

2Q: proposta didática de leitura visual com o gênero infográfico

2Q: didactic proposal of visual read with infographic gender

Otávio Felipe Carneiro

Resumo: Recentes pesquisas apontam que as atividades de leitura de imagens, disponíveis nos livros didáticos, tratam os artefatos visuais como elementos de embelezamento do texto. Por essa razão, os exercícios de leitura focalizam apenas o processo de decodificação visual, desconsiderando o fenômeno da significação e dos efeitos de sentido. Em busca de auxiliar os professores e criadores de materiais didáticos com o desenvolvimento de atividades de leitura de imagens, no âmbito dos letramentos visuais, temos o protótipo 2Q, desenvolvido por Carneiro (2022). Neste artigo, temos o objetivo de validar esse protótipo por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. Dessa forma, buscamos responder a seguinte problematização: *as atividades de leitura visual desenvolvidas com o uso do protótipo 2Q permitem criar propostas didáticas de letramento visual?* Para isso, apoiamos-nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, da Semiótica Social e dos Letramentos Visuais. Ademais, apresentamos uma explicação sobre o protótipo 2Q e do infográfico usado na proposta didática.

Palavras-chave: Letramento Visual. Leitura de imagens. Leitura Visual. Protótipo 2Q. Infográfico.

Abstract: Recent research indicates that the image reading activities available in textbooks treat visual artifacts as elements that embellish the text. For this reason, the reading exercises focus only on the process of visual decoding, disregarding the phenomenon of signification and the effects of meaning. Carneiro (2022) developed the 2Q prototype to help teachers and creators of teaching materials develop image reading activities in the context of visual literacy. In this article, we aim to validate this prototype through a visual reading proposal using the infographic genre. In this context, we aim to answer the following question: *Do the visual reading activities developed using the 2Q prototype make it possible to create didactic proposals for visual literacy?* To this end, we draw on theoretical assumptions from the Bakhtin Circle, Social Semiotics and Visual Literacy. In addition, we present an explanation of the 2Q prototype and the infographic used in the didactic proposal.

Keywords: Visual literacy. Reading images. Visual reading. 2Q prototype. Infographic.

Considerações iniciais

Os materiais didáticos têm uma grande influência no ambiente escolar, pois além de abrangerem atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula, também agregam conteúdos atualizados, os quais incluem informações científicas da área disciplinar e assuntos vinculados ao contexto histórico-social. Os materiais didáticos de Língua Portuguesa presentes nas escolas



públicas brasileiras, aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático - PNLD, costumam ser compostos por uma multiplicidade de gêneros discursivos e exercícios interpretativos, além de atividades de análise linguística e de produções de textos.

Porém, é necessário considerar que nenhum livro didático é completo, isto é, todos carregam incompletudes que repercutem nas atividades a serem aplicadas pelos professores e feitas pelos estudantes. Os materiais didáticos da atualidade, por exemplo, embora sigam instruções da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e do PNLD, apresentam ausências de atividades interpretativas de leitura visual, conforme apontam os resultados das teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2022, pelos autores De Lucci (2017), Mecca (2019), De Paula (2019), Santos (2019) e Carneiro (2022). De acordo com esses pesquisadores, os livros didáticos são compostos de atividades de leitura de imagens, porém sem foco na interpretação crítica. Segundo esses estudiosos, os exercícios de leitura se fixam no processo de decodificação, por consequência, consideram os recursos visuais como meros artefatos decorativos.

Assim, evidencia-se que muitas das atividades presentes nos materiais didáticos são estruturadas com questionamentos superficiais, os quais impedem que o educando reflita acerca dos fenômenos visuais dispostos no texto. Tais exercícios costumam ser organizados com perguntas deste modelo: a) O que você vê nessa imagem?; b) Qual a temática abordada pela imagem?; c) Como são constituídos os personagens da imagem?. Esses questionamentos, apesar de serem importantes no processo de leitura visual, não possibilitam que o aluno adentre às profundezas da imagem e compreenda os aspectos históricos, sociais e ideológicos que a compõe.

A fim de colaborar com o desenvolvimento de atividades de leitura visual, tem-se o protótipo 2Q. Esse material foi criado por Carneiro (2022) com o objetivo de auxiliar o professor, ou criador de material didático, a desenvolver atividades de leitura visual. Tal material foi estruturado por fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, da Semiótica Social e do Letramento Visual.



Além disso, trata-se de um produto inacabado composto de direcionamentos para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica.

Diante disso, este artigo tem o objetivo de validar o protótipo 2Q por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. Desse modo, tem-se a finalidade de responder a seguinte problematização: as atividades de leitura visual desenvolvidas com o uso do protótipo 2Q permitem criar propostas didáticas de letramento visual?

Para isso, primeiramente, descrevemos os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, os quais colaboram na compreensão da linguagem enquanto fenômeno social, instrumentalizada por meio de gêneros do discurso. Em seguida, buscamos discutir acerca dos conceitos teóricos da Semiótica Social, que definem a linguagem enquanto fenômeno multimodal. Por conseguinte, destacamos a importância do letramento visual na sala de aula, bem como se deu a estruturação do protótipo 2Q (Carneiro, 2022). Na sequência apresentamos a criação de uma proposta didática de leitura visual por meio do protótipo 2Q. Finalizamos com as considerações finais.

Círculo de Bakhtin: breves reflexões

O Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo russo do século XX composto por intelectuais de diversas áreas, dentre eles se destacam Mikhail Mikhalovich Bakhtin e Valentin Volochinóv. As publicações feitas por esses estudiosos trouxeram às pesquisas científicas um modo singular de compreender a linguagem.

Bakhtin (2011) reconhece a linguagem como um fenômeno social que, por consequência, constitui-se de elementos culturais, ideológicos e valorativos. Segundo o filósofo da linguagem, a língua se efetua por meio de enunciados concretos e únicos, considerados como unidade de comunicação. O enunciado não carrega traços de neutralidade, pois cada ato enunciativo se estabelece junto a posicionamentos autorais e sociais.

O caráter fundamental da linguagem, de acordo com Bakhtin (2011), é o diálogo. Portanto, todo ato enunciativo é decorrente de um diálogo entre os enunciadores e enunciatários constituídos de interesses, posicionamentos



ativos e influências do contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse processo dialógico também é estabelecido limites ao enunciado, isso ocorre por meio da *alternância* dos enunciadores no processo discursivo e pela *conclusibilidade*, que se refere ao término do ato enunciativo. Além disso, todo enunciador carrega consigo e deposita em seu enunciado uma *atitude responsiva ativa*, que abarca seus posicionamentos e se refere a uma resposta que procede outra, nomeada por Bakhtin (2011) de *compreensão ativamente responsiva*, a qual pode ocorrer de forma ativa, passiva ou silenciosa.

A *compreensão ativamente responsiva ativa* é decorrente de quando o enunciatário compreende o significado linguístico do assunto abordado no enunciado, em seguida, têm-se ações, isto é, ele pode concordar, discordar, fazer complementações, até mesmo usá-los em outros enunciados. Por essa razão, o ouvinte também se torna um falante. Já a *compreensão ativamente responsiva passiva* se refere quando o ouvinte não apresenta reações verbalizadas, por exemplo, reações abstratas, no caso, um sentimento. Por fim, a *compreensão ativamente responsiva silenciosa* se trata de momentos em que o ouvinte não responde ao enunciado, isso também pode acontecer de modo retardo, isto é, a compreensão acontece depois de um período.

Bakhtin (2011) concebe que a língua se organiza por meio de gêneros discursivos. O filósofo russo aponta que “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso isto é todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (Bakhtin, 2011, p. 282). Tais elementos tratam-se de instrumentos que possibilitam a comunicação humana, conseqüentemente, representam as práticas de uso da linguagem. Em razão disso, existe uma rica quantidade e variedade de gêneros discursivos, sendo seus surgimentos e desaparecimentos decorrentes das necessidades de uma comunidade social vinculada a um determinado contexto histórico-ideológico.

Os gêneros do discurso se configuram em três características socialmente estabelecidas, trata-se do *conteúdo temático*, da *construção composicional* e do *estilo*. O primeiro elemento não está diretamente ligado ao assunto específico do enunciado, mas a um domínio de sentido que ocupa o



discurso (Bakhtin, 2011). A construção composicional, por sua vez, refere-se à organização do texto; segundo Costa-Hübes (2017, p. 283) não se trata de forma rígidas estruturais do gênero discursivo, porque todo “[...] gênero se releva dentro de uma dimensão fluída e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto”. Já o estilo abarca às marcas discursivas do enunciador e os elementos que abrangem a condição de produção; ademais, envolve a individualidade do autor, juntamente com suas visões de mundo e singularidades.

Os gêneros do discurso são estabelecidos a partir de um campo discursivo, o qual influencia na sua constituição. De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos se dividem em primários e secundários. Os gêneros primários possuem uma configuração simples, usados, comumente, em discursos imediatos; já os secundários abarcam características complexas, de campos discursivos mais elaborados.

Ao longo desta seção, podemos compreender que a linguagem é um fenômeno sócio-histórico-ideológico e tem o diálogo como o seu caráter fundamental. A língua se efetua por meio de enunciados, os quais são constituídos de indivíduos socialmente organizados e posicionados discursivamente; vale destacar que Bakhtin (2011) caracteriza o enunciado a partir de três elementos, trata-se da *alternância*, *conclusibilidade* e *escolha do gênero discursivo*, explicados em parágrafos anteriores. Os gêneros do discurso instrumentalizam os enunciados, configurando-se de acordo com os traços do contexto social em que estão inseridos. Tais conceitos contribuem na compreensão da linguagem, no processo dialógico que acontece no decorrer da leitura visual e na composição dos parâmetros direcionadores presentes no protótipo 2Q.

Na próxima seção, explicaremos sobre a corrente teórica denominada de Semiótica Social.

Semiótica Social: o texto multimodal

A Semiótica Social é uma ramificação da Linguística desenvolvida nos anos 1980 pelos pesquisadores Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van



Leeuwen. Tais teóricos receberam influências da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Michael Halliday na década de 1960, em razão disso, ponderam a linguagem como um artefato social que se caracteriza de acordo aos fenômenos culturais, ideológicos e interesses autorais. Além disso, segundo os sociossemióticistas mencionados, a linguagem é um produto estruturado por múltiplas semioses, tornando-a multimodal.

Para ser compreendido o fenômeno da multimodalidade, deve-se de antemão reconhecer que a linguagem, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), constitui-se a partir de recursos semióticos, que se trata de elementos materiais e/ou imateriais usados para o processo de construção de significado que estão disponíveis em diferentes modalidades de linguagem, denominadas: modos semióticos. Esses elementos são sociais, dessa forma, não apresentam estruturas fixas e padronizadas, pois acompanham o desenvolvimento tecnológico presente no espaço social. Por conta disso, os modos semióticos recebem influências da comunidade social onde estão vinculados.

Como mencionado anteriormente, a linguagem não se concretiza a partir de um único modo semiótico, porque a sua constituição é oriunda do diálogo de múltiplas semioses, por conseguinte esse processo dialógico de semioses a caracteriza como um artefato multimodal. O texto escrito, por exemplo, não se estabelece somente por a semiose “escrita”, mas também pela semiose “visual”, já que se estrutura através de tipologias alfabéticas, as quais podem ser configuradas de diversas maneiras. Assim, não existe texto monomodal, pois a multimodalidade está presente em todos os textos (Kress; Van Leeuwen, 2006), independente do gênero discursivo ou do suporte em que for publicado.

Ribeiro (2021) destaca que um texto deve ser lido e analisado em sua integralidade semiótica. Dessa forma, tomando como base os conceitos teóricos desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (2006), a pesquisadora defende a necessidade de se compreender criticamente alguns elementos de um texto, tais como: o *layout*, o *design*, a produção, a distribuição, as legibilidades do suporte e as camadas modais. Esses artefatos foram mencionados e discutidos na obra *Reading Images: The Grammar of Visual*

Design, elaborada por Kress e Van Leeuwen (2006) na década de 1990 e focalizam artefatos de uma gramática visual.

O *layout*, para Ribeiro (2021), refere-se ao “espaço” em que ocorre a orquestração, harmonização e organização semiótica. Esse “espaço”, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), se caracteriza por três outros componentes: a) *framing ou enquadramento*: refere-se à organização dos elementos no *layout*; b) *saliência*: trata-se de elementos visuais presentes no *layout* com diferentes graus de atrativos que podem chamar a atenção do leitor; c) *valor da informação*: relaciona-se a cada juízo de valor, questões ideológicas e interesses autorais de cada recurso semiótico disponível num dado local do *layout*.

O *design*, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), refere-se aos recursos semióticos disponíveis no texto, os quais são carregados de interesses do enunciador. Esses elementos se estabelecem a partir de padrões e convenções de uma sociedade, por essa razão, apresentam tendências sociais e marcas de posicionamentos autorais. Adjunto a tal conteúdo há o conceito de *produção*, o qual, por sua vez, relaciona-se aos meios e procedimentos de execução para o estabelecimento do *design*, isso pode se determinar através de máquinas, trabalho físico ou digital. O método e os equipamentos de *produção* interferem na concretização do enunciado, por conta disso, o artefato *design* também pode intervir no processo de interação entre o texto e o leitor, uma vez que o texto pode ser constituído de outras semioses, por exemplo, a tátil, caso contenha relevo.

A *distribuição* concerne a um elemento não semiótico, porque se refere às tecnologias usadas para preservação e transmissão das informações semióticas, pode também estar relacionado às essências de organizações, instituições e indivíduos. De acordo com Ribeiro (2021, p. 47), as *leis/legibilidades do suporte* costumam abranger as recomendações do suporte, por meio de uma espécie de “[...] ‘arquitetura ’ou ‘engenharia ’do texto na página”.

Por fim, o conceito de *camadas modais está ligado à organização harmônica dos recursos visuais no layout* que, conforme Ribeiro (2021), são



interpoladas em diferentes níveis, seja em gênero discursivo ou planos imagéticos. Tais níveis, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), estabelecem-se de forma hierárquica, tomando como base os interesses autorais e as marcas ideológicas e sociais.

Ao longo desta seção, podemos reconhecer que a linguagem é um artefato multimodal, porque sua constituição é estabelecida a partir de múltiplas semioses. Os conceitos propostos por Kress e Van Leeuwen (2006), também discutidos por Ribeiro (2021), ajudam-nos a compreender que um texto escrito ultrapassa a semiose “escrita”, de forma que a “semiose visual” também colabora no processo de estruturação, significado e efeitos de sentidos. Partindo de tais pressupostos, neste artigo, estabelece-se um recorte para a semiose visual, por essa razão, na próxima seção será discutido acerca dos Letramentos Visuais.

Letramento visual: necessidade escolar

Nos últimos anos, a humanidade vem sendo afetada por um bombardeio de imagens, as quais podem despertar variadas formas de compreensão e de sentimentos no leitor. No entanto, os recursos visuais já estavam presentes na sociedade antes mesmo da escrita, um exemplo disso são as pinturas rupestres. Contudo, deve-se considerar os fatores do contexto sócio-histórico, pois os enunciados desenvolvidos na pré-história apresentavam limitações em sua composição, quando comparados com os discursos visuais da atualidade, por conta dos recursos utilizados para a sua criação.

Nesse viés, cada sociedade desenvolve enunciados visuais conforme os desejos, tecnologias e limitações do contexto social. As ilustrações explicativas feitas por Leonardo Da Vinci na Idade Média; as capas de revistas dos anos 1920; as vinhetas de TV desenvolvidas na década de 1960; os jogos de videogames criados na década de 1980 são exemplos de enunciados visuais que carregam particularidades dos contextos histórico-sociais, principalmente, no que se refere às tecnologias usadas para a sua elaboração.

O contexto social, também ideológico, repercute em marcas no *design* que influenciam na organização de uma imagem, assim como, estruturas



padronizadas podem estar ligadas às diversas convenções sociais. Esses elementos costumam influenciar o uso de fontes, cores e outros aspectos arquitetônicos de um texto visual, o que pode ser exemplificado com as imagens de caráter minimalista, comumente usadas na atualidade. Stokes (2002) distingue a existência de duas categorias de imagens. Segundo a autora mencionada, há textos visuais reconhecidos apenas num determinado espaço geográfico, enquanto outros podem ser identificados mundialmente; isso acontece por inúmeros aspectos vinculados às características culturais e políticas de uma sociedade e do contexto histórico-social.

As tecnologias digitais, por sua vez, proporcionaram às sociedades mudanças no comportamento humano, conseqüentemente, a interação com materiais diversificados. Os inúmeros textos visuais circulados nesses espaços costumam ser intuitivos, coloridos e com variados formatos. Além disso, grande parte das empresas usam os artefatos digitais para divulgarem seus produtos, assim como influenciar pessoas. Entretanto, devemos reconhecer que as tecnologias empregadas nas impressoras de papéis, desenvolvidas a partir do século XXI, também proporcionam aos sujeitos interação com materiais com alta qualidade no que se refere aos recursos digitais.

A escola, enquanto instituição agenciadora de letramentos, carrega em sua estrutura a responsabilidade social para a promoção de práticas interativas com esses tipos de materiais, isto é, que agregam em sua composição recursos visuais diversificados, seja eles digitais ou impressos. A própria BNCC (Brasil, 2017), atual documento normativo de ensino, reconhece tal necessidade, de forma que, pondera a linguagem como um artefato multimodal.

Contudo, deve-se considerar que a escola carrega em seu arcabouço curricular a tradição escrita, a qual concebe as práticas de leitura, produção e análise linguística de modalidade escrita como focos principais. Embora seja importante haver esse foco, uma vez que existem diversas práticas sociais que requerem essas habilidades, deve-se compreender que outras modalidades de linguagem também são necessárias, por isso trabalhadas no ambiente escolar.



Sendo assim, consideramos que o estudante deve interagir com múltiplas linguísticas, dentre elas, defende-se neste artigo, a semiose visual.

No entanto, é fundamental haver a compreensão de que a linguagem visual, quando inserida na sala de aula, não tem de ser abordada de maneira rígida, a fim de que se estabeleça padrões inalcançáveis ou que se reconheça apenas a sua estruturação. À vista disso, torna-se necessário conceber às interações com enunciados visuais por meio dos letramentos visuais.

As práticas enfocadas no letramento visual são estruturadas de acordo com os pressupostos dos letramentos, propostas por Street (2006). Desse modo, reconhecemos os sujeitos como indivíduos constituídos por posicionamentos ativos e vinculados a um contexto social, histórico e ideológico. Assim, qualquer recurso visual, presente num enunciado, não pode ser concebido como um artefato neutro, porque todo produto feito por humanos detém de posicionamentos ativos, subjetivos e ideológicos, vinculados a um determinado contexto social.

Ademais, pelo fato de serem instrumentalizados por meio de gêneros do discurso, os textos imagéticos são organizados de acordo com um dado campo discursivo, nesse sentido, em sua constituição, carregam elementos específicos de tal esfera. Tais elementos visuais são ordenados conforme o público do texto em questão, visto que agregam juízos de valor que refletem e refratam diversificados sentidos.

Assim como abordado pelas práticas dos Letramentos, os fundamentos teóricos do letramento visual ponderam que os estudantes são capazes de (re)construir o aprendizado a todo momento. Dessa forma, as atividades de leitura e de produção de textos, vinculadas a tais pressupostos, são ordenadas por meio de concepções reflexivas e dialógicas que objetivam a formação de um sujeito crítico e ético. Por essa razão, as atividades de leitura devem ultrapassar as práticas de decodificação visual, a fim de que o estudante consiga não apenas compreender, mas se posicionar diante das “sombras” das imagens, ou seja, de todos os elementos autorais, sintáticos, semânticos e sociais que constituem um texto visual.

Kress e Van Leeuwen (2006) ponderam que as imagens contêm estruturas sintáticas semelhantes aos presentes na linguagem escrita, no entanto, as nomenclaturas sintáticas usadas para denominar cada elemento são diferentes, isto é, tem-se o design; o layout; as legibilidades do suporte; as camadas modais etc. Tais nomenclaturas podem ser usadas nas atividades de letramento visual, desde que não se fixem em exercícios mecânicos que objetivam somente a memorização de conteúdo. Entende-se que as práticas de letramento visual buscam que o estudante desenvolva habilidades críticas para a leitura, produção e manipulação crítica de imagens (Carvalho; Aragão, 2015; Pinheiro, 2016).

No caso das atividades de produção de textos imagéticos, a concepção de letramento visual reconhece que um sujeito precisa ser capaz de construir um texto visual conforme as possibilidades de seu contexto social. Além disso, necessita ter a capacidade crítica de analisar as convenções socioideológicas para conseguir, então, realizar aplicações visuais necessárias em seu enunciado, seja ele digital ou impresso. Contudo, não é necessário que o indivíduo domine esses elementos de maneira especializada (Stokes, 2002), mas é importante que conheça a existência de tais técnicas.

Em 1996, com a publicação da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, os autores Kress e Van Leeuwen (2006) destacaram que o manuseamento de imagens seria uma questão de sobrevivência no futuro. Passados quase 30 anos, podemos compreender que os textos visuais tiveram um grande espaço na sociedade, por consequência necessitamos, urgentemente, de práticas de letramento visual. A escola, agenciadora de letramento por excelência, tem essa missão, a qual auxiliará na formação humana das futuras gerações.

Protótipo 2Q: material de apoio

O protótipo 2Q foi desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual”, elaborada por Carneiro (2022) no Programa de Pós-graduação em Estudos da



Linguagem – PPGEL, da Universidade Estadual de Londrina – UEL¹. O material em questão teve o objetivo de “auxiliar o docente na elaboração de atividades que nortearão o processo de leitura visual a ser aplicado na sala de aula” (Carneiro, 2022, p. 88).

O instrumento mencionado se fundamenta nos pressupostos teóricos dos letramentos visuais, assim como nas concepções sintáticas e semânticas de leitura de imagens propostas por Kress e Van Leeuwen (2006). Além disso, o protótipo 2Q recebe influências das teorias dialógicas de linguagem (Bakhtin, 2011), das práticas de leitura escrita (Lima, 2006) e da análise linguística (Geraldi, 2013). O objeto em questão foi desenvolvido para professores e criadores de materiais didáticos, desse modo, é composto por direcionamentos interrogativos e breves explicações sobre tais parâmetros. Consideramos que é fundamental que esse material seja usado após uma profunda análise discursiva em torno do texto visual selecionado para a criação da proposta didática, que pode ser elaborada com auxílio de outro protótipo, denominado de 3Q3C, também desenvolvido por Carneiro (2022).

O protótipo 2Q se estrutura em duas etapas, nomeadas de “dimensão contextual” e “dimensão operacional”. Essa segmentação foi realizada conforme os estudos de Pinto (2016) acerca das atividades de leitura visual. Segundo a pesquisadora, as práticas de leitura imagética devem ser iniciadas, primeiramente, por exercícios que visam a compressão do enunciado e sua relação com as marcas sócio-histórico-ideológicas. Pinto (2016) pondera ser fundamental a criação e aplicação de questões que envolvam as condições de produção do enunciado, o gênero discursivo e informações autorais do texto visual. Carneiro (2022) salienta que os exercícios a serem desenvolvidos na dimensão contextual correspondem às atividades linguísticas e epilinguísticas elencadas por Geraldi (2013) na obra *Portos de Passagem*.

A dimensão operacional, por sua vez, abarca direcionamentos para a elaboração de atividades interpretativas de enfoque metalinguístico, os quais estão vinculados aos pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (Kress; Van Leeuwen, 2006), conforme mencionado anteriormente. As

¹ Plataforma digital do PPGEL/Uel: <https://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/apresentacao.php>

atividades metalinguísticas a serem desenvolvidas nessa etapa, segundo Pinto (2016), não devem ter um caráter normativo que se concentra somente na memorização de nomenclaturas. Para a pesquisadora, é fundamental que os exercícios tenham um caráter analítico e reflexivo. Em consonância, Carneiro (2022) enfatiza que, nesse momento, deve-se elaborar atividades metalinguísticas vinculadas às práticas de análise linguística proposta por Geraldi (2013), que sustenta esses exercícios como uma “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos *presentes no texto*” (Geraldi, 2013, p. 191).

O protótipo 2Q também foi desenvolvido a partir da *Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos*, criada por Gomes (2017). Em tal material, Gomes (2017) apresenta 26 competências, denominadas de Capacidade de Leitura: Descritor – CLD, que objetivam desenvolver aspectos cognitivos e interativos, posicionamentos ativos e críticos em torno de textos multimodais. O autor em questão se fundamenta teoricamente nos pressupostos dos letramentos, assim como nas diretrizes expostas pela BNCC (Brasil, 2017).

Os direcionamentos para a elaboração de propostas didáticas, presentes nas dimensões contextuais e operacionais do protótipo 2Q, também se fundamentam em Pinheiro (2016). De acordo com a pesquisadora, as práticas de leitura imagética devem ser elaboradas e aplicadas no contexto escolar de maneira aprofundada, de forma que o leitor desenvolva posicionamentos ativos a partir de uma leitura que adentre às entrelinhas da imagem. Para isso, Pinheiro (2016) enfatiza que o leitor de textos visuais deve compreender: a) quem construiu a imagem; b) a quem interessa a imagem; c) qual o local de publicação da imagem; d) a quem a imagem é endereçada; e) o que está sendo mostrado no texto visual; f) quais artefatos são omitidos na imagem; g) de que forma os elementos visuais podem ser mostrados; g) qual a importância de se ler os artefatos visuais presentes no texto.

Conforme mencionado anteriormente, o protótipo 2Q tem a finalidade de auxiliar o professor e/ou criador de materiais didáticos na criação de propostas



didáticas de leitura de imagens. Contudo, trata-se de um instrumento incompleto, que deve ser adaptado ao contexto escolar. Logo, os professores e/ou criadores de materiais didáticos podem realizar ajustes e adequações para o material ter um melhor resultado. Além disso, é fundamental ser utilizado após uma análise profunda do texto imagético, que pode ser feita pelo protótipo 3Q3C (Carneiro, 2022; Carneiro; Lima, 2023).

Protótipo 2Q: proposta didática com infográfico

Nesta seção, busca-se apresentar uma proposta didática, desenvolvida por meio do protótipo 2Q, de um texto visual pertencente ao gênero discursivo “infográfico”, intitulado “Como é o interior de um formigueiro?”, publicado em 2017 pela editora Abril, na edição especial da revista *Mundo Estranho*, nomeada de *Coleção Mundo Estranho: por dentro das coisas – os segredos dos animais*. Vale destacar que tal proposta didática se trata de um recorte de conteúdo de Carneiro (2022).

O magazine em questão esteve no mercado editorial brasileiro por 17 anos, sendo o encerramento de suas atividades no ano de 2018; vale destacar que sua aquisição podia ser feita tanto nas bancas de jornais, quanto pelos planos de assinaturas. A revista *Mundo Estranho* tinha um amplo público-alvo e a linguagem empregada nos textos era dinâmica, descontraída e cotidiana. A grande maioria dos enunciados presentes no magazine pertenciam ao gênero discursivo infográfico, os quais costumavam ser elaborados por uma equipe de jornalistas, ilustradores e designers gráficos. Tais infográficos se fixavam no campo discursivo da “divulgação científica” (Grillo, 2013), por consequência as temáticas abrangiam descobertas feitas por pesquisadores das diversas áreas de conhecimento científico. Os infográficos, segundo Teixeira (2010), têm o objetivo de sintetizar informações por meio de semioses visuais e escritas. Esses textos costumam ser atrativos, já que podem ser coloridos, de múltiplas formas e sem linearidade nas informações. Tais aspectos favorecem ao sujeito uma leitura ágil, dinâmica e de fácil compreensão.

O infográfico selecionado para a elaboração da proposta didática tem o objetivo de explicar o interior de um formigueiro. Segundo Teixeira (2010),



trata-se de um mega infográfico, porque a sua produção foi realizada em duas laudas da revista. O infográfico mencionado é composto por ilustrações que se assemelham às formigas e à realidade humana brasileira, por conta disso foram usadas, na grande maioria do texto visual, as cores marrom e verde, já que agregam significados e valores socio-histórico-ideológicos que envolvem ecologia, terra e natureza. Além disso, pode-se observar o uso da figura de linguagem nomeada de *personificação*, porque grande parte dos elementos visuais apresentavam expressões de emoção e comportamentos semelhantes aos dos humanos.

A imagem a seguir se refere ao infográfico selecionado.

Figura 1: Infográfico intitulado “Como é o interior de um formigueiro?”



Fonte: Veroneze et. al. (2017).

Como se pode observar, o infográfico se constitui das informações mencionadas anteriormente: a) estrutura-se em duas laudas; b) apresenta ilustrações que se assemelham às realidades humanas; c) compõe-se, em sua maioria, por ilustrações em cores marrons e verdes, em diversas tonalidades.

No quadro a seguir, temos a proposta didática em questão, a qual está organizada conforme a estruturação do protótipo 2Q. Portanto, na coluna esquerda há os direcionamentos interrogativos; ao meio contém explicações acerca dos parâmetros em forma de perguntas; por fim, na última coluna, está o modelo da proposta didática desenvolvida com o infográfico da revista *Mundo Estranho*.

Quadro 1: Proposta didática do infográfico desenvolvida no protótipo 2Q

2Q		
<ul style="list-style-type: none"> - Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de Língua Portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais. - Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C. - Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar. - Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas. 		
DIMENSÃO CONTEXTUAL <i>(Questões que antecedem a leitura do texto visual)</i>		
DIRECIONAMENTOS INTERROGATIVOS	EXPLICAÇÕES	PROPOSTA DIDÁTICA
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode se relacionar com a prática social do estudante?	Orientamos o professor a elaborar questões que busquem relacionar o conteúdo temático do texto visual à realidade social do educando para que ele se familiarize com a leitura do texto a ser iniciada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem já pisou num formigueiro? 2. Vocês sabem como é o interior de um formigueiro? 3. Vocês sabem de que maneira as formigas constroem esses formigueiros?

<p>2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?</p>	<p>Sugerimos que o professor crie questões que problematizem o tema do texto tendo como base o contexto social do aluno.</p>	<p>4. De que forma as formigas interagem no ambiente que habitam?</p>
<p>3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas este gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a este gênero discursivo? 7. Para quem esse texto foi escrito?</p>	<p>Orientamos o professor a criar questões que ajudem o aluno a compreender a finalidade social do gênero discursivo e de que maneira as configurações do gênero discursivo podem ser influenciadas pelos posicionamentos do enunciador.</p>	<p>5. O texto cuja leitura vocês farão pertence ao gênero infográfico, vocês já ouviram falar? Sabem as características desse gênero? 6. O modo como esse texto se organiza é semelhante a outros que você conhece, nos quais se apresentam informações científicas? O que há de específico no modo de organização deste texto a que chamamos infográfico? 7. Onde o texto foi publicado? 8. Para vocês, qual a finalidade deste texto?</p>

DIMENSÃO OPERACIONAL
(Questões que precedem a leitura do texto visual)

<p>1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i>, o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?</p>	<p>As perguntas destas etapas devem guiar o aluno leitor à interpretação do conteúdo imagético, de modo que o estudante consiga relacionar o <i>layout</i>, o <i>design</i>, a organização dos elementos visuais no texto e com os valores ideológicos arraigados na sociedade e os efeitos de sentido.</p>	<p>1. Agora no seu caderno, descreva o que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos descritos na resposta anterior estão organizados no texto visual? 3. Considerando a posição que ocupam na imagem, há elementos que são principais e outros secundários? Quais? Explique. 4. Os elementos visuais empregados numa imagem podem expor características da época em que foi criada. Nesse caso, o texto visual analisado, embora tenha sido publicado recentemente, apresenta características visuais da atualidade ou do passado? Por quê? 5. Há elementos visuais que expõem aspectos de nossa cultura, quais? De que forma eles ajudam no sentido do</p>
<p>5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico? 6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?</p>		



		<p>texto?</p> <p>6. As cores utilizadas no texto fazem você se lembrar de costumes/crenças de nossa cultura? Por exemplo, a cor preta na cultura brasileira se relaciona ao luto.</p> <p>7. De que maneira os desenhos que representam as formigas ajudam na compreensão do texto?</p>
<p>7. Como são as personagens da cena visual?</p> <p>8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem?</p> <p>9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?</p>	<p>Sugerimos que os professores elaborem questões que busquem do aluno a averiguação sobre como a forma de retratar a composição visual das personagens colaboram no significado e sentido do texto visual.</p> <p>Além disso, parametrizamos ao docente que produza interrogações que objetivem do estudante a reflexão das personagens presentes na história e os relacione a possível perpetuação de ideologias ou padrões sociais da sociedade.</p>	<p>8. Quais recursos visuais relacionados às formigas e ao formigueiro retratam a existência de hierarquia entre as formigas?</p>
<p>10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentidos?</p>	<p>Orientamos ao docente que auxilie o aluno a compreender quais os elementos intertextuais e/ou interdiscursivos podem estar presentes no texto visual e de que forma ajudam na construção de sentidos.</p>	<p>9. Os recursos visuais (imagem, letra ou cor) do enunciado se relacionam com outro já visto em outro texto já lido anteriormente por nós? Qual ou quais? Descreva-os.</p>
<p>11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito; <i>itálico</i>; <u>sublinhado</u>; tachado etc.).</p>	<p>Nas questões pertencentes a esse espaço, orientamos o docente a criar perguntas que levem o leitor a refletir sobre os elementos tipográficos e sua relação com o gênero discursivo e com o texto visual, visto que, há gêneros do discurso que utilizam determinadas tipografias por conta dos valores histórico-ideológicos</p>	<p>10. Os textos pertencentes ao gênero infográfico costumam usar estes tipos de letra?</p> <p>11. Como o uso do negrito ou do aumento do tamanho da letra influenciam na construção do sentido do texto?</p>

	instaurados na sociedade.	
12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído? 13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar com o desenvolvimento crítico do aluno?	Nas últimas questões, o docente deve levar o aluno a compreender como os aspectos interpretados no decorrer das atividades de leitura visual são objetos de interpretação e de reconhecimento da sociedade.	12. De que maneira o conteúdo visual desta imagem colabora para a compreensão de um formigueiro? 13. De que forma essa atividade contribuiu para uma melhor interpretação do gênero infográfico?

Fonte: Adaptado de Carneiro (2022).

Conforme mencionado anteriormente, no quadro exposto há uma proposta didática de leitura visual com um infográfico, a qual foi desenvolvida a partir dos critérios do protótipo 2Q (Carneiro, 2022). No decorrer do conteúdo didático, pode-se observar que as atividades de interpretação, presentes no quadro, consideram os recursos visuais do infográfico em sua completude, isto é, desde as informações acerca da condição de produção, assim como as informações de interpretação dos recursos visuais. Notamos também que as atividades de leitura visual não focam somente em decodificações, mas na interpretação crítica do texto visual.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de validar o protótipo 2Q por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. A proposta didática desenvolvida se constitui de práticas didáticas que permitem ao estudante a decodificação do conteúdo imagético, junto de sua interpretação.

Conforme exposto anteriormente, a proposta didática essa dividida em duas partes. Os exercícios presentes na *dimensão contextual* abrangem tópicos que colaboram na compreensão e análise sobre a condição de produção do enunciado imagético. Tais questionamentos foram construídos a partir dos parâmetros do protótipo 2Q, os quais, segundo Carneiro (2022) são estruturados de acordo com os pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin. Observamos que as atividades dessa dimensão permitem que os estudantes

relacionem as particularidades sociais, autorais e do gênero discursivo com o enunciado visual.

A proposta didática também é constituída de atividades que permitem a interpretação dos artefatos visuais do texto, as quais são ancoradas aos pressupostos de linguagem da *Gramática do Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (2006) e estão presentes na *dimensão operacional*. Com isso, os exercícios de interpretação ultrapassam os questionamentos que objetivam somente a decodificação dos elementos imagéticos, uma vez que tais atividades concebem o texto em sua completude visual, por consequência, há questões que buscam a decodificação, reflexão, discussão e interpretação.

As atividades de leitura visual, elaboradas neste artigo, concebem as semioses visuais do infográfico em sua totalidade. Dessa forma, não consideram os elementos visuais como meras decorações e complementos da escrita, mas como artefatos que agregam significados e colaboram na produção de sentidos. Entretanto, deve-se reconhecer que pode haver incompletudes, já que nenhuma atividade didática é completa. Portanto, em resposta à problematização feita na introdução deste artigo, considera-se que a prática de leitura visual do infográfico desenvolvida colabora com o processo de letramento visual.

É fundamental destacar que concebemos a linguagem como um mecanismo multimodal, portanto reconhecemos que a estruturação, o processo de significação e de sentido são decorrentes de uma orquestração multimodal. Por essa razão, não desejamos realizar nenhuma dicotomia entre as semioses de um texto, isto é, criar polarizações de exercícios entre os modos semióticos escritos e visuais. Propomos desenvolver possibilidades de leitura com questionamentos profundos em torno da semiose visual, os quais podem ser atrelados com o modo semiótico escrito, caso o texto apresente essa configuração, por consequência, criar uma prática de leitura multimodal, porém o protótipo 2Q não contém direcionamentos para isso.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, Otávio Felipe. Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual. 2022. 119p. **Dissertação** (Mestrado acadêmico em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CARNEIRO, Otávio Felipe.; LIMA, Sheila Oliveira. 3Q3C: enlace e desenvolvimento do professor na leitura de imagens. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do3003, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023do3003>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista de Estudos Anglo-Americanos**, v. 15, n. 44, p. 9-26, 2015. Disponível em: <https://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, [S.l.], v. 7, n. 14, 2017. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153. Acesso em: 07 de abr. 2021.

DE LUCCI, Aline Grazielle. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Disponível em: repositorio.unesp.br/handle/11449/150983. Acesso em: 11 de jun. 2022.

DE PAULA. Reginaldo Fermينو. **Uma imagem a mil palavras: um olhar multissemiótico do livro didático de português**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226750. Acesso em 11 de jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1990].

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017.



GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros.** 333f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** 2. ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library: London, 2006.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor.** 2006. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MECCA, Édina Menegat. **Multiletramentos e Multimodalidade: o design de significados em livros didáticos de Língua Portuguesa e Inglesa.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1776/2/2019EdinaMenegatMecca.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2022.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 575-593, 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/LgRWCyNyZ8nxPMFZPWJyqfM/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 de mai. 2022.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa.** 2019, 182p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Manuel Álvaro Soares dos. **Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: repositorio.ufal.br/handle/riufal/5395. Acesso em: 11 de jun. 2022.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filol. lingüíst. port.**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas.** EduFBA, 2010. Disponível em:



repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf.

Acesso em: 11 de jun. 2022.

VERONEZE, Agatha *et. al.* Como é o interior de um formigueiro. Mundo Estranho, São Paulo, edição especial, p. 88-89, abr.: 2017.

Sobre os Autores

104

Otávio Felipe Carneiro

otavio.carneiro@uel.br

Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição de ensino e graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* de Apucarana. É membro do grupo de pesquisa "Formação e Ensino em Língua Portuguesa – FELIP" (UEL/CNPq) e do projeto de pesquisa "Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores" (UEL/CNPq). Também é professor colaborador nas escolas públicas regidas pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR).

