais (médica, jornalística, educacional etc.) só reforçou uma das suas principais funções, a saber: “tornar simples uma informação complexa por meio da combinação paralela entre os elementos verbais e os visuais” (MENEZES; LEAL, 2021, p. 96).

Levando em consideração a quantidade de informação geralmente apresentada em um infográfico, bem como o modo como essas informações estão organizadas na materialidade do texto, pode-se dizer que o infográfico é um texto mais aproximado do nível dos gêneros “mais visualmente informativos” (DIONÍSIO, 2011). Assim, até a própria disposição gráfica do texto (que não deixa de ser um aspecto visual) poderia contribuir para demandas de leitura de pessoas com repertório limitado (MORAES, 2013), de sorte que, “no caso da leitura, a maior quantidade de estímulos a ser processada pode facilitar a compreensão e ajudar na assimilação das ideias apresentadas no texto” (COSCARRELLI, 1996, p.7). Nesse sentido, a infografia pode facilitar a atividade leitora; no entanto, a configuração do gênero também requer estratégias específicas de produção e recepção textual.

Para a leitura e compreensão de um texto multimodal, o sujeito ativa processos cognitivos relativos à seleção, organização e integração das informações verbais e não-verbais expostas na materialidade textual com o conhecimento prévio que possui (MAYER, 2005). Dessa maneira, para produzir textos multimodais – a exemplo do infográfico, além de lidar com estratégias e habilidades para agregar representações verbais e visuais numa composição textual, os sujeitos também terão de lidar com a estreita relação entre texto e as inovações tecnológicas.

É inegável a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana desde o início do século XXI. As infinitas possibilidades de manipulações gráficas em computadores permitem uma grande variedade de criações, as quais, predominantemente, se realizam em textos, e esses textos apresentam, cada vez mais, integração entre o verbal e o não verbal. Nesse contexto, entre as ferramentas digitais disponíveis no universo virtual para criação de textos multimodais, destaca-se, neste estudo, o *Canva*¹.

O Canva é uma plataforma de *design* gráfico *online* e gratuita (também com a oferta de assinaturas pagas) que possibilita a criação de diversos tipos de conteúdo, como apresentações, gráficos, cartazes, vídeos, *posts* para redes sociais, material para escritório, entre outros. Nela, o usuário tem acesso a *layouts* prontos, imagens, fontes, ilustrações e muitos outros recursos de edição. Entre os milhares de templates disponíveis na plataforma para os mais variados exemplares de textos, a categoria de infográficos conta com uma grande diversidade de modelos gratuitos e pagos para quem deseja produzir esse gênero. Trata-se, então, de uma ferramenta bastante intuitiva, o que facilita o manejo por usuários com pouco ou domínio intermediário de criações gráficas – incluindo estudantes do ensino médio ou do ensino superior, como os participantes da ação aqui apresentada.

Uma vez que, durante o ERE, o compartilhamento de tarefas era feito por meio virtual e, conseqüentemente, as atividades de produção e recepção de textos também o eram, o Canva

¹ Disponível em <https://www.canva.com>

serviu como uma entre as diversas ferramentas *online* disponíveis que podiam ser usadas com fins pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita multimodal.

Embora o ápice da pandemia na época de realização da experiência em destaque tivesse passado, o ERE serviu de referência para a configuração do ensino híbrido (com alternância entre aulas presenciais e remotas) e tem influenciado as aulas presenciais em outras instituições de ensino: “o mundo educativo já não será o mesmo devido a esta pandemia, visto que as aulas remotas vão se tornando meios de ensino pertinentes para os professores instruírem os estudantes” (GOMES; FRANCISCO NETO; FRANCISCO, 2020, p. 7).

Espera-se, então, que a experiência vivenciada durante o ERE, apesar de todos os desafios, possa fornecer propostas pedagógicas favoráveis ao processo educacional, a exemplo de práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita multimodal como a que está sendo descrita.

3 Plano de trabalho na disciplina “Português Instrumental”

A disciplina de “Português Instrumental”, aplicada no contexto do ERE, constitui parte do componente curricular do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) da UFS, com carga horária de 60h. A ementa da disciplina envolve revisão gramatical, leitura e produção escrita de alguns gêneros, com ênfase no domínio acadêmico.

A ministrante da disciplina, no semestre 2021.2, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, é professora efetiva da UFS, no DLEV, desde 2013. A professora possui doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e realizou o pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires (UBA)². Além da professora ministrante, a disciplina foi coministrada por um aluno de mestrado (James Rocha Smith) e duas alunas de doutorado (Talita Santos Menezes e Vanesca

² Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0314316437786531>. Acesso em: 01 ago. 2022.

Carvalho Leal) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da UFS, que cumpriam atividade extracurricular³ de estágio de docência⁴.

O objetivo geral da disciplina visou a aperfeiçoar os conhecimentos gramaticais e as habilidades de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos. Para conseguir alcançar essa finalidade, constituíram-se os seguintes objetivos específicos: a. aprofundar o nível de compreensão leitora; b. desenvolver aptidões que envolvem a elaboração de gêneros acadêmicos; c. compreender os princípios fundamentais da escrita acadêmica; e d. analisar o uso da língua em diferentes contextos de leitura e de produção.

O conteúdo programático foi organizado em quatro módulos didáticos, a saber: (1) Introdução: conceitos de texto, cotexto, contexto e fatores de textualidade; (2) Leitura: concepção, compreensão leitora e estratégias de leitura (*skimming/ scanning*), além de explorar a relação entre a leitura e a multimodalidade; (3) Escrita: concepção, escrita com clareza e adequação linguístico-discursiva (seleção de ideias, planejamento e revisão), tal como a apresentação de recursos multimodais na escrita acadêmica, como, por exemplo, tabela, gráfico, quadro, figura etc.; (4) Letramento acadêmico: gêneros orais e escritos.

A metodologia adotada foi desenvolvida por meio de aulas expositivas e dialogadas, através da plataforma *Google Meet*, além de leituras e de discussões de referências teóricas básicas disponíveis na Biblioteca Central da Universidade (BICEN), bem como por meio de leituras complementares disponibilizadas via Sigaa (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas). Também, foram realizadas pesquisas, atividades práticas síncronas e assíncronas e a socialização de estudos individuais e de estudos coletivos.

³ Art. 24. Consideram-se atividades extracurriculares aquelas desenvolvidas além da oferta de disciplinas do programa, a saber, estágio de docência, assistência a defesas, participação em eventos, e publicação de trabalhos científicos na área. As atividades extracurriculares apresentam um total de um crédito (RESOLUÇÃO 33/2015/CONEPE). Disponível em: <https://bit.ly/3JBmOBP>. Acesso em: 01 ago. 2022.

⁴ § 2º O estágio docência, para aluno não bolsista, corresponde a quinze horas. O estágio docência para alunos bolsista, desde que exigido pela agência de fomento, não será computado como atividade extracurricular (RESOLUÇÃO 33/2015/CONEPE). Disponível em: <https://bit.ly/3JBmOBP>. Acesso em: 01 ago. 2022.

A avaliação ocorreu por meio de participação em fóruns, de roteiros de estudos e de produções textuais enviadas via SIGAA ou Google *Classroom*. Houve ainda apresentações orais em seminários e em debates nas aulas síncronas.

4 Leitura e escrita multimodal: análise descritiva da ação didática com infográficos

4.1 Análise descritiva da ação didática

As ações didáticas desenvolvidas na disciplina de “Português Instrumental”, no período letivo 2021.2, visavam a seguir roteiros de aprendizagem. Esses roteiros são materiais elaborados previamente e têm o objetivo de favorecer “o engajamento e autonomia dos estudantes, além de contribuir para que os mesmos desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor” (FARIAS, 2019, p. 109).

As ações, geralmente, seguiam o seguinte roteiro: (1) apresentação da temática do dia; (2) retorno dos conteúdos discutidos na/s aula/s anterior/es; (3) discussão e orientação do conteúdo; (4) proposta de tarefas síncronas e assíncronas; (5) realização de correções e de compartilhamento de impressões dos/as alunos/as sobre as atividades propostas, entre outros elementos. Como exemplo de uma ação didática desenvolvida na disciplina, apresenta-se uma atividade sobre a recepção e a produção de um infográfico.

A ação didática se iniciou apoiada no esforço de aguçar o interesse dos/as graduandos/as para o conteúdo que seria discutido na aula. Para isso, a temática do dia foi lançada por meio da exposição de um infográfico. Em seguida, realizaram-se questionamentos orais com o propósito de ativar os conhecimentos prévios dos/as estudantes, como: “você já tiveram contato com esse tipo de texto? Como o definiria? Quais os principais elementos estruturantes desse gênero? Esse gênero é veiculado em qual suporte textual geralmente?”

Quais tipos de assuntos são abordados comumente?”. Com base nos levantamentos iniciais, observou-se que, apesar de a maioria dos alunos, em algum momento, já tivesse tido contato com o infográfico, poucos reconheciam o gênero e sabiam especificar os elementos técnicos composicionais mais predominantes.

Em seguida, com o objetivo de “definir teoricamente o gênero, falar sobre sua composição, os modelos tipológicos, as funcionalidades que desempenha, em quais domínios circula, contextos de produção e de recepção, entre outras informações [...]” (MENEZES; LEAL, 2021, p. 106), foi apresentado o vídeo “O que é um infográfico?”⁵, disponibilizado no YouTube⁶.

Apesar de a exposição do vídeo ser uma forma prática, dinâmica e sucinta de explicar o gênero infográfico em um curto espaço de tempo, julgou-se necessária a exposição de uma concepção que fosse além da simples transmissão de informações por meio de recursos verbais e imagéticos, pois o gênero infográfico “ainda que não tenha a pretensão de convencer e persuadir de forma direta, pode possuir, intrinsecamente, um viés argumentativo [...]” (LEAL, 2021, p. 58). Definiu-se, então, o gênero infográfico como:

Gênero textual composto por um fluxo maior e mais variado de recursos verbais e visuais, de modo paralelo um ao outro, que apresente informações de forma sucinta, objetiva, demonstre um ponto de vista – mesmo que este se apresente de maneira indireta, e seja o mais acessível possível ao leitor (LEAL, 2021, p. 52).

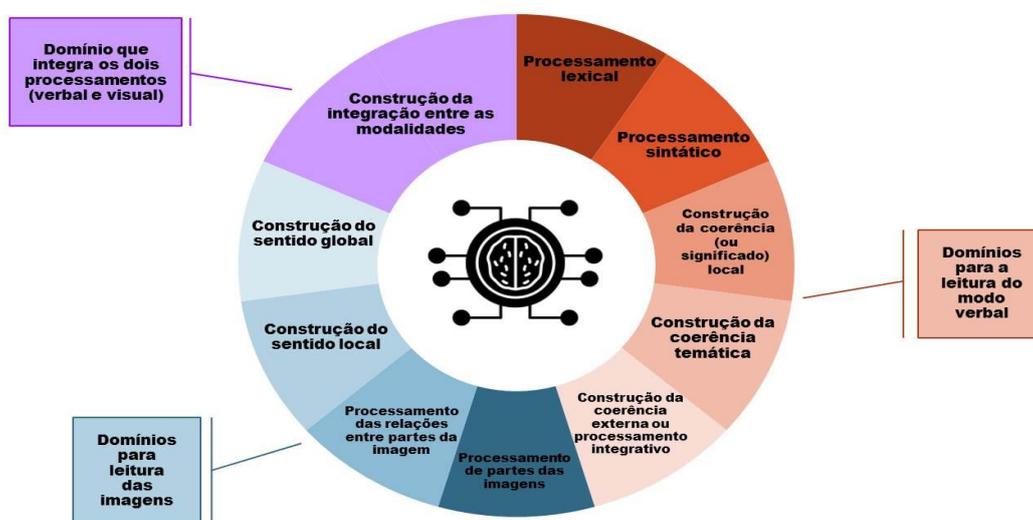
O infográfico, por ser um gênero constantemente presente nos contextos midiáticos e por envolver um número grande de recursos verbais e visuais, pode auxiliar no direcionamento de um ponto de vista que se assume pelo leitor (MENEZES; LEAL, 2021). Contudo, a articulação estratégica de elementos verbais e visuais presentes no gênero pode tornar o processamento da leitura ainda mais complexo (FRAGOSO, 2015). Então, com o objetivo de favorecer e de auxiliar os/as graduandos/as no processamento de leitura,

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pWiPFXi3bQ&t=80s>. Acesso em: 01 mai. 2021.

⁶ Plataforma digital para compartilhamento de vídeos.

apresentou-se o modelo desenvolvido por Paiva (2009) que orienta a integração dos domínios verbais e dos domínios visuais para a leitura e a compreensão do infográfico (Figura 1). Vale ressaltar que este modelo também pode servir de base para a leitura de outros textos compostos por multimodalidade (MENEZES; LEAL, 2021).

Figura 1 – Modelo de leitura de infográfico (PAIVA, 2009)



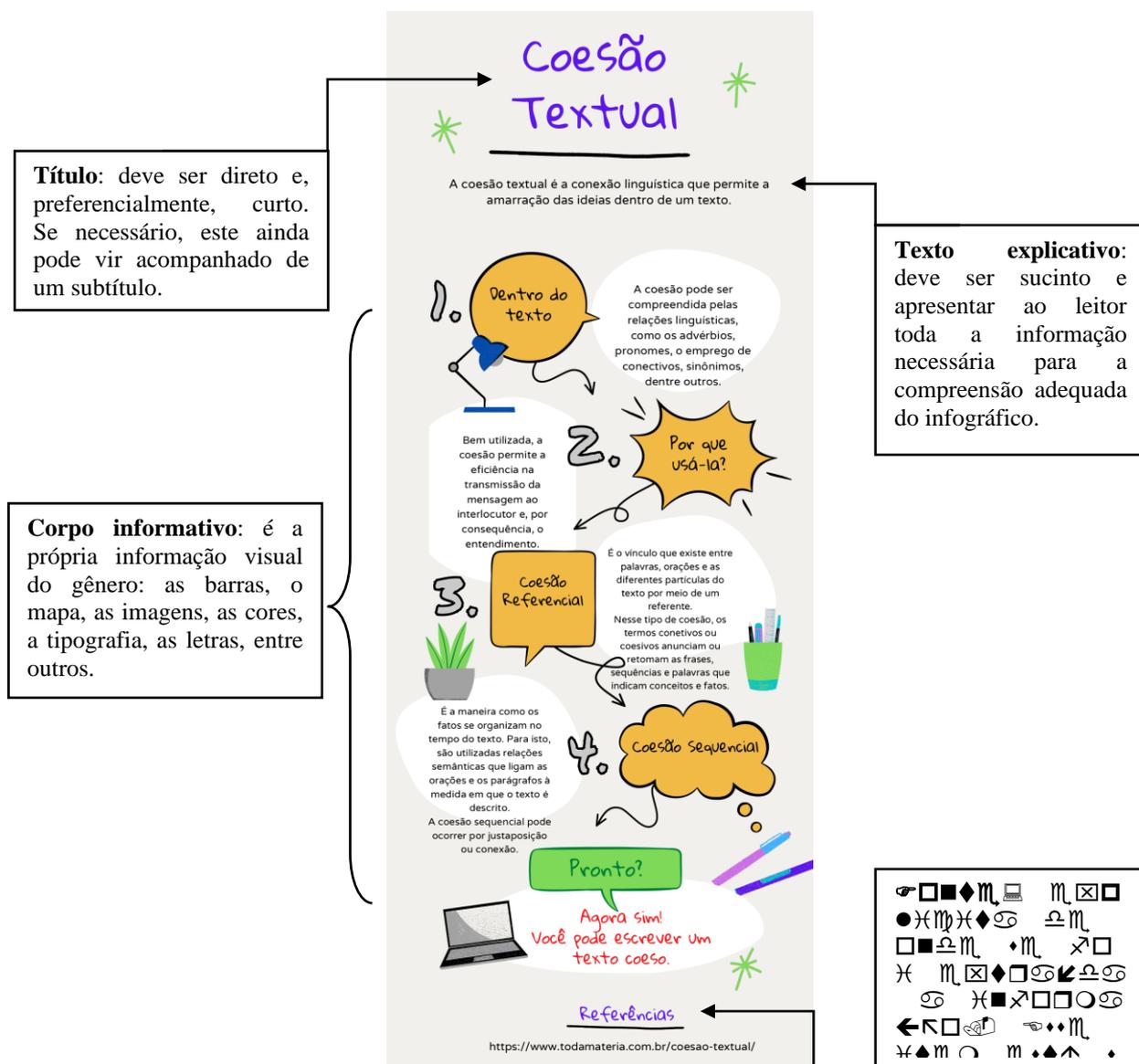
Fonte: Esquema elaborado por Menezes (no prelo) baseado no modelo de leitura de infográficos desenvolvido por Paiva (2009).

Posteriormente, considerou-se importante detalhar os elementos básicos utilizados para o reconhecimento do gênero, isto é, como ele é estruturado. Para isso, foram apresentadas as três tipologias de infográficos, definidas por Rajamanickam (2005): a. estáticos – infográficos em que as informações são apresentadas em sua totalidade. Essas informações são expostas por meio de meios de comunicação impressos ou digitais; b. dinâmicos – infográficos em que as informações são apresentadas de maneira progressiva e sequencial, como, por exemplo, em vídeos; c. interativos – infográficos em que as informações são selecionadas de acordo com a escolha do leitor, geralmente, aplicados ao meio digital. Optou-se por trabalhar, especificamente, com os infográficos estáticos, visto que

são mais simples de serem reconhecidos e mais práticos de serem produzidos pelos(as) estudantes.

A figura 2 apresenta os elementos formais para a composição de um infográfico estático, de acordo com Nascimento (2013).

Figura 2 – Elementos formais de um infográfico (NASCIMENTO, 2013)



Fonte: Infográfico elaborado na disciplina de Português Instrumental.

Para complementar os elementos da estrutura formal do infográfico, desenvolvida por Nascimento (2013), apresentou-se, também, o quadro resumo (figura 3) com os elementos básicos que servem “para observação de como se estrutura, se organiza e se compõe a parte técnica de um infográfico” (LEAL, 2021, p. 71). Esse quadro propicia o reconhecimento dos elementos estruturantes, com base nas pistas de produção verbal, nas pistas de produção visual, no público-alvo que se quer atingir, no objetivo de produção do gênero e na linguagem utilizada, de acordo com Leal (2021).

Figura 3 – Quadro resumo com as principais características para a produção de um infográfico



Fonte: AZEVEDO et al. (2022).

Com o objetivo de pôr em prática as estratégias de produção de um gênero multimodal, propôs-se a elaboração coletiva de um infográfico. Para isso, os grupos deveriam seguir as seguintes instruções: a. escolher um dos temas trabalhados durante as aulas; b. planejar a organização estrutural e as principais informações que iriam conter no infográfico: os recursos verbais e visuais que estariam presentes, como também a escolha por elementos que fossem

mais favoráveis à adesão do leitor; c. seguir a estrutura básica do gênero, como, por exemplo, título, texto explicativo, corpo informativo e fonte; d. produzir um rascunho, revisar e, se necessário, realizar a reescrita; e, e. apresentar os infográficos produzidos, por meio de imagens (*jpg.*, *png.*), do *PowerPoint*, do *Canva* ou por meio de aplicativos de celular, de forma que pudesse ser divulgado e que mais pessoas tivessem acesso. Com a versão final pronta, os trabalhos foram socializados com os demais grupos em aula síncrona.

4.2 Análise descritiva dos infográficos produzidos

Ao analisar o conjunto de vinte infográficos produzidos pelos/as graduandos/as matriculados/as na turma, que compõem o *corpus* analisado neste trabalho, por um lado, de acordo com os critérios técnicos composicionais desenvolvidos por Leal (2021), destacam-se os resultados relativos às pistas de produção verbal: (i) o título está presente em todos os infográficos analisados, bem como ocorrem mudanças no tamanho e na cor da fonte; (ii) catorze apresentam texto explicativo curto introduzindo a discussão do conteúdo; (iii) quinze apresentam fonte; (iv) oito contemplam texto comparativo; (v) sete mantêm contato com o leitor, por meio de verbos no imperativo, como “entenda”, bem como de questões que dialogam com o leitor, a exemplo de “você sabe a diferença entre eles?”; (vi) seis incluem crédito dos autores.

Por outro lado, poucos são os que: a) apresentam subtítulo, geralmente são os que pretendem tornar a temática com teor publicitário, a exemplo do infográfico “Tipos de conhecimento – Entenda-os de forma simples e didática!”; b) nenhum deles apresenta texto âncora e legenda, uma vez que a solicitação da atividade não previa um texto verbal que o acompanhasse. Observam-se os resultados a partir do quadro 1.

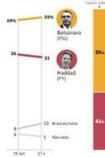
Quadro 1 – Resultados referentes às pistas de produção verbal

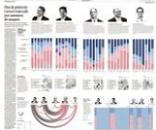
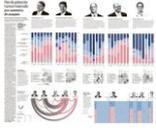
Critérios de análise	
Pistas de produção verbal	Quantidade
Apresenta título	20
Apresenta subtítulo	03
Apresenta texto explicativo curto	14
Inclui crédito dos autores	06
Apresenta texto âncora	00
Há diferenças no tamanho e na cor da fonte	20
Apresenta legenda	00
Há texto escrito dentro da ilustração	07
Há texto escrito fora da ilustração	13
Mantem contato com o leitor	07
Há texto explicativo	20
Há texto comparativo	08
Texto descritivo	02
Apresenta fonte	15

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os critérios técnicos composicionais desenvolvidos por Leal (2021).

De acordo com a análise dos critérios técnicos relativos às pistas de produção visual, destacam-se que: (i) todos os infográficos são estruturados em página única e contemplam cores variadas; (ii) dezenove são compostos em eixo vertical e somente um em eixo horizontal; (iii) dezessete mostram gravuras; (iv) doze contemplam pictogramas; (v) oito apresentam ícones; (vi) sete exibem setas e números. Então, percebe-se uma pequena quantidade de gráficos, fotografias, linhas e conectores. Nenhum dos infográficos produzidos contempla mapas, folha dupla e escala. Observe o quadro 2.

Quadro 2 – Resultados referentes às pistas de produção verbal

Critérios de análise		
Pistas de produção visual	Exemplo	Quantidade
Apresenta gráfico		02
Apresenta mapa		00
Apresenta foto		04
Apresenta Gravura		17
Apresenta Pictograma		12
Apresenta cores		20
Apresenta ícones		08
Apresenta setas		07
Apresenta linhas		05
Apresenta conectores		02

Apresenta eixo vertical		19
Apresenta eixo horizontal		01
Compõe página única		20
Compõe página dupla		00
Apresenta números ⁷		07
Apresenta escala		00

Fonte: Elaboração própria, de acordo com os critérios técnicos composicionais desenvolvidos por Leal (2021).

Em síntese, os infográficos desenvolvidos para a disciplina de Português Instrumental foram de grande valia, uma vez que foi possível perceber o empenho e a compreensão dos/as graduandos/as na seleção do assunto, na preferência pela composição, na escalação das imagens, na escolha dos recursos linguísticos que são mais apropriados para determinado público, entre outros elementos necessários para a produção do gênero.

Além disso, observa-se, por meio das etapas de estudo e de produção do gênero infográfico, a citar: a ativação dos conhecimentos prévios, a definição do infográfico, a

⁷ “Números são entidades abstratas e intimamente relacionadas à linguagem e à nossa interação com o mundo. Tanto a aritmética como os outros campos da matemática envolvem várias bases cognitivas” (MATOS, 2018, p.38). Entretanto, nesse estudo, os números estão sendo analisados como elementos gráficos representativos que podem indicar ordem na leitura do gênero infográfico.

apresentação dos elementos estruturais e composicionais do gênero, a discussão do modelo de leitura e a produção em si, que é possível atribuir sentidos teóricos e práticos atrelados à recepção e à produção de textos multimodais mesmo em situações atípicas como no ERE.

5 Considerações finais

O Ensino Remoto Emergencial surgiu em caráter excepcional e temporário como uma resposta à problemática de saúde pública num contexto de emergência: a pandemia da Covid-19. Essa modalidade de ensino foi marcada por novas metodologias didático-pedagógicas e pelo amplo uso de tecnologias digitais, as quais favorecerem a produção, a recepção e o compartilhamento dos mais variados conteúdos.

Nesse contexto, destacaram-se as atividades de leitura e de escrita, amplamente marcadas pela integração de diferentes formas de representação, construídas com base em textos multimodais para compor o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista a prática de Tirocínio Docente, realizada na disciplina de “Português Instrumental”, promovida pelo DLEV/UFS, observa-se que as ações didáticas desenvolvidas em ambiente virtual, voltadas ao trabalho com leitura e com produção de textos, podem contribuir para uma formação de estudantes que não apenas saibam atribuir sentidos a textos cuja composição seja multimodal, como também sejam capazes de produzir textos que integrem representações verbais e não verbais em suas composições.

Notou-se, ainda, que, após a ação didática de apresentação, descrição, discussão e leitura do gênero infográfico, os participantes da ação não apenas passaram a identificar, mas também conseguiram realizar uma atividade de produção que permitiu explorar os elementos formais e as características técnico-composicionais do gênero, como também souberam fazer uso de estratégias relacionadas à integração de informações verbais e não verbais a partir do uso de ferramentas digitais.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan *et al.* **Caderno de Projetos Formação para o Ensino da Argumentação**: Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas, 2021. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/006840960eb34931c3eca>. Acesso em: 27 ago. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 1996, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: DCC/UFMG, 1996. p. 449-456. Disponível em: <https://bit.ly/2WpjYuW>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DANTAS JÚNIOR, Ronald M.; PEREIRA, Mylena da S.; SILVA, Raynara K. T. da; SILVA-ANTUNES, Paula T. UFAC em tempos de COVID: Multiletramentos na prática do Ensino Remoto Emergencial. **Revista UFAC** – Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL). v. 02, n. 2, 2021. p. 54-66.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-151.

FARIAS, Marcella Sarah Figueiras de. **Design thinking na elaboração de um produto educacional**: roteiro de aprendizagem – estruturação e orientações. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-29>

Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3zV6KpR>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FRAGOSO, Luane da Costa Pinto Lins. **Integração de Informação Linguística e Gráfica na Compreensão Multimodal de Gráficos Estatísticos: Uma Avaliação Psicolinguística**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/34cT6zH>. Acesso em: 29 set. 2020.

GOMES, Joseneide dos Santos; FRANCISCO NETO, Manuel; FRANCISCO, Maria Mbuanda Caneca Gunza. Perspectivas transdisciplinares em tempos de pandemia: o ensino remoto em resposta a crise do ensino. **Revista Observatório**, Palmas, v.6, n.4, p.1-19. Jul.-set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3T709lc> . Acesso em: 18 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

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

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5yrrlqu>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LEAL, Vanesca C. **Análise do gênero infográfico no Jornal Digital Folha de São Paulo com base nos pressupostos da retórica visual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) –

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-29>

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3dyKs60>. Acesso em: 08 ago. 2022.

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

MAYER, Richard E. Introduction to Multimedia Learning. In: MAYER, Richard E. (ed.) **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 1-16. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fd09/96d9b55901cecacf4427fc1f6837d1868b7a.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MENEZES, Talita Santos; LEAL, Vanesca Carvalho. Infografia: estratégias para leitura e compreensão de textos multimodais. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (org.). **Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social**. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 95-115.

MENEZES, Talita Santos. **Multimodalidade em artigos científicos: impactos na leitura de estudantes universitários**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. No prelo.

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

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11283>. Acesso em: 04 mai. 2019.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-29>

NUNES, Claudio Pinto; RAIC, Daniele Farias Freire; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. A educação na pandemia: indagações sobre trabalho docente, currículo e ensino remoto. **Revista e Espaços na Educação**, v. 14, n. 33, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3A8QnGq>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PAIVA, Francis Arthuso. **A leitura de infográficos da Revista Superinteressante**: procedimentos de leitura e compreensão. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8SUQRL>. Acesso em: 02 mai. 2021.

Submetido em: 15/03/2022

Aprovado em: 30/11/2022