

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220107-6821>

Recebido em: 23/06/2021 | Aprovado em: 06/04/2022

LEITURA E PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Reading and Writing Infographics | Lectura y producción de infográficos
in First Language Classes | en clases de lengua materna

Carla Viana Coscarelli*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG, Brasil

Ana Elisa Ribeiro**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG),
Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O artigo trata da leitura e da produção de textos multimodais na sala de aula da educação básica, focalizando o infográfico como gênero discursivo multimodal, por excelência, e considerando sua abordagem em sala de aula de ensino de português, a partir da sociossemiótica apresentada por Kress (2003) e Van Leeuwen (2004). A discussão se dá a partir de pesquisa com 112 professores e professoras que responderam a um questionário online com perguntas fechadas e abertas por meio de um formulário Google, no ano letivo de 2018. Com base nessas respostas, conclui-se que o trabalho com gêneros multimodais na escola é ainda incipiente, em especial por falta de formação continuada para docentes ou infraestrutura tecnológica nas escolas, conforme apontado por participantes.

Palavras-chave: Multimodalidade. Infográfico. Textos multimodais.

Abstract: This article is about reading and writing multimodal texts in elementary school classrooms, focusing on infographics as a multimodal discursive genre, par excellence, and considering its use in Portuguese language lessons, based on social semiotics presented by Kress (2003) and Van Leeuwen (2004). Our discussion happens through a survey involving 112 teachers who answered an online questionnaire with open and closed questions through a Google form in 2018. Considering the answers, we conclude that working with multimodal genres at school is still initial, especially due to the insufficient continuing education for the teachers or the lack of technological infrastructure in schools, as mentioned by the participants.

Keywords: Multimodality. Infographic. Multimodal Texts.

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e da graduação em Letras da UFMG, em Belo Horizonte, Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4426>. E-mail: ccoscarelli@letras.ufmg.br.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do CNPq. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do bacharelado em Letras e do ensino médio do CEFET-MG, em Belo Horizonte, Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4422-7480>. E-mail: anadigital@gmail.com.

Resumen: El artículo trata de la lectura y de la producción de textos multimodales en clases de la educación básica, enfocando el infográfico como género discursivo multimodal por excelencia, y considerando su abordaje en clases de enseñanza de portugués, desde la sociosemiótica presentada por Kress (2003) y Van Leeuwen (2004). La discusión ocurre desde investigación con 112 maestros que contestaron un cuestionario en línea con preguntas cerradas y abiertas por medio de un formulario Google, el año lectivo de 2018. Con base en esas respuestas, se concluye que el trabajo con géneros multimodales en la escuela aún es incipiente, en especial por falta de formación continua para maestros o infraestructura tecnológica en las escuelas, conforme apuntado por los participantes.

Palabras clave: Multimodalidad. Infográfico. Textos multimodales.

1 TEXTO: BREVE (RE)ENQUADRAMENTO

O que é texto? Essa é uma questão sempre instigante e que nunca é respondida de forma completa. E é bom que seja assim. Sinal de que os estudos linguísticos estão em movimento e de que é difícil que certos objetos se deixem aprisionar em definições muito fechadas e pretensamente suficientes. Fato é que a noção de *texto*, para a Linguística, há tempos deixou de ser só um sinônimo de *palavra* ou de um *conjunto delas*. Os textos circulantes no mundo sempre foram mais do que palavra ou articulações entre a palavra e outras linguagens, mas, para os estudos de língua, por razões didáticas, foi importante fazer um “recorte” ou selecionar uma definição de objeto minimamente operacional.

No entanto, a Linguística vem se deparando com textos cada vez mais complexos, mesmo os que são compostos prioritariamente por palavras, mas não só. Nesse contexto, Theo Van Leeuwen (2004) aponta dez motivos pelos quais nós, linguistas, deveríamos prestar atenção à comunicação visual. Das razões que ele aponta, algumas nos interessam mais de perto:

V. Até mesmo no nível da “proposição” única, o visual e o verbal podem ser integrados em uma única unidade sintagmática.

[...]

VII. A análise crítica do discurso precisa levar em conta o discurso não-verbal tanto quanto o discurso verbal, assim como aspectos do discurso na imagem tanto quanto no texto, porque eles frequentemente representam os sentidos de forma diferente, às vezes até contrastante. (VAN LEEUWEN, 2004, p. 14; 15. Tradução nossa)

É fundamental, portanto, nos dias que correm, admitir mais aspectos do texto do que comumente tratávamos décadas atrás. Do mesmo modo, é importante aprender outros enquadramentos para lidar com isso, especialmente em sala de aula, espaço de sistematização e discussão, leitura e produção de sentidos.

2 INFOGRÁFICOS

É nesse contexto de mudança e de abertura de ideias que escolhemos o infográfico como um tipo de composição textual digno de atenção. Infográficos são textos – multimodais, mas são gêneros discursivos? Eis uma pergunta que suscita longos debates.

Infografistas internacionalmente importantes, como Alberto Cairo ou Valero Sancho, têm defendido essa produção multimodal como texto complexo, repleto de especificidades e características próprias (SANCHO, 2001; CAIRO, 2008; 2011). Mas será que os infográficos apenas complementam textos verbais? São sempre um pouco periféricos? Ou podem ser considerados gêneros à parte, inclusive para serem lidos de maneira independente?

Ao ler revistas como a *SuperInteressante*, muito conhecida no Brasil, é possível arriscar que os infográficos atuam sozinhos, sem depender de textos escritos, como nas reportagens, por exemplo. Por outro lado, é importante notar que a palavra faz parte do infográfico, na maioria das vezes, seja no título, seja em informações pontuais, mas que nem sempre podem ser consideradas irrelevantes.

Aqui, vamos considerar o infográfico como um texto multimodal de ampla circulação social, dado que aparece, regularmente, há muito tempo, em revistas, jornais, programas de TV, livros didáticos, etc. Também os consideraremos como gêneros do discurso, destacados de outros, diferenciáveis por sua forma, função e práticas sociais relativamente estáveis (conforme a célebre citação de Bakhtin). Sendo assim, estão inseridos em situações comunicativas determinadas e que visam a atingir certo público e certo objetivo. Normalmente, os infográficos são apresentados como produções cuja finalidade pode ser tornar mais clara a situação, o conceito ou os fatos apresentados, embora não se possa afirmar que todo infográfico facilite leituras. Muitos deles são complexos para a leitura, tanto quanto outras composições textuais.

Finalmente, elegemos o infográfico não apenas porque ele interessa às nossas pesquisas de perto, sob uma abordagem multimodal de leitura e produção de textos, mas porque ele é, também, um dos gêneros elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que o considera um dos itens necessários nos multiletramentos e na educação básica brasileira.

3 UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Para além de teorizar sobre o infográfico, consideramos fundamental observar e discutir sobre a relação entre esse texto de circulação social, as práticas de leitura e escrita que ele envolve e as questões que ele apresenta para a sala de aula e para o/a professor/a. Como os infográficos têm sido trabalhados nas escolas? Têm sido? Que reflexões os e as docentes fazem sobre isso?

Muitos trabalhos focalizam a leitura de infográficos, aspecto suficientemente relevante da pesquisa em linguagem. É o caso, por exemplo, de Paiva (2009), que analisou a leitura de infográficos à luz da sociosemiótica. De outro lado, há preocupação com a produção de textos multimodais¹, uma vez que, hoje e sempre, é uma questão mais que linguística – política, atuar sobre o “empoderamento semiótico”² das pessoas. Fizemos

¹ Mesmo a pesquisa sobre a *produção* de infográficos, por exemplo, é recente e mais escassa do que a pesquisa sobre *leitura*. Para duas dissertações sobre produção de infografia, ver Passos (2014) e Andrade (2017).

² Aqui, uma adaptação nossa da expressão empregada por Kress (2003). O autor menciona o “poder semiótico”, como já discutido em Ribeiro (2018).

um ensaio sobre isso em Ribeiro (2016), quando propusemos exercícios de produção textual empregando vários modos semióticos, mas, principalmente, estimulando o “pensar visualmente” (TEIXEIRA, 2010).

Com o objetivo de coletar depoimentos e reflexões de colegas professores do ensino básico, disponibilizamos pelas redes sociais um questionário³, com perguntas fechadas e abertas, a ser preenchido por professores atuantes nos níveis fundamental e médio da escola brasileira, pública ou privada. Em uma semana letiva de maio de 2018, 112 colegas atenderam ao chamado e, gentilmente, se dispuseram a tratar do tema “infográficos nas aulas de línguas”.

Queremos, no entanto, fazer algumas ressalvas sobre este tipo de exercício investigativo: é evidente que em um universo de milhares de professores, 112 pessoas não serão exatamente representativas de todo o conjunto. A tabela 1 diz respeito ao Censo Escolar brasileiro de 2007 e dá a ver que somos milhões de profissionais, em diversos níveis da educação básica. Consideramos importante, portanto, afirmar que a discussão que se seguirá diz respeito a um pequeno grupo aleatório de professores e professoras, atuantes nas redes sociais digitais, e que se dispuseram a revelar algo sobre suas práticas nas salas de aula de línguas, em escolas públicas e privadas. É possível, no entanto, que as exposições e questões desses colegas sejam parecidas com as de muitos outros, que talvez se identifiquem com suas percepções e práticas, seus questionamentos e dúvidas.

Etapas de Ensino	Sexo	Professores por Região Geográfica						
		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Educação Básica	Total	1.882.961	157.016	570.647	741.604	281.251	132.443	
	Feminino	1.542.925	114.985	462.454	616.956	240.612	107.918	
	Masculino	340.036	42.031	108.193	124.648	40.639	24.525	
Educação Infantil	Educação Infantil - Creche	Total	95.643	3.571	20.315	44.523	21.503	5.731
		Feminino	93.675	3.482	19.923	43.516	21.168	5.586
		Masculino	1.968	89	392	1.007	335	145
	Educação Infantil - Pré-Escola	Total	240.543	19.420	76.845	97.918	32.061	14.299
		Feminino	231.096	17.995	73.865	95.088	30.603	13.545
		Masculino	9.447	1.425	2.980	2.830	1.458	754
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Total	685.025	60.032	204.229	266.907	102.100	51.757
		Feminino	624.850	49.195	184.774	249.018	95.287	46.576
		Masculino	60.175	10.837	19.455	17.889	6.813	5.181
	Ensino Fundamental - Anos Finais	Total	736.502	66.913	230.789	275.603	110.696	52.501
		Feminino	548.050	42.364	168.450	209.158	88.839	39.239
		Masculino	188.452	24.549	62.339	66.445	21.857	13.262
Ensino Médio	Total	414.555	25.951	99.868	187.529	69.450	31.757	
	Feminino	267.174	14.176	58.903	123.754	49.742	20.599	
	Masculino	147.381	11.775	40.965	63.775	19.708	11.158	
Educação Profissional	Total	49.653	1.752	4.350	30.879	10.787	1.885	
	Feminino	23.167	871	1.926	14.175	5.254	941	
	Masculino	26.486	881	2.424	16.704	5.533	944	

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. Alguns professores atuam em mais de uma Etapa e/ou Modalidade.
 2. Educação Básica: inclui os professores de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.
 3. Educação Infantil - Pré-Escola: inclui os professores de turmas de Educação Infantil - Unificada.
 4. Ensino Fundamental: inclui os professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.
 5. Ensino Fundamental - Anos Iniciais: inclui os professores de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa.
 6. Ensino Fundamental - Anos Finais: inclui os professores de turmas Multi, Correção de Fluxo e Multi 8 e 9 anos.

Tabela 1 – Número de professores do ensino regular por região geográfica, segundo as etapas de ensino e sexo - 2007

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 23 jun. 2021.

³ Usamos formulários Google e circulamos o link pelo Facebook e Twitter. (Google Form, Google Drive).

3.1 QUEM SOMOS?

Algumas perguntas de nosso formulário tinham o objetivo de conhecer um pouco do perfil do professor respondente. Os nomes dos participantes não foram solicitados, a fim de proteger sua identidade e até de deixá-los mais livres para fazerem suas declarações e afirmações. Os gráficos a seguir nos ajudarão a perceber algumas características dos colegas respondentes. Começemos por informações sobre nível de ensino em que atuam, idade e tempo de experiência profissional.

Você é professor(a) de que nível de ensino?(se for mais de um, escolha o principal ou aquele que mais ocupa suas horas de trabalho)
(112 respostas)

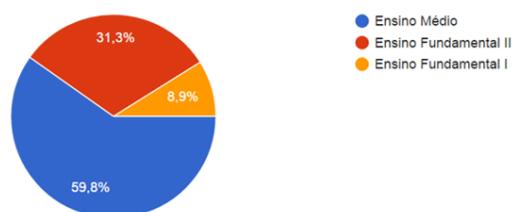


Gráfico 1 – Nível de ensino em que o professor atua

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Qual é sua faixa de idade? (112 respostas)

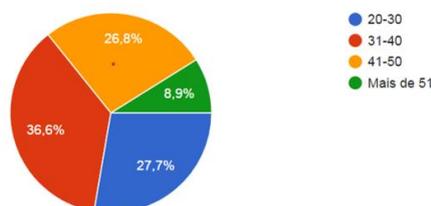


Gráfico 2 – Faixa etária dos professores e professoras

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você tem quanto tempo de experiência em sala de aula? (112 respostas)

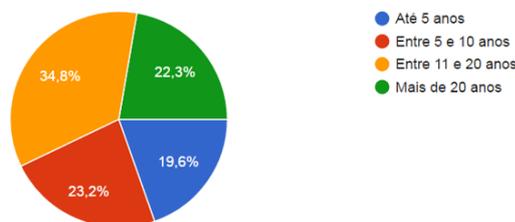


Gráfico 3 – Tempo de experiência em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escola em que você trabalha é: (112 respostas)

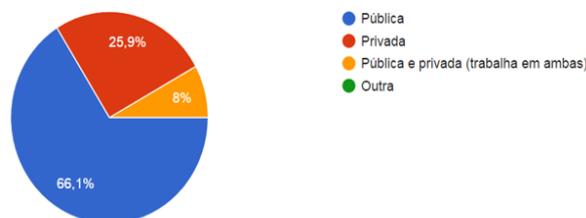


Gráfico 4 – Tipo de escola quanto à natureza pública ou privada

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você dá predominantemente aulas de: (112 respostas)

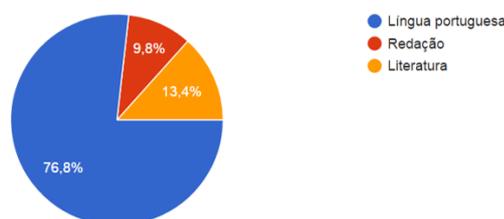


Gráfico 5 – Disciplina em que o professor atua

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nosso colaborador ou colaboradora, como se vê nos gráficos, dá aulas, em sua maioria, no Ensino Médio público brasileiro (Graf. 1 e 4), ministrando Língua Portuguesa (e bem menos Literatura ou Redação) (Graf. 5). Em parte, isso pode ter relação com o fato de muitas escolas não fazerem essa divisão entre matérias, compondo-se as aulas de língua também de Redação e Literatura. Quanto à idade, os professores respondentes fazem parte de uma faixa mais jovem da população, em plena fase produtiva, com grande percentual entre os 20 e os 40 anos (Graf. 2). O tempo de experiência profissional condiz com isso, já que a maioria conta entre 10 e 20 anos de sala de aula (Graf. 3), embora muitos estejam em etapas anteriores da profissão.

3.2 QUE MATERIAIS USAMOS EM SALA?

Passamos então a questões sobre usos de livros didáticos e de outros materiais em sala de aula. Como veremos, a maioria dos e das colegas respondentes faz uso sistemático do livro didático em aulas (59,8%), contra uma parte que afirma não usá-lo (40,2%), o que deve ter relação direta com o fato de atuarem em escolas públicas, isto é, escolas em que o Estado comparece, há décadas, por meio da doação dos livros. Ainda assim, a esmagadora maioria dos professores e professoras também afirma produzir seu material de aulas (Graf. 6), talvez de forma complementar. Isso nos leva a uma sempre necessária discussão sobre os livros didáticos, que oferecem uma boa contribuição, mas nem sempre atendem completamente às demandas dos professores e das turmas. Mesmo tendo e contando com o apoio do livro didático, muitos professores, como é esperado e desejável, complementam esse material com outros que refletem sua forma de ensinar e que suprem as demandas específicas de suas turmas.

Você produz seu próprio material de aulas com que frequência? (112 respostas)

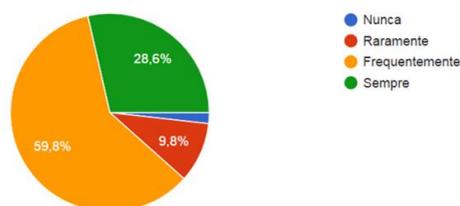


Gráfico 6 – Formulação de material pelo próprio professor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

3.3 QUAL É ABORDAGEM DOS TEXTOS?

Em todo o material, segundo a quase totalidade dos professores, é possível encontrar uma abordagem de gêneros textuais ou discursivos⁴, o que reflete, de maneira importante, o discurso pedagógico dos documentos oficiais brasileiros em vigor há vários anos, assim como uma abordagem de ensino de língua portuguesa mais contemporânea (Graf. 7).

No material que você usa, trabalha-se em uma perspectiva de "gêneros textuais" ou "gêneros discursivos"? (112 respostas)

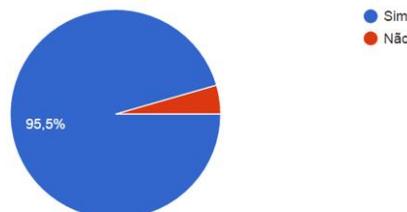


Gráfico 7 – Abordagem dos gêneros discursivos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos nos perguntar, no entanto, que aspectos discursivos são abordados e como isso é feito. Trabalhar com gêneros discursivos pressupõe, entre outras coisas, abordar a situação de comunicação, os participantes dela, os objetivos do texto, o viés ideológico que se pode perceber nele, a perspectiva discursiva. Pressupõe também perceber as linguagens e os recursos mobilizados e que devem refletir o suporte e as formas de circulação e recepção desse texto. Fica a pergunta: quais desses aspectos são contemplados nos materiais didáticos e como essa abordagem é feita?

⁴ Não nos deteremos nesta diferença. Ver mais em: Brait e Souza-e-Silva (2012), especialmente os capítulos de Sírio Possenti e José Luiz Fiorin.

Entre os textos que você trabalha com seus alunos, aparece o INFOGRÁFICO?
(112 respostas)

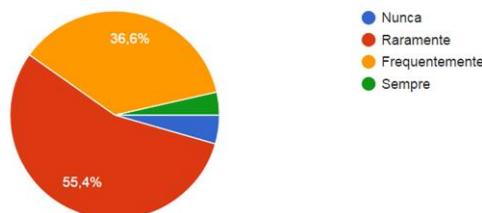


Gráfico 8 – Trabalho com infográficos em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Especificamente quanto aos infográficos, mais da metade dos/das colegas afirma se tratar de um gênero discursivo que raramente aparece nos materiais com que trabalham em sala, no entanto os 36% que têm contato frequente com a infografia não são desprezíveis (Graf. 8). Segundo os informantes, tal gênero surge: em primeiro lugar, nos próprios livros didáticos adotados pela escola; em seguida, em revistas e jornais digitais ou impressos (somando-se essas ocorrências em periódicos, vemos que são maioria); e, menos frequentemente, isolados de qualquer material, isto é, provavelmente como textos soltos a serem trabalhados (Graf. 9). Esses dados revelam o importante papel dos livros didáticos ao trazerem gêneros textuais com os quais os professores ainda não têm o hábito de trabalhar com os alunos e alunas, contribuindo assim para enriquecer as aulas e para a formação continuada dos professores.

Quanto aos infográficos, onde eles mais aparecem em seu material?
(112 respostas)

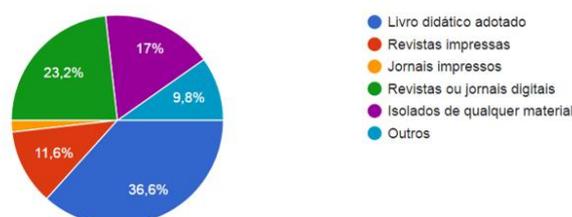


Gráfico 9 – Onde os infográficos circulam

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Não há dúvidas de que trabalhar textos multimodais em sala de aula seja importante (somando-se Totalmente e Muito, teremos quase 90% das respostas dos professores participantes) (Graf. 10). O professor e a professora também não se sentem incomodados em trabalhar esses gêneros de texto na escola, conforme mostra o Gráfico 11. Esse tipo de trabalho também não parece difícil para o profissional do ensino de língua (Graf. 12). Atualmente, podemos contar com muitos programas e aplicativos que facilitam a produção de infográficos, com diversas sugestões de formatos, cores, fontes, layout e que, além disso, possibilitam o fácil compartilhamento do material produzido. Isso tanto facilita o trabalho do professor quanto oferece possibilidades aos alunos e alunas, com variados graus de familiaridade com recursos gráficos para a composição de seus textos.

Quanto você acredita que seja importante trabalhar textos multimodais?
(112 respostas)

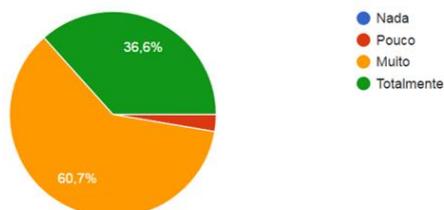


Gráfico 10 – Crença dos professores sobre a importância de trabalhar textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você se sente confortável para trabalhar com textos verbovisuais ou multimodais com seus alunos?
(112 respostas)

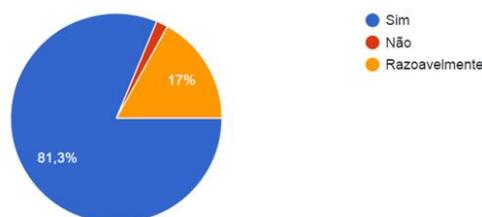


Gráfico 11 – Sentimento do professor em relação ao trabalho com textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre o trabalho com textos multimodais, você considera que seja:
(112 respostas)

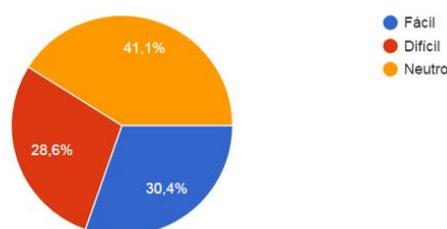


Gráfico 12 – Nível de dificuldade do trabalho considerado pelo professor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando que a maioria dos professores e professoras considera importante e se sente confortável para desenvolver trabalhos com textos multimodais, resta saber que trabalho é feito por eles e elas com esses textos. Por outro lado, há muitos professores (28%, como nos mostra Gráfico 12) que acham essa tarefa difícil, o que nos leva a perguntar quais seriam os fatores dificultadores e qual seria a diferença do trabalho feito ou pensado pelos profissionais que se enquadram nessas três diferentes categorias (fácil, difícil e neutro).

Em seguida, passamos a perguntas que têm maior relação com as crenças dos professores, tais como aquelas ligadas ao que consideram sobre si quanto às demandas de sua profissão. O/A professor/a participante desta pesquisa se considera ao menos razoavelmente preparado/a para trabalhar em sala de aula textos de diversas linguagens, ou até mais: considera-se simplesmente preparado/a para a ação (Graf. 13). Tanto é assim, que, segundo dizem, frequentemente apresentam atividades de *leitura* de textos multimodais aos estudantes. Uma parcela de professores e professoras, no entanto, afirma fazer isso raramente, quase 18% (o que não é desprezível também) (Graf. 14). Já quanto à *produção* de textos multimodais, os professores e professoras são bem menos taxativos. Segundo o Gráfico 15, a maioria raramente ou nunca solicita tais textos aos estudantes, embora uma minoria não desprezível o faça (32%).

Você se considera preparado(a) para trabalhar os textos em diversas linguagens com seus alunos?
(112 respostas)

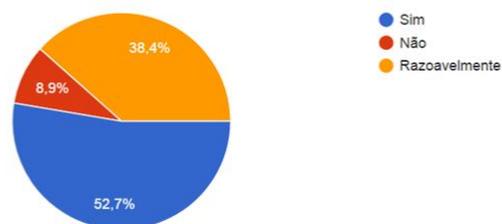


Gráfico 13 – Preparo para trabalhar com diversas linguagens

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Você apresenta atividades de leitura de textos multimodais aos seus alunos:
(112 respostas)

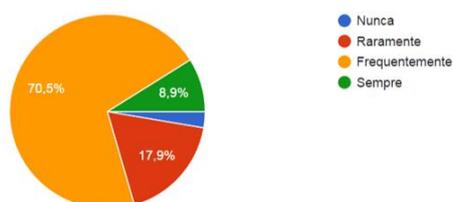


Gráfico 14 – Disponibilização de atividades de leitura de textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando-se que, como defendem Kress e Van Leeuwen (1998), todos os textos são multimodais, esperava-se que a disponibilização de atividades de leitura de textos multimodais para os alunos e alunas fosse feita “sempre” (Graf. 14), uma vez que os professores e professoras se consideram preparados/as para o trabalho com as diferentes linguagens (Graf. 13). O que deixa em aberto as questões sobre quais são as linguagens com que eles e elas se sentem confortáveis para trabalhar e como esse trabalho é desenvolvido.

O Gráfico 15 mostra que o trabalho com a produção de textos multimodais é relativamente pequeno (32,1% afirmam trabalhar com eles frequentemente), uma vez que 97,3% (Graf. 10) acreditam que seja importante trabalhar com textos multimodais. Além disso, 70,5% dos professores e professoras apresentam atividades de leitura de textos multimodais a seus alunos e alunas (Graf. 14). Esse número relativamente pequeno de propostas de produção reflete dados de outras pesquisas que revelam um uso menor para a produção de conteúdo (ANDRADE, 2021; COSCARELLI, 2018) por parte dos professores e professoras de modo geral.

Você solicita PRODUÇÕES de textos MULTIMODAIS aos seus alunos:
(112 respostas)

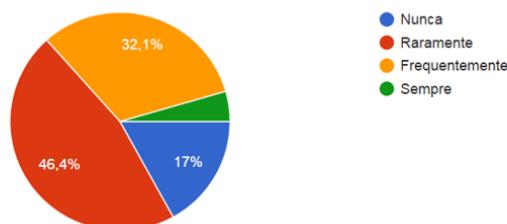


Gráfico 15 – Produção de textos multimodais solicitada aos alunos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O que faz com que professores/as se sintam preparados para as atividades com textos multimodais e, de fato, promovam sua leitura e, em alguma medida, sua *produção* em sala de aula? Bem, segundo o que mostra o Gráfico 16, não foi na formação universitária que eles alcançaram esse conhecimento. Mais da metade dos participantes afirma não ter sido satisfatoriamente formada para ensinar leitura e produção de textos multimodais. E, se somarmos a resposta Parcialmente ao Não, veremos um cenário ainda muito ruim em relação ao tema (82%).

Sabendo que mais da metade dos professores e professoras não recebeu formação para lidar pedagogicamente com textos multimodais, inevitavelmente levantamos a pergunta de como eles/elas conquistam confiança para lidar com a multimodalidade em suas práticas educativas e, mais uma vez, perguntamos que elementos e aspectos desses textos são explorados nas atividades e como. Essas são questões para as quais outras pesquisas serão necessárias.

Muito embora você possa trabalhar textos multimodais em suas aulas, você considera que sua formação universitária preparou você para isso?
(112 respostas)

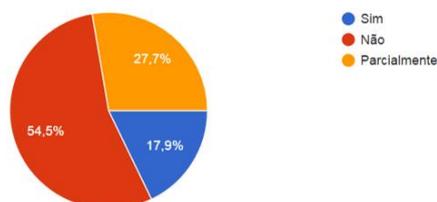


Gráfico 16 – Formação universitária para lidar com textos multimodais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante atentar para o fato de que não basta ficar nos números e nos gráficos. É preciso ouvir a voz desses professores e professoras. O que eles e elas dizem sobre o ensino de língua que envolve gêneros de textos multimodais, especialmente o infográfico, será o tema de nosso próximo tópico.

4 O QUE DIZ O/A PROFESSOR/A?

Além das questões fechadas, nosso questionário trazia três questões abertas. A intenção era, justamente, promover a fala do professor e da professora sobre o ensino de língua e os gêneros multimodais, especialmente o infográfico. Cada resposta teve relação com alguma pergunta fechada, o que em muito favoreceu as conexões que pudemos fazer entre o que os profissionais declaram nas questões fechadas e os discursos que proferem a respeito dos temas propostos.

4.1 GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Quando questionados sobre que gêneros de textos multimodais eles e elas trabalham em sala de aula, além do infográfico, as respostas foram variadas e nos propiciaram a composição do quadro a seguir. Dos 112 respondentes, 4 deixaram muitos campos em branco e 21 disseram que não incluem textos multimodais em suas aulas, reforçando que trabalham apenas com *palavras*.

Os textos mencionados pelos colegas professores são diversos não apenas em suas funções e composições, mas em seus modos de circulação social. Como o questionário não permitiu mais esclarecimentos, há gêneros que podem ser tanto impressos quanto digitais, tais como reportagem, resenha, resumo, propaganda, cartum ou charge, só para citar alguns. Uma parte dos profissionais menciona gêneros que circulam em vídeo e outros, os que circulam nas redes sociais e na web. O depoimento de uma professora, em particular, chama a atenção. Ela diz que trabalha na rede privada e que “é uma exigência trabalhar apenas a confecção de textos verbais escritos”, o que nos causa certo estranhamento, uma vez que o discurso sobre a rede privada de ensino é justamente o de maior qualidade e avanço teórico-prático.

Gêneros de texto de composição multimodal nas aulas de línguas
Publicidade/propaganda – Panfleto / Paineis – Cartaz – Mural – Exposição de imagens – Varal de poesias / Reportagem – Documentário – Capa de revista ou jornal – Infográfico – Texto de divulgação científica – Artigo de opinião / Mapas / Quadrinhos – Tirinhas – Charge – Cartum – Desenho – Pintura – Graphic Novel – Mangá – Animação / Fotografia – Selfies – Legenda – Fotonovela – Meme / Jogos – Guia turístico – Manual de instruções – Cartilha – Receita / Autobiografia / Livros artesanais ilustrados – Poema – Crônica – Teatro / Postal – Convite / Tabela – Gráfico – Maquetes / Blog – Post de Facebook / Resenha – Resumo – Dissertação- Apresentação oral / Códigos de trânsito / Podcast – Vídeoresenha / Piada / Curta-metragem – Vídeo – Videoclipe – Série

Quadro 1 – Compilação dos gêneros discursivos citados pelos professores

Observação: Os de letra maior são os mais citados

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos depoimentos dos professores.

Não vamos nos ater aqui às definições ou configurações dos gêneros discursivos citados, assim como não discutiremos a adequação deles à abordagem de gêneros (e não de tipos textuais). Vale, aqui, a lista interessante formada pela compilação dos textos citados pelos professores e professoras participantes e nossa observação sobre o que tem circulado nas aulas de língua portuguesa, nas salas de aula públicas e privadas, talvez com mais liberdade e diversidade na escola pública.

Os textos mencionados não deixam dúvida de que os e as colegas sabem, ao menos superficialmente, o que sejam os textos multimodais. No entanto, resta sempre a pergunta sobre como esses textos são explorados nas atividades didáticas, se e como são discutidas as linguagens que são orquestradas neles, quais deles são lidos, quais são produzidos e em que contexto isso é feito.

4.2 INFOGRÁFICO NAS AULAS DE LÍNGUA

O próximo passo foi saber se esses professores e professoras lidam diretamente com o infográfico nas aulas de língua materna. Ao menos em alguns casos, o gênero foi citado por algum/a participante, mas seria importante saber como ele é trabalhado.

As respostas abertas nos permitem alguns agrupamentos, tomados de acordo com os grandes temas ou as explicações que os colaboradores nos deram. Quinze respondentes negam qualquer trabalho com infográficos em suas aulas. Em um dos casos, trata-se, ainda, de falta de oportunidade, mas o participante mostra-se aberto à situação de empregar infografia em suas futuras aulas. Em outro caso, a pessoa se declara professora de literatura e diz: “É mais raro encontrar o infográfico nessa área”.

Outro grupo formado por 24 profissionais relaciona seu trabalho com infográficos em sala com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, especialmente quando há relação com a produção de textos ou “redação”. Os infográficos são, geralmente, usados para que os alunos visualizem “dados que possam favorecer a argumentação”, conforme um participante, ou como “textos motivadores” para que os estudantes redijam. O ENEM oferece aos candidatos vários textos motivadores como proposta de produção textual. Esse modelo de atividade vem sendo amplamente simulada nas salas de aula, ao que parece. O infográfico torna-se, então, um gênero conhecido por essa razão e passa a fazer parte das aulas, especialmente das de escrita, como insumo, ou seja, como leitura que fornece dados e informação que serão usados nos textos a serem produzidos pelos alunos. Em vários casos, os professores e professoras afirmam que os infográficos facilitam a interpretação de dados pelos alunos e alunas, além de considerarem esse texto uma espécie de “apoio” para textos ou propostas “principais”.

Um terceiro grupo de respondentes composto por 11 indivíduos relaciona fortemente o infográfico ao jornalismo. Para essas pessoas, a infografia está sempre nas reportagens e notícias, o que a torna um gênero “dependente” ou “periférico”. Mais uma vez, os infográficos são considerados facilitadores da leitura e da compreensão de dados e informações. Analogamente, outro grupo de 13 professores relaciona o gênero em foco aos livros didáticos. Em alguns casos, o/a professor/a só tem contato com a infografia por meio do material adotado e sabe até mesmo citar nomes de autores, livros e capítulos. Talvez isso denote quão isolado deve ser o trabalho com esse tipo de texto multimodal.

Seis professores e professoras relacionam o infográfico às tecnologias digitais da comunicação. Em suas respostas, dão a entender que infográficos precisam ser lidos ou produzidos no computador, em salas de informática escolares, o que não é verdade. Em um caso, o comentário chama mais a atenção: “Quando trabalhei, estava na escola particular. Levamos os alunos para a sala de informática e trabalhamos lá. Já na escola pública, os livros trazem, mas não há recursos disponíveis para o uso desses infográficos”. É evidente a ligação de dependência equivocada entre a infografia e os computadores, como único modo de trabalhar em salas de aula, sem mencionar a relação enviesada sobre a escola pública.

Não podemos deixar de comentar um pouco mais essa ligação entre infográfico e tecnologias digitais de comunicação apontada por alguns professores e professoras. Embora não exista uma dependência direta dos infográficos aos computadores, as tecnologias digitais podem ajudar no acesso e na produção deles. Não ter computador nem acesso ou acesso muito limitado à internet pode ser um fator dificultador da produção de textos hoje, sobretudo os que exploram mais recursos multimodais de variada natureza. Todos os nossos alunos e alunas deveriam ter direito a aprender e a usar computadores para construir seus textos nessas máquinas que facilitam a produção, uma vez que este aprendizado está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Lembramos, no entanto, que falta de equipamentos e acesso à internet limita, mas de forma alguma inviabiliza o trabalho com a multimodalidade.

Um pequeno grupo de 5 professores menciona o uso de infográficos em disciplinas diferentes da Língua Portuguesa, como a Geografia, por exemplo, ou a Alfabetização, no caso de profissionais que atuam no Ensino Fundamental I, às vezes em turmas em que é necessário ser professor/a de todas as matérias. E além desses, houve comentários isolados, alguns interessantes para nossa reflexão: o infográfico como objeto de análise da “manipulação” da imprensa sobre os leitores ou como texto complementar a outro; a infografia no ensino de Literatura (linhas do tempo de autores e obras), justamente na contramão do que disse um participante anteriormente citado; o trabalho com linguagem verbal e não-verbal; o infográfico como linguagem “contemporânea”, conforme disse um ou uma participante: “Como a proposta de ensino na área de LP tem se destoadado um pouco da tradicionalidade para o Ensino de Linguagens, o manuseio de infográficos é uma constante. Todas as atividades do livro privilegiam o uso de pelo menos duas formas de linguagens. Todas as atividades, até as relacionadas à gramática, têm infográficos”.

De todo modo, os infográficos quase só são considerados como objeto de leitura e interpretação de textos, assim como um gênero (ou nem isso) complementar ao texto verbal, em alguns casos até accidental, já que “aparece” junto com o texto que vem sendo lido e trabalhado.

4.3 QUEM PREPAROU O/A PROFESSOR/A DE LÍNGUA?

O último tópico aberto de nosso questionário dizia respeito à formação universitária dos professores e professoras que estão em sala de aula nos ensinos fundamental e médio. Quando perguntado por que razão eles/elas não consideravam que sua graduação tivesse sido satisfatória em relação ao trabalho com textos multimodais, muitos elementos interessantes para nossa reflexão surgiram.

Um grupo de 35 respondentes relacionou a formação insuficiente ou insatisfatória para o trabalho em sala de aula à falta de disciplinas de graduação sobre o assunto. Um dos participantes assim relata a situação:

Embora discutíssemos em algumas disciplinas a importância de selecionar materiais diversificados, atrativos e que tivessem relevância para os alunos, pouco (me arrisco a dizer nunca) abordávamos a questão, em si, da multimodalidade. Por exemplo, discutíamos a necessidade de trabalhar diversos gêneros textuais, como os quadrinhos e capas de revistas, cujos diferentes recursos (imagem, som, verbo etc.) deveríamos explorar, mas não falávamos no conceito de multimodalidade; além disso, focava-se muito nas mídias impressas e pouco nas digitais.

Também é apontado que os cursos de graduação em Letras têm foco na *palavra* e na gramática normativa. Em outros casos, quando o graduando procurou por formação que levasse em conta textos multimodais, afirma ter encontrado “algo” em matérias de Linguística Aplicada. Um/a professor/a analisa:

Apesar de os PCNs terem como eixo o ensino dos gêneros discursivos e textuais (o que é o ideal), de modo geral, observa-se que, infelizmente, ainda, alguns centros universitários, nos cursos de Letras, no caso, encontram-se "arraigados" ao ensino puro e simplesmente gramatical, não se utilizando da Linguística e da Literatura como suportes substanciais ao ensino de Português. As NTCIs (Novas Tecnologias da Comunicação e Informação), por exemplo, estão a favor de nós, docentes, no que concerne a um ensino inovador e, sobretudo, de qualidade. Observo, por fim, que os textos multimodais têm circulado assiduamente pelo campo tecnológico, portanto, cabe ao sistema educacional dar suporte aos docentes.

Em ambos os trechos citados por participantes, é possível notar o estabelecimento de uma relação forte entre infográficos e tecnologias digitais, o que não é, na prática, uma relação intrínseca. Basta lembrar que os textos impressos sempre foram também multimodais.

Um outro grupo, com 24 pessoas, relacionou as lacunas da formação universitária ao tempo em que se formaram, especialmente os/as mais velhos/as, que cursaram graduações em décadas passadas. Um exemplo é a resposta a seguir:

Já me graduei há um tempo considerável, em uma época em que não se falava nem em Bakhtin ainda, quanto mais em textos multimodais. Os textos e, conseqüentemente, os estudos sobre eles, são desenvolvidos de acordo com as atividades sociais de uma dada época, então, no contexto em que fiz graduação, os textos produzidos eram na linguagem exclusivamente verbal.

Note-se a explicitação de saberes importantes em relação ao tempo, aos movimentos dos estudos da área, sobre uma “evolução” (conforme disse outra colega) dos conhecimentos do campo, assim como, de outro lado, a afirmação de que os “textos eram produzidos na linguagem exclusivamente verbal”, o que parte de um pressuposto hoje questionado, qual seja, a existência de algum texto “monomodal” (Kress e Van Leeuwen já afirmavam que todo texto é multimodal em 1998).

Vale retomar a questão para pensarmos, então, que não foram os textos que mudaram – ou pelo menos não tanto, mas as lentes com as quais olhá-los e abordá-los. É como melhor define um(a) participante: “Não havia tanta preocupação ou reconhecimento de outras linguagens circulando socialmente”. E muitíssimo diferente do que diz uma outra: “Sou formada antes dos anos 90. Não havia os textos imagéticos”. Até mesmo professores e professoras formados há pouco tempo (12 anos, desde o final dos anos 1990 etc.) consideram que vivemos um outro tempo, já. E que a teoria e a prática no campo de Letras se alteraram muito.

De outro lado, um grupo de cerca de 15 pessoas destaca a excelência dos professores e dos cursos que fizeram, atribuindo a eles uma “fundamentação teórica consistente”. Também são notáveis os depoimentos que dão conta de uma procura muito pessoal e de um mérito individual pelo aprendizado sobre gêneros textuais e multimodalidade. Se a instituição (e as públicas federais são citadas para o bem e para o mal) não oferece, o próprio professor ou professora vai em busca de atualização e conhecimento. Essa é uma constante nas pesquisas com professores, que acabam tendo de aprender por conta própria e/ou com colegas. Isso nos leva a um novo ângulo, também demonstrado pelos/pelas participantes.

Um grupo de cerca de 20 pessoas trouxe à tona as vantagens de se fazer pós-graduação. Tanto cursos acadêmicos quanto profissionais, como os ProfLetras, são citados como responsáveis pelo aprendizado realmente contemporâneo e atualizado dos profissionais que atuam nas salas de aula. Atividades como o PIBID (Bolsas de iniciação à docência) ou a Iniciação Científica, mesmo durante a graduação, são mencionados como eventos importantes na formação de ponta de um professor ou uma professora.

O grupo mais crítico, a nosso ver, foi o formado por 9 participantes que declararam, taxativamente, que as licenciaturas não preparam para a prática docente. “Muita teoria e pouca prática”, “o ‘como’ fazer não é abordado”, “o ensino de licenciatura é muito vago”, “a universidade não ensina a ensinar!” são afirmações encontradas entre as respostas dessas pessoas.

Nem todos os participantes responderam a todas as perguntas, nem todos tiveram a mesma dedicação ao fazer isso, alguns foram muito concisos. Por outro lado, algumas respostas das mesmas pessoas são complexas e multifacetadas, o que torna difícil, às vezes, categorizar assuntos em apenas um enquadramento. Por isso, os grupos nem sempre são precisos.

Duas respostas isoladas nos chamaram a atenção. Uma delas afirma que “minha formação foi mais focada em linguística”; a outra exclama: “porque a minha graduação é em inglês!”. Em ambos os casos, trata-se de alguma justificativa para a manutenção de uma distância do tratamento de textos multimodais em sala de aula. Ambas equivocadas, como se pode ver. Textos multimodais estão em qualquer língua, e seus estudos estão, como disse outra participante, principalmente na Linguística (de texto, aplicada ou outra). As falas de alguns professores revelam a pouca familiaridade deles e delas com a noção de multimodalidade. Alguns parecem não se importar em continuar não sabendo bem o que é isso ao passo que outros reconhecem a importância dessa noção e da aplicação dela na formação de leitores e produtores de textos. Se dados como estes levassem com segurança a uma generalização, poderíamos crer que ainda estamos longe de um cenário de ampla aplicação dos multiletramentos e, conseqüentemente da BNCC.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos e analisamos os dados coletados em um questionário que buscou saber um pouco sobre o trabalho de professores e professoras de ensino básico com textos multimodais, em especial o infográfico. Reiteramos que um grupo de pouco mais de cem docentes não pode representar o imenso universo de profissionais atuantes no Brasil, no entanto, consideramos que uma reflexão como esta, apoiada pelos depoimentos e respostas desses voluntários generosos, possa ajudar a pensar sobre o que pode estar se passando nas cabeças de muitos de nós, professores dos ensinos fundamental e médio, sobre ensino de língua materna, gêneros textuais, leitura e escrita, textos multimodais e, mais precisamente, a inserção do infográfico entre os textos que circulam na sala de aula, além de circularem amplamente no mundo.

Nossos resultados nos levam a crer que o trabalho com a multimodalidade é ainda muito tímido no Brasil e isso se dá, entre outros motivos, pela falta de formação dos professores em relação a esse tópico e pela dificuldade de acesso a tecnologias digitais de comunicação pela comunidade escolar. Sabemos que formação continuada é também responsabilidade do profissional, mas cabe ao Estado viabilizar e promover essa formação, dando condições aos professores e professoras para que invistam em sua formação continuamente. A BNCC, por exemplo, que contempla fortemente o trabalho com a multimodalidade, os multiletramentos e o letramento digital, temas nem sempre dominados pelos professores e professoras, foi implantada sem que fossem oferecidas oportunidades amplas para a compreensão desse documento e a discussão de formas para a aplicação prática no chão da escola. Como querer que esse documento seja colocado em prática sem essa formação ou sem que essa discussão seja feita amplamente com os professores e professoras?

É essencial pensar e repensar nossas questões de formação em vários níveis. Nenhum curso universitário será duradouramente satisfatório, simplesmente porque as instituições são lentas, pesadas e demoram a acompanhar o ritmo do mundo. E é assim tanto porque seus processos sejam lentos, quanto porque elas precisam justamente se dar um tempo de percepção e análise do que ocorre na sociedade. Da mesma forma, as abordagens acadêmicas (para além de pesquisar o discurso) e os modos de trabalho efetivo nas salas de aula reais estarão sempre em movimento. É importante quando o professor e a professora percebem que precisam se mover também, e que isso é uma questão para a vida e a vida profissional, depois da graduação, da pós-graduação e mesmo a despeito delas. O infográfico é mais um elemento deste cenário de linguagem e educação para a leitura e a escrita do/no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. de S. *Palavras, imagem e pensamento*. Infografia, uma análise sobre as criações de Jaime Serra. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2017.
- ANDRADE, B. L. da S. *Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Homologada. Brasília: MEC, 2018.
- BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- CAIRO, A. *Infografía 2.0: visualización interactiva de información en prensa*. Madrid: Alamut, 2008.
- CAIRO, A. *El arte funcional: infografía y visualización de información*. Madrid: Alamut, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. Belo Horizonte, v. 1, n. 8, | p. 33-56, jul./dez. 2018.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (Eds.) *Approaches to media discourse*. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista SuperInteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PASSOS, R. C. *Produção da infografia jornalística para a web: um estudo à luz da multimodalidade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2014.
- RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais. Leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- SANCHO, J. L. V. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. València: Universitat de València; Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I; Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.
- TEIXEIRA, T. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. (Eds.). *Discourse & Technology – Multimodal Discourse Analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.