
INFOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Cláudia Ribeiro Rodrigues*

Resumo: Este trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa qualitativa em educação, em andamento no curso de Mestrado, feita com alunos de uma turma de 9º ano da rede pública de Divinópolis-MG, cujo foco recai sobre leitura e produção de textos multimodais. O principal objetivo é desenvolver habilidades fundamentais de leitura e escrita de textos constituídos por diferentes linguagens por meio de um trabalho sistematizado com o gênero infográfico. As discussões se fundamentam em Bakhtin (1992), Brasil, Ministério Da Educação (2001), Dionísio (2005), Minas Gerais, Secretaria de Estado De Educação (2007), Paiva (2009, 2016), Ribeiro (2012, 2013, 2015, 2016), Rodrigues (2012), Rojo (2017). Serão apresentados os resultados referentes aos diagnósticos iniciais e ao desenvolvimento de duas oficinas de leitura, nos quais se percebem avanços significativos na leitura de textos multimodais.

Palavras-chave: Textos multimodais. Leitura. Escrita. Infográfico.

Introdução

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCN, (1998), para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, os alunos devem ser preparados para usarem a língua de forma proficiente nas mais diversas situações comunicativas. Isso significa que eles devem saber ler, compreender, produzir diferentes gêneros discursivos orais e escritos a partir de uma visão sociointeracionista da língua. Essa perspectiva de ensino defende que a língua deve ser trabalhada de modo a possibilitar a compreensão e o domínio do uso das várias linguagens nos diversos propósitos comunicativos para que o aluno desenvolva habilidades linguísticas e discursivas e seja capaz de usar tais habilidades para participar e exercer de forma efetiva sua cidadania em sociedade.

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

Diante do que preconizam os documentos oficiais e com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, TDIC, é lícito refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita na era digital. Com as novas tecnologias, textos cada vez mais multimodais passaram a circular com grande intensidade nas diversas esferas sociais articulando uma

* Mestranda em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, claudiarprof@yahoo.com.br



multiplicidade de semioses. Além disso, as TDICs acarretaram mudanças expressivas nas formas de ler, de produzir e de veicular os textos na sociedade. Ler e escrever na contemporaneidade requerem dos sujeitos domínio de uma diversidade de linguagens, tanto como leitores quanto como produtores de textos, para construírem o sentido de um enunciado.

Isso impacta diretamente o processo de ensino de leitura e produção textual, pois, com as hipermídias cada vez mais presentes e acessíveis à sociedade, as escolas, maiores agências de letramento, não podem ficar alheias a essas mudanças e devem direcionar suas práticas para que o alunado desenvolva habilidades para lidar com textos multimodais com os quais ele tem contato dentro e fora do ambiente escolar. As práticas de ensino devem se voltar para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas em todas as modalidades: verbal, oral e escrita, imagética, gestual, icônica, sonora, pois os alunos precisam ter capacidades de integrar e significar a multimodalidade que constitui os textos com que tomam contato no dia a dia.

Entretanto, apesar da ampla circulação dos textos multimodais e das novas demandas no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, advindas das novas tecnologias, o trabalho com esse tipo de texto nas escolas ainda é bastante escasso, visto que as estratégias de leitura e escrita ainda contemplam o conceito tradicional de texto como sendo apenas o verbal e linear. As demais linguagens figuram apenas como meras ilustrações e/ou enfeites do texto escrito que não são merecedores de maiores reflexões e interpretações. “De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração, ‘em diálogo’ com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos” (RIBEIRO, 2012, p.43).

Com base nos pressupostos teórico metodológicos do sociointeracionismo discursivo e dos estudos sobre multimodalidade e infografia, este artigo apresenta, além desta introdução, três seções, a saber: o referencial teórico em que serão expostas as concepções que norteiam o entendimento da perspectiva de leitura e escrita adotadas; a metodologia que esclarece como se deu a geração de dados para uma posterior análise; em um terceiro momento, serão apresentados os dados gerados bem como os resultados alcançados até o momento e, em seguida, as considerações finais.

1. Pressupostos teóricos

A partir da década de 90, inaugurou-se uma nova fase de estudos da linguagem no Brasil. Pautados na perspectiva da Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso, de pesquisadores ligados ao Círculo de Bakhtin e na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, Dolz, Schneuwly e colaboradores, a partir de 1998, os PCN de Língua Portuguesa propõem que o ensino de língua seja



direcionado a partir da natureza dialógica e interativa da linguagem e que este se dê por meio de textos. O aluno deve ser visto como sujeito no processo de ensino e de aprendizagem. O ensino da língua deve primar pela formação de usuários competentes que consigam utilizar as diversas modalidades linguísticas. Dessa maneira, é preciso traçar uma reflexão sobre esses os processos de leitura e escrita a fim de se compreender em que se devem dar as mudanças na forma de se trabalhar esses dois processos em sala de aula.

Em relação à leitura e à escrita, os PCN (1998) de Língua Portuguesa atribuem-lhes o papel de atividades de construção e elaboração de sentido e preconizam a formação de leitores e produtores de texto proficientes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros discursivos e de diferentes linguagens. Para isso, propõem uma abordagem que envolva a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares. No âmbito da visão sociointeracionista da língua, a leitura e escrita encontram-se cada vez mais imbricadas e são fundamentais para a formação de um leitor produtor enquanto sujeito social capaz de se posicionar a interferir no meio em que vive. Assim, são mecanismos importantes para a formação da cidadania.

Diante disso, cabe uma reflexão: o que é ler e escrever na sociedade contemporânea cada vez mais dominada pelas tecnologias de informação e comunicação? Estas revolucionaram os meios de se interagir por meio da linguagem e ampliaram as possibilidades de circulação de mensagens. Isso tem exigido dos leitores e produtores de textos o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas nessas áreas para que possam participar de forma cidadã do mundo que os circunda. Ler e escrever na era digital requer uma série de letramentos que envolvem aspectos multimodais e culturais, e a escola não pode se eximir de dar condições são alunos de desenvolvê-los. Nesse sentido, Ribeiro (2015, p. 112) afirma que

Em uma paisagem comunicacional em que é possível empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos (RIBEIRO, 2015, p. 112).

A multimodalidade pode ser definida como a hibridização de materiais semióticos na elaboração de textos: palavras, sons, cores, imagens estáticas e em movimento e a maneira como elas são combinadas, de acordo com Rodrigues *et al* (2012 p.131), “podem reforçar umas às outras (dizer a mesma coisa de diferentes maneiras), podem complementar e podem ainda ser hierarquicamente ordenadas”. Em consonância com Rodrigues *et al* (2012), Ribeiro (2013) defende que todos os textos, inclusive aqueles que se valem apenas da escrita, são multimodais, pois as cores e os tamanhos usados nas letras, a diagramação do texto, tudo é significativo.

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem multimodal. Um



texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamentos tecnológicos (RIBEIRO, 2013, p.21).

Essa afirmativa acentua o que preconiza Dionísio (2005, p.136):

[...] importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria gráfica do texto no papel ou na tela do computador (DIONÍSIO, 2005, p 136).

Ribeiro (2015) ainda afirma que a escola precisa propor uma reflexão prática sobre a escrita e ampliar o poder semiótico dos alunos que consiste no “poder que temos de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever” (RIBEIRO, 2015, p. 114).

As tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitaram o surgimento de novos gêneros cada vez mais multimodais uma vez que se ampliaram as ferramentas de leitura e escrita. Assim, estas se tornaram um complexo processo de orquestração das linguagens em que tudo deve ser considerado para a construção dos sentidos do texto: palavras, imagens estáticas e em movimento, cores, sons, leiaute, cortes, tipografia, entre outros. Além disso, com a popularização cada vez mais crescente das novas tecnologias, pessoas comuns ganharam o poder de editar textos e isso gera novos modos de escrever e exige delas habilidades de empregar as ferramentas adequadamente para cumprir suas vontades enunciativas. Sobre isso, Rojo (2017, p.1) afirma:

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *ezines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multisssemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2017, p.1).

Diante disso, as escolas devem propiciar condições aos educandos de se apropriarem desse poder de ler e escrever no mundo contemporâneo. Não se pode mais ter uma prática focada na leitura e escrita apenas do texto verbal. É preciso mostrar aos educandos os diversos modos de significar. Nesse sentido, Paiva (2016, p. 46) declara que

[...] a leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a



habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível [...] para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais (PAIVA, 2016, p.46).

De acordo com Dionísio (2005), as novas tecnologias de comunicação oportunizaram o surgimento de novas formas de interação e implicaram uma revisão nas concepções sobre o processamento textual e nas práticas de ensino já que os elementos não verbais passaram a se articular com os verbais para constituir o sentido dos enunciados e deixaram de apresentar um caráter meramente ilustrativo e, muitas das vezes, “textos visuais são responsáveis pela sistematização das informações não contidas no texto escrito” (DIONÍSIO, 2005 p.21).

É nesse sentido que a infografia tem se feito cada vez mais presente no cotidiano social. O gênero infográfico tem circulado cada vez mais em diversas esferas, principalmente na jornalística e na escolar. Paiva (2009, p. 3668) propõe

[...]duas categorias de infográficos. 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 ou age. Segundo, por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico é didático, pois possui caráter didático, ao apresentar-se sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia (PAIVA, 2009, p.3668).

Ainda de acordo com o autor, os infográficos são representações verbo-visuais explicativas sobre determinado tema. Esse gênero é usado quando a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como no jornalismo e em manuais técnicos, educativos ou científicos, visto que torna o assunto fácil de ser compreendido.

Postulamos que as modalidades verbal e visual no infográfico se integram, pois informar apenas com imagens estáticas é limitado e informar apenas com palavras compromete informações que seriam mais bem expressas por recursos imagéticos [...] (PAIVA, 2009, p.3668).

Os infográficos podem utilizar a combinação de fotografia, desenho, ícones, palavras, cores e, em conjunto com as tecnologias digitais, ainda se pode associar vídeos, e sons. Por isso, de acordo com Ribeiro (2016, p. 31), o infográfico “é um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento se constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na *web*, é possível agregar som, movimento, etc.)”.

A infografia ganhou destaque não só nos meios de comunicação. Nas salas de aula, os infográficos auxiliam, com sucesso, nos processos de leitura, reflexão crítica e produção de textos e estão presentes em diversos livros didáticos de todas as disciplinas. Isso tem impacto evidente nos



leitores, pois tem exigido de nossos alunos, cada vez mais, maior competência na capacidade de leitura e apresentação de conhecimento crítico em relação aos diversos assuntos abordados. Portanto, as práticas de ensino não podem ficar alheias a esse fato e precisam estar voltadas para auxiliar os alunos a compreender e produzir a multimodalidade, pois não adianta o aluno ter acesso à informação se não consegue compreendê-la por não conseguir articular as várias semioses e construir o sentido global do texto.

2. Metodologia

Diante contexto de profusão de linguagens que exigem o letramento verbo-visual dos alunos, está em andamento uma pesquisa de mestrado, empírica, de natureza qualitativa, desenvolvida com uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede municipal de Divinópolis-MG. O principal objetivo é desenvolver habilidades fundamentais de leitura e escrita de textos constituídos por diversas semioses através de um trabalho sistematizado com o gênero infográfico. A opção por esse gênero se deve ao seu caráter multimodal, à sua grande circulação na esfera escolar e por poder auxiliar, com sucesso, o processo de compreensão de textos em todas as disciplinas.

Em um primeiro momento, foram aplicados um questionário e duas atividades diagnósticas, uma de leitura e outra de produção de textos multimodais, com o intuito de verificar qual a concepção que os alunos tinham de texto, leitura e produção textual e diagnosticar como eles se comportavam diante de textos multimodais, quais habilidades linguísticas e discursivas eles demonstravam ter em relação aos mesmos para, posteriormente, desenvolver um projeto de ensino de leitura e produção que contemple as multimodalidades e atenda às reais necessidades dos alunos. Este, no entanto, não será analisado na íntegra no momento. Os dados considerados referem-se apenas ao questionário, às atividades diagnósticas e, para os objetivos deste artigo, selecionamos apenas as duas primeiras oficinas de leitura aplicadas até o momento.

3. Análise de dados*

A pesquisa iniciou-se com um questionário que, dentre outras questões, objetivava verificar o conceito que os alunos tinham de texto, leitura e produção textual. As respostas obtidas ratificaram o logocentrismo verbal na escola, pois, para 82% dos alunos, texto é somente aquele constituído por palavras escritas. A maioria das respostas continham a seguinte afirmativa: “texto é um conjunto de

*Por fazerem parte de minha pesquisa de mestrado, os dados referentes ao questionário e às atividades diagnósticas de leitura e escrita de textos multimodais já foram apresentados em outro artigo disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br/blog/?p=8221><http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12217> Acesso em: 07 jul. 2017.



palavras que contam uma história ou passam informações”. Também, sobre a leitura e a escrita, para 86% dos alunos, ler e escrever restringe-se a codificar e decodificar palavras. Na maioria dos conceitos apresentados, há referência à palavra escrita: “leitura é interpretar um texto escrito”; “leitura é ler contos, fábulas e poemas.”; “produção de textos é criação de informação a ser repassada pela escrita.”; “produção de texto é fazer um texto baseado em um tema e ler para arrumar a ortografia.” Um aluno mencionou a linguagem não verbal ao definir a leitura como “uma forma de interpretação do texto verbal e ilustrativo.”, mas, ao definir produção de textos, respondeu que “consiste em você criar ou transformar histórias e notícias em texto verbal.” As respostas obtidas confirmam que as escolas, conforme afirma Ribeiro (2012), têm feito um trabalho incipiente em relação aos textos multimodais. Paiva (2016) também ratifica essa situação e declara que, a partir do momento em que houve um entendimento discursivo do texto e a disseminação da linguística textual no Brasil, na década de 1980, esta passou a orientar o ensino de leitura, porém “[...] o foco é o texto verbal falado ou escrito, sem referências a unidades não verbais a partir das quais se possa produzir sentido [...]” (PAIVA, 2016, p.45). Nos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais*, percebe-se fortemente essa concepção de texto enquanto aquele que faz uso da palavra.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. (BRASIL, 1998, p.21)

Feita essa constatação, foram aplicadas duas atividades diagnósticas, sendo uma de leitura e outra de produção de textos multimodais a fim de verificar como os alunos se comportavam diante de tais textos. As habilidades avaliadas nesse momento encontram-se listadas no quadro a seguir e têm como base o Conteúdo Básico Comum, CBC, de Língua Portuguesa elaborado pela Secretaria de Estado de Educação De Minas Gerais (2007) e também os estudos de Ribeiro (2012) e Paiva (2016) sobre multimodalidade e infografia.

TEMAS/HABILIDADES AVALIADOS NAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS
1. PROCEDIMENTOS DE LEITURA
Identificar o tema ou o sentido global do texto.
Localizar e confrontar dados do verbal no imagético.
Inferir informações em um texto.
2. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto.
Identificar a função dos textos;
Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
3. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS



Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
4. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
5. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Quadro 1: Temas/habilidades avaliados nas atividades diagnósticas de leitura e escrita.

A primeira atividade consistiu na leitura de uma reportagem*, constituída de texto verbal, desenhos, gráficos, mapas, cores, ícones. 80% dos alunos demonstraram falta de familiaridade com o tipo de atividade e dificuldades ao responderem as questões referentes ao texto. Durante a atividade, muitos alunos, ao lerem as perguntas, comentaram: “mas isso não tem no texto”, referindo-se à parte escrita. Isso, mais uma vez, demonstra que o texto, para a maioria dos alunos, consiste apenas na parte verbal e as imagens são meras ilustrações. Paiva (2016, p. 59) declara que

A leitura de imagens, muito exigida pelos textos multimodais digitais e impressos, ainda está à margem dos trabalhos com a leitura do texto verbal [...] a ponto de o ensino da sua leitura não ser uma prática de letramento sistematizada pela escola, agência da qual se espera a promoção sistematizada de letramentos significativos (PAIVA, 2016, p.59).

Em relação à produção escrita, após a leitura de um artigo expositivo e uma explanação sobre infografia, foi solicitado que, em grupos formados por três integrantes, os alunos produzissem um infográfico em que explicassem de forma mais clara o assunto do texto para os alunos do 6º ano. A atividade foi feita em sala durante quatro aulas. Portanto, o processo de produção foi acompanhado e percebeu-se que a maioria dos alunos não atentou para aspectos fundamentais como o leiaute do texto e as modulações das linguagens. Para eles, infografar consistia em ilustrar o texto. Logo, ao final da atividade, as produções apresentadas restringiram-se a desenhos acompanhados de extensos textos verbais explicativos, cópias do artigo lido, que, em sua maioria, ocupavam o centro ou a parte inicial da folha. Somente 15% dos alunos conseguiram realizar a tarefa de forma satisfatória.

Com isso, percebe-se a falta de familiaridade dos alunos com atividades que exigem letramento verbo-visual. O não verbal tende a ser visto apenas como ilustrações do texto escrito sem merecer maiores análises. Dionísio (2005, p. 160), afirma que “na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da

* Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT172821-15228-172821-3934,00.html>
Acesso em: 20 jan. 2017



imagem, do signo visual”. Assim, são necessárias práticas pedagógicas que favoreçam o letramento visual, que, segundo a mesma autora, “[...] está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2005, p. 160).

Feitos os diagnósticos iniciais, foi colocado em prática um conjunto de oficinas de leitura de textos multimodais com foco no infográfico. Como já mencionado, a opção por esse gênero se deve à sua natureza multimodal, à sua grande circulação na esfera escolar por meio dos materiais didáticos e por poder auxiliar de forma efetiva o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo das oficinas foi o de desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas e discursivas que eles demonstraram não ter ou ainda não as ter de forma satisfatória durante as atividades diagnósticas. A primeira oficina, com duração de quatro aulas, teve como foco algumas das habilidades listadas no quadro anterior, a saber:

HABILIDADES TRABALHADAS
Identificar o tema ou o sentido global do texto.
Localizar e confrontar dados do verbal no imagético.
Compreender o contexto de produção, recepção e circulação dos textos.
Identificar a função dos textos.
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Quadro 2: Habilidades avaliadas na oficina 1.

Essa oficina consistiu na leitura coletiva de um artigo expositivo acompanhado de um infográfico*, ambos sobre o tema desenhos animados e ambos projetados em sala de aula. Como a escola não dispõe de laboratório de informática, foram apresentados *prints screens* das telas do site em que os textos foram veiculados na tentativa de mostrar aos alunos o contexto de circulação original deles. Após uma discussão coletiva sobre dois gêneros discursivos, os alunos elaboraram uma lista de constatações sobre eles. Pelas discussões em sala e pelas respostas apresentadas por escrito, percebeu-se que grande parte da turma reconheceu o tema, apreendeu o sentido global dos textos, compreendeu satisfatoriamente a função e o contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Em relação a esse último tópico, os alunos entraram em divergências, pois, enquanto uns afirmavam que o público-alvo eram as crianças, outros discordavam, pois, segundo estes, adultos também gostam do tema. Então, os alunos foram orientados a retornarem ao site em que os textos

*Disponível em: <http://www.clickgratis.com.br/infograficos/televisao/historia-dos-desenhos-animados.html> Acesso em: 12 fev. 2017.



foram publicados e a analisarem outras publicações para, assim, chegarem a uma conclusão. Muitos alunos concluíram que o conteúdo do site era destinado ao público adolescente e que, portanto, os textos analisados também seriam. Entretanto, um dos colegas contra-argumentou: “Se os textos estão na internet, qualquer pessoa que gosta do assunto pode acessar *eles*.” Ao final, concluíram que o público-alvo dos textos seriam quaisquer pessoas que gostassem do tema “desenhos animados” e quisessem se informar sobre ele.

No que se refere às habilidades de localizar e confrontar dados do verbal no imagético e reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto bem como os recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos, grande parte dos alunos teve dificuldades. Para a maioria deles, o infográfico não constituía um outro texto, de um outro gênero. Era apenas uma ilustração do artigo expositivo e servia somente para facilitar a leitura, pois deixava o texto, o artigo, mais atraente. Aqui ratifica-se a concepção de texto como somente o que é verbal, tal como exposto no questionário inicial. Em relação às linguagens usadas no infográfico, em função da discussão oral em sala de aula, os alunos se referiram apenas às palavras e imagens sem mencionarem cores ou demais linguagens. A maioria se limitou a responder que as linguagens usadas eram a verbal e a visual. Além disso, não perceberam a articulação entre o verbal e o imagético na construção do título, na representação do ano em que os desenhos se tornaram coloridos e não reconheceram os recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.





Figura 1: Print screen da parte inicial do infográfico “A história dos desenhos animados”.

Fonte: Disponível em: <http://www.clickgratis.com.br/infograficos/televisao/historia-dos-desenhos-animados.html> Acesso em: 07 jul. 2017

Com isso, percebe-se que a esses leitores faltam habilidades para compreender o infográfico em questão, conforme afirma Paiva (2016, p. 45):

Para ser um infográfico, ele precisa apresentar uma unidade de significado. O seu leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal. O infográfico, como qualquer outro texto, precisa ser textualizado (PAIVA, 2016, p.45).



Mesmo assim, considera-se que houve avanços significativos em relação à atividade diagnóstica de leitura, conforme o gráfico abaixo produzido com base na lista de constatações feita pelos alunos.



Gráfico 1: Habilidades em que os alunos demonstraram desempenho satisfatório.

Diante desses avanços, passou-se para a segunda oficina, cuja duração foi de dez aulas, com o objetivo de desenvolver as habilidades em que os alunos apresentaram dificuldades tanto na avaliação diagnóstica quanto na primeira oficina. O foco nesse momento se deu sobretudo no desenvolvimento da habilidade de reconhecer as regularidades e as tipificações do gênero infográfico bem como a articulação e a modulação das linguagens para a construção do sentido global do texto. Assim, as habilidades trabalhadas nesse momento foram:

HABILIDADES AVALIADAS
Compreender o contexto de produção, recepção e circulação dos textos.*
Localizar e confrontar dados do verbal com o imagético.
Reconhecer relações lógico-discursivas entre as linguagens que compõem o texto: as modulações e a articulação das linguagens para construção do sentido global do texto.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos linguísticos e visuais.
Identificar os aspectos e características regulares do gênero infográfico.
Reconhecer e usar recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.

Quadro 3: Habilidades trabalhadas na oficina 2.

*Essa habilidade foi trabalhada em todas as oficinas dada sua importância para compreensão dos demais itens de um texto.



Para tanto, foram trabalhados oito infográficos independentes, que não acompanham outros textos, sendo os três últimos interativos. Os cinco primeiros foram projetados em sala de aula, com o *print screen* da tela do site em que foram veiculados originalmente. Já os interativos, como a escola não dispõe de laboratório de informática, foram acessados anteriormente em casa pelos alunos que dispunham de computador com internet. No dia do trabalho em sala de aula, foram projetados *prints screens* de várias telas dos infográficos em análise também no site de origem. Em um primeiro momento, cada infográfico foi exposto, lido e discutido separadamente e, posteriormente, eles foram confrontados a fim de que os alunos percebessem as características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p. 279) do gênero e relacionassem as informações não verbais com outras informações verbais. Em seguida, os alunos elaboraram uma lista de constatações sobre as observações que fizeram.

Ao final das atividades, constatou-se que houve avanços significativos nas habilidades avaliadas. Em relação ao contexto de produção, circulação e recepção, os alunos perceberam que cada infográfico, de acordo com o tema, com o propósito do autor e com os suportes e esferas de circulação, vale-se de determinados recursos para cumprir as vontades enunciativas com vistas a um determinado leitor. Um dos alunos observou que “o infográfico da Dengue dá até para um analfabeto ler, porque dá para entender só pelas imagens e cores.” Aqui se percebe que o aluno não tem mais o conceito de texto enquanto apenas o verbal. Ao perguntar sobre os possíveis locais de circulação, suportes e leitores do infográfico “Dengue”, entre outras respostas pertinentes, um dos alunos respondeu que o texto poderia circular em panfletos e ser entregue pelo agente de saúde dos postos de saúde da família (PSF), ao passar nas casas para fazer o controle contra a dengue. Nesse momento, um outro aluno interferiu: “Por isso que esse infográfico foi feito para ser entendido só pelas imagens, pois, em lugares muito pobres, de periferia, tem muita gente que é analfabeta, não sabe ler. Mas a dengue pode dar nesses lugares também. Então tem de fazer um texto que essas pessoas entendam.”

Em outro momento, ao analisar o infográfico interativo “As reações do cérebro durante um jogo”, um dos alunos se manifestou: “Então, para fazer um infográfico, tem que ter mais de uma pessoa. Tem que ter um que entende de medicina, um que entende de jogo, um que sabe mexer no computador. Isso deve ser feito por uma equipe.” Outro aluno complementou: “Eles devem conversar e montar o texto juntos.” Nota-se aqui o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre o contexto de produção dos textos. Essa percepção é importante e desencadeia uma série de outras tantas sobre o processo de construção e circulação até a chegada ao destinatário final.

Ao longo das discussões, os alunos foram motivados a perceberem o uso das várias linguagens (tamanho, cores e formato das letras, cores, gestos, setas, números, símbolos, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiaute, sons) bem como os efeitos de sentido, a articulação



entre elas para construção do sentido global, as modulações entre as linguagens. No infográfico “Estudo das tendências alimentares no Brasil”, os alunos foram instigados a refletirem sobre o modo como as linguagens foram articuladas para cumprir o propósito comunicativo do texto. Muitos comentaram sobre o uso predominante da cor branca indicando limpeza, higiene, saúde dos alimentos saudáveis, as cores e a disposição dos alimentos aludindo à bandeira do Brasil, já que o texto trata dos hábitos alimentares dos brasileiros. Ainda, atentaram para o posicionamento do olhar sobre o prato com talheres ao lado, já pronto para ser consumido, e concluíram que essa estratégia foi usada para induzir o leitor ao consumo do prato, ou seja, a uma alimentação saudável. Ao serem questionados se, pelas informações do texto, pode-se considerar que o brasileiro possui hábitos alimentares saudáveis, a maioria disse que não porque nenhuma das porcentagens apresentadas validava tal afirmativa. Nesse momento, os alunos foram questionados sobre a escolha da imagem para o texto. Por que um prato de salada e não uma pizza, por exemplo, que tornaria a apresentação até mais fácil, já que o gráfico apresentado foi o formato “pizza”? Após algum tempo de silêncio, uma aluna respondeu que “o uso da imagem de uma pizza iria despertar o desejo no leitor de se alimentar de forma errada e, como se tratava de um texto para ser apresentado em um evento internacional de nutrição, isso não ficaria bem.” Outro aluno complementou que “o autor usou a imagem de uma salada bonita para incentivar as pessoas a alimentarem de forma saudável.” Dessa forma, pode-se considerar que houve, nessa etapa, o desenvolvimento da habilidade que Paiva (2016, p.49) chama de

relacionar-avaliar, pois, em textos como os infográficos, existem diversas informações em diferentes modos de apresentação como o verbal e o imagético, por exemplo, sendo preciso que o leitor saiba relacioná-las: ora relacionar informações imagéticas entre si, ora relacioná-las a informações de outros modos como o verbal. Ao mesmo tempo em que as relaciona, o leitor precisa avaliar se as articulações estabelecidas são corretas, pertinentes e adequadas a seu propósito (PAIVA, 2016, p. 49, grifo do autor).

Após uma sintetização sobre o que foi discutido a respeito do uso das multimodalidades e de suas articulações para construção do sentido do texto, um dos alunos concluiu: “Então essa multimodalidade não aparece apenas no infográfico não. Em propagandas, por exemplo, há multimodalidades e com sentidos subliminares.” Por essas reflexões, nota-se que houve, nesta etapa do projeto, um entendimento por parte dos alunos a respeito do propósito comunicativo, do contexto de produção, circulação e recepção do texto, da articulação das linguagens para construir o sentido do texto e cumprir a vontade enunciativa do autor e essa percepção se estendeu para além do gênero trabalhado e, conseqüentemente, ampliaram-se as habilidades de leitura de textos multimodais. Essas habilidades são imprescindíveis, segundo Paiva (2016, p 46), “[...] não apenas para a leitura do infográfico, mas também para ler diferentes outros textos visuais informativos



encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais.”

Em relação à linguagem verbal apresentada pelos infográficos, os alunos foram estimulados a refletirem sobre a variedade linguística usada, a sequência textual predominante, o uso dos tempos verbais. A maior parte deles percebeu que, no gênero em questão, há o predomínio da norma padrão da língua, objetiva, de sequências textuais explicativas e uso do tempo verbal presente do indicativo. Ao serem questionados sobre o porquê dessas escolhas linguísticas, houve respostas interessantes como: “O uso da norma padrão é para ficar mais fácil de traduzir. O infográfico sobre os alimentos apresentados na reunião internacional tem que ser traduzido e se usasse gírias, iria complicar”. Outro aluno acrescentou que “as pessoas que participariam do evento sobre nutrição, eram pessoas com grau de escolaridade alto. Por isso o uso da linguagem formal”. Ainda que a concepção de norma culta esteja um pouco distorcida, a resposta ratifica a percepção desses alunos de que as opções linguísticas ao se produzir um texto são feitas de acordo o contexto de circulação e recepção dos textos. O predomínio da sequência textual explicativa se deve, de acordo com os alunos, ao objetivo do gênero infográfico que seria o de “passar informações de forma clara e objetiva”. Sobre a predominância do tempo verbal presente, os alunos concluíram que essa opção se dá pelo fato de o gênero infográfico explicar como algo é ou funciona e o verbo no presente gera o efeito de a explicação estar sempre atualizada.

Em relação à estrutura do gênero infográfico, os alunos perceberam que este apresenta algumas regularidades como título, subtítulo, margens regulares, multimodalidade, diagramação planejada para facilitar o acesso do leitor às informações. Foi possível perceber que os alunos já se conscientizaram sobre os recursos dispensados na construção dos infográficos em que é preciso relacionar todas as linguagens envolvidas e avaliar suas articulações para se construir sentido. Em relação à estrutura dos infográficos digitais, uma observação muito pertinente feita por um dos alunos se refere ao espaço ocupado pelos textos. Ele observou que “no computador, os infográficos podem ser maiores, pois não têm de ficar do tamanho da folha.” Essa afirmativa mostra que o aluno refletiu sobre o contexto de produção e de circulação dos textos e também sobre sua diagramação, percebendo que, com as tecnologias digitais, os meios de produzir, significar um texto mudaram.

O gráfico a seguir, construído com base nas respostas escritas dos alunos, mostra que houve avanços significativos em relação à avaliação diagnóstica e à primeira oficina.





Gráfico 2: Desempenho satisfatório dos alunos na oficina 2.

O avanço na aprendizagem dos alunos deve-se ao desenvolvimento da habilidade que Paiva (2016, p.49) chama de “**compreender-usar**”, pois, segundo o autor “a tarefa de ler um texto exige dos leitores a utilização do que apreenderam do texto até aquele momento da leitura, para poderem compreender outras informações que virão na sequência, e assim, agir de forma recursiva até o final da leitura” (PAIVA, 2016, p.49). Assim, acredita-se que, ao longo das oficinas, o desenvolvimento de determinadas habilidades desencadeou o surgimento de outras, levando os alunos a compreenderem de forma satisfatória a textualidade dos infográficos apresentados.

Considerações finais

Todo o trabalho aqui apresentado teve por objetivo contribuir para que os alunos descobrissem meios de acessar, processar e usar as informações que lhes são apresentadas não só em sala de aula, mas em qualquer esfera social em que eles circulam. Os textos contemporâneos colocam novos desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Estes precisam ensinar àqueles a integrar linguagens para que possam compreender as informações que lhes são apresentadas, pois, conforme assegura Ribeiro (2012, p. 48), “Os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania.”

No entanto, apesar de não ter a intenção de generalizar, a grande porcentagem de alunos ao final do Ensino Fundamental com entendimento inadequado do que é um texto e com dificuldades de leitura e produção de textos multimodais indica que, de forma geral, a multimodalidade tem sido pouco trabalhada nas escolas e estas não têm fornecido aos alunos condições de atribuir significado às representações com que tomam contato em seu cotidiano. Os dados levantados permitiram constatar o quanto o aluno reproduz a cultura escolar aprendida, ou seja, ele não relaciona texto



verbal e outras linguagens porque não aprendeu na escola a fazer isso. O conceito tradicional de texto enquanto estrutura verbal e linear e de imagem como “enfeite” do verbal sem merecer interpretações ainda é o que orienta o trabalho com leitura e produção de textos. Apesar da grande circulação dos textos multimodais por meio de *outdoors*, televisão, jornais, computadores, celulares, livros didáticos, entre outros, o trabalho feito nas escolas com esses textos ainda é insuficiente para se obterem resultados satisfatórios.

Por outro lado, é possível perceber que, por meio de um diagnóstico e com um projeto de ensino sistematizado, com foco no desenvolvimento das habilidades não dominadas pelos alunos, é possível promover em sala de aula o letramento verbo-visual tão necessário no mundo contemporâneo. O ensino de leitura de textos multimodais faz-se necessário, uma vez que estes exigem dos leitores uma série habilidades específicas e complexas para que possam significar. Por isso, as práticas de ensino devem contemplar as demandas de leitura e escrita da era digital e levar os alunos a atentarem para as diferentes linguagens presentes em um texto, impresso ou digital.

Infographics as a strategy for teaching reading and writing multimodal texts

Abstract

This work presents partial data of a qualitative research in education, in progress in the Masters course, made with students of a 9th grade class of the public network of Divinópolis-MG, whose focus is reading and producing multimodal texts. The main objective is to develop fundamental reading and writing skills of texts composed of different languages through a systematized work with the infographic genre. The discussions are based on Bakhtin (1992), Brazil, Ministry of Education (2001), Dionísio (2005), Minas Gerais, State Secretariat of Education (2007), Paiva (2009, 2016), Ribeiro (2013, 2015, 2016), Rodrigues (2012), Rojo (2017). The results will be presented regarding the initial diagnoses and the development of two reading workshops, in which significant advances in the reading of multimodal texts are noticed.

Keywords: Multimodal texts. Reading. Writing. Infographic.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC – Conteúdo Básico Comum: proposta curricular para o ensino fundamental e médio**. Língua portuguesa. 2007

PAIVA, F.A. **A Leitura de Gênero Textual multimodal: A Hipertextualidade do Infográfico**. Anais ABRALIN. v.2, 2009. Disponível em:



<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Francis%20Arthuso%20Paiva.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

PAIVA, F.A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, A.E. **Multimodalidade e produção de textos**: questões para o letramento na atualidade. Revista Signo, v. 38, n. 64, jan./jun.,2013, p.21-34. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/3714/2554> Acesso em: 14/06/2017

RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. v.8, n.1, 2015, p. 112-123.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, R. *et al.* **Linguística Textual**. UFSC/LLV/CCE: Florianópolis, 2012.

ROJO, R. Textos Multimodais. In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). **Glossário Ceale**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textosmultimodais/>> Acesso em: 13 maio 2017.

