



O GÊNERO INFOGRÁFICO NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA, E MULTILETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE INFOGRAPHIC GENRE ON THE DEVELOPMENT OF READING, AND WRITING SKILLS AND MULTILITERACY IN PRIMARY SCHOOL

EL GÉNERO INFOGRÁFICO EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA, Y LA POLIALFABETIZACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Fabiane Alves da Silva



Mestranda em Ensino

(IFMT/UNIC)

Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)

fabiamor10@hotmail.com

Epaminondas de Matos Magalhães



Doutor em Letras – Teoria da Literatura (PUC/RS)

Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn/IFMT) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT)

epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

Resumo

A tecnologia faz parte da vida de muitas pessoas e com ela, novas formas de linguagens se apresentam e trazem ao ambiente virtual diferentes modos de comunicação e uso da língua. Dessa forma, faz-se importante integrar práticas de leitura e escrita com o uso de diversas semioses ao currículo escolar. Nesse viés, este estudo objetivou analisar como o gênero infográfico favorece o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com características da pesquisa-ação, desenvolvida por meio de uma Sequência Didática, no período de julho a agosto de 2022, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica “Getúlio Dornelles Vargas”, município de Primavera do Leste-MT. Por fim, os resultados demonstram que o trabalho com o gênero infográfico contribuiu de forma significativa para compreensão, interpretação e produção de textos multimodais, com um olhar crítico sobre muitos temas.

Palavras-chave: Ensino. Gênero textual. Multiletramento. Sequência Didática.

Recebido em: 15 de setembro de 2022.

Aprovado em: 24 de novembro de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

SILVA, Fabiane Alves da; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. O gênero infográfico no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e multiletramento no ensino fundamental. *Revista Prática Docente*, v. 7, n. 3, e22080, 2022. <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n3.e22080.id1685>



Abstract

Technology is part of many people's lives with its new forms of languages are present and bring different manners of communication and use of language to the virtual environment. Wherefore, it is important to integrate reading and writing practices with the use of different semiosis in the school curriculum. In this regard, this study's objective is to analyze how the infographic genre favors the development of reading skills and multiliteracy. This is qualitative research, with action research characteristics, developed through a Didactic Sequence, from July to August 2022, with students from the 7th year of Primary School of the State School for Integral Development of Basic Education "Getúlio Dornelles Vargas", municipality of Primavera do Leste-MT. Ultimately, the results demonstrate that the work with the infographic genre has contributed significantly to the understanding, interpretation and production of multimodal texts, with a critical look at many themes.

Keywords: Teaching. Textual Genre. Multiliteracy. Didactic Sequence.

Resumen

La tecnología forma parte de la vida de muchas personas y con ella se presentan nuevas formas de lenguajes y traen al ambiente diferentes modos de comunicación y uso del lenguaje. Luego, hace importante integrar prácticas de lectura y escrita con el uso de muchas semiosis al currículo escolar. De esa manera, este estudio tuvo como objetivo analizar cómo el género infografía contribuye con el desarrollo de la competencia lectora y la multialfabetización. Habla de una Investigación cualitativa, con características de Investigación-acción, desarrollada a través de una Secuencia Didáctica, de julio a agosto de 2022, con alumnos del 7º año de la enseñanza fundamental de la Escuela Estatal del desarrollo Integral de la Educación Básica "Getúlio Dornelles Vargas", municipio de Primavera do Leste-MT. Por fin, los resultados demuestran que el trabajo con el género infografía ha contribuido significativamente a la comprensión, interpretación y producción de textos multimodales, con una mirada crítica a muchos temas.

Palabras clave: Enseñanza. Género textual. Multialfabetización. Secuencia Didáctica.



1 INTRODUÇÃO

Uma possível participação social tem como pré-requisito o domínio da língua materna, uma vez que a linguagem é constituída por meio das relações, sendo processo e produto sociais (BAKHTIN, 2007). Para o autor, a língua, constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada por meio de enunciações, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Ademais, a linguagem é fenômeno social e a língua inerente ao fluxo da comunicação verbal. Logo, observa-se que a natureza da língua é essencialmente dialógica, visto que apresenta a linguagem em seu processo discursivo, determinado pela interatividade verbal e não verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem (BAKHTIN, 1997).

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica os pressupostos de Bakhtin (1997) e compreende a linguagem como fenômeno social, essencial para que o ser humano se comunique, tenha acesso à informação, expresse, defenda pontos de vista, construa visões de mundo e produza conhecimento, a partir das relações sociais (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) estipula que o professor propicie ao estudante o contato com textos que façam com que ele estabeleça relações e sentidos não só no texto, mas também em sua própria vida, a fim de que se efetive a leitura significativa do texto escrito, do oral e do multissemiótico, alicerçado de textos que circulem nas diversas esferas sociais e possibilitem discussão e formação de opinião sobre temas distintos: política, preconceito, diversidade, dentre outros (MATO GROSSO, 2018).

Dessa forma, para contemplar o que preconiza os documentos normativos, faz-se necessário que o ensino de Língua Portuguesa esteja ancorado em diversos gêneros textuais com o uso de inúmeros recursos, tais como revistas, jornais, músicas, além da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como considere a cultura digital, as diferentes linguagens e letramentos (BRASIL, 2017).

Os gêneros textuais são caracterizados por serem maleáveis, dinâmicos e plásticos, surgem nas demandas socioculturais, como também nas transformações tecnológicas (MARCUSCHI, 2003). Dessa forma, o surgimento e/ou a remodelagem de gêneros está relacionado a sua função comunicativa, ou seja, mediante novas práticas sociais, estes se integram nas culturas em que foram desenvolvidos. Nesse contexto, observa-se uma “maior associação entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).



Ao se considerar que ler e escrever são habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, a unidade escolar tem a responsabilidade de ampliar a competência leitora e escritora dos estudantes diante da sociedade atual e tecnológica em que vivem, visto que associa a cada dia novas formas de letramento e de socialização da informação. Assim sendo, faz-se necessário incorporar às práticas de ensino e de língua materna diversos procedimentos de leitura e escrita que se baseiem na realidade do estudante (SOARES, 2002, KLEIMAN, 2010; MATO GROSSO, 2018), em especial, com apoio da tecnologia.

Nesse viés, com o advento e utilização da tecnologia, diversos gêneros surgiram ou remodelaram, como post, chat, tweet, *meme*, infográfico, dentre outros, denominados de multimodais, os quais influenciam a leitura e a escrita da sociedade, que está cada vez mais visual. Para Dionísio (2005), as manifestações desses gêneros se caracterizam por aliar uma linguagem visual e verbal e diversas formas de representação: palavras, gestos, entonações, etc., resultante da relação entre discurso e inovações tecnológicas. Nesse sentido, utilizar o infográfico, um gênero multisemiótico ou multimodal e que faz parte do cotidiano de muitos jovens, é uma importante estratégia para despertar o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, com vistas a minimizar os desafios encontrados pelos professores com relação a tais práticas, bem como possibilita-lhes o desenvolvimento de proficiência leitora, de compreensão, de interpretação e contribui para o seu multiletramento.

Ademais, em relação às pesquisas vinculadas ao multiletramento, observa-se que, apesar do crescente número de estudos que incorporam o gênero infográfico como prática pedagógica, nota-se uma quantidade ainda comedida de trabalhos realizados na Educação Básica, no Ensino Fundamental II (anos finais). Ante a tal situação e com intuito de alavancar a produção científica de conhecimentos em situações concretas de ensino e aprendizagem, o problema que orientou a realização desta pesquisa foi: Como o gênero infográfico favorece o desenvolvimento de habilidades leitoras e auxilia no processo de multiletramento?

Ante o exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar como o gênero infográfico favorece o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento de estudantes do 7º ano de uma escola pública do município de Primavera do Leste-MT. Dessa forma, a presente investigação se justifica por contribuir com o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento, que são fundamentais para a transformação cognitiva e a aquisição de autonomia dos estudantes. Além disso, no âmbito educacional, apresenta-se de suma relevância



a realização de práticas pedagógicas que abordem textos significativos e multimodais, que circulam na sociedade e fazem parte da vivência dos estudantes, a exemplo do infográfico.

Como contributo para a área, conjectura-se evidenciar possibilidades para estimular a leitura e a escrita, por meio do uso de tecnologias digitais em sala de aula, tendo em vista que o gênero mencionado se apresenta como um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes têm acesso a diversos conteúdos, em vários formatos, sob uma abordagem multimodal de leitura e produção de textos, além de integrar os gêneros elencados na BNCC como necessários ao multiletramento na educação básica (BRASIL, 2017).

Faz-se importante mencionar que, para compor o aporte teórico deste estudo, utilizou-se Kleiman (1995, 2007), Marcuschi (2003, 2008, 2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Paiva (2016), Brasil (1998, 2017), Mato Grosso (2018), dentre outros.

Outrossim, o presente artigo faz parte de uma investigação em andamento para compor uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT/2021), por intermédio da utilização de uma SD no Ensino Fundamental II (anos finais), como forma de contribuir para a consolidação do multiletramento em rede digital.

Por fim, salienta-se que esta investigação se estrutura em cinco seções. Inicialmente, aborda-se os pressupostos sobre texto, gêneros textuais, letramento e multiletramento. Em seguida, discorre-se sobre o gênero textual infográfico. Logo após, expõe-se os procedimentos metodológicos. Posteriormente, evidencia-se os resultados e discussões e, por último, apresenta-se as considerações finais, com o intuito de sintetizar e ratificar os principais resultados obtidos, bem como salientar as contribuições do estudo para a educação.

2 DA NOÇÃO DE TEXTO AO MULTILETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Koch (1997, 2003), a noção de texto sofreu alteração desde a origem da Linguística do Texto (LT) aos dias atuais. Inicialmente, foi visto como uma construção linguística que fosse maior que a frase, ou um encadeamento de frases, referia-se, também, à representação do pensamento e considerava o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, isto é, o texto era “um mero artefato lógico do pensamento do autor” (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Posteriormente, o texto passou a ser julgado como uma sequência de atos de fala, depois, como fenômeno psíquico, que resultava de processos mentais, considerado produto da



“codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para a sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Por fim, tem-se a concepção de texto como uma das partes de atividades comunicacionais, uma fase do processo global, que compreende além do texto em si (KOCH, 1997). A partir de então, texto é percebido como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1997, p. 22), e não mais como um produto acabado.

Ressalta-se que outros pesquisadores, ligados à LT, também versam sobre a temática. Nesse viés, Marcuschi (2008) alega que texto é:

uma unidade (funcional, de natureza discursiva) máxima de funcionamento da língua. Isto não significa que o texto deva ter este ou aquele tamanho para ser um texto. A unidade não é de caráter formal e sim funcional. A forma (esquema ou figura) é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfosintática e lexical. Podemos ter um texto de uma só palavra. A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 88-89)

Nesse sentido, a noção de texto perpassa a simples ideia de agrupamento de palavras e frases, trata-se, portanto, de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10, tradução nossa). Ademais, o texto é produto da interação e que se concretiza no momento em que os interlocutores conseguem construir um sentido diante de uma manifestação linguística (KOCH, 2014).

Sentido esse que se constrói a partir do papel ativo do leitor e, dessa forma, torna-se fundamental que o leitor se porte de forma ativa no processo de leitura, pois um texto sem a participação deste é meramente uma proposta de sentido, que necessita da atuação e das inferências do leitor/ouvinte para se completar. Para mais, a produção de sentidos, a partir de inferências é um processo complexo, que demanda muito além do ato de codificar e decodificar os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros textuais se apresentam como incessante objeto de estudo por diversos pesquisadores predispostos a investigarem práticas que priorizem a interação verbal e as inúmeras circunstâncias de interlocução. Nesse sentido, Ramires (2005) assegura que nas últimas quatro décadas houve uma ampliação das pesquisas sobre a temática, o que pode ser comprovado pelas crescentes publicações científicas de pesquisadores de distintas áreas de conhecimento.



Todavia, Marcuschi (2008, p. 147) afirma que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Esse apontamento revela que no decorrer do estudo sobre essa temática, observou-se o surgimento de diferentes perspectivas teóricas que abordam o conceito de gêneros textuais/discursivos, dentre elas, a “sócio-histórica e dialógica, de Bakhtin; a interacionista e sociodiscursiva, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, a análise crítica, de N. Fairclough e G. Kress”, dentre outras. (MARCUSCHI, 2008, p. 152-153).

De forma geral, a perspectiva sócio-histórica defendida por Bakhtin deu início a diversos estudos sobre o tema a nível mundial, bem como influenciou de forma direta as diretrizes oficiais, que sugerem, de forma explícita, o trabalho por meio dos gêneros textuais e que, conseqüentemente, alterou a prática exercida em de sala de aula no Brasil, por volta de 1995. Além disso, os referenciais nacionais também salientam a relevância de se observar as características dos gêneros tanto na leitura como na produção textual (ROJO, 2005).

Rojo (2005) revela, também, que surgiram muitas abordagens acerca do estudo e caracterização da noção de gênero, que pode ser resumida em duas perspectivas teóricas. A primeira, que denomina de gêneros do discurso e se ocupa em estudar as situações de produção dos enunciados, e a segunda que nomeia como gêneros de texto e está centrada na descrição da materialidade textual. Apesar de os estudos sobre gêneros exibirem diversas abordagens, há que se considerar um ponto em comum, que está no “fato de reconhecerem, explicitamente, a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto” (RAMIRES, 2005, p. 03).

Além disso, no que tange às discussões sobre gêneros, salienta-se, reiteradamente, a significativa contribuição de Bakhtin, uma das referências mais proeminentes com relação a esse tema. Dessa forma, o postulado de Bakhtin apresenta como ideia central que a utilização da linguagem ocorre no interior das relações sociais dos indivíduos (RAMIRES, 2005), em outros termos, “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2007, p. 261). Para o filósofo, a linguagem se constitui como elemento primordial no processo interacional entre sujeitos social e historicamente situados, em razão de o sujeito



se constituir na e pela linguagem, por meio da interlocução que desenvolve com o Outro (BAKHTIN, 2007).

Outrossim, o linguista considera que a fala é realizada por meio de gêneros, numa dada esfera de atividade humana, sendo o contexto determinante para a escolha do gênero a ser empregue, e conceitua os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, determinadas sócio-historicamente, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua e configurados por três elementos basilares: conteúdo temático, estilo e forma composicional (BAKHTIN, 1992; 2007).

Em suma, de acordo com Bakhtin (1992, 2007), o processo interacional produz enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de determinado campo da linguagem não apenas pelo seu tema e estilo, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Além do mais, pelo fato de existirem diversas esferas comunicacionais, torna-se substancial que os indivíduos consigam se utilizar da linguagem de distintas formas, com intuito de atingir os objetivos propostos.

Marcuschi (2008), diferentemente de Bakhtin, emprega a expressão gêneros textuais. Entretanto, o autor afirma que não há que se realizar a discussão a respeito da pertinência da escolha das expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, que de forma geral podem ser trocadas durante o uso. Ressalta-se que, neste estudo, a escolha se deu pela utilização da nomenclatura gêneros textuais como Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004), que, de forma metafórica, expõem que os gêneros textuais podem ser considerados instrumentos que propiciam a comunicação e a aprendizagem. Instrumento esse considerado complexo, que envolve diferentes níveis e se caracteriza por ser semiótico e formado por signos organizados de maneira regular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais se referem aos textos que circulam cotidianamente na sociedade que “[..] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Além do mais, expressam-se como eventos textuais bastante adaptáveis e dinâmicos, não sendo considerados como “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pois se constituem como formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).



Nessa perspectiva, Bronckart (2003) assegura que a apropriação dos gêneros pelos falantes é de suma importância para o processo de socialização e inserção nos eventos comunicacionais, porque eles se estabelecem na relação sociocultural. Por esse ângulo, Marcuschi (2011) ressalta a importância de o ensino com base em gêneros textuais, como ponto de partida, ser orientado por aspectos da vivência do estudante e estabelecer um ponto concreto de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ante o exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a BNCC e o DRC-MT enfatizam que o texto necessita ser trabalhado a partir de seu pertencimento a um gênero, assim como precisa-se mobilizar o conhecimento sobre inúmeros gêneros em diferentes semioses, em prol do desenvolvimento e ampliação das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, com o fito de contribuir com a participação dos estudantes nas diversas práticas e esferas de atividades sociais (BRASIL, 1998, 2017; MATO GROSSO, 2018).

Ao se conceber a dinamicidade dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que, por terem essa característica, surgem de acordo com as demandas sociais e o uso das novas tecnologias, imbricam-se e interpenetram para constituírem novos gêneros, que, ao emergirem na mídia virtual, são denominados de emergentes, têm como aspecto principal a implantação de uma nova relação “com os usos da linguagem como tal, criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo, integram diversas semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2008, p. 20).

Nesse viés, no último século, surgiram inúmeros gêneros no contexto das mais diversas mídias, com formas próprias de se comunicar e que têm desafiado as relações entre oralidade e escrita. Isso porque quando se discute sobre os gêneros digitais, faz-se necessário ponderar a presença categórica das tecnologias, como também a fluidez dos ambientes virtuais em que eles são criados e veiculados, o que contribui para uma escrita dinâmica e colaborativa com o uso de linguagem multissemiótica, realizada em contexto próprio, a internet, baseada na demanda de práticas e ações sociais (MARCUSCHI, 2008, 2010).

Diante disso, a instituição escolar precisa se ajustar às novas demandas sociais contemporâneas, considerar os diversos textos produzidos em mídias digitais, analisar e compreender esses textos segundo os fatores de textualidade, do estilo composicional e dos sentidos que sugerem aos sujeitos envolvidos no processo interativo (MARCUSCHI, 2008). À face do exposto, dentre os textos multimodais que circulam no ambiente digital, observa-se o



infográfico, um gênero com potencial para ser utilizado como forma de se efetivar o acesso dos estudantes a gêneros pertencentes ao dia a dia desses sujeitos (SILVA; CATELÃO, 2019).

Salienta-se, também, a importância de se considerar as discussões acerca do letramento, que tiveram início nos Estados Unidos, logo após a Segunda Guerra Mundial que, juntamente com Canadá, França, Bélgica e Inglaterra, observaram que jovens e adultos denominados alfabetizados demonstravam dificuldades cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita (DESCARDECI, 2003).

Entretanto, no Brasil, a manifestação da denominação letramento ocorreu somente em meados de 1980, a partir da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Ressalta-se que as discussões surgiram de forma concomitante em vários países, apontado como letramento no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal, com vistas a intitular um fenômeno diferente da alfabetização, em que as pessoas sabiam ler e escrever, entretanto, não conseguiam relacionar o conhecimento às práticas sociais de leitura e de escrita.

Cabe salientar que, no contexto educacional brasileiro, os estudos sobre esse assunto se manifestam arraigados na noção de alfabetização e, por vezes, têm conduzido ao uso errôneo e inadequado dos dois processos, por meio da fusão e prevalência do letramento, termo que surgiu a partir da tradução do vocábulo inglês *literacy*, procede do latim *littera* (letra) com o sufixo - *cy*, que indica qualidade, estado, condição. Dessa forma, *literacy* diz respeito à propriedade de o indivíduo conseguir ler, escrever, assim como interagir com o meio, por intermédio da leitura e da escrita (SOARES, 2009).

Magda Soares (2009) apresenta uma diferenciação para os dois termos: alfabetização e letramento, em que o primeiro se refere à “ação de alfabetizar” e diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, ou seja, ato que possibilita à pessoa saber ler e escrever (SOARES, 2009). Por outro lado, o letramento está relacionado com o resultado alcançado pela “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, é considerado letrado o indivíduo que consegue se apoderar da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39).

Ademais, Tfouni (2006) afirma que letramento é um processo de natureza sociohistórica, além de que ele se relaciona tanto com o indivíduo alfabetizado como o não-alfabetizado e, assim, consegue concentrar-se na perspectiva social desta prática, em detrimento à individual (letramento, multiletramento,). O termo foi abordado, também, por Angela



Kleiman como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). De acordo com a autora, o novo vocábulo se diferencia de alfabetização, porque esta, etimologicamente, diz respeito ao processo de obtenção do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever, enquanto o letramento se constitui para além da aquisição do código escrito e das práticas iniciais de leitura e da escrita.

Nesse sentido, destaca-se que a aprendizagem da escrita e da leitura compreende os processos de alfabetizar e letrar que são diferentes, entretanto, não se dissociam. Assim, necessitam ser trabalhadas de forma concomitante, sem se esquecer das características específicas de cada um (SOARES, 2004).

Dentre os letramentos existentes, nota-se o letramento digital, que diz respeito às práticas que atualmente acontecem mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), específicas do ambiente digital e que requerem mudanças de comportamentos, novas habilidades na produção e distribuição de significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), isto é, o leitor, também chamado de navegador, precisará possuir habilidades específicas que possibilitem a utilização da linguagem no ambiente virtual (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009).

Além disso, a produção e a recepção dos textos que circulam nesse tipo de ambiente, geralmente, são colaborativos e replicáveis. Nesse sentido, os denominados novos espaços de letramentos são mais fluídos, contínuos e abertos, possibilitam uma fusão entre a vida on-line e a vida off-line e criam um ciberespaço que, mesmo díspar do espaço físico, coabita com ele e oportuniza diferentes modos de interação e de produção de conteúdo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Cabe evidenciar outro conceito que se inter-relaciona com a produção e recepção de textos que circulam no ambiente digital: a multimodalidade, que, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), não se trata meramente da junção de linguagens, mas a interação entre distintas linguagens em um mesmo texto, que se denomina de multimodal ou multissemiótico. Dionísio (2011) corrobora com a posição assumida pelas autoras e expõe que esse tipo de texto é composto por “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

À face do exposto, Coscarelli (2016) afirma que cabe à instituição escolar desenvolver o letramento digital nos estudantes, o que subentende o auxílio para a aquisição de



competências e formas de pensar que atendam a essa demanda. Para tanto, um dos principais desafios para o docente é a incorporação do ensino de leitura e escrita por meio de textos que circulem nas diversas mídias existentes, bem como as formas de lidar com eles. Em outras palavras, “O [multi]letramento [...] deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo” (RIBEIRO, 2007 p. 136). Além disso, reúnem características significativas, são: interativos, colaborativos e híbridos (ROJO, 2013).

Para versar acerca desse assunto, configura-se primordial se reportar ao designado de “pedagogia dos multiletramentos”, que foi decorrente de um colóquio em que se reuniu o Grupo de Nova Londres (GNL), constituído por diversos pesquisadores que debatiam os letramentos, em Nova Londres - Connecticut (EUA)- no ano de 1996. Na oportunidade, publicou-se o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), em que se dialogou relativa à inserção dos novos letramentos nos currículos escolares, tendo em vista que permeiam na sociedade contemporânea, por meio de novas tecnologias ou de outras linguagens e culturas (ROJO; MOURA, 2012).

A partir desse momento, emergiu o termo multiletramentos, difundido em meio a estudiosos da Educação em vários países, inclusive, no Brasil. As dificuldades expostas pelo GNL também podem ser observadas no Brasil, em razão dos inúmeros conflitos sociais que resultam, dentre outras causas, das desigualdades socioeconômicas e das variações linguísticas existentes. Nesse viés, por meio do trabalho com o multiletramento, oportuniza-se ao navegador/leitor compreender as novas formas de representar as linguagens verbal e não verbal, materializadas nos diversos gêneros textuais digitais que circulam na web.

A partir do exposto, Rojo (2009) enfatiza que a escola também tem por finalidade assegurar aos estudantes participarem de práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática e, assim, corroborar com desenvolvimento dos letramentos múltiplos.

Em síntese, conforme Rojo (2013), ao se considerar a perspectiva dos multiletramentos na leitura e na escrita é primordial a articulação de diversas modalidades de linguagem: escrita, imagem (estática ou em movimento), a fala e a música. Além disso, tendo em vista as modificações tecnológicas e sociais, é vital ampliar e diversificar as formas dos estudantes



disponibilizarem, compartilhareм informações e conhecimentos, lê-los e produzi-los (ROJO, 2013).

3 INFOGRÁFICO EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Os infográficos são textos visuais informativos, que articulam o uso de linguagem verbal e não-verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional (COSTA, TAROUÇO, 2010; PAIVA, 2016). Além do mais, são veiculados em diversos suportes impressos e digitais e abordam temáticas variadas. Apresentam-se, também, como um esquema de informações visuais e excelentes ferramentas tecnológicas gratuitas para ensinar conteúdo visual ou textual de forma mais aprazível e envolvente, além de propiciar um ensino criativo e envolvente (PAIVA, 2016).

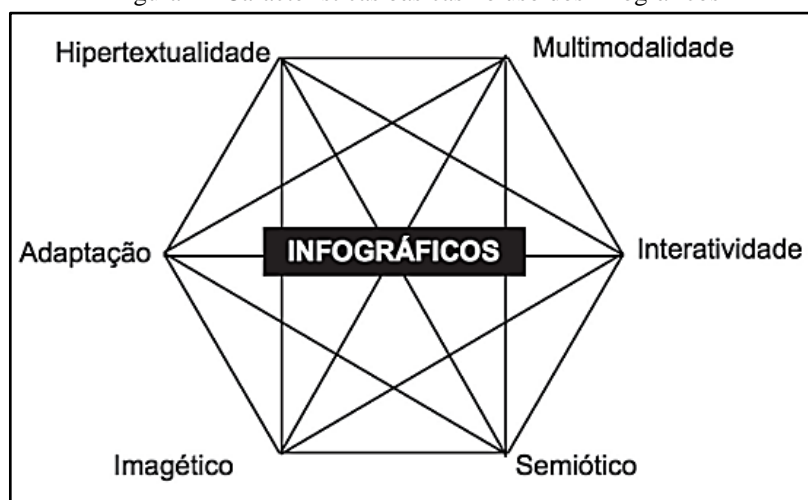
Outrossim, os infográficos são apresentados como produções, cuja finalidade pode tornar mais clara a situação, o conceito ou os fatos apresentados, embora não se possa afirmar que todo infográfico facilite leituras, dado que “muitos deles são complexos para o entendimento, tanto quanto outras composições textuais” (COSCARELLI, RIBEIRO, 2022, p. 89).

Ao se considerar que um gênero textual se constitui nas interações sociais e no reconhecimento dos sujeitos como determinado gênero em um dado momento histórico e social, inclui-se o infográfico, que possui suas especificidades que o distingue de outros gêneros. Inicialmente, ele era utilizado apenas na esfera jornalística, depois, ocupou os mais diversos contextos de uso e hoje faz parte dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Ressalta-se que esse gênero tem por especificidade o fato de confluir diversas semioses (verbais e imagéticas), o que converge com a concepção de multimodalidade (KNOLL; FUZER, 2019).

Nota-se uma crescente utilização do infográfico em sites e redes sociais. Tal evento ocorre devido ao fato de que os gêneros textuais se manifestam nas práticas sociais e interativas das pessoas e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem difundido seu uso, pois a linguagem tecnológica é propensa a imagens, cores, símbolos e condiz com o estilo de vida de uma sociedade conectada (MÓDOLO, 2007).

Além do mais, de acordo com Oliveira (2018), ao ser apresentado e usado em instituições educacionais, os infográficos atuam como conexões que se coalescem “por meio de diagonais e consolidam as adaptações, a interatividade, a hipertextualidade, a multimodalidade, a imagem e os símbolos” (OLIVEIRA, 2018, p. 219), como demonstra a Figura 1.

Figura 1 - Características básicas no uso dos infográficos



Fonte: Oliveira (2018, p. 219).

Nota-se que as variáveis pertinentes ao infográfico se manifestam de forma concomitante e interativas. Além disso, o gênero se adapta a diversos suportes, utiliza-se de recursos semióticos e hipertextos e viabiliza a leitura e a escrita de forma não linear.

Nessa perspectiva, o gênero infográfico manifesta um potencial pedagógico, permite e oferece aos seus usuários acesso à informação e possibilita, de forma integrada, a veiculação de dados. Logo, supre às novas exigências para a efetiva construção do conhecimento e provoca curiosidade e investigação (OLIVEIRA, 2018), da mesma forma que colabora com a aquisição da autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o trabalho com o gênero textual supracitado, além de seguir os preceitos normativos da BNCC, oportuniza tornar acessível a leitura, a compreensão, a interpretação, a produção e o compartilhamento de textos multimodais em meio digital e, dessa forma, auxilia no processo de multiletramento de estudantes da educação básica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 26 de julho a 31 de agosto de 2022, com 30 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, na Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) Getúlio Dornelles Vargas, situada no município de Primavera do Leste-MT, por meio da aplicação de uma Sequência Didática (SD), que abrangeu um total de 12 horas aulas, divididas em cinco encontros. A escolha desse grupo se deve ao fato das fragilidades apresentadas em relação à leitura e também com vistas a desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com



variados gêneros digitais, dentre eles, o infográfico, conforme preconiza a BNCC para esta série.

Nesse sentido, este artigo reporta os resultados de uma pesquisa aplicada, com propósito de gerar conhecimentos para utilização prática, direcionados à solução de problemas característicos, além de abranger interesses e observações locais (GIL, 2017). Configura-se de cunho qualitativo, uma vez que tal abordagem permite a compreensão dos fenômenos sociais em todas as dimensões (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), o que se torna adequado ao propósito central da presente investigação, qual seja, analisar como o gênero infográfico favorece o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Com intuito de cumprir o objetivo proposto neste estudo, optou-se por realizar uma Pesquisa-Ação (PA), de caráter explicativo. A PA se configura como uma metodologia que advém da pesquisa social, baseia-se em experiência pessoais, sendo proposta com o intuito de resolver um problema coletivo, em que pesquisador e participantes atuem no processo de modo cooperativo (THIOLLENT, 2002). Ademais, Tozoni-Reis (2008) apresenta a nomenclatura pesquisa-ação educacional, que se refere a uma estratégia com finalidade de utilizar pesquisas científicas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de estudantes.

Para a realização desta investigação, fizeram-se fundamentais alguns instrumentos de coleta de dados: observação participante e diário de bordo, os quais favoreceram os registros das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa. O momento da observação participante em campo é uma oportunidade de se estabelecer uma relação com os sujeitos da pesquisa de forma específica e prática, e precisa ser utilizado como referência para o mundo concreto e as discussões posteriores (PRODANOV; FREITAS, 2013; MINAYO, 2016). Ressalta-se que as anotações oriundas do diário de bordo serviram como aporte para descrever as ações realizadas durante a aplicação da Sequência Didática (SD), que serão apresentadas a posteriori, nos Resultados e Discussões.

Outrossim, esclarece-se que SD se refere a um agrupamento de atividades escolares estruturadas, que precisam ser utilizadas de forma ordenada e articulada sobre um tema com início e fim pré-estabelecidos por docentes e estudantes, a fim de se concretizar objetivos educacionais pré-definidos e melhorarem uma determinada prática de linguagem (ZABALA, 1998; ARAÚJO, 2013; BARROS, 2014). Nesse sentido, para a execução da SD, faz-se basilar um planejamento detalhado com intuito de delinear as etapas e atividades conectadas entre si,



ou seja, é primordial que os conteúdos estejam integrados para que o ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva (OLIVEIRA, 2013).

Além dos autores acima descritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem uma proposta de SD específica para o trabalho com o gênero textual oral ou escrito no ambiente escolar, bastante utilizada por docentes de Língua Portuguesa, consideram-na um conjunto de atividades organizadas e propostas na escola de forma sistemática. Os autores assumem que esta metodologia precisa ser utilizada como estratégia para oportunizar ao estudante compreender melhor os gêneros textuais e constitui-se por quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No Quadro 1 estão explicitados todos os momentos da SD realizada com os estudantes.

Quadro 1 - Momentos da Sequência Didática

Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
1° Encontro: -Apresentação da situação - Produção inicial	- Apresentação do gênero: composição, tema e estilo - Produção inicial do infográfico - Escolha das temáticas a serem pesquisadas.	- Slides.	4 horas aulas
2° Encontro: Módulo 1: Linguagens: verbal, não verbal e mista.	- Apresentar o tema do encontro; - Fazer questionamentos para verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema; - Assistir ao vídeo; - Socializar as impressões acerca do vídeo; -Apresentar, por meio de slides, diferentes gêneros textuais; - Discutir os tipos de linguagens presentes nos textos apresentados.	Vídeo: Linguagem verbal, não-verbal e mista. https://www.youtube.com/watch?v=wAIWHRG7TtI - Slides	2 horas aulas
3° Encontro: Módulo 3: Texto, contexto de produção e gêneros textuais	- Apresentar o tema do encontro; - Fazer questionamentos para verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema; - Assistir ao vídeo; - Socializar as impressões acerca do vídeo; - Apresentar o conceito de texto, contexto de produção e gêneros textuais.	Vídeos: Texto e contexto: https://www.youtube.com/watch?v=h8XgdSDSbzU - Gêneros textuais e Tipos de Textos: https://www.youtube.com/watch?v=uxsW1VrgifU - O que é infográfico? (Definição e tipos) https://www.youtube.com/watch?v=pWiPfUXi3bQ - Criando infográficos usando Canva https://www.youtube.com/watch?v=lqZTj23JMM - Slides.	2 horas aulas
4° Encontro: Módulo 2: Curadoria de dados.	- Socializar as impressões acerca das pesquisas realizadas.	Roda de conversa.	2 horas aulas



	- Realizar a escolha das informações que comporão o Infográfico final.		
5º Encontro: Produção Final	- Retomar os temas discutidos nos módulos; - Produção de infográficos.	- Canva (ferramenta de designer gráfico) - Aparelhos celulares	2 horas aulas

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Insta salientar que os momentos da SD foram planejados a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e apresentam-se como um recurso relevante para oportunizar ao estudante o desenvolvimento progressivo de seus conhecimentos acerca do gênero trabalhado, favorece o trabalho em conjunto, a colaboração e a socialização dos participantes.

Por fim, organizou-se a análise dos dados com base no Ciclo de Pesquisa de Minayo (2007), que sugere a divisão do processo da pesquisa qualitativa em três etapas: fase exploratória: organização e composição da pesquisa e dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; trabalho de campo: aplicação dos instrumentos da pesquisa preparados na fase anterior e análise e tratamento do material: procedimentos para interpretar e compreender os dados coletados, articulando-os com a teoria que fundamentou a pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresenta-se a discussão dos resultados obtidos com a pesquisa. Dessa forma, inicialmente, expõe-se os infográficos produzidos pelos estudantes, denominados E1, E2, E3, E4... e assim, sucessivamente, até E30. Entretanto, apresenta-se as análises por amostragem delimitadas em cada etapa de acordo com as falas de alguns participantes da pesquisa. Cabe mencionar que os estudantes escolheram, por indicação de temas e votação, as temáticas Racismo, Violência contra a mulher, Homofobia, Depressão e Machismo a serem pesquisadas para a produção dos infográficos. Para este artigo, escolheu-se dois desses temas para representar as amostras (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2 - Infográfico: Violência contra a mulher (E1)



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

O infográfico elaborado pelo E1 apresentou a temática Violência contra a mulher. Ao discutir sobre o assunto, o estudante priorizou algumas informações: definição, tipos, ciclo da violência (exposto no texto como círculo) e a lei Maria da Penha. Na oportunidade, mencionou que a escolha dessa temática se deu devido ao fato de que conhecia pessoas que sofriam violência e gostaria de “saber um pouco mais sobre o assunto” (E1).

Além disso, durante a roda de conversa para socialização da pesquisa, o E1 demonstrou-se indignado com alguns dados que encontrou. Relatou, também, que “mesmo existindo essa lei, ainda tem muitos casos de violência, principalmente, a psicológica que as pessoas quase não dão moral. Elas precisam aprender mais também sobre os tipos” (E1). Enquanto outro participante relatou “Não conheço ninguém que sofre violência, mas agora se conhecer vou ajudar porque aprendi muitas coisas” (E2). A partir desses depoimentos e pelas expressões dos participantes, nota-se que ocorreu a apropriação das informações pesquisadas, além de se mostrarem empolgados em agir diante de fatos sociais que, muitas vezes, passam despercebidos em suas vivências e, dessa forma, a intervenção contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao se indagar sobre a seleção e utilização das figuras e cores, de forma geral, os participantes ponderaram: “Acho que fica mais interessante e bonito. As pessoas gostam mais

quando tem imagens” (E1) e “Eu gosto muito de cores e de textos que tem imagens e efeitos” (E5). A combinação de linguagens na produção do infográfico é um item de suma importância (KNOLL; FUZER, 2019), tendo em vista que envolvem o leitor, despertam o prazer pela leitura e conferem ao texto criatividade (PAIVA, 2016). Nota-se, também, que a (E1), ao produzir o infográfico, teve cuidado na escolha do modelo, das imagens e das cores, que são representativas da violência: vermelho, tons de cinza (sombrio) e o degradê no ciclo da violência, ou seja, que demonstra uma nova relação com os usos da linguagem (MARCUSCHI, 2008, 2010).

Em síntese, a partir das falas dos estudantes, nota-se que a pesquisa sobre o tema, a curadoria de conhecimentos e a produção do infográfico contribuíram para esclarecer informações e proporcionaram aos envolvidos na pesquisa compreender e refletir de forma mais efetiva sobre a temática (OLIVEIRA, 2018; COSCARELLI, RIBEIRO, 2022).

O segundo infográfico analisado tem como tema a Homofobia (Figura 3).

Figura 3 - Infográfico sobre Homofobia - (E2)



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).



A Figura 3 expõe o infográfico criado pelo E2, com a temática Homofobia. Ao questionar os estudantes o porquê da escolha do assunto, responderam:

“As pessoas que são homossexuais sofrem muito preconceito aqui” (E2).

“Na escola tem muitas meninas que sofrem preconceito...tipo... as pessoas não aceitam elas” (E28).

“Vejo muita gente sofrendo por falta de respeito” (E30)

A partir das falas, infere-se que a escolha da temática se deu a partir de motivos pessoais, por conhecerem pessoas que precisam lidar com o preconceito e a discriminação (SOARES, 2002, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; KLEIMAN, 2010; MARCUSCHI, 2011). Ficou evidente, também, no momento do diálogo, que essa era a realidade de algumas estudantes da escola em que se desenvolveu a SD.

Nota-se que o E2 trouxe em seu texto, (Figura 3), muitas informações: definição, estimativa de homossexuais que sofrem agressão, porcentagem que sofrem preconceito e finaliza apresentando canais para denunciar. Nesse viés, a prática pedagógica foi relevante, visto que, por meio de uma linguagem multissemiótica, possibilitou a discussão e formação de opinião acerca de temáticas, como o preconceito e a diversidade (MATO GROSSO, 2018).

As cores escolhidas pelo E2 na composição da Figura 3 retratam a diversidade humana. Nesse sentido, ao questioná-los sobre o uso de cores, imagens, símbolos, os participantes mencionaram:

“Usei porque são as cores deles” (E2);

“Um texto com imagem é muito mais legal, melhor para ler” (E7);

“Eu só gosto de ler texto que tem figura e muita cor” (E25);

“Todo mundo gosta. É mais fácil de ler” (E9).

A esse respeito, Dionísio (2005) afirma que principalmente os gêneros que circulam em meio digital são caracterizados pela associação da linguagem visual e verbal, podem ser representados de várias formas e resultam, em especial, do uso da tecnologia.

Ademais, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, comprova-se que a utilização de textos multimodais (BRASIL, 2018) influenciam a leitura e a escrita da sociedade, cada vez mais visual. Nesse sentido, dentre as características multimodais, observou-se que os dois infográficos produzidos apresentam imagens e textos verbais, com variações na quantidade de informação visual ou verbal de um texto para outro (KNOLL; FUZER, 2019; COSCARELLI, RIBEIRO, 2022).



Cabe salientar que, dentre os desafios encontrados, o que chamou a atenção foi o fato de os participantes, inicialmente, demonstrarem dificuldade em manusear a plataforma sugerida para criação dos infográficos, mesmo ela sendo bem intuitiva. Assim, infere-se que atividades como a realizada são de suma importância para que os estudantes estejam cada vez mais familiarizados com os aparatos tecnológicos e desenvolvam as habilidades necessárias para o trabalho com as TDIC (MARCUSCHI, 2005; COSCARELLI, 2007; RIBEIRO, 2007; XAVIER, 2009).

Ademais, a experiência ratificou os pressupostos de Oliveira (2018), em que a utilização do gênero textual infográfico tem grande potencial pedagógico, a considerar por sua estrutura multissemiótica, que possibilita ao estudante o desenvolvimento de proficiência leitora, de compreensão, de interpretação e, destarte, contribui para o letramento digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do gênero textual infográfico no processo de ensino e aprendizagem se constitui como um instrumento possível de uso, com intuito de superar os desafios postos no contexto educacional, visto que as práticas educativas precisam extrapolar a mera transmissão e a reprodução de conteúdo. Nesse sentido, a infografia possibilita a pesquisa, a relação, avaliação e curadoria de informações, por meio do uso de diferentes semioses.

A partir das análises realizadas nesta investigação, considera-se que o objetivo proposto “Analisar como o gênero infográfico favorece o desenvolvimento de habilidades leitoras e o multiletramento de estudantes do 7º ano de uma escola pública” foi alcançado, em virtude de que a utilização da SD com o gênero infográfico proporcionou o envolvimento dos estudantes em cada momento da SD, que demonstraram bastante interesse nas pesquisas e discussões acerca dos assuntos escolhidos por eles e, dessa forma, auxiliou a compreensão, a interpretação e a produção de textos multimodais desses sujeitos.

Cabe ressaltar que práticas pedagógicas como essa, realizadas no contexto digital e a partir da realidade do estudante, tendem a romper com o modelo tradicional de ensino. Destaca-se, também, o envolvimento efetivo na escolha, no design e na criação da produção final do gênero. Entretanto, algumas fragilidades no que tange às habilidades específicas de letramento digital foram observadas: dificuldade de manuseio e exploração dos recursos oferecidos pela ferramenta Canva para criação de infográfico.

Dessa forma, as análises aqui expostas ratificam a necessidade de inserção de gêneros textuais multissemióticos nas práticas educativas escolares, que não se apresenta como uma



tarifa fácil, entretanto, necessária para propiciar aos estudantes o conhecimento e o aperfeiçoamento das múltiplas linguagens que compõem os processos de interação do cotidiano deles.

Por fim, evidencia-se a importância desta investigação, pois a utilização do gênero textual infográfico favoreceu o processo de multiletramento e efetivou a aprendizagem dos estudantes. Por conseguinte, nota-se que os estudos que abordam a multimodalidade, mesmo estando em uma linha crescente, ainda são limitados no Brasil. Dentre os fatores, acredita-se que a falta de letramento digital e as limitações de acesso a tecnologias digitais de comunicação pela comunidade escolar sejam preponderantes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT, por meio do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn) pela oportunidade em realizar esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/46/texto%201%20Aula%205.pdf>. Acesso em 10jul. 2022

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.



BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/n6H6XK6wpJC9LTy875p9xkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Infográfico: características, autoria e uso educacional. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2010. DOI: 10.22456/1679-1916.18045. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18045>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Sousa. Pedagogia e Letramento: questões para o ensino da língua materna. In: MACHADO, Evelcy Monteiro; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. (org.) **Pedagogia em Debate On Line – Textos.** FCHLA/Mestrado em Educação/Pedagogia Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/pedagogiaemdebate.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e união da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.



KLEIMAN, Angela Barbosa. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Barbosa. (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n. 2, 375-400, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.phd/perspectiva/article/view/2175-795X2010v28n2p375>. v. 28. Acesso em: 20 jul. 2022.

KLEIMAN, Ângela Barbosa. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 mai. 2021.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

KNOLL, Graziela Frainer; FUZER, Cristiane. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. **Alfa, Rev. Linguíst.** São Paulo, v.63, n.3, p.583-608, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-5>. Acesso em: 15 jul. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**, 1997. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 20 jul. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em 20 mai. 2021.



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

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica**, 2018.

MERIJE, Wagner. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Petrópolis, 2012. In: MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÓDOLO, C. M. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**, 12, 2007, Juiz de Fora. Anais [...] Juiz de Fora: Intercom, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R0586-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Carloney Alves de. Infográficos e o ensino de Matemática: uma proposta de prática pedagógica para produção do conhecimento científico na cibercultura. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA Flávia (org.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares** [online]. Ilhéus: Editus, 2018, pp. 215-227. ISBN: 978-85- 7455-524-9. <https://doi.org/10.7476/9788574555249.0016>

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, Edufmt, n. 19, p. 161-186, 2009.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias; 3).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMIRES, Vicentina. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. Investigações (Recife), Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs) **Letramento digital: aspectos digitais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

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



ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini A.; MOTTA-ROTH, D. (org) **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento(s) Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Gabriella Araújo de Lima; CATELÃO, Evandro de Melo. Infográfico: produção e possibilidades no uso educacional do ensino de geografia. **Ensino e Tecnologia em Revista**. v.3, n.1, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/9944>. DOI:10.3895/etr.v3n1.9944. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2003. * Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/ma /abr 2004, n° 25.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2002.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30044>. Acesso em: 21 mar. 2022.

XAVIER, Antônio Carlos Xavier. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.