

INFOGRÁFICO COMO GÊNERO MULTIMODAL MOTIVADOR: PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

*INFOGRAPHIC AS A MULTIMODAL MOTIVATING GENRE: A PROPOSAL FOR
TEACHING READING AND WRITING*

Rai Machado de Araripe¹

Resumo: Este texto apresenta o resultado de um estudo sobre os desafios do ensino de leitura e produção de textos na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental. Trata de uma pesquisa desenvolvida no PROFLETRAS (Programa de pós-graduação em Letras/Dourados /MS) com a finalidade de conhecer o gênero multimodal infográfico como estratégia de leitura e produção de textos de opinião. Na intervenção utilizamos o uso das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação e as práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, dado o desinteresse dos alunos pela leitura de textos lineares e monomodais. Desse modo, as atividades realizadas tiveram como base o uso de um ambiente virtual, desde as pesquisas, as leituras dos infográficos e as produções dos textos de opinião. A metodologia do estudo foi a da pesquisa-ação, com o envolvimento dos alunos nas atividades relacionadas aos gêneros multimodais, especificamente, ao gênero infográfico. Este gênero textual teve o propósito de subsidiar os alunos na produção de artigos de opinião respeitando o grau de dificuldade em relação ao oitavo ano do Ensino Fundamental e a elaboração de uma revista online, como produto. Teóricos como Rojo (2016), Kress e Van Leeuwen (2001,2006), e Ribeiro (2016), entre outros subsidiaram os estudos. O desenvolvimento desta intervenção multimodal e a realização das atividades propostas trouxeram para escola um método de ensino diferente do usual e alunos conectados com as inovações e o uso das novas tecnologias. Essa proposta evidenciou nos alunos o conhecimento do gênero multimodal infográfico e proporcionou competências para o processo de leitura e escrita como sujeito leitor e formador de opinião, tornando-se indivíduos críticos na sociedade.

Palavras-chave: Prática de letramento; Leitura e escrita; Infográfico.

Abstract: *This text presents the result of a study on the challenges of teaching reading and text production in the Portuguese language discipline in elementary school. It deals with a research developed at PROFLETRAS (Postgraduate Program in Language Course / Dourados/MS) with the purpose of knowing the multimodal infographic genre as a strategy for reading and producing opinion texts. In the intervention we use the use of ICTs - Information and Communication Technologies and the teaching / learning practices of the Portuguese language, given the students' lack of interest in reading linear and monomodal texts. In this way, the activities carried out were based on the use of a virtual environment, from surveys, readings of infographics and the production of opinion texts. The methodology of the study was that of action research, with the involvement of students in activities related to multimodal genres, specifically, the infographic genre. This textual genre had the purpose of subsidizing students in the production of opinion articles respecting the degree of difficulty in relation to the eighth year of Elementary Education and the creation of an online magazine, as a product. Theorists such as Rojo (2016), Kress and Van Leeuwen (2001,2006), and Ribeiro (2016), among others, subsidized the studies. The development of this multimodal intervention and the performance of the proposed activities brought to school a teaching method different from the usual one and students connected with innovations and the use of new technologies. This proposal made students aware of the knowledge of the multimodal infographic genre and provided skills for the process of reading and writing as a reading subject and an opinion maker, becoming critical individuals in society.*

Keywords: *Literacy practice; Reading and writing; Infographic.*

¹ thunderms1@hotmail.com

1 Introdução

O cotidiano das escolas apresenta uma realidade cada vez mais próxima e em contato com dispositivos digitais, em que a presença de imagem tem sido relevante no ensino e tem se destacado sobre a escrita. Diante disso, torna-se necessário que a escola agregue, ao seu currículo, temáticas como multimodalidades, letramentos multissemióticos, mídias digitais, estudo de gêneros textuais até então pouco trabalhados nas escolas. Neste sentido, ao consideramos a escola como principal agência de letramento, cujo letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e escrita (KLEIMAN, 2008, ROJO, 2009), é fundamental que a escola ofereça oportunidades ao aluno para desenvolver habilidades e competências nas diferentes temáticas, denominadas por Rojo (2009) como letramento multissemiótico.

A complexidade da sociedade tem exigido competências para compreender a leitura que vai além do letramento, pois o “conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2010, p.6). Esses novos conceitos abrem horizontes para os letramentos e novos letramentos por envolver contextos sociais e suas relações com as práticas escolares e não escolares.

Destacamos os textos cotidianos que permeiam o universo dos alunos e envolvem toda sociedade como: boletim de igreja, outdoors, propagandas, panfletos, jornais, que de certo modo, requerem habilidades para a leitura verbal e não-verbal. Kleimam (2005) chama atenção para essas práticas de letramento pois “nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial, entre a fala e a escrita, são muito evidentes” (KLEIMAN, 2005, p.44).

A escrita deste texto versa sobre o desenvolvimento de um projeto de intervenção com gênero multimodal infográfico como proposta de letramento multissemiótico, para alunos do oitavo ano, na tentativa de suprir o déficit de leitura e, conseqüentemente, da produção escrita acerca de temas relevantes do ponto de vista crítico e social, realizado com gêneros coletados de ambiente eletrônico e *online*.

Inicialmente o texto discorre sobre a linguagem multimodal e a nova relação com a leitura, a imagem e a escrita, que combinadas em um único texto oferecem maiores chances de apropriação da leitura em lugar apenas do texto monomodal e linear que já não consegue envolver os jovens e adolescentes chamados de nativos digitais.

Em seguida recorreremos a estudiosos como Kress e van Leeuwen (2001) que oferecem fundamentos, por meio de seus estudos, sobre o papel das imagens como papel importante e invocam a atenção para o fato de como os multiletramentos compõem nossa vida e exigem sistemas semióticos multimodais que contemplem o potencial de todos os modos comunicativos.

Na sequência apresentamos a relação entre a multimodalidade e multiletramento e sua relação com o letramento visual, enquanto aparato necessário para ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens, uma vez que a atualidade requer leitores com habilidades e competências para entender que as imagens também constroem relações sociais, comunicam eventos ou questões, interagem com o espectador e são estruturadas da mesma forma que o texto verbal.

E, por fim, descrevemos a proposta de intervenção utilizando o gênero multimodal infográfico que serviu de motivação para que o aluno produzisse seus textos de opinião, diante de um *corpus* de infográficos levantados previamente.

2 Linguagem multissemiótica, uma nova relação com a leitura

Na sociedade contemporânea vivenciamos a predominância de imagens e do texto visual sobre o texto verbal. O advento das tecnologias digitais e a popularização delas, pelo fácil acesso, fez com que o mundo moderno tenha se tornado um fenômeno visual que alia o olhar, o ver e o conhecer. Letreiros, *outdoors*, jornais coloridos, revistas com fotos, mangás, *emoticons*, entre outros aparatos constituem elementos imagéticos presentes na vida diária.

Desta forma, podemos dizer que a multissemiiose baliza a sociedade contemporânea, com a presença de diferentes modos de representar, e esses modos colocam em evidência a necessidade de reelaborar estudos concernentes à leitura, dada as características que os textos ganharam e passaram a compor ao circular nos meios sociais. São textos que segundo (ROJO,

2009) empreendem um conjunto de signos/linguagens com a presença de modalidades como a linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal, ou seja, uma multiplicidade de informações à disposição do leitor.

As novas práticas sociais têm dado manifestação às distintas formas de comunicar, que resultam em diferentes estilos de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multissemiótico que consolida tanto os gêneros impressos como os gêneros digitais que se exibem em uma combinação de recursos semióticos. A leitura está vinculada a esse contexto atual, em que as tecnologias estão presentes no desenvolvimento da habilidade de leitura. Sob essa ótica, que entra as questões dos gêneros multissemióticos e multimodais como imperiosos para o ampliação no ensino de leitura, já que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”, e com a expansão das novas tecnologias, essas novas imagens, representam criações textuais “especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Diante disso, os textos tornam-se multimodais, em que recursos verbais e não verbais se agregam na produção de sentidos. Esses recursos semióticos sempre existiram na natureza e o homem os manipulou em certa medida. A inovação hoje é a facilidade dessa manipulação em face aos recursos tecnológicos. Disseminando a fundamentação que envolve a abordagem multimodal acompanhamos as contribuições de Gunther Kress (2003;2010), um dos fundadores da Semiótica Social, cuja preocupação está voltada à comunicação, e à multiplicidade de modos e recursos semióticos disponíveis para representar a comunicação. A organização da tradição monomodal e da permanência apenas da escrita nas comunicações são questionadas pelos estudiosos em favor da compreensão do sistema semiótico.

Kress (2010) e Kress e van Leeuwen (1996, 2001) contribuem com a discussão asseverando que palavra e imagem, quando utilizadas juntas no texto, ganham mais significado. Depõe os estudiosos que as tecnologias trouxeram uma guinada para o visual, por isso que os textos que antes eram denominados monomodais, na contemporaneidade são chamados textos multimodais. Evidencia desta maneira, os efeitos semióticos que circundam os textos e, assim imagem e palavra se complementam na construção de sentidos.

A circulação de textos multimodais em diferentes instâncias sociais exige competência para ler e entender esses recursos semióticos. A multimodalidade possibilita compreender todas

as maneiras de reprodução que veiculam nos textos, como também realizar a leitura desses textos de diversas formas. Neste sentido, a abordagem linguística tem propiciado, no ensino da língua portuguesa, aproximações de modos de ensinar que consideram diferentes teorias. Nesse bojo das tecnologias surge a Gramática do Design visual, da Semiótica Social e da Teoria da Multimodalidade, como articuladores dos diferentes recursos presentes nos gêneros textuais que contribuem para os efeitos de sentido. Kress e van Leeuwen (2006), por exemplo, considera a multimodalidade como um “evento semiótico, construído, programado ou desenhado (design) com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Dentre deste contexto, acrescenta Rojo (2009) acerca da questão dos letramentos e dos letramentos multissemióticos, que é uma exigência da contemporaneidade o fato de ampliar “a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107). Esta estudiosa amplia os letramentos para os letramentos críticos como uma maneira de o sujeito não ser mais alienado, pois os letramentos críticos possibilitam articular multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais presentes nas diferentes culturas locais.

Nessa linha de raciocínio destacamos a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996/2006), considerada uma metodologia para a análise dos textos multimodais, voltada para o estudo da comunicação visual. Esta gramática (GDV) considera importante todo e qualquer recurso semiótico para interpretar textos e ou comunicação e vem ao encontro do conceito de multiletramentos. Estes precursores aprofundam as teorias que relacionam os estudos acerca da relação palavra e imagem para além da mera lustração. Assim, os sentidos atribuídos aos textos imagéticos estão ligados aos diferentes espaços e categorias como lugares, coisas, pessoas envolvidas, maneira de apresentar e de que forma isso tudo está relacionado às funções visuais para compreender o social.

Tanto Kress como Van Leeuwen (1996) têm como marco teórico a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985), conhecida como de “Gramática do Design Visual”. A relação entre a Gramática Sistêmica Funcional e a Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen sustenta a ideia de Halliday no trato acerca da gramática. Assim explica o autor:

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (HALLIDAY, 1985, p. 101).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) preocupa-se com a língua em suas diferentes funções sociais, ou seja, como cada sujeito constrói significados, e para compreender a intenção da comunicação Halliday (1985) estabelece três funções de análise: “(a) **ideacional** – função de representação das experiências do mundo exterior e interior (b) **interpessoal** – expressão das interações sociais e (c) **textual** – expressão da estrutura e formato do texto” (HALIDAY, 1985, p. 36). Essas metafunções podem ser analisadas de maneira global e podem ser vistas conforme a finalidade do estudo. Podemos analisar uma imagem, por exemplo, considerando apenas o aspecto ideacional (olhar como se organiza a questão léxico-gramatical), ou analisar a metafunção interpessoal (olhar para organização nas relações de troca da oração).

A intervenção que ora realizamos no gênero infográfico observamos as relações de retenção entre verbal e visual, e as leituras realizadas consideravam a ancoragem, ou seja, as utilizações simultâneas do modo verbal e visual. O infográfico multimodal analisado era composto de palavras, imagens, ícones, entre outros, conforme explica Kress e Van Leeuwen, indo além da ancoragem:

As palavras e a figura se completam umas às outras. A figura não ilustra a história, mas a continua, elas são parte de um texto idealizado de modo multimodal, em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e equivalente. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.113).

Importante dizer que o gênero infográfico se caracteriza como uma estrutura não linear diferente da composição da história, e as partes que compõem a multimodalidade (os desenhos) aparecem no encadeamento do texto verbal, de forma que apareçam para aperfeiçoar as mensagens. Por isso, consideramos a não linearidade como uma característica do infográfico, com o fito de associar os modos para integrar informações, diferente da linearidade que não podemos garantir nem nos textos convencionais. A ideia da linearidade, leitura realizada da esquerda para a direita, obedecendo uma sequência lógica, lendo capítulo por capítulo, não se aplica ao gênero infográfico.

Além do infográfico há uma variedade de gêneros multimodais que têm como suporte: jornais, revistas, catálogos e livros didáticos, tanto impressos como *online*. Eles têm servido de base para muitos pesquisadores, mesmo aqueles que se relacionam com a esfera jornalística e da publicidade, por ter uma natureza argumentativa, persuasiva e apelativa. Os infográficos podem estar presentes também como suporte para outros gêneros em esferas acadêmicas como capas de livros, *powerpoint* educativo, vídeos educativos e dicionários infantis ilustrados. Araujo (2011) complementa com outros gêneros que têm sido objeto de estudos como: atividades de leitura em LDs, cartilhas jurídicas, pinturas, mapas, jogos eletrônicos, gestos e produção vocal e baralhos de tarô, o que justifica o nosso estudo acerca da multimodalidade do gênero infográfico.

Esse estudo da multissemiótica tem merecido a atenção de pesquisadores preocupados em compreender a função da imagem e de outros estilos semióticos na reprodução e na comunicação. É de relevante importância notar que imagem e palavra têm uma afinidade mais próxima, mais agregada, como salientam os estudos de Kress e Van Leeuwen (2001). Asseguram esses estudiosos que o código visual tem formas próprias de representação, constrói relações interacionais e constitui relações de significado a partir de sua composição. Dessa forma, a compreensão da imagem se faz imperativa.

Confirmando a ideia da importância e da emergência de estudos acerca do visual, Kress (2010) debate como a tecnologia beneficia um direcionamento da comunicação, no modo multissemiótico, e como a imagem presente no texto escrito convencional tem sido cada vez mais multi. Esse destaque para os estudos multissemióticos podemos sentir em documentos educacionais, por exemplo, no documento das OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Relaciona-se em uma de suas sessões, a importância de o ensino priorizar conteúdos relacionados ao letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento (cf. OCNEM, 2006, p.105-109).

No entanto, para que ocorra uma efetiva proposta integrada de ensino acerca do letramento visual e verbal, torna-se necessário que professores se envolvam em estudos e ou formação continuada e conheçam a aplicação de uma metodologia sistemática e teoricamente embasada, que considere a natureza dos textos multimodais. Nessa linha de raciocínio, entendemos que é imperioso o conhecimento das noções sobre a Gramática do Design Visual

de Kress e van Leeuwen (2006, 2011) podem constituir elementos basilares para a formação de professores em suas práticas de letramento visual. Os estudos destes pesquisadores propiciam reflexões importantes para compreendermos acerca do conceito e uso da linguagem com outros modos semióticos, como o hipertexto e as novas formas de letramento e de multiletramentos.

3 A relação entre multiletramento e multimodalidade

Ao pensar no contexto da escola, *locus* desse estudo, entendemos convocar temas que possam dar conta do conhecimento acerca de imagens, de relações sociais e questões que se ligam as informações da relação entre multiletramento e multimodalidade. Iniciamos com a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996); COPE; KALANTZIS, 2000), porque essa pedagogia proporciona um outro modo de ensino que admite inserir os alunos em diferentes contextos culturais por meio do desenvolvimento de competências para leitura e produção de textos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Essa proposta dos multiletramentos para o contexto de ensino, considera aspetos que vai além dos letramentos, ou seja, pensa em um ensino que não só compreende o letramento crítico ou social, mas caminha para a discussão do um novo letramento. De acordo com Catto (2011, p. 157) essa expansão está marcada pelo avanço tecnológico e pelo “fenômeno da globalização, o qual tem como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social”.

Embora haja um reconhecimento da relevância dos letramentos, com as novas tecnologias nasce a imposição de repensar outras formas, e a proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) abalizou o termo multiletramentos para definir esse outro modo de abordagem considerando a participação (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

No dizer de Rojo (2012) os multiletramentos se fundamentam pela grande diversidade de linguagens e pela multiplicidade cultural originária da globalização do mundo contemporâneo que, de certo modo, solicitam habilidades para compreensão dos textos e seus significados. A multimodalidade é definida por Rojo (2015, p.108) como: “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” A pedagogia dos

multiletramentos, para esta estudiosa, mudou a maneira de pensar o ensino, assim como veio para atender demandas mais atuais e desenvolver habilidades para leitura de texto multimodais “uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos” Rojo (2012, p.23), e a escola como uma das agências de letramentos não podia ficar distante dessas transformações.

No capítulo de Rojo e Moura (2012), intitulado “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, os autores discorrem sobre a importância de uma pedagogia dos multiletramentos, e trazem indagações acerca da abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola. Podemos perguntar: a escola tem dado abertura para um ensino multicultural e para uma abordagem pluralista das culturas? Com essa indagação pode-se lançar uma outra justificativa para o estudo com o infográfico. Não tem sido uma prática na escola currículos que versem sobre a pedagogia dos multiletramentos, embora existe reconhecimento da necessidade de um ensino mais multimodal.

Do ponto de vista da aprendizagem, o multiletramento desenvolve habilidades diferentes, uma vez que exige dos alunos que coloquem em movimento, diferentes operações mentais, como: assistir a um anime é diferente de assistir a um curta e se aproxima dos desenhos animados. Analisar a capa de um livro de literatura exige movimentos mentais diferentes na leitura de um anúncio. Enfim, a compreensão de que a leitura e a produção de gêneros para diferentes mídias se traduzem em forte possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

Outros pesquisadores discursam acerca da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2001), por exemplo, consideram a multimodalidade como o manuseio de “diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico”, de maneira que esses modos podem ser combinados e desempenharem funções complementares “[...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Ao ampliar o conceito de multiletramento, podemos dizer da presença de imagens e seu uso sólido, propiciando a criação do conceito de letramento visual, que consiste na habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens. O letramento visual torna importante, pois possibilita agilidade do sujeito de entender e usar imagens, incluindo a habilidade de pensar, aprender e se expressar em termos de imagem.

O Multiletramento implica que a produção de significado aconteça num ambiente multimodal em que a informação escrita seja parte dos padrões de significado espacial, de áudio e visual, sendo que os modos individuais estão numa interação dinâmica com outros modos durante as atividades de letramento (COPE e KALANTZIZ, 2000).

Segundo Cope e Kalantzis (2000) o termo multiletramento realça duas alterações importantes e correlacionadas, em que a primeira é o desenvolvimento da estimacão dada à diversidade linguística e cultural e a segunda se materializa pela influência da linguagem das novas tecnologias. O significado surge de modos variados (multimodais) – escrita, imagens e movimento, que requerem um conceito de letramento novo e multissemiótico, sobretudo no letramento visual, cuja importância social da imagem tem acrescentado consideravelmente.

De acordo com Kress e Leeuwen (1996, p.183), estes reconhecem a multiplicidade de significados que combinam vários modos (visual, textual, auditivo, movimento, etc.) como também os seus contextos sociais. Esses autores defendem uma pedagogia que reconhece a natureza dinâmica da comunicação, no sentido de interpretar e criticar o que é visto e experimentado. Assim, eles defendem a visão semiótica-discursiva da linguagem preocupada em caracterizar o discurso como prática social.

A relação entre o Multiletramento e a Multimodalidade está ligada ao uso dos diferentes recursos comunicativos da linguagem (texto verbal ou visual), o que permite que o texto assuma funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro, mas recebendo um outro sentido, pressuposto corroborada por teórico, como Kress (1998), van Leeuwen (2011). Esses teóricos para definir a multimodalidade recorrem a semiótica social, que considera a produção de sentidos como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

A multimodalidade traz relações com a questão da multiplicidade, conforme explica Cani e Coscarelli (2016, p.19), uma estreita analogia com diferentes linguagens “a interface

² No original, “a process in which a semiotic product or event is both articulated or produced and interpreted or used” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos”. Assim, podemos falar da multiplicidade de linguagens encontradas em diferentes gêneros textuais, por exemplo: propagandas, histórias em quadrinhos, infográficos entre outros.

A definição de Rojo (2013, p. 14) sobre o multiletramento bem esclarece essa relação. A estudiosa parte da articulação dos estudos do Grupo de Nova Londres, se utiliza da terminologia multi e esclarece que:

por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Grifos da autora) (ROJO, 2013, p. 14).

A pesquisadora com essa definição envolve tanto os multiletramentos como a multimodalidade da linguagem (sons, imagens, texto escrito), como relações de significações dos textos. Enquanto que Ribeiro (2016) define a multimodalidade como:

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose. (RIBEIRO, 2016, p. 115)

Ambos estudiosos consideram a relação dos termos como meio de representação na construção linguística, de maneira que a dinamicidade de uma complementa a outra. Essas considerações teóricas envolvendo a multimodalidade e os multiletramentos contribuíram para o reconhecimento da importância dos textos multimodais no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

4 A Linguagem Infográfica

Os modos verbais e visuais podem ajeitar-se em um mesmo texto, informações distintas para um mesmo fim e de maneira simultânea. Kress e Van Leeuwen (2006, p.113) já evidenciaram que não há apenas a relação de ancoragem entre verbal e visual, tanto que os

estudiosos consideram que palavras e figuras se completam umas às outras. A figura não ilustra a história, mas a continua, elas são parte de um texto idealizado de modo multimodal, em que a cada modo, o verbal e o visual, é dado um papel definido e equivalente.

Nesta mesma linha de raciocínio evidencia Paiva (2008) que:

O infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físicoquímicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo único ou utilizado como único gênero na veiculação de um discurso (PAIVA, 2008, p.74).

Essa mesma teórica complementa que um dos critérios para definir o infográfico é a observação da composição do texto, ou seja, o conjunto escrita-visual presente na integração da informação. Assim a “informação visual não seria entendida sem o acompanhamento do verbal e esta, por sua vez, seria pouco ou nada eficiente sem a informação visual” (PAIVA, 2011. p.9-10).

Quanto ao processo de criação do infográfico, por ser muito complexo, muitas competências e habilidades, embora não seja esse o objetivo da pesquisa-ação, pois o professor já terá à sua disposição um vasto repertório de infográficos retirados de revistas de grande circulação *online* que retratam temáticas sociais. Mas mesmo assim é importante ressaltar que o infográfico se utiliza do modo verbal e visual, cada qual com estruturas diferentes, sem que o verbal seja apenas ancoragem do visual.

A infografia, geralmente resulta de um planejamento organizado e executado por diversos profissionais. Mas quem nos ensina a produzi-los? O que os jornais vêm alegando para dar tanta ênfase a eles? Como dito anteriormente, o objetivo dessa pesquisa-ação não é a produção do infográfico, mas a utilização deles que são disponibilizados pela mídia com temas de relevância social e a distribuição deles em sala de aula para que os alunos possam se sentir motivados a manifestarem suas opiniões.

Quanto aos jornais, segundo Ribeiro (2016), estes optam, em seus projetos editoriais, por produzir infografia, aumentando o espaço do desenho e reduzindo o das palavras, isso tem impacto evidente sobre os leitores e suas práticas de leitura, o que faz com que informações e dados relevantes possam melhor e mais rapidamente ser lidos e compreendidos pelo leitor.

Assim, a visualização de informações tem sido feita por especialistas, na tentativa de criar um texto de leitura ágil, dando ênfase à síntese de informações em um só gráfico, com rapidez, buscando elementos mais salientes e informações sintetizadas.

Novos desafios no que toca especificamente ao ensino de língua portuguesa e ao ensino de línguas, de um modo geral, começam a surgir, diante das mudanças sociais que terminam por impulsionar as formas metodológicas de ensino. Percebemos que esse mundo em transformação acelera à medida que a globalização dita o ritmo cada vez mais apressado de suas práticas capitalistas e isso, de certa forma, faz com que a escola sinta seus efeitos.

Muito embora, a escola caminhe para essas mudanças de forma bem mais lenta e descompassada em relação às mudanças globais regidas pelo capitalismo, é possível constatar que as práticas relacionadas à leitura e à escrita desses alunos estão ligadas a uma percepção tradicional de língua, que antecipa atividades bastante estruturais, que não cooperam para a formação de sujeitos capazes de produzir textos com qualidade e autonomia. Para esta concepção, o processo de enunciação constitui “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

5 Infográfico como nova linguagem motivadora para formação de opinião

O infográfico utilizado para leitura e conseqüente produção dos artigos de opinião pode ser classificado como enciclopédico independente, de acordo com classificação proposta por Teixeira (2007), pois são aqueles que não exploram uma matéria específica, mas tratam de temas mais amplos. É frequente a publicação deles em revistas e costumam ocupar grandes espaços, no sentido de atender a curiosidade dos leitores. É enciclopédico, porque traz informações mais gerais e é independente porque não acompanha nenhuma reportagem e trata de temas como acontecimentos históricos, fenômenos biológicos e sociais.

Figura 1: Infográfico - É lixo que não acaba mais



Fonte: Adaptado pelos pesquisadores a partir de <http://formulageo.blogspot.com.br/2012/04/de-onde-vem-o-lixo-produzido-no-mundo.html> e <http://webholic.com.br/25-infograficos-indispensaveis-para-entender-o-lixo-eletronico/>.

Trata-se de um texto multimodal dadas as suas características, com a presença de linguagem visual e escrita, vinculado na mídia jornalística que explora divulgações de opinião e com possibilidade de debates na exploração da leitura. Conforme já foi explicitado, o gênero infográfico foi o motivador para que os alunos produzissem seus textos argumentativos.

Na comunicação, o infográfico é utilizado em matérias de caráter científico e tecnológico para dar clareza ao assunto para leitores iniciantes, como é o caso do aluno de ensino fundamental. Nessa ótica, Teixeira (2007, p.113) corrobora na compreensão da infográfica acrescentando que o discurso, o infográfico, “deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão”, o que depõe para a importância

no processo ensino e sua relevância enquanto estratégia de aprendizagem de leitura de textos multimodais.

Na sequência, os alunos produziram textos que envolviam questões relacionadas às leituras propostas no infográfico. Nas primeiras produções os alunos não avançaram na escrita, e foi necessária uma leitura mais atenta e frequente do infográfico, enfatizando questões implícitas, significados dos signos presentes no infográfico, interpretação dos recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados aos textos curtos para munir de informações os alunos para a produção textual, em que o infográfico foi utilizado para complementar a informações para explicar como algo funciona, em relação a temática lixo, além de constituir um recurso didático, para aprendizagem da produção textual conforme explica Dionísio (2006) ao considerar infográficos como recursos didáticos.

Ao analisar a questão textual-imagética do infográfico foi possível reconhecer a integração entre o linguístico e o visual, de maneira que foi possível compreender parte das informações sem ler a reportagem. As legendas presentes no infográfico deram pistas aos alunos para reconhecer o conteúdo da informação. Isso confirma a finalidade do uso do infográfico o de estabelecer aos leitores, alunos do ensino fundamental, informações necessárias à escrita do texto de opinião. Para exemplificar a produção de textos de opinião dos alunos, trouxemos a terceira versão da produção de um aluno.

Quadro 1: Versão ancorada no material proposto e a produção do aluno B

Lixo que não acaba mais
<p><i>Nos tempos de hoje, o lixo é um problema para o nosso planeta. Assim, o lixo que não está sendo reciclado e poluição do nosso planeta, além disso, as doenças por essa ação.</i></p> <p><i>Primeiramente, a reciclagem, principalmente no Brasil, está uma baderna, a prefeitura até que manda os caminhões passarem recolhendo o lixo, mas o que adianta se não reciclarmos.</i></p> <p><i>Segundamente, esse lixo que não é reciclado acaba ficando jogado por aí, como exemplo nos rios lagoas, florestas, etc. Os animais acabam morrendo em seus habitats por conta dessa ação, lixos tóxicos acabam com a camada de ozônio em volta da terra que protege do sol muito forte.</i></p> <p><i>Ainda temos as doenças que são causadas por falta de reciclagem como: dengue, que nasce, cresce em pneus jogados em qualquer lugar. Doenças cardíacas, falta de ar nos pulmões, muita tosse, etc.</i></p> <p><i>Portanto, todos esses problemas causados pelo homem são fáceis de resolver, é só reciclar o lixo que não é só tirar animais morrendo, lixo por todo lado e doenças que possam te matar por conta do lixo.</i></p>

Fonte: Produção do aluno B.

Essa produção utilizada institui a terceira versão do aluno B, apresenta organização textual marcada pela estrutura dissertativa, todos os parágrafos são marcados por elementos conectivos para ligar as ideias. O texto apresenta avanços argumentativos em relação às outras produções do aluno, embora de maneira discreta. Palavras como “lixo, planeta, reciclável, doenças” certificam que o aluno B recorreu as informações do infográfico na escrita do texto.

A intervenção ora realizada trouxe à tona, a possibilidade de desenvolver práticas de ensino e uso da língua, numa tentativa de alinhar as atividades de leitura e escrita ao cotidiano dos educandos. Deste modo, a proposta se ampara na terceira concepção de linguagem descrita por Travaglia (2001, p. 23), para quem a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

É importante ressaltar que em muitos casos, em algumas situações do cotidiano as práticas de leitura são consideradas desviadas de sentido de uso da língua, já que o aluno escreve para o professor, que apenas retifica e retorna a atividade. Nesse sentido,

[...] os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos.) A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)? (GERALDI, 2001, p. 65).

Isso implica assumir o compromisso de propor ao aluno, atividades mais significativas e contextualizadas, com o uso das TICs como forma de prover a apropriação de conhecimentos. Por fim, é possível avaliar o gênero infográfico, como gênero multimodal facilitador na formação de opinião, para jovens e adolescentes, pois se torna atrativo pela variedade de cores, imagens, escritas e a forma como são disponibilizados são mais envolventes que os textos monomodais e lineares. Segundo Rojo (2009, p. 107), se pensarmos nos textos contemporâneos veremos que é necessário ampliar a noção de letramento de modo a incluir “o campo da imagem, da música, das outras semioses” e não apenas a escrita.

Nessa perspectiva, se considerarmos o contexto em que vivemos permeado pelo digital e pelas telas, percebe-se que, cada vez mais, a imagem torna-se um componente importante e, por que não dizer fundamental, nas mensagens transportadas (tanto no suporte digital quanto no impresso). Desta forma, desenvolver no aluno habilidades e competências para a leitura e

escrita de textos multimodais é armá-lo para ser um cidadão crítico e funcional e protagonista na comunidade em que vive.

Considerações Finais

O infográfico como gênero textual se apresentou, neste estudo, como uma proposta de estudo viável na produção textual, uma vez que circula nas esferas jornalísticas e didáticas, e como texto multimodal, associa-se a outros gêneros textuais para proporcionar informações relevantes para motivar a escrita de outros gêneros textuais, por exemplo texto de opinião.

A intervenção realizada na escola a partir da leitura do infográfico e as cores, as imagens, os enunciados, os textos combinados foram representativos para complementar a temática interpretar uma imagem é um processo complexo que envolve o verbal e os aspectos mais diversos do mundo social e cultural. Apesar de fazer parte do cotidiano e merecer atenção, os textos multimodais ainda são pouco explorados durante a vida escolar.

O conhecimento descrito neste artigo configura-se como um ponto de partida para o processo pedagógico e não como um fim, para que esta intervenção possa servir de inspiração àqueles que possam dar prosseguimento nesta proposta. É importante o professor apreciar as linguagens da mídia, dominar a dinâmica dos textos digitais, com *links* para outros textos.

Os gêneros multimodais e especificamente o gênero infográfico com temáticas sociais relevantes, como por exemplo, o uso racional da água, a corrupção, as guerras modernas, os conflitos existentes por causa do fanatismo religioso, a concentração da renda, uma vez apresentados aos alunos, estes farão uma análise a partir do conhecimento prévio de mundo que possuem e que serão reforçados pela disponibilidades de recursos imagéticos e textuais combinados que motivarão e catalisarão essa opinião que será materializada em textos monomodais de opiniões ou especificamente o artigo de opinião.

Ao concluir a intervenção criamos uma revista eletrônica na escola, a partir de plataforma *online*, diagramada, para os alunos possam produzir seus textos a partir da leitura de outros infográficos e postarem suas produções. A revista diagramada está hospedada na plataforma *Web node*, e possui desde a versão gratuita até a versão *premium*, a operacionada é de caráter gratuito, por isso, limitada quanto aos recursos para ser operacionalizada.

Referências

ARAUJO, Antônia Dilmar. **Gêneros multimodais**: mapeando pesquisas no Brasil. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Volume 3. No 5. Ano 2011.p.13-24.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010 (Processo 23001.000196/2005-41).

CANI, Josiane Brunetti. COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.p.15-48

CATTO, Nathalia Rodrigues. **A Relação Entre o Letramento Multimodal e os Multiletramentos na Literatura Contemporânea**: alinhamentos e distanciamentos. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: Psychology Press, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2008

GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold,1985.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romeiro. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romeiro. Modelos **de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Linguagem e letramento em foco. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp, Cefiel/IEL 2005-2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN Theo **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge. 1996 [2006].

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

DOI: 10.29327/232521.2.2-12

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.

KRESS, Grunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**. London: Routledge, 2006.

PAIVA, Francis Arthuso. **O gênero textual infográfico**: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio. 2008. 78 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de textos) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. Procedimentos de leitura do infográfico da revista superinteressante e suas implicações na produção de sentido. **Revista ReVeLe**, nº 3, p. 1-21, 2011.

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

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

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. (Org.) São Paulo: Parábola, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

TEIXEIRA, Tattiana. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Revista Fronteiras**, Vol 09, nº 02, p. 111-120, 2007.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, Jaimes (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.