

Universidade de Brasília – UnB  
CFORM – MEC - SEEDF

**MULTIMODALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES NO  
FAZER PEDAGÓGICO**

RITA DE CÁSSIA MENEZES

Brasília-DF  
Novembro 2015

RITA DE CÁSSIA MENEZES

MULTIMODALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES NO FAZER  
PEDAGÓGICO

Monografia apresentada ao curso de especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º ano), como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

**Orientador: Prof. Dr. André Lúcio Bento**

**Brasília-DF  
Novembro 2015**

RITA DE CÁSSIA MENEZES

MULTIMODALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES NO FAZER  
PEDAGÓGICO

Projeto aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015.

Banca examinadora

1º membro (orientador): André Lúcio Bento

2º membro: Renata Antunes

3º membro: Miliane Nogueira

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>6</b>
<b>2.1</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>7</b>
2.1.1	GÊNERO E TEXTO	8
<b>2.2</b>	<b>TEXTO E MULTIMODALIDADE</b>	<b>9</b>
2.2.1	GRAMÁTICA VISUAL	10
2.2.2	INFOGRÁFICO	13
<b>2.3</b>	<b>INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO, METODOLOGIA E ANÁLISE</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>GERAÇÃO DE DADOS</b>	<b>23</b>
<b>3.3</b>	<b>ANÁLISE</b>	<b>25</b>
3.3.1	TRABALHO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: LEITURA DE INFOGRÁFICOS	28
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>41</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>44</b>

## RESUMO

A presente reflexão objetiva analisar o papel do texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, num enfoque interdisciplinar. Apoiada no modelo qualitativo, a pesquisa visa ao exame e à interpretação de alguns textos do gênero textual infográfico. Para tanto, a Gramática do *Design Visual*, nas contribuições de Kress e van Leeuwen (1996), constituiu uma importante abordagem teórica para as análises realizadas, especialmente no que diz respeito à concepção da imagem na condição de texto. Os resultados da pesquisa apontam para a conclusão de que o texto multimodal pode contribuir para um trabalho interdisciplinar na perspectiva dos multiletramentos. Além disso, é possível afirmar que a abordagem multimodal, aliada ao princípio epistemológico da interdisciplinaridade, pode favorecer aprendizagens contextualizadas e a formação integral do estudante do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: multimodalidade; multiletramentos; interdisciplinaridade.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente reflexão busca mostrar que o texto multimodal, especificamente o gênero infográfico, pode ser ponto de partida para um trabalho interdisciplinar. Assim, a pesquisa teve início com o seguinte questionamento: o texto multimodal pode unir e aproximar as diversas disciplinas para colaborar com o multiletramento multidisciplinar e interdisciplinar? Além de intentar trazer resposta(s) a essa indagação, ou como caminho na busca dessa(s) resposta(s), esta pesquisa objetiva analisar o papel do texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa, num enfoque interdisciplinar, na turma 6º ano B, do Centro de Ensino Fundamental 25, de Ceilândia. Especificamente, a proposta é: refletir sobre o uso de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas ao processo de interdisciplinaridade; analisar a interpretação de três textos multimodais (infográficos) feita pelos alunos.

Para a construção deste trabalho, recorreu-se a autores que se ampararam em pressupostos teóricos de concepção interacionista, funcional e discursiva da língua e, ainda, de estudos da semiótica social. São elencados os principais autores e os temas a eles relacionados. Isso se faz apenas por questão didática (ou exigida pelo gênero em questão), pois somente os pensamentos de todos os autores juntos puderam fundamentar a produção deste texto.

À vista disso, considera-se que não há texto isento de ideologia, e, por isso, o conhecimento do “todo” e do não dito no texto se faz necessário para a formação do sujeito leitor capaz de escolhas próprias, capaz de ser sujeito de seus próprios dizeres e escolhas, de modo a sentir-se socialmente “empoderado”. Reforça-se, nesta perspectiva, que a imagem é texto e, portanto, é carregada de ideologias e “intenções”. O gênero é concebido como uma construção social e fica evidente, dessa maneira, que é fundamental propiciar aos alunos o conhecimento de variados gêneros textuais com vistas à formação protagonista dos estudantes.

Desta forma, o princípio epistemológico da interdisciplinaridade transpassa a pesquisa na medida em que sugere a mudança do pensamento monomodal para multimodal; aponta a exigência dos novos modos de comunicação, ressemiotizados por mídias recentes e mais difundidas, por multiletramentos; e busca apontar a

necessidade de ser ultrapassada a fragmentação das linguagens, do conhecimento e do pensamento.

A metodologia de abordagem é a qualitativa etnográfica, como tratada, principalmente, por André (1995) e Neves(1996), portanto, este trabalho não intenciona elaborar métodos ou demasiadas universalizações. Em vez disso, arrisca-se a descrever, a analisar, e a apreender como a atividade desenvolvida com os alunos (leitura e construção de infográficos) contribui (interdisciplinarmente) para a formação de leitores e escritores conscientes, autônomos e competentes.

A justificativa para essas reflexões, deu-se, principalmente, por se perceber que os alunos no 6º ano se sentem, muitas vezes, desorientados com o aumento expressivo de disciplinas e de professores nessa nova etapa de ensino. Ainda há o fato de que as áreas de conhecimento parecem não dialogar entre si, ou seja, o ensino é apresentado de forma fragmentada e estanque, fazendo com que o estudante não veja sentido na escola.

Por outro lado, a comunicação contemporânea se apresenta mediante diversos tipos de textos, nas mais variadas mídias. Desde cedo, o educando entra em contato com imagens, charges, vídeos, músicas, leiaute e até mesmo com infográficos; recursos que, pela própria característica linguística e semiótica, relacionam-se com diversificadas possibilidades de conhecimento. No entanto, embora expostos ao exacerbado conteúdo midiático, falta-lhes a compreensão do todo, a capacidade de fazer inferências a respeito desse conteúdo, os multietramentos necessários para fazê-lo.

Dessa maneira, é preciso que os professores auxiliem os alunos a relacionar o saber prévio com o estudo dos textos, de modo que eles façam sentido e que aconteça a leitura de mundo, que vai muito além dos códigos linguísticos. Para tanto, o uso de textos multimodais contribui para ampliar o conhecimento, enriquecê-lo e torná-lo concreto, formando sujeitos que compreendem o que se passa em torno de si e que constroem com autonomia seus caminhos e aprenderes. Isso, além de unir disciplinas e de ampliar a aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Preliminarmente, a proposta era trabalhar com a leitura de textos multimodais numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, percebeu-se que as atividades linguísticas de ler, falar, ouvir e escrever são correlacionadas e, principalmente, no caso desta pesquisa, interdependentes. Por isso, foi recomenda, aos estudantes, a

criação de um infográfico com a pretensão de alargar a competência comunicativa dos alunos que, segundo Antunes (2003, p. 122), constitui o grande objetivo do ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, espera-se que o aluno saiba “falar, ler, ouvir e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes”. Igualmente, é preciso que ele desenvolva habilidades de leitor de imagem.

Importa, ainda, ressaltar que a linguagem não é propriedade, matéria de trabalho, apenas, do professor e da disciplina de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento. O ideal, portanto, é que a escola se detenha nesse objetivo de desenvolver habilidades discursivas de modo compartilhado e harmonizado com as diversas áreas de conhecimento. Afirma Marcuschi (2008, p.72), que o “texto é uma (re)construção do mundo, e não uma simples refração ou reflexo”. Seguindo Bakhtin, o autor afirma que o texto “refrata o mundo na medida em que o reordena e o reconstrói”. Nesse sentido, Antunes (2003) aborda que:

Qualquer atividade de escrita deveria, pois, ser convertida em atividade de leitura, para que os alunos pudessem vivenciar essa dimensão de interdependência existente, de fato, entre a atividade de escrever, ler e compreender (ANTUNES, 2003, p. 80).

Espera-se que o uso de textos multimodais seja ampliado para as diversas áreas do conhecimento, na busca do multiletramento multidisciplinar, e que haja a possibilidade de criação de projetos interdisciplinares a fim de propiciar ao aluno uma formação mais ampla e abrangente.

Em relação à arquitetura textual desta pesquisa, foi trilhado o caminho seguinte:

O segundo capítulo – Pressupostos Teóricos – contém a fundamentação teórica da pesquisa e mostra a reflexão a respeito dos gêneros textuais; do texto e da multimodalidade; da Gramática do *Design Visual* (GDV) e da interdisciplinaridade. Deste modo, inicia-se, com a abordagem da concepção de leitura que enfatiza a interação autor-texto-leitor. Em continuação, ainda neste núcleo teórico, a noção de gênero é mostrada brevemente e evidenciado que ele é fluido e construído socialmente. Segue-se, assim, a apresentação das concepções de Multiletramentos e de Multimodalidades. Discorre-se, também, a respeito da contribuição da Gramática do Design Visual como uma importante ferramenta para analisar imagens, reforçando que a imagem é texto e dotada de uma sintaxe própria; é apresentado, inclusive, um quadro comparativo entre Linguística do Sistema



Funcional e a GDV. Especificamente, são tecidos comentários a respeito do gênero multimodal infográfico, escolhido para análise neste trabalho. Finalizando este capítulo, um espaço considerável é dedicado a tratar da interdisciplinaridade. Ela aparece na pesquisa em sua dimensão “intra”, na investigação desenvolvida pela pesquisadora nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Não obstante, também se revela a possibilidade de realizar trabalhos com textos multimodais em sua dimensão “inter”, com as demais disciplinas.

O terceiro capítulo - Contextualização, Metodologia e Análise -, inicia-se com a descrição do ambiente escolar em que foi desenvolvida a pesquisa prática. Logo depois, são explicitados os motivos que levaram a escolha da metodologia de cunho qualitativa etnográfica. Finalizando este ponto, há o detalhamento do desenrolar das atividades de leitura de três infográficos e da elaboração de um texto desse gênero. Essas atividades pedagógicas são analisadas apontadas nos teóricos apresentados no segundo capítulo, sendo, por exemplo, aplicada a Gramática do *Design Visual* (GDV) no desenvolvimento da pesquisa, na sala de aula e durante a análise.

O último capítulo – Considerações Finais – encerra o estudo com a análise dos caminhos percorridos pela pesquisa e com as considerações no tocante à interpretação do processo. Deste modo, apresenta as reflexões, da autora, que tornam patente o fato de que não se pode deixar fora da escola os textos multimodais correntes na sociedade atual, sobe pena de essa instituição ficar aquém dos eventos sociais e, por consequência, distanciar-se da vida dos alunos e estes, dela. As novas tecnologias e os novos usos da linguagem permitem novos gêneros, por isso a escola deve acompanhar essas transformações com o objetivo de formar leitores autônomos, críticos e conscientes. Para tanto, o uso de textos multimodais é fundamental.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para construção destas reflexões considera-se a concepção de leitura que tem em conta a interação entre autor-leitor-texto, em contraposição a outras, pautadas apenas no reconhecimento do sentido estrito, dicionarizado das palavras ou na estrutura do texto, sem que a experiência e a participação ativa do leitor sejam valorizadas (KOCH, 2006, p.12).

Desse modo, ao se trabalhar a leitura de texto, dá-se ênfase na interação, na interpretação de elementos que estão além do explícito, na busca da identificação do percurso de sentidos construído no texto. Com isso, ao se promover a leitura crítica, espera-se provocar no estudante a percepção das várias funções sociais da leitura. Em outras palavras, importa que o leitor perceba que nenhum texto está isento de ideologia; em vez disso, o texto sempre defende um credo, uma doutrina, um pensamento que o autor considera “ideal”. Somente ao constatar esses “discursos”, que sustentam o texto, o leitor poderá se posicionar e questionar a “verdade” que o autor, muitas vezes, tenta impor. A linguagem, que possui e dá “poder”, se movimenta de forma interativa por meio de textos imagéticos, orais e escritos. Deste modo, ela é

uma das formas de actuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para actuar sobre os outros(FONSECA; FONSECA, *apud* ANTUNES, 2003, p. 82).

Ainda na busca, que se faz neste estudo, pela "explicitação do modo como o discurso produz sentido", nas palavras de Orlandi (1996, p. 33), a interdisciplinaridade se mostra como uma necessidade dos novos elos de saberes:

A descontinuidade do saber – as ciências segmentam, recortam seus objetos – se confronta com a continuidade empírica do mundo. A relação entre a descontinuidade do saber e a continuidade do mundo se faz pelo simbólico, isto é, pela linguagem, e esta é sempre sujeita à interpretação (ORLANDI, 1996, p. 34).

Assim, o texto é visto como um ponto de partida para informações que extrapolam o que é dito; procura-se, pois, o que poderia ser dito, a inferência, o que estimula a construção e a ampliação de novos conhecimentos. Por isso mesmo, a leitura e o interesse do aluno por determinado gênero textual merecem ser

trabalhados em todas as áreas de conhecimento, bem como as maneiras de se tratar o texto e as informações nele contidas.

Na construção deste trabalho, a respeito da noção de gênero e de texto, foi buscado aporte nos teóricos Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008). De acordo com Rojo (2012), Dionísio (2014) e outros autores (citados adiante), os Multiletramentos e a Multimodalidade foram abordados. Especificamente, sobre o gênero multimodal infográfico, tomou-se como base Paiva (2009) e Teixeira (2006). Como linha condutora desta pesquisa, a interdisciplinaridade foi tratada de acordo com Santomé (1998), Fazenda (1999; 2000) e Thiessem (2008). Antunes (2003) forneceu importantes contribuições para a realização da prática pedagógica.

## **2.1 Gêneros textuais**

De acordo com Bakhtin, pioneiro no estudo sobre gêneros, elaboramos, ao usar a língua, "tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992 p. 279). Nesta perspectiva, evidencia-se a diversidade da atividade humana, que, em parte, é caracterizada pela diversidade de gêneros. Além disso, os gêneros vão surgindo ou se redefinindo com a necessidade que faz parte do cotidiano.

Nas discussões a respeito da noção de gêneros textuais, Marcuschi (2008) aborda a diferenciação entre gênero e tipo. Ele especifica tipo textual como uma sequência linguística em que se observa aspectos linguísticos de sua composição, além de ser uma categoria limitada em quantidade. O tipo é, portanto, diferente do gênero, pois este depende da realidade social e de sua relação com a situação comunicativa da vida diária e possui estruturas não rígidas, mas fluidas, o que lhe dá um caráter dinâmico. Assim, o gênero se dá pela função e não pela forma. Embora haja dessemelhanças entre gênero e tipo, eles se relacionam, uma vez que determinado gênero pode conter vários tipos textuais.

Nesse sentido, o gênero é um meio de "ação, interação e organização social". Além de o gênero participar e interagir nas situações sociais, ele "se presta ao controle social e ao exercício do poder" (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Neste aspecto cabe ressaltar a importância do papel do gênero, uma vez que o leitor preparado para determinada situação, dominando o gênero como um instrumento discursivo,

será autor de sua ação e não ficará excluído daquela atividade. Assim como o conhecimento de diversas variedades linguísticas possibilita que se transite em diversos ambientes, dominar uma gama de gêneros textuais permitirá o acesso e a participação em diferentes extratos sociais, pois, na “máquina sociodiscursiva” na qual estamos inseridos, o gênero é o mecanismo mais poderoso, por isso que “seu domínio e manipulação depende boa parte da forma e de nossa inserção social e de nosso poder social” (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Ainda, para Marcuschi (2004/05), os gêneros constituem sistemas de enunciados e não agem isoladamente, em especial quando fazem parte do mesmo domínio discursivo e resultam de desenvolvimentos históricos, culturais, políticos e sociais. Para esse autor, os gêneros são atividades discursivas que se prestam a muitos tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Por isso, pode-se afirmar que é fundamental estudá-los na escola, desde as séries iniciais.

### **2.1.1 Gênero e Texto**

Para Marcushi, um texto é um “evento interativo”, composto por “multissistemas”, que, por sua vez, são “multifuncionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). O autor cita, ainda, o conceito de texto de Beaugrande (*apud* MARCUCCHI, 2008, p. 80), para quem é “essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Já Dionísio (2014) diz que o texto é a materialidade dos gêneros, em que os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados (DIONÍSIO, 2014, p. 42). Como essas visões não são incompatíveis, elas são aceitas neste estudo como complementares.

Os gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, *apud* DIONÍSIO, 2014, p. 27). Ou seja: a língua se manifesta em gêneros, “se manifesta no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

## 2.2 Texto e multimodalidade

No caminho rumo à "compreensão" do texto e dos gêneros, recorre-se à noção dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012), eles abarcam “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13). Nesta via, importa utilizar gêneros multimodais, existentes nos livros didáticos, por exemplo, mas pouco explorados (DIONÍSIO, 2005, p. 140). A utilização de mídias diversas também será essencial para a formação do leitor proficiente. (VERSIANI, 2012, p. 53).

Os textos multimodais exigem multiletramentos, pois todos os aspectos dos textos são importantes para compreendê-los. Isso reivindica do professor o uso dos textos que já fazem parte do cotidiano de todos, bem como buscar variados recursos para promover o entendimento deles. Como expõe Rojo (2012), entre muitos professores, há resistência devido à falta de orientações para interpretar textos desse tipo e pela dificuldade de analisar todos os elementos e a composição do texto, o que vai além da soma dos elementos constituintes desse texto. Embora o novo assuste, todos já presenciamos ou vivenciamos o contato com um texto constituído por diversas linguagens (ROJO, 2012, p. 19).

Se vivemos um mundo multimídia, não devemos relegar o uso de textos multimodais:

Acerca do mundo exterior é multimídia por natureza. Podemos evocar a imagem visual da copa verde de uma árvore, o som de suas folhas movidas pelo vento, o aroma de suas flores desabrochadas e a sensação de aspereza da casca em nossos dedos' (GOLDBERG, *apud* DIONÍSIO, 2014, p. 33)

Dionísio (2014), ao reportar-se ao filme “À primeira vista”, faz uma análise dos modos que um cego “enxerga” o mundo. No entanto, após recuperar a visão, esse cego tem dificuldade para adaptar-se ao novo mundo, ou melhor, ao mundo que ele passou a perceber e pensava conhecer; na verdade, ele o entendia de outro jeito. Fazendo uma analogia, poderíamos citar a dificuldade de analisar o texto que requer o uso de vários dos nossos sentidos, além da visão e do cognitivo – que exige, por exemplo, o uso da audição, da visão e do tato, simultaneamente – para sua compreensão, naquela situação específica. Em outras palavras:

Atividades como interpretar um texto multimodal, entender um enunciado de um problema, localizar/identificar os dados relevantes de uma tabela

refletem uma atividade cognitiva onde está presente, além de outras funções neuropsicológicas, o uso da linguagem, aqui vista em sua concepção ampla (DIONÍSIO, 2014, p. 35).

Dessa maneira, a multimodalidade é vista como um traço constitutivo dos gêneros, à medida que um modo se harmoniza com outro modo para criar sentidos. Como afirma Dionísio (2014, p. 42):

o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Outro aspecto que interessa aos estudos propostos nestas reflexões é que a “multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua” (CAREY JEWITT, *apud* DIONÍSIO, 2014, p. 48).

Analogamente ao foco da língua em sua característica de acontecimento nas relações sociais, a Semiótica Social é construída contextualmente, ou seja, a imagem não é apenas vista como representação, mas, também, como interação.

Além da introdução e da discussão de textos multimodais, é essencial dar suportes para que o leitor se familiarize com “a tessitura entre as linguagens utilizadas, com as convenções apresentadas, ou seja, as convenções do *design*” (DIONÍSIO, 2014, p. 65). A estrutura do infográfico não é linear, não há complementaridade apenas, mas uma mescla dessas linguagens.

### **2.2.1 Gramática do *Desing* Visual**

O gênero escolhido foi o infográfico, devido, também, a sua popularização em vários domínios discursivos e, ao mesmo tempo, por causa de sua pequena existência nas salas de aula e nos livros didáticos.

O estudo pautou-se na Teoria Multimodal do Discurso e na Gramática do *Desing* Visual (GDV) propostas por Kress e van Leeuwen (1996). E para traçar um horizonte a fim de explicitar as características e contribuições da GDV para a análise e para a compreensão do texto multimodal, recorre-se a autores como Dionísio (2014), Souza (2012), Nascimento (2012), Fernandes e Almeida (2008), entre outros. Todos eles partem de conceitos e de estudos pautados nos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional- LSF- (HALLIDAY 1994; HALLIDAY e

MATTHIESSEN, 2004), para quem a língua é um sistema no qual se produzem, trocam-se e se reformulam significações, e essa construção de significados acontece socialmente.

Segundo Santos (2012), a gramática da língua, na perspectiva teórica de Halliday, é

moldável às circunstâncias do uso, voltada para escolhas na rede de sistemas da linguagem, sendo assim, essa gramática é, prioritariamente, paradigmática, além de valorizar a questão sistêmica e visar ao funcional (Santos, 2012, p. 186).

Desse modo, o principal objetivo da gramática é analisar usos linguísticos, destacando sempre produtos da interação social, ou seja, privilegiando o texto.

De acordo com os pesquisadores buscados durante a construção deste trabalho, é essencial a contribuição da Gramática do *Design Visual* (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), como instrumento para a análise de imagens e composições visuais. Fernandes e Almeida (2008) afirmam que o maior aporte da GDV é:

Oferecer um meio sistemático de análise de estruturas visuais via um conjunto de regras e normas formais, que consegue desmistificar uma percepção generalizada das imagens enquanto códigos desprovidos de significados ideológicos, ao propor investigá-las em termos de suas metafunções visuais, sob uma perspectiva crítico-social que entende que os elementos de uma determinada estrutura visual se correlacionam para comunicar significados política e socialmente embasados ( FERNANDES e ALMEIDA, 2008, p. 10).

Em outras palavras, os textos não são desprovidos de ideologia, assim, também a imagem constitui um texto carregado de sentidos, que defende o pensamento do produtor e, portanto, deve ser analisado considerando-se o seu contexto de produção para o significado construído socialmente.

Almeida (2012) refaz os percursos da Gramática Visual proposta por Kress e Van Leeuwen e demonstra como a GDV desmascara a ideia falsa das imagens tidas como meios apenas de entretenimento. A LSF é uma perspectiva de análise da linguagem, que defende a tese de que usamos a língua sempre com uma função; nossas escolhas linguísticas não são aleatórias ou desconexas com a realidade. Como afirmam Cunha e Souza:

a grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um

conjunto de regras gerais, desvinculadas do seu contexto de uso (CUNHA e SOUZA, *apud* MORAES, 2012, p. 324).

Os autores da GDV propuseram, então, a criação de uma gramática semelhante à LSF, mas voltada para além do sistema linguístico, para outras semioses. A teoria linguística desenvolvida pelo britânico M. Halliday aborda a linguagem como modo semiótico com finalidades sociais. Halliday (1994) destaca três tipos de atividades semióticas, denominadas por ele metafunções, que foram, depois, comparadas com a atividade na GDV. As metafunções são: ideacional (a construção dos significados representacionais, circunstanciais), interpessoal (representa as relações e interações dos “falantes”) e textual (como se compõe o texto e a maneira que se dá o significado e a organização textual). A esse respeito, Dionísio (2014) expõe o seguinte:

Nessas três metafunções, a oração é a realização simultânea de três significados: uma representação (significado no sentido de conteúdo); uma troca (significado como forma de ação); e uma mensagem (significado como relevância para o contexto (DIONÍSIO, 2014, p. 50).

Fernandes e Almeida (2008) constroem um quadro comparativo e sintético – como exposto a seguir –, mostrando como as metafunções propostas por Halliday podem ser equiparadas à organização metafuncional de Kress e Van Leeuwen.

Quadro 1 - Comparação entre a LSF e a GDV

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada função interativa (KRESS e VAN LEEWEN, 2006), pela qual os recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e do que é visto”



TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e Van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos por meio da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.
---------	---------------	--

Fonte: Fernandes e Almeida, 2008, p. 14.

Em outras palavras, a GDV parte da hipótese de que, assim como na linguagem verbal, na linguagem visual há uma organização entre os elementos para revelar o todo coeso e harmonioso. A esse respeito, expõe Moraes (2012) que esta

gramática consiste, basicamente, na análise das funções das imagens através da disposição dos elementos na superfície textual, bem como suas relações com o leitor e a construção desses textos baseada nos usos (MORAES, 2012, p. 326).

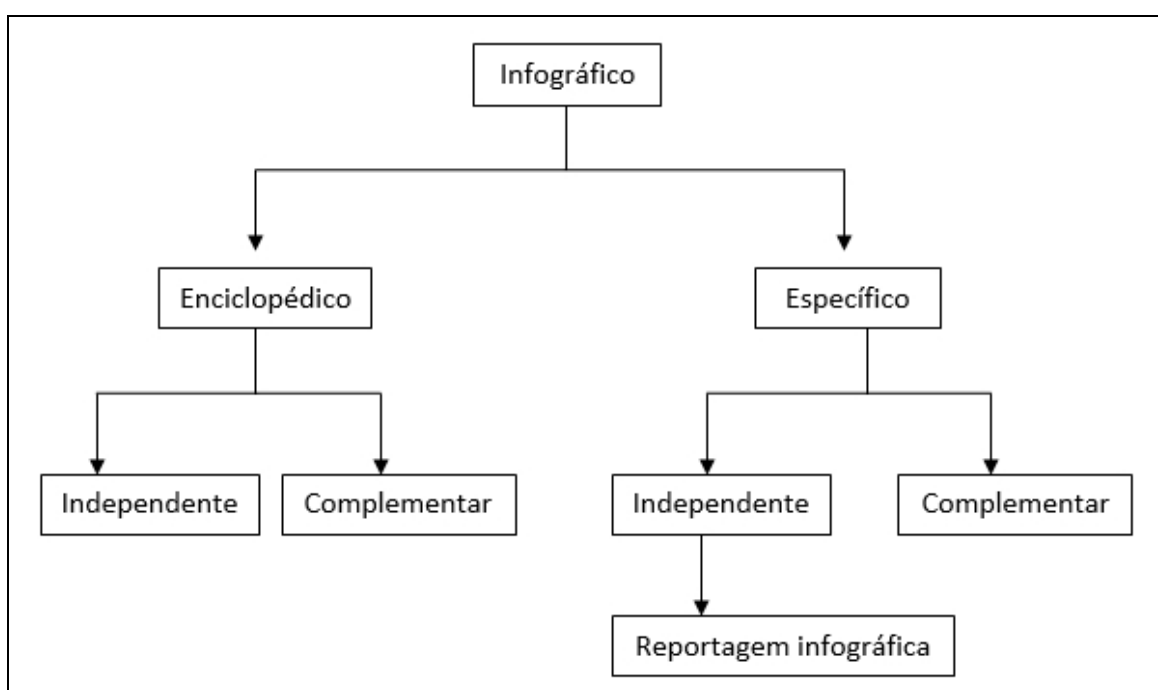
Com base nisso, pode-se observar a relevância do uso da gramática visual na análise de textos multimodais em sala de aula. Os professores, com esse conhecimento, podem criar aulas bastante produtivas de leitura de textos multimodais, o que, certamente, elevaria o grau de aprendizagem de seus alunos. Exemplos disso são apresentados mais adiante, no próximo capítulo.

### 2.2.2 Infográfico

É em busca de uma aprendizagem significativa que este trabalho propõe o uso de textos multimodais como parte importante das atividades interdisciplinares, devido principalmente ao caráter interdisciplinar desses textos, vistos de uma maneira mais ampla. O gênero multimodal infográfico, e não outro, é abordado aqui por haver a necessidade de se fazer o recorte que esse tipo de trabalho exige. Embora esse gênero tenha se popularizado em vários domínios discursivos, ele ainda não é encontrado, facilmente e em larga escala, na escola e nem nos livros didáticos (toma-se como parâmetro a escola pesquisada e os livros adotados para os alunos do 6º ano desta instituição). Por esses motivos o gênero infográfico foi escolhido.

Ao traçar um pequeno recorte histórico das transformações dos infográficos contidos na revista Superinteressante de 1994 aos anos 2000, Teixeira (2006) faz distinções importantes de tipos dentro desse gênero. Essa diferenciação, de certa forma, explica o porquê alguns autores resistem em aceitar o infográfico como gênero textual. Teixeira explica que o infográfico, após ser usado, durante anos, para complementar a matéria jornalística principal, passou a ter a função de explicar, ao leitor, dúvidas sobre fenômenos do cotidiano.

Figura 1 - Tipos de infográfico



Fonte: Teixeira, *apud* Paiva, 2009, p. 27.

Como se pode depreender do gráfico acima, o infográfico pode complementar uma reportagem, desvendando o funcionamento desse texto, ou se apresentar sem o acompanhamento de outro texto. E assim, Paiva (2009) classifica os tipos de infográfico: o tipo Enciclopédico, normalmente, trata de um assunto mais vasto, complexo, como o próprio nome o define. Ele ainda se subdivide em Complementar (quando o infográfico adiciona informações em reportagens), ou Independente (quando o significado não é subordinado a uma notícia). Outro tipo de infográfico é o Específico, que se aproxima de assuntos mais *sui generis*. Eles também se desdobram em Específico Independente (há uma reportagem infográfica, ou apenas um texto introdutório, mas não acompanham a notícia) e em Específico

Complementar (normalmente explica com mais detalhes a reportagem à qual está subordinado, ou a complementa).

Para Paiva (2011, p. 96), “não há predominância de gênero textual em textos multimodais que contenham gráficos e infográficos e, sim, hibridismo ou integração entre eles, a fim de cumprirem a mesma função”. Ou seja, infográfico não é apenas um recurso para entender o texto, mas o próprio texto.

O infográfico foi escolhido para esta investigação, também – além de ter sido muito empregado como suporte a reportagens e revistas, essencialmente em textos jornalísticos –, porque já é parte do cotidiano de todos, sendo encontrado até como guardanapo para cobrir bandejas de lanchonetes de *fast food* (geralmente direcionado ao público infantil e adolescente), por exemplo. Outra característica importante do gênero é que ele promove o encontro com diversas áreas do conhecimento. Seu caráter multimodal – utilização de variados elementos como imagem, cores, realces, gráficos – propicia os multiletramentos, e, ainda, vem acompanhado de pistas que exigem, do leitor, a busca, o olhar para outras áreas de conhecimento. Ou seja, não há apenas o uso de diversos tipos de linguagem, mas multidisciplinas que compõem o texto. É um texto “tecido” por diversas modalidades que favorecem o letramento multidisciplinar.

### **2.3 Interdisciplinaridade**

O processo de formação do leitor protagonista e proficiente envolve outro conceito fundamental: a interdisciplinaridade. A teoria que a fundamenta é importante premissa que consta nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Nesse documento há uma justificativa que pauta o projeto político-pedagógico das instituições de ensino públicas que prioriza “o caráter processual, cíclico e contínuo” em um enfoque abrangente, democrático e participativo. Nessa abordagem, cabe ao professor integrar e contextualizar os conhecimentos das diversas áreas, de maneira constante, a fim de desenvolver habilidades importantes para que os estudantes atuem efetivamente no meio em que estão inseridos.

Thiesen (2008) assevera que o conceito de interdisciplinaridade ainda está em construção e que conceituar interdisciplinaridade seria limitá-la, “discipliná-la”.

Para ele, o relevante é perceber a “filosofia” da interdisciplinaridade, que consiste no entendimento de que as teorias, ciências, conceitos estão interligados entre si e de que o indivíduo deve ser, também, autor no processo de ensino aprendizagem, pois ele se dá não penas pela razão, mas por todos os sentidos, emoções, sentimentos inerentes ao ser humano. Ou seja, busca-se a totalização do ser em toda a sua plenitude e não a sua compartimentalização que apenas o afasta da realidade e lhe tira, muitas vezes, a capacidade ou o poder de interferir na própria realidade, levando-o à simples passividade e à aceitação do que lhe é imposto.

Com um recorte mais histórico e didático, Santomé (1998), importante estudioso da interdisciplinaridade, afirma que um dos motivos para se fragmentar as disciplinas viria do positivismo que buscou dividir para obter maior exatidão e objetividade das questões de estudo. Por um lado, ganhava-se em precisão, mas, na totalidade, perdia-se em relevância. Assim, a interdisciplinaridade:

nasce para corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar(SANTOMÉ, 1998, p. 62).

Em relação ao currículo de disciplinas, Santomé (1998) faz uma crítica ao currículo “linear-disciplinar” composto de conteúdos desconectados uns dos outros, o que gera, muitas vezes, a incompreensão daquilo que foi estudado-memorizado, por exemplo, com o objetivo apenas de passar em um exame para uma etapa posterior. Portanto, as práticas para exercitar a crítica e a reflexão sobre os pontos de vista manifestados no conhecimento científico e popular, sobre os condicionamentos sociais e sobre o contexto são ocultados ou deixados em segundo plano. Sem a consciência de que “todo conhecimento é produzido em um contexto social, econômico e político específico, que o imediatiza e o condiciona” (SANTOMÉ, 1998, p. 105) não há questionamentos sobre a que interesses serve determinado conteúdo escolhido, quais ideologias ou linha científica eles representam. Outra “razão” organizativa do currículo por disciplinas teria fundamento no discurso empresarial que buscaria estudantes mais especializados, ou seja, que sabem mais de menos coisas. Com isso, a formação integral do ser humano para exercer a cidadania de plenos direitos é trocada por critérios de rentabilidade empresarial.

Algumas inconveniências e possíveis consequências do uso de um currículo baseado em disciplinas segundo Santomé (1998):

- 1 não leva em consideração o interesse dos alunos e nem os motiva à participação;
- 2 prioriza o trabalho intelectual memorístico sem levar em conta a experiência e a individualidade de cada aluno, ou seus níveis de compreensão;
- 3 ignora os problemas locais, vividos pelos alunos, pois o livro-texto patrocinado por editoras optam pela generalização e abstração nos conteúdos oferecidos, que visam mais à preocupação política e econômica da editora;
- 4 dificulta ou desestimula perguntas que ultrapassem os limites das disciplinas;
- 5 inibe a relação professor-aluno como parceiros na busca do conhecimento;
- 6 preocupa-se com a memorização e não estimula outras capacidades intelectuais, havendo mais possibilidade de fracasso escolar;
- 7 dificulta a inclusão no currículo de questões vitais e interdisciplinares como problemas atuais: poluição, desarmamento, droga, corrupção, etc.;
- 8 não se estimula os alunos a perceber a ligação entre as disciplinas;
- 9 inflexibiliza a possibilidade de inclusão de aulas campo, como passeios e outras experiências;
- 10 não estimula a atividade crítica, a curiosidade e a autonomia do aluno;
- 11 Diminui o poder de autonomia do professor quando o força, de certa maneira, a seguir o livro texto.

Por outro lado, algumas das justificativas para a adoção de um currículo integrado ou interdisciplinar:

- 1 propicia conteúdos culturais relevantes e o entendimento do quê e do porquê se ensina determinado assunto;
- 2 possibilita o enfrentamento e até a solução de conflitos que só podem ser resolvidos além dos limites de uma disciplina;
- 3 contribui para o pensamento interdisciplinar do aluno levando à compreensão de qualquer fenômeno;

- 4 favorece a percepção dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais;
- 5 contribui para a participação colaborativa entre os professores;
- 6 permite ao aluno maior adaptação às mudanças de curso ou de emprego, sem que se “perca” o conteúdo aprendido;
- 7 incentiva a capacidade criativa e criadora, habilitando o aluno a analisar e a resolver possíveis problemas.

Dessa maneira, pretende-se, com o currículo integrado, não apenas fornecer informações às gerações futuras, mas fazer com que elas possam “integrá-las e analisá-las criticamente” (SANTOMÉ, 1998 p. 124).

Em relação à “reconstituição da realidade nas instituições escolares” Santomé (1998) alerta para os equívocos que geram um “currículo turista” e que, portanto, devem ser evitados:

- 1 analisar grupos sociais minoritários com superficialidade e banalidade (trivialização);
- 2 trabalhar a diversidade cultural e social das culturas silenciadas de forma demonstrativa, como uma “recordação” apenas;
- 3 abordar as situações de diversidade em dias determinados, desconectando essas questões da realidade escolar;
- 4 utilizar estereótipos, muitas vezes falsos, para fazer perdurar situações de marginalização e opressão;
- 5 “justificar” situações de opressão responsabilizando e culpando o oprimido (tergiversação).

Thiesen (2008), seguindo Japiassu (1979), explicita três pilares da interdisciplinaridade: a busca da formação do homem total, a formação do homem inserido em sua realidade e o papel do homem como agente das mudanças do mundo. No processo interdisciplinar, faz-se necessária a participação mútua não só por parte dos professores, mas também entre aluno-professor, o que propicia o conhecimento próprio, do outro e do mundo. Fazenda (2009, p. 10) considera que é “pela palavra, pela comunicação, pela intersecção do “entre” que se dá o sentido de pertencimento, de conhecimento da cultura, do mundo e, portanto, da transformação da vida”.

Dessa maneira, as práticas de leitura e de escrita, pertinentes a todos os componentes curriculares, não devem ser feitas de forma desvinculada como se o conhecimento fosse algo estanque. Faz-se necessário articular os conteúdos, buscar temas que importam aos alunos, incentivar a participação ativa de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem numa atividade de parceria mútua, promovendo o protagonismo crítico do discente a respeito da realidade dele; e, além disso, fomentando sempre a capacidade de identificar, refletir e solucionar problemas que impedem a metamorfose do ambiente vivido (SUASSUNA, 2006). Segundo Bortone (2012, p. 195), "a prática de atividades interdisciplinares que abrange diversos componentes curriculares favorece sobremaneira a formação de indivíduos letrados". Nessa trilha, o texto multimodal com o viés interdisciplinar foi o "condutor" desta proposta de trabalho que buscou os multiletramentos.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO, METODOLOGIA E ANÁLISE

O Centro Educacional 05 foi construído em 1979 para atender aos moradores do recém criado “Setor P Norte” de Ceilândia e ofertava vagas para turmas que iam da 7ª série, do antigo 1º grau – atual Ensino Fundamental –, até o 3º ano, do 2º grau – atual Ensino Médio. Em 1992, transformou-se em Centro de Ensino Médio 5, oferecendo o Curso Técnico em Enfermagem, que durou até 1999. Nesse período, a escola foi reconhecida como “Modelo” no curso de Enfermagem.

Por questões meramente políticas, segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola, e contra a vontade dos professores, alunos e comunidade, o Centro de Ensino Médio 5 foi transformado em Centro de Ensino Fundamental 25, no ano de 2004. Atualmente, o Centro de Ensino Fundamental 25 (CEF 25) atende 65 turmas, formadas por estudantes de 5º ao 9º anos, no período diurno, e de primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. O Centro possui 2315 alunos, com faixa etária que vai dos 10 aos 70 anos de idade.

O CEF 25 atende estudantes oriundos das Escolas Classe 35, 39 e 40 (do setor P Norte de Ceilândia), além daqueles que conseguem vaga pelo telefone, número 156 (Sistema de tele matrícula da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). O conjunto desses estudantes é formado, principalmente, por moradores do setor habitacional Sol Nascente, que também fica em Ceilândia, apontado em 2013, pela mídia impressa e televisiva, como a segunda maior favela do Brasil, só perdendo para a Rocinha, no Rio de Janeiro. O setor surgiu como consequência de invasão e grilagem de terra. Por esse motivo, a região não recebeu investimento em infraestrutura e é desprovida de escolas, postos de saúde, serviço de segurança e área de lazer e cultura. Assim, os estudantes têm de se deslocar para a escola por meio do transporte escolar gratuito ou percorrer longa distância a pé.

Outra característica da Escola é o grande número de turmas de 6º ano que vem aumentando. Atualmente, por exemplo, essa série conta com 19 turmas. O número de reprovação e de evasão nessa série também é grande e crescente. Há apenas 8 turmas de 9º ano no presente momento. Ressalta-se esse fato para retomar o que foi explicado inicialmente a respeito da escolha de trabalhar com o 6º



ano neste estudo. Este é um período de transição no qual o aluno se depara com diversos professores pela primeira vez e percebe, mais claramente, a construção do conhecimento ofertada de forma fragmentada, o que o impede, ou lhe dificulta, de se sentir parte da escola.

A turma do 6º ano B foi a escolhida para a realização desta pesquisa. Desse grupo, a professora-pesquisadora é “conselheira” (professor escolhido para representar a turma junto aos pais e professores; responsável também por promover junto à turma mudanças de postura e comportamento, caso seja necessário, a fim de melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem). Considerada por todos os professores, é uma turma participativa, frequente, interessada, acima da média, “boa”.

### **3.1 Metodologia**

A metodologia utilizada foi a qualitativa de cunho etnográfico, acompanhada de pesquisa bibliográfica a respeito do assunto. A pesquisadora participou da investigação junto aos alunos.

Entende-se aqui a etnografia de acordo com ANDRE (2005). Segundo essa autora, alguns aspectos que podem caracterizar uma pesquisa como a apresentada neste trabalho, do tipo qualitativo etnográfico em educação, é que nela se efetiva: a observação participante de análise de documentos; a revisão da metodologia e de diversos suportes teóricos, a fim de entender melhor o fenômeno estudado, tentando sempre dialogar com a pesquisa, com o objeto de pesquisa e com a teoria; a transformação e construção dos fatos feitas ao longo da pesquisa, pois o importante “é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p. 29 ).

O trabalho de campo aconteceu progressivamente e sem muitas inquietações, uma vez que a pesquisa aconteceu no exercício da docência, com a introdução do gênero infográfico como atividade da aula de Língua Portuguesa. Dessa maneira, já havia aproximação da pesquisadora relativamente aos envolvidos e um bom grau de conhecimento deles. Em outras palavras, a preocupação primeira da pesquisa foi usar uma metodologia que, de certa forma, estivesse em consonância com um aspecto muito importante da linguagem: a interação. Foi por

causa dessa interação constante com a teoria, com o texto e com os alunos que se fez necessário revisitar os caminhos percorridos, da teoria e da própria prática, para a conclusão dos pontos fundamentais da pesquisa. Priorizou-se, portanto, o constante diálogo na busca de averiguar conceitos, elaborar, construir, desconstruir e reconstruir hipóteses. Isso deixou o trabalho tão “aberto” quanto um texto pode ser.

De acordo com Mattos (2011), a pesquisa qualitativa pode: recorrer à observação participante; fazer uso de questionários ou vídeos; envolver a reflexão autoconsciente dos participantes do trabalho; e reconhecer a existência e a importância da colaboração entre participante e pesquisador. Ainda, sobre a etnografia na educação brasileira, cabe ao pesquisador refletir e ponderar a respeito da condição social da organização escolar.

O pensamento de ANDRÉ (1995), quando há escolha da metodologia qualitativa etnográfica, sugere que os dados sejam considerados sempre inacabados, que o observador não tenha a intenção de comprovar teorias nem de fazer “grandes” generalizações. Para esse autor, o que se busca “é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados” (ANDRÉ, 2005, p. 37). Esse, também, foi o intento desta pesquisa.

A predileção por esse método de pesquisa também se justifica nas seguintes palavras de Neves (1996):

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contextos são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996, p. 4).

O autor ressalta ainda um aspecto da pesquisa etnográfica que lembra muitos traços da definição de texto. Ele propõe que:

O paradigma etnográfico pode assumir um caráter diferenciado, na medida em que esteja mais ou menos marcado pela visão do todo, pela preocupação com o significado, e conforme o estudo penda mais para o diagnóstico ou para a explicação do fenômeno” (NEVES, 1996, p. 4).

Desse modo, considera-se a escolha do método bastante acertada, pois ela está de acordo com o objeto da investigação, como se observa na próxima seção.

### 3.2 Geração de dados

Antes de iniciar a pesquisa com os alunos, para fazer uma pequena sondagem sobre como outros docentes, de diversas disciplinas, viam e trabalhavam a leitura, foi elaborado um questionário, respondido por 48 professores, com as seguintes questões:

- Você costuma trabalhar interpretação de textos em suas aulas?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) raramente
- Você utiliza textos com outros recursos, além do sistema de escrita (imagem, som, vídeo) em suas atividades pedagógicas? Quais mais utiliza e por que?  
( ) às vezes ( ) sempre ( ) raramente
- Como você definiria o grau de dificuldade dos alunos ao interpretar textos?
- Como você define interdisciplinaridade?

Para a concretização da proposta de analisar textos multimodais como contribuintes para um trabalho interdisciplinar, foi escolhida, como já especificado, a utilização do gênero infográfico. Embora a intenção inicial fosse trabalhar com docentes de outras disciplinas, optou-se pela abordagem do caráter interdisciplinar do infográfico na disciplina de Língua Portuguesa, por questões operacionais, tendo em vista que "a interdisciplinaridade pode acontecer em duas dimensões: no próprio componente curricular (intra) ou entre componentes curriculares (inter)" (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 68). Entretanto, a sugestão de unir os professores, de diversas áreas do conhecimento, em torno do texto multimodal não deixou de ter relevância dentro do projeto, apenas não coube nesta pesquisa e ficará, portanto, para outra investigação.

A pesquisa teve início com a leitura do infográfico Água (Anexo A). A proposta foi entregar a cada aluno uma cópia colorida do texto para, depois, discutir coletivamente, além das informações contidas no texto, as características daquele gênero textual. Estabelecer paralelo entre outros gêneros, também, foi incentivado.

Em um segundo momento, foi apontado o infográfico "Como é feito o chocolate?" (Anexo B) para, também, comparar com o texto anterior em relação à composição verbal e imagética. Partiu-se, sempre, da compreensão do texto, mas levando em consideração que o conhecimento do gênero, que sempre é construído socialmente, contribui para o entendimento global do texto.

Para avaliar, no sentido de corroborar o que foi desenvolvido em sala de aula, resolveu-se pedir aos alunos que criassem um infográfico. Antes, porém, foram construídas com eles “regras para criar um infográfico” a partir do infográfico “Salva anúncios”. Devido ao suporte do qual foi retirado o terceiro texto, foi preciso mostrá-lo por meio do *data show*.

Di Luccio (2005) apresenta, em sua dissertação de Mestrado (*As múltiplas faces dos blogs: um estudo sobre as relações entre escritores, leitores e textos*), um panorama histórico sobre três suportes textuais: o rolo, o códice e a tela. Esta pesquisa apoia-se nos estudos, que se ancoram em Chartier (2003), feitos por essa autora a respeito do suporte “tela do computador”. De acordo com Di Luccio (2005, p. 32), este suporte textual constitui uma revolução e nos possibilita “organizar de forma diferente e mais flexível o que o livro, em forma de códice, distribui de forma linear e sequencial”.

Dessa forma, o infográfico “Guia salva anúncios” foi construído para ser lido em tela, de modo que, para a leitura completa do texto, se faz necessário o uso da “barra de rolagem”. Há, também, a possibilidade de elaborar uma sequência própria de leitura das “partes” do próprio texto, e de ampliar determinado trecho, mais importante. Alguns leitores, que utilizam esse recurso, recorrem ao uso da lupa, por exemplo. Neste sentido:

É preciso considerar que a tela não é uma página, mas um espaço de três dimensões, que possui profundidade e em que os textos brotam sucessivamente do fundo para alcançar a superfície iluminada (CHARTIER, *apud* DI LUCCIO, 2005, p. 37).

Explicado o motivo do uso do suporte de tela para apresentar o texto, retomase a descrição do estudo do infográfico “Guia salva anúncios” (Anexo C). Assim, os alunos deveriam comparar e assinalar alguns aspectos abordados no texto, a respeito da criação de anúncios, que poderiam ser aplicados na elaboração de um texto do gênero infográfico.

Como apoio, para a atividade pedida aos alunos (construir um infográfico na folha de papel pardo), assistiu-se ao vídeo “Tv Super e FIZ Como fazer infográficos”. Nesse vídeo<sup>1</sup>, o editor-chefe apresenta Luiz Iria para ensinar passo a passo o processo de criação de um infográfico e explica como foi feito o infográfico “mundo

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5DBA-kCQ2m8> Acesso em: 05/07/2015

árvore”<sup>2</sup>. Ele mostra a vasta pesquisa feita sobre o assunto, bem como a coleta das imagens dos animais abordados no material escrito.

Depois do vídeo, foram elaboradas algumas “pistas” para se construir o infográfico. Para finalizar essa parte, pediu-se que os alunos se reunissem em grupos, por afinidade e escolha própria.

O produto final foi um infográfico por grupo, feito em papel pardo e terminado em sala de aula. Ou seja, eles trouxeram de casa o material que pesquisaram e escolheram, mas planejaram o “rascunho” e concretizaram o infográfico na escola.

As orientações para a realização da atividade foram as seguintes:

Baseando-se nos conhecimentos adquiridos em sala de aula sobre infográfico, e respeitando critérios acordados em conjunto com a turma, produza um infográfico em grupo de até 5 componentes.

O infográfico deverá ser construído em uma folha de papel pardo. O material para a composição do texto deverá ser trazido para ser discutido, analisado e escolhido pelo grupo, nas aulas de Língua Portuguesa, nos dias 14 e 18 de setembro.

Lembre-se, você **não deve**: utilizar imagens apelativas sugerindo medo, intimidação e violência; inserir no seu texto imagem com excesso de sensualidade e nudez; abordar conteúdo contendo insultos, falsas afirmações, linguagem ofensiva, ameaças e *bullying* e nem empregar textos (verbais ou imagéticos) que incentivem o uso de drogas, álcool, tabaco, armas.

Não se esqueça dos passos que você ajudou elaborar para construir o infográfico:

- 1- escolher um assunto interessante para o grupo de alunos;
- 2- pesquisar informações escritas sobre o assunto em mais de uma fonte;
- 3- recolher em diversos ambientes (sites, revistas, fotos, desenhos) imagens relacionadas ao assunto;
- 4- planejar como serão dispostas as imagens e depois construir o texto verbal que comporá o texto – o texto consultado servirá de referência para a criação de pequenos textos que farão parte do infográfico;
- 5- as escolhas finais das imagens e dos textos e como esses textos (verbais e imagéticos) serão dispostos no papel pardo deverá ser uma decisão do grupo.

### 3.3 Análise

Como já foi explicitado, os dados analisados nesta pesquisa foram gerados por meio da aplicação de um questionário aos professores e de atividades didáticas envolvendo o gênero textual infográfico (Anexos A, B, C). A aplicação do

<sup>2</sup> [http://planetasustentavel.abril.com.br/pops/mundo\\_arvore\\_pop.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/pops/mundo_arvore_pop.shtml) Acesso em: 05/07/2015

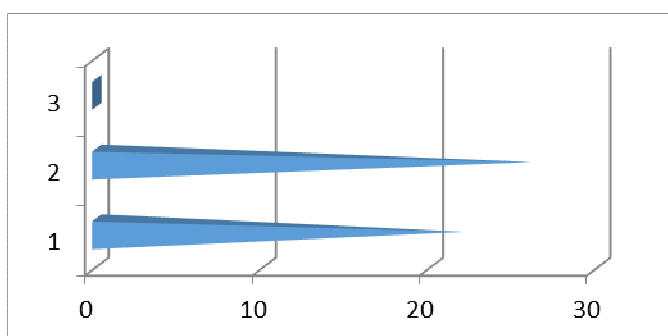
questionário teve como objetivo, entre outros aspectos, averiguar o trabalho com o processo de leitura em outros componentes curriculares além de Língua Portuguesa e descobrir que percepção os professores desses componentes têm sobre as dificuldades dos estudantes no que tange à interpretação de textos.

A análise das respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado revela os seguintes resultados:

Questão 1 – Você costuma trabalhar interpretação de textos em suas aulas?

Vinte e dois professores responderam que utilizam **sempre** interpretação de textos em suas aulas, vinte e seis responderam que **às vezes** fazem isso, e ninguém respondeu **raramente**; o que demonstra que a interpretação de textos é uma atividade comum em todas as áreas do conhecimento, embora a maioria dos professores considerem apenas o texto verbal para ser interpretado.

Figura 2- Trabalho com interpretação

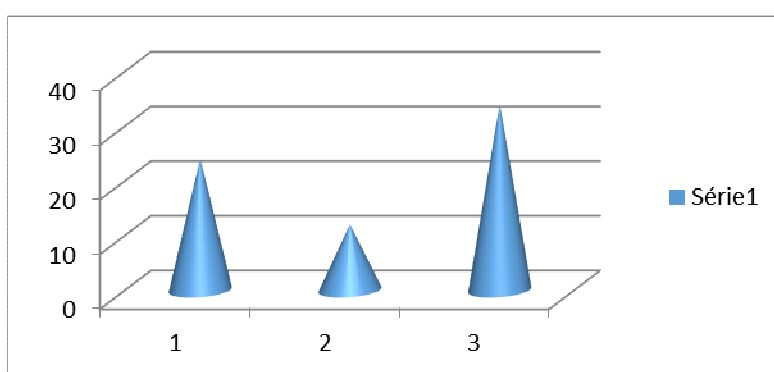


Questão 2 – Você utiliza textos com outros recursos, além do sistema de escrita (imagem, som, vídeo) em suas atividades pedagógicas? Quais mais utiliza e por quê?

Vinte professores responderam **às vezes**, doze, **sempre**, e dezesseis, **raramente**. Desses, dois escreveram que não trabalham com textos multimodais. Os textos multimodais mais usados são vídeos, músicas e charges, pois são os mais disponíveis na escola. Vários professores reconheceram a importância de se trabalhar com imagens, por facilitar a compreensão da mensagem de um texto pelos alunos. Ao responder o porquê utiliza ou não textos multimodais, verificou-se respostas do tipo: “É importante trabalhar com imagens, ajuda aos alunos compreenderem melhor um texto, mas...”; “Gostaria de utilizar mais vídeos em sala,

a aula fica mais dinâmica , a imagem e o som deixam o conteúdo mais compreensível. No entanto, reclamaram da falta de recursos de mídia e de suporte na escola, o que dificulta o trabalho com textos multimodais. Percebe-se, pois, que a imagem não é vista como texto por todos os entrevistados, mas, apenas, como acessório ilustrativo do que eles consideram texto(texto verbal).

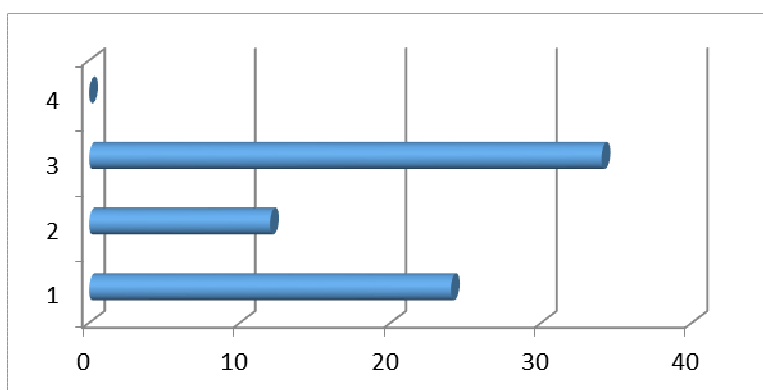
Figura 3 – Uso de textos multimodais



Questão 3 – Como você define o grau de dificuldade dos alunos ao interpretar textos?

Vinte e quatro docentes marcaram a opção **Muitos têm dificuldades para compreender as “mensagens” explícitas do texto**, doze assinalaram **alguns têm dificuldades para compreender as “mensagens” explícitas do texto**, e trinta e quatro assinalaram **a maioria não consegue fazer inferências (compreender informações implícitas no texto)**.

Figura 4 – Níveis de compreensão textual



#### Questão 4 – Como você define intrdisciplinaridade?

Os entrevistados escreveram que seria “a junção de duas ou mais disciplinas em torno de um mesmo tema”; “a união da escola para ensinar um assunto em comum”; “um projeto elaborado por várias disciplinas”; “um mesmo conteúdo trabalhado por diversas disciplinas”.

A respeito da interdisciplinaridade, Santomé (1998, p. 65), afirma que ela é “fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”. Neste sentido, não se percebeu, pela resposta dos professores, o entendimento de que o princípio de interdisciplinaridade colabora para que o aluno adquira a compreensão crítica e reflexiva da realidade que o cerca. Ou seja, a importância do conteúdo, do tema, do assunto foi mais ressaltada que a necessidade de fornecer aos estudantes um ensino menos estanque e mais contextualizado.

#### 3.3.1 Trabalho em perspectiva interdisciplinar: leitura de infográficos

Foram analisados, com a turma, em sala de aula, três infográficos (Anexos A, B e C). A atividade teve a intenção de aproximar os alunos das características do gênero, apurar o olhar, suas percepções de como as imagens e as palavras compõem o sentido do texto e com o propósito de que, ao final, fosse acordado pelo grupo a elaboração de um infográfico.





sabiam que imagem também é texto, mas nem todos os estudantes perceberam claramente que o texto verbal juntamente com as imagens constituía um único texto. Com base nisso, foi percebida a necessidade de trazer outro infográfico para abordar e “ensinar” o gênero, até então não trabalhado com eles, apesar de lhes parecer familiar. Outro aspecto interessante dessa leitura foi o fato de que, antes mesmo de questionar os alunos sobre quais professores, de outras disciplinas, poderiam utilizar aquele infográfico, alguns indagaram sobre o porquê de estar estudando um texto de Ciências na aula de Português.

Eles identificaram facilmente a presença de elementos que remetem às disciplinas de Ciências e de Matemática. Alguns perceberam traços do “conteúdo” de Geografia e conseguiram relacionar facilmente a falta de água com o aumento da conta de luz, o surgimento de algumas doenças pela falta ou excesso (alagamento) de água, entre outras informações, sendo elas explícitas e até implícitas no texto. Aqui, o uso do “até” se deu por conta da grande dificuldade dos alunos em perceberem informações implícitas do texto, conforme relatado no questionário feito aos professores da escola.

### **3.3.1.2 Atividade com o infográfico “Como é feito o chocolate”**

Mesmo que o tema e a disposição dos elementos verbais e imagéticos do infográfico anterior tenham agradado aos alunos, foi escolhido, para este exercício, um segundo infográfico, mais voltado para o público adolescente. Nesta abordagem, alguns disseram que este texto era mais fácil que o outro, por causa das “partes” numeradas, o que fez com que eles soubessem “onde começar a ler”.

Neste segundo infográfico, já conhecedores das características típicas desse gênero, houve, inevitavelmente, a comparação com o texto anterior (semelhanças, nuances, diferenças). Dessa forma, consolidou-se que, além das imagens e da linguagem verbal, outros símbolos (traços, setas, números, formas geométricas) são essenciais para a construção dos sentidos do texto. Em outras palavras, os alunos perceberam que todo elemento presente no texto é importante para a compreensão global dos sentidos nele presentes.

Figura 6 – Como é feito o chocolate? (Anexo B)



Fonte: <http://www.abicab.org.br/abicab-na-revista-capricho/> Acesso em: 01/08/2015

Os alunos relataram que o texto lembrava uma receita e aproveitou-se para trabalhar o estilo instrucional do texto. Eles também notaram que o número de professores que conseguiriam utilizar o texto em suas aulas diminuiu, mas que ainda poderiam ser adotados nas disciplinas de Matemática, Ciências e Artes. Os estudantes perceberam, também, que os textos verbais e não-verbais não poderiam ser lidos separadamente.

Novamente, o caráter interdisciplinar e multimodal presente no texto colaborou para os multiletramentos dos estudantes. Infere-se, portanto, que a maior clareza na compreensão do segundo texto não ocorreu apenas pelo formato do texto ou tema, mas pela familiaridade adquirida com o gênero.

### **3.3.1.3 Atividade pedagógica com o infográfico “Guia salva anúncios”**

Em um terceiro momento, além de todos os aspectos explorados nos textos anteriores, foi dada especial atenção a como as imagens estavam enquadradas ou eram apresentadas. Os alunos notaram e descreveram as características desses elementos e como eles poderiam determinar o significado global do infográfico.

Para esta atividade foi escolhido um infográfico um pouco mais complexo que os anteriores devido ao suporte em que o gênero se encontrava e por sua extensão.

O infográfico “Guia salva anúncios” foi o que mais propiciou e possibilitou verificar a concretização das “regras” sugeridas pela GDV na leitura de imagens.

Figura 7 – Guia salva anúncios (Anexo C)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Este infográfico foi feito para ser lido em tela (o suporte tela foi explicado anteriormente), com o uso da barra de rolagem. Ele se apresenta mais claramente, dividido em quatro partes, no anexo C.



Após analisar os sentidos do texto, os alunos se apropriaram de algumas de suas informações para a elaboração de passos para a construção de um infográfico.

Assim, como resultado da comparação do texto lido, com o que seria produzido, foi "proibido" na criação do infográfico o uso de: "imagens apelativas sugerindo medo, intimidação e violência"; "gravura com excesso de sensualidade e nudez"; "conteúdo contendo insultos, falsas afirmações, linguagem ofensiva, ameaças e *bullying*"; "abordagem que incentive o uso de drogas, álcool, tabaco, armas".

Este infográfico foi utilizado, em especial, para fazer a "interpretação da imagem", com o uso implícito de alguns conceitos da Gramática do *Design* Visual, como foi abordado na parte teórica deste estudo.

Desse modo, questões como o enquadramento, a aproximação ou o distanciamento do elemento, bem como o uso e a coordenação das cores e, ainda, a presença das imagens que "mostravam" ação, disposição e tamanho da imagem na folha (no caso de imagem com texto), ou seja, a função dos elementos no texto foi observada.

Na figura abaixo, retirada do infográfico anterior – Guia salva anúncios –, aparecem duas imagens de mulheres com a parte superior do biquíni, no entanto, a imagem que se dá em plano fechado nos seios é apontada pelo texto como proibida, enquanto a outra, que distancia o colo da mulher, é permitida.

Figura 8 – *Close up*.



Fonte: <http://socialfigures.com.br/2014/07/31/guia-salva-anuncios-no-facebook/> Acesso em: 15/08/2015

Abaixo, outra parte do infográfico “Guia salva anúncio”, que explica o que os anúncios não deveriam conter. Os símbolos vêm nos círculos, como se fossem placas, e contêm caveiras, que simbolizam algo ruim.

Figura 9 – Placas e símbolos.



Fonte: <http://socialfigures.com.br/2014/07/31/guia-salva-anuncios-no-facebook/> 15/08/2015

As atividades “proibidas”, apresentadas na figura a seguir, aparecem bem marcadas em círculos e com o realce em vermelho, o que reforça o sinal de proibido, além do fato de haver *close-ups* nas caveiras. Outro aspecto observado foi um escurecimento no tom de azul e dos animais que apareceram no fundo, nesta parte do infográfico. Segundo os alunos esses fatores, citados, criaram “um clima de medo”.

Figura 10 - *Close-up*, placas e cores



Fonte: <http://socialfigures.com.br/2014/07/31/guia-salva-anuncios-no-facebook/> Acesso em: 15/08/2015

Destarte, procura-se mostrar aos alunos que um infográfico se faz com texto verbal e não verbal, além disso, o cuidado que se deve ter com as palavras para que a informação pretendida seja a de fato dada, também deve ser observado nas imagens, pois elas não estão lá apenas para ilustrar ou enfeitar o texto, mas são o próprio texto ou parte dele. Assim, a imagem isolada possui seu significado, o texto verbal emo detém determinada significação, mas da imagem e do texto verbal, juntos, nasce outro texto. Nesse caso, os textos escritos sozinhos podem conservar muito do seu significado, mas o conjunto gera outros sentidos.

Depois de acordarem quais seriam os elementos que não deveriam conter no infográfico que seria produzido em grupo, pelos alunos, eles assistiram ao vídeo, como explicitado anteriormente. Foi observado o produto (infográfico “mundo árvore”) esmiuçado no vídeo. Dotados do conhecimento sobre infográfico adquirido

ao longo do estudo, os estudantes elaboraram os seguintes caminhos para a construção, em grupo, de um infográfico:

- escolher um assunto interessante para o grupo de alunos;
- pesquisar informações escritas sobre o assunto em mais de uma fonte;
- recolher em diversos ambientes (sites, revistas, fotos, desenhos) imagens relacionadas ao assunto;
- planejar como serão dispostas as imagens e depois construir o texto verbal que comporá o texto (o texto consultado servirá de referência para a criação de pequenos textos que farão parte do infográfico);
- dispor no papel pardo as escolhas finais das imagens e dos textos e o modo como esses textos (verbais e imagéticos) serão dispostos no papel pardo, conforme decisão coletiva do grupo.

Na conclusão do trabalho, que teve como objetivo a construção do infográfico, os alunos apresentaram algumas dificuldades. O trabalho em grupo não é algo costumeiro para os estudantes, então foi necessário orientá-los na organização, principalmente alguns que resistiam à realização da atividade em equipe. O segundo entrave enfrentado foi o pouco material trazido por eles de casa. Por causa disso, a confecção do infográfico foi adiada duas vezes e, no último encontro, foi preciso buscar material na escola (revistas, livros didáticos de várias disciplinas) para aqueles que ainda não o tinham.

Independentemente dos contratempos – sempre comuns em sala de aula –, os estudantes conseguiram perceber o valor informativo da imagem, considerando-a como texto. Houve o entendimento, também, de que a posição das imagens e do texto verbal, as cores, poderia mudar o sentido da informação dada. Além disso, todos os fatores da imagem foram observados com vários questionamentos, todos respondidos pelos alunos, com certa desenvoltura: há “personagem” realizando alguma ação?; para onde está direcionado o olhar dele?; quais os sentidos das cores no contexto da imagem utilizada?; entre outros.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a trabalhar a linguagem por meio de textos multimodais num viés interdisciplinar.

Este estudo não se restringiu a analisar imagens segundo as ferramentas da GDV, mas, além disso, procurou mostrar que o tipo de atividades desenvolvidas pela pesquisadora com os alunos e apresentadas no terceiro capítulo – leituras multimodais com o uso de infográficos –, poderia ser efetivado interdisciplinarmente na escola. Demonstrou-se aqui que o uso de textos multimodais, como os infográficos, por exemplo, pode ser uma prática de ensino efetiva tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas de outras disciplinas.

Foram apontadas as funções que determinados componentes tinham em cada situação e com que intenções determinada cor, o *close up*, o enquadramento foram empregados ou relacionados no texto, por exemplo. Com isso, os estudantes entenderam a imagem na condição de texto e constataram o fato de que ela jamais é neutra, imparcial, ao contrário, é carregada de propósitos. Eles perceberam, portanto, que cabe ao leitor de imagens, atentar-se aos efeitos de sentido que estão em todo o texto e além dele. Após essa consciência crítica e reflexiva da linguagem, a situação social pode ser melhor compreendida e transformada pelos sujeitos sociais.

Ficou claro também que todos os infográficos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa poderiam ser trabalhados produtivamente em outras disciplinas, partindo do princípio de que o multiletramento dos alunos é responsabilidade de todos os professores. Por tudo isso, é fundamental que esses professores, não apenas os de Língua Portuguesa, considerem a linguagem e os textos como poderosos instrumentos que podem ser usados para a percepção do lugar ocupado pelo próprio leitor na sociedade.

Somente ao conhecer essa realidade é que o indivíduo participar dela ativamente, como cidadão, e transformá-la, se assim se considerar necessário. Dessa maneira, não é aceitável conceber o ensino de forma fragmentada e “disciplinar”, pois a linguagem não pertence a uma dada disciplina: ela é o motor, a engrenagem que faz o indivíduo se mover no mundo ao construir o próprio mundo como sujeito de seus próprios discursos.

Para Fazenda (2005), a interdisciplinaridade demanda nova atitude na maneira de conceber e compreender o conhecimento, pois acontece uma troca em que ninguém perde, em vez disso, todos saem ganhando; isto, porque dela decorre a modificação de posturas. Espera-se que esta pesquisa fomente no professor, que a ela tiver acesso, o desejo de trazer para a sala de aula textos multimodais: que se perceba que esses textos podem ser o ponto de partida para atividades interdisciplinares no mundo moderno, repleto de novas tecnologias.

As práticas de leitura precisam ser repensadas, e propostas como a GDV para analisar textos devem ser conhecidas e levadas em consideração na análise de textos. Desse modo, a multimodalidade não pode ser desprezada no contexto escolar, pois é condição dos textos que circulam na sociedade atual. É preciso acompanhar a dinamicidade da linguagem e, para tanto, não poderemos ficar alheios à ressemiotização e à diversidade de gêneros que surgem e se transmutam, sob pena de transformar a escola em um recorte estanque da sociedade, irreconhecível aos seus frequentadores.

Nas reflexões feitas nesta monografia, não houve a preocupação de detalhar o mecanismo de análise proposto pela GDV, pois o objetivo principal era mostrar que a imagem, entendida aqui como texto, dotada de intenções e com sintaxe própria, deve ser usada, produtivamente, na sala de aula não apenas na de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Essa visão torna indispensável a busca do professor pelo modo como o significado acontece nos textos multimodais e pela maneira como os elementos que compõem esses textos funcionam na produção de sentido para levar essa informação aos alunos. O professor, nesse caso, inevitavelmente, terá de recorrer aos recursos propostos pelos criadores da Gramática Visual, introduzidos neste trabalho. Há certa regularidade em como o semiótico se apresenta e é necessário reconhecê-la, o que a Gramática Visual mostra.

Um equívoco comum que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, conforme Antunes (2003) é o entendimento de que trabalhar a gramática normativa isoladamente é trabalhar linguagens. Neste sentido, além de não ser adequado trabalhar a reflexão sobre a língua separadamente, não é pertinente decorar nomes e classificações das conjunções, por exemplo, quando o relevante é compreender o sentido desses elementos no texto e que conexões de significados eles apontam.

Questões metalinguísticas não devem ser priorizadas. Esta analogia pode ser aplicada ao estudo da Gramática do *Desing* Visual. Assim, os elementos dado|novo, ideal|real, margem|centro, não precisam ser apenas memorizados, mas compreendidos como funcionam em determinado texto, inserido em certo contexto. A autora afirma que a “gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89). Entende-se que o mesmo se aplica a GDV elaborada para os leitores de imagem. Nesta pesquisa, foi possível perceber que os alunos demonstraram conhecimento da função de determinado elemento no texto como cores, distanciamento, ou seja, já internalizaram algumas regularidades pelo fato de conviverem com textos imagéticos. No entanto eles puderam avançar e aprimorar habilidades de ler imagens, com a proposta feita, por meio da interpretação dos infográficos. Vieira (2012) afirma que todos podem ter competência para ler imagem, para uma educação favorável às leituras multimodais pode colaborar para acelerar esse processo. Neste sentido:

tal preparo contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura de textos multimodais, visando à compreensão eficiente e à habilidade específica para lidar com mídias concebidas com diferentes tecnologias. Tais conhecimentos certamente contribuirão para o aprimoramento de habilidades específicas para a leitura do sentido construído entre os diversos recursos semióticos usados de modo integrado nos textos multimodais (VIEIRA, 2012, p. 89)

Este estudo considera ainda que promover os multiletramentos é responsabilidade de todos os professores e que utilizar o texto multimodal com vistas à interdisciplinaridade propicia a aprendizagem contextualizada e integral do aluno. A linguagem é meio de entender o mundo e é nela, com ela e por meio dela que todas as áreas do conhecimento se fazem. Dessa maneira, ampliar as competências linguísticas dos alunos não pode ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, o que restringiria muito as possibilidades de construção do conhecimento.

É preciso, portanto, comportar-se interdisciplinarmente nas escolas e abandonar o pensamento monomodal, pois o ensino compartimentado não atende ao sujeito global, nem tão pouco a linguagem que não inclua várias modalidades abarcará o avanço tecnológico e as mudanças na comunicação. Em vez disso,

corre-se o risco de afastar o aluno da escola, ou pior, de não promover os multiletramentos e de formar estudantes passivos, facilmente manipuláveis, por não conseguirem compreender o todo ou por não reconhecerem a linguagem como instrumento de poder.

A inclusão de vários recursos semióticos juntos para compor um texto já é corrente na sociedade. Eles são usados intencionalmente para convencer, persuadir e manipular (Koch, 2002), pelos mais diversos meios de comunicação, o que faz com que seja imprescindível que todos, especialmente nas escolas, entendam seus modos por meio da análise de textos. Todos os infográficos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, durante a investigação apresentada, poderiam ser úteis em cada disciplina, separadamente, ou empregadas em conjunto, interdisciplinarmente, por todas as áreas de conhecimento. Esse é um exemplo de como usar a tecnologia a favor da construção do conhecimento. Com a ajuda de todos os professores, os alunos podem ler “multimodalmente” os textos multimodais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. e outros. E-book. Refazendo os percursos da gramática visual. In: **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL/UFPE, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.
- \_\_\_\_\_. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papius, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKTHIN, M. M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORTONE, M. E. Letramento e Competências: construindo novos paradigmas na escola. **Entreletas**. Araguaína, TO, v. 3, n. 2, p. 192-2003, ago. dez. 2012.
- CHARTIER, R. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DI LUCCIO, F. **As múltiplas faces dos blogs: um estudo sobre as relações entre escritores, leitores e textos**. Orientadora: Ana Maria Nicolacida-Costa. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2005. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7812@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=7812@1). Acesso em: 06/10/2015.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: DIONISIO, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>. Acesso: 01/10/2015
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação e Interdisciplinaridade**. Revista Internacional d'Humanitats. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autónoma de Barcelona. 2009

FERNANDES, J. D.; ALMEIDA, D. B. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. L. B. **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao *blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.

HALLIDAY, M. A. K and MATHIESSEN, C. M. I. M. (**An Introduction to Functional Grammar** . London: Arnold. Hasan, R. 2004.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS. V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge. 1996.

\_\_\_\_\_. Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

\_\_\_\_\_. Reading images. **The grammar of visual design**. EUA: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P; Machado, A. R; Bezerra, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade** 7, 2004/05.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, A. S. O que está em cartaz? Os elementos visuais no gênero pôster de filme. In: MEDIANEIRA, S. e outros. **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL/UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/ebooks/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

NASCIMENTO, R. G. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. In: MEDIANEIRA, S. e outros. **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL/UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/ebooks/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cadpesq/arquivos/C03-art06.pdf>

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PAIVA, F. A. **A leitura de infográficos da revista Superinteressante**: procedimentos de leitura e compreensão. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8SUQRL/1347m.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27/09/2015.

\_\_\_\_\_. **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.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. M. T. Aplicabilidade da Linguística Sistêmico-Funcional a in-doors. In: MEDIANEIRA, S. e outros. **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL/UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/ebooks/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em: 29/08/2012.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TEIXEIRA, T. A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso. **Revista Fonteyras**. Vol 09, nº 02. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2007.

\_\_\_\_\_. Infografia como narrativa jornalística: uma discussão acerca de conceitos, práticas e expectativas. **Anais do XVIII Encontro da Compôs**, jun. 2009, PUC-MG, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.compos.org.br>. Acesso em: 04/10/2015.

\_\_\_\_\_. O uso do Infográfico na Revista Superinteressante: um breve panorama. In: SOUZA, C; FERREIRA, R.; BORTOLIERO, S. (org.). **Jornalismo Científico e Educação para as Ciências**. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. PUC-RS, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 02/09/2015.

VERSIANE, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Introdução à Multimodalidade:** Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/ Brasília, DF: 2015. Disponível em: [http://www.cepadic.com/pdf/livro\\_multimodalidade.pdf](http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf) Acesso em: 14/10/2015

## ANEXO A - INFOGRÁFICO ÁGUA

## ÁGUA

Dizer que estamos em uma das nações com mais água disponível não muda o fato de que o futuro hídrico da humanidade poderá ser bem desagradável. Além do desperdício atual, a contaminação e a falta de saneamento são o cenário perfeito para doenças darem as caras.

### A SECA SÓ CRESCE

O desperdício de água em certas regiões ocasiona a falta do líquido em outras. A seca, problema cada vez mais comum, leva à desidratação e à morte. A desertificação de terra atinge atualmente 31 milhões de brasileiros.

**40% DAS PESSOAS** no mundo vivem com menos água que o indicado  
**37% DA ÁGUA** retirada do meio ambiente brasileiro por empresas de saneamento é desperdiçada



### A RUA VIRA RIO

O solo das cidades, muito por causa do asfalto, fica cada vez mais impermeável. As únicas aberturas para o escoamento da água da chuva são fossas e bueiros. Boa parte das enchentes ocorre quando essas saídas entopem com o lixo jogado na rua.

**2 696 MUNICÍPIOS** brasileiros sofreram alagamentos entre 2003 e 2008

**45% DAS ENCHENTES** resultam de bueiros entupidos

**30% DESSES CASOS** foram provocados pelo descarte inadequado do lixo



### DOENÇA LETAL

A água suja dos alagamentos é perigosa — evite ao máximo entrar em contato com ela. Sua principal ameaça é a leptospirose, transmitida pela urina dos ratos. A doença é deflagrada por uma bactéria que entra no corpo através de machucados — por menores que sejam — e ataca rins, pulmões e fígado.

**40% DAS CASAS** brasileiras não estão conectadas às redes de esgoto

**4 REAIS** é a economia em saúde ao se investir 1 real em saneamento

**Menos de uma gota**  
97% da água do planeta é salgada. Do que sobra, 2,5% estão inacessíveis nas geleiras. Resta 0,5% para consumo.

### AS HIDRELÉTRICAS

Elas inundam uma área imensa da natureza, favorecendo chateações como a malária e obrigando a evacuação de povos ribeirinhos. Mas são uma fonte energética limpa e eficaz. O jeto é economizar luz para aplacar a necessidade de mais hidrelétricas e mesmo de fontes de energia poluentes.

**68% DA ENERGIA** consumida no Brasil vem de hidrelétricas



### EFEITOS NO CORPO

- Desidratação
- Leptospirose, malária e outras infecções
- Câncer
- Infertilidade
- Ovários policísticos

### O QUE PODEMOS FAZER



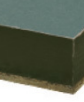
O uso de eletricidade no país só cresce. O pico acontece à noite, quando as luzes são ligadas. Nada como dedicar esse momento ao travesseiro para diminuir essa despesa e conquistar mais saúde.



Materiais como remédios, pilhas e óleo de cozinha não devem ser jogados no lixo comum, muito menos na privada, por causarem intoxicações. Procure postos de coleta especializados.



Tenha uma garrafinha de água por perto. Além de evitar o uso de copinhos plásticos, você fará um bem ao seu corpo por deixá-lo hidratado. Mas não se esqueça de lavá-la para que não vire um poço de bactérias. ☺



### SANEAMENTO BÁSICO JÁ!

O despejo de esgoto na natureza acaba com a biodiversidade de rios e lagos e também afeta o ser humano: diarreia, esquistossomose, cólera e hepatite A são sequelas dessa forma de poluição.

### A CONTAMINAÇÃO DE H2O

Determinados fármacos, desse jeito, voltam às casas na água tida como tratada. Esses medicamentos podem, então, dar origem a câncer, infertilidade e ovários policísticos.

FONTE: ANAÍDE MOTTA VIEIRA, PESQUISADORA DO DEPARTAMENTO DE SANEAMENTO E SAÚDE AMBIENTAL DA ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ; MURILO DE ANDRÉ FERREIRA OLIVEIRA, PRESIDENTE DE INSTITUTO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BRASIL; RICARDO AMARAL COORDENADOR DO PROGRAMA DE Mestrado em Saneamento Básico da Universidade Federal de São Paulo; ANTONIO TEIXEIRA, PESQUISADOR DO INSTITUTO DE TECNOLOGIA BRASIL; SÉRGIO RUIZ ROBERTO DE AGUIAR FERREIRA, PROFESSOR DO CURSO DE ENGENHARIA AMBIENTAL DO INSTITUTO VALE DE TECNOLOGIA, ENGENHEIRO DE OBRAS, SÃO PAULO; ANAÍDE MOTTA VIEIRA, PRESIDENTE DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA E COORDENADORA DE VIGILÂNCIA DA SAÚDE DA SECRETARIA DE SAÚDE DO GOV. DO ESTADO DE SÃO PAULO.

## ANEXO B – INFOGRÁFICO COMO É FEITO O CHOCOLATE



alguém me explica

Texto Giselle Hirata Ilustração Bruno Okada

## Como é feito o chocolate?

Esse pedacinho de felicidade instantânea leva um tempão até ficar pronto. Descubra o que rola dentro da fábrica onde é produzido nosso doce favorito



Quem deu as informações Renato Costa, gerente de pesquisa e desenvolvimento da Harald; Ubiracy Fonseca, vice-presidente de chocolate da Abicab.

CAPRICHOS 83

Anúncios reprovados no Facebook?

# Guia salva-anúncios

REGRAS PRÁTICAS PARA FACEBOOK ADS

## REGRA PARA IMAGENS COM TEXTO

 Anúncios que aparecem na linha do tempo não devem conter mais de **20% de texto**, incluindo logotipos e slogans.

A partir de 1 de agosto de 2014, os novos anúncios da lateral direita (os novos formatos, maiores) também estarão sujeitos à mesma regra.


Com 20% de texto


Com mais de 20% de texto

Esta política de 20% de texto não se aplica às fotos de produtos que incluem texto no próprio produto. **5 Quadrados = 20% de texto.**

Para verificar a porcentagem de texto na sua imagem, acesse:  
<http://bit.ly/fbgrade>

# 1

## Regras básicas



Imagens apelativas sugerindo **medo, intimidação e violência** são proibidas pois são consideradas "táticas de choque".  
**EX:** acidentes de carro, imagens de violência doméstica.

As imagens devem ser direcionadas para o seu público específico. **EX:** anúncios para maiores de 18 anos.

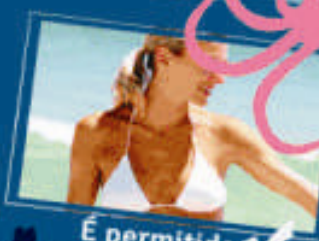
# +18



Os anúncios não podem conter excesso de sensualidade, insinuar nudez. Também não é permitido mostrar de maneira exagerada a pele ou focar em partes do corpo.  
**EX:** abdômen, seios, decotes extravagantes.



Não é permitido X



É permitido ✓

Imagens que retratam funcionalidades inexistentes ou falsas não são permitidas. **EX:** botões, mensagens, etc



É permitido ✓



Não é permitido X



Não é permitido códigos de QR em imagens

Não é permitido utilizar a marca do Facebook sem que haja uma permissão, incluindo elementos utilizados no facebook.

**EX:** logotipo, ícone de notificação, etc.

facebook X

## Seja cuidadoso com as palavras

Os anúncios **não** devem conter

- Insultos
- Falsas afirmações
- Assédio
- Ameaças e Bullying
- Linguagem ofensiva

É importante dizer que você **não** pode afirmar ou implicar algo diretamente ou indiretamente para alguém.

“Conheça pessoas novas solteiras.” ✓

“Você é velho?” ✗

A afirmação acima é válida para: origem étnica, religião, idade, orientação sexual, identidade sexual, status/situação financeira, afiliações em sindicatos, ficha criminal e nome

O direcionamento dos anúncios deve ser **partinente** ao produto ou serviço oferecido

**Fique atento**

**URL's**

Verifique as URL's de destino, elas devem funcionar adequadamente;

Não é permitido anúncios que ativem pop-ups e também iniciem downloads automáticos;

Anúncios não devem direcionar para um grupo fechado/secreto ou para a página inicial do Facebook;

Anúncios não devem direcionar para sites com má reputação;

Os links externos devem ser pertinentes aos produtos e deve seguir as diretrizes do Facebook.

**Cuidado com o seu público!**

Direcione produtos, como por exemplo bebidas alcoólicas, para maiores de 18 anos

**ATÇHM!**

**SAÚDE!**

Direcione produtos de saúde e bem-estar apenas para maiores de 18 anos.

É proibido imagens “antes e depois” e também biotipos idealizados e a venda de remédios com receitas, exceto com autorização do Facebook.

A linguagem não pode destacar imperfeições.

# 3

## Respeite o código dos marinhedos

### Você não pode anunciar



Armas e munições



Produtos adultos



Encontros sexuais



Produtos farmacêuticos



Jogos de azar



Tabaco e drogas



Fraudes



Softwares maliciosos



Algumas políticas de anúncio podem sofrer variações de acordo com o país

Respeite os direitos autorais de terceiros

Os anúncios devem ser feitos com autorização do cliente/empresa.

Em certas situações os anúncios tem aprovação automática e passam por aprovação manual em seguida.

Motivo pelo qual às vezes vemos anúncios que desobedecem as diretrizes do Facebook

Se o seu anúncio estiver de acordo com todas as regras, mas mesmo assim for reprovado, você pode pedir reconsideração da aprovação.

**DICA!**

#### Bibliografia

[www.facebook.com/ad\\_guidelines.php](http://www.facebook.com/ad_guidelines.php)  
[www.facebook.com/help/contact/304875552940643](http://www.facebook.com/help/contact/304875552940643)  
[www.facebook.com/help/399392900124591](http://www.facebook.com/help/399392900124591)  
[www.facebook.com/help/199766486817238](http://www.facebook.com/help/199766486817238)  
[www.facebook.com/policies](http://www.facebook.com/policies)

#### Arte desenvolvida por:

Affonso Malta  
 Portfólio: [be.net/affonsomalta](http://be.net/affonsomalta)

Conteúdo desenvolvido por

Fabrizio Pina



Facebook Ads  
 Descomplicado