

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
CURSO DE LETRAS

Wesley Pinto Hoffmann

GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS:
MULTILETRAMENTOS EM PRÁTICAS LEITORAS

Passo Fundo
2019

Wesley Pinto Hoffmann

**GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS:
MULTILETRAMENTOS EM PRÁTICAS LEITORAS**

Monografia apresentada ao curso de Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas e coorientação do Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura.

Passo Fundo

2019

Agradeço aos meus pais Dirce e Fernando pelo carinho, compreensão e estímulo aos estudos. Agradeço ao meu orientador e Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas pelo seu olhar crítico e dedicado ao estudo, e também por ser um pesquisador que me motiva a seguir nos estudos acadêmicos. Agradeço ao meu coorientador Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura pela disposição e dedicação, aliadas ao seu vasto conhecimento. Agradeço também aos amigos e a todos aqueles que acreditam no poder transformador de realidades por meio da linguagem.

“Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentimentos visíveis e invisíveis.”

(Mia Couto)

GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: MULTILETRAMENTOS EM PRÁTICAS LEITORAS

RESUMO

O maior propósito das práticas leitoras é o de capacitar sujeitos a compreender, interpretar e produzir textos de gêneros discursivos constituídos na sociedade. A comunicação é realizada através de diferentes gêneros discursivos que circulam em todas as esferas da sociedade. Muitos desses gêneros são multimodais, marcados na contemporaneidade pela mescla de diferentes linguagens, verbais e não verbais, e por diferentes manifestações culturais que interagem pelo ciberespaço e estreitam as distâncias entre enunciadores e enunciados. Tendo em vista a necessidade de se estudar os gêneros discursivos que comportam múltiplas linguagens e meios, o objetivo geral deste estudo é analisar os movimentos de leitura, inerentes à compreensão de possíveis sentidos em gêneros discursivos multimodais nas práticas leitoras, para chegar aos multiletramentos. Esta pesquisa está fundamentada nas contribuições de Bakhtin (1997) e Volochínov (2009) acerca da interação verbal, dos gêneros do discurso, dialogismo e responsividade; nos estudos de Lemke (2010) sobre letramento multimidiático; nos conceitos de Rojo (2012) referente aos multiletramentos, além de outros referenciais complementares à temática. O estudo envolve uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, tendo em vista a consulta de materiais já publicados, com uma abordagem qualitativa, na análise de *corpus*, dois infográficos publicados na revista *Superinteressante*. A análise da materialidade viabiliza distinguir os elementos constituintes de gêneros multimodais para a compreensão destes textos nas práticas leitoras.

Palavras-chave: Multiletramentos. Leitura. Prática Leitora. Gêneros discursivos. Multimodalidade.

ABSTRACT

The main purpose of literacy practice is to enable learners to understand and interpret established speech genre in society. The communication is through the speech genres that circulate in all areas of society. Many of these speech genres are multimodals and marked by contemporary fusion of different languages, verbal and not verbal, and different cultural displays linked with the cyberspace reducing the distance between speaker and receptor. Having in mind the necessity for studying speech genre that carries multiple languages and resources, the main goal of this study is analyze reading movements inherent to the possible comprehension about meanings in multimodal speech genre in the reader practice, to achieve multiliteracies. This research is based on the contributions of Bakhtin (1997) and Volochínov (2009) on the verbal interaction, the genres of discourse, dialogism and responsiveness; in Lemke's (2010) studies on multimedia literacy; in the concepts of Rojo (2012) referring to the multiliteracies, in addition to other complementary references to the theme. The study involve an exploratory, bibliographical and documentary research, supported to the consultation of already published materials, with a qualitative approach, in the analysis of corpus, two infographics published in the magazine *Superinteressante*. The analysis of materiality makes it possible to distinguish the constituent elements of multimodal genres for the comprehension of these texts in the reading practices.

Key words: Multiliteracies. Reading. Reader practice. Speech genre. Multimodality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. INTERAÇÃO DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS: OS GÊNEROS DO DISCURSO E RELAÇÕES DIALÓGICAS	10
2.1 INTERAÇÃO NOS ENUNCIADOS	11
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO	16
3. LEITURA E MULTILETRAMENTOS	23
3.1 RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	24
3.2 POR UMA COMPREENSÃO DOS MULTILETRAMENTOS	28
4. PLURALIDADE EM PRÁTICAS LEITORAS	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A partir da revolução industrial, a leitura expandiu-se através de novas máquinas, tecnologias e da organização social, que possibilitaram a impressão e distribuição em massa de materiais escritos, sendo assim, a educação formal é ampliada e utilizada como um meio de formação de mão-de-obra trabalhadora, para o então novo contexto tecnológico das máquinas e de funções distintas no trabalho e organização da sociedade.

A leitura enquanto uma atividade com finalidades de troca de informações e saberes culturais, religiosos, mitológicos, entre outros objetivos, passou a operar na sociedade de modo efetivo a partir do invento da prensa de Gutemberg. Com o advento das conexões em rede web e web 2.0, diferentes linguagens e suportes para escrita/fala e leitura/recepção foram utilizados, sendo que alguns formatos de suportes para a leitura (como o livro físico) continuam se reinventando; e, na mesma perspectiva, linguagens e outros códigos como símbolos, imagens, gestos, por exemplo, continuam a existir, se reconfigurando, como no caso do latim, que outras línguas surgem da sua derivação, como português, espanhol e italiano, dentre outras línguas.

No século XX, a linguística desenvolve-se enquanto ciência, com contribuições de linguistas e outros estudiosos como Pierce, Saussure e Chomsky, que revolucionaram o conhecimento científico na área; posteriormente, outros pesquisadores, como Bakhtin, puderam agregar a interação e o caráter social aos estudos linguísticos, o que modificou os modos de se defrontar com o trabalho de leitura, em especial na sala de aula.

Com as teorias que não consideram a produção e a leitura dos textos a partir de um sistema puramente abstrato e individual, mas a partir da interação e da percepção do outro na constituição de todo ato de comunicação, o leitor deixa de ser considerado um sujeito isolado e contemplador dos textos e passa a ter um papel social, sendo um indivíduo crítico da materialidade que se depara; e essas concepções passam a ser fundamentais nos estudos e, também, nas práticas que envolvem a leitura e produção de textos.

O fazer social está intrinsecamente ligado ao uso da língua, esta que já não é mais vista como um sistema único, independente e de significações fixas. O leque de possibilidades e de construção de sentidos possíveis é ampliado e, além do verbal, as linguagens não-verbais como os símbolos, vídeos, imagens e outras representações são considerados elementos constituintes das práticas sociais que estão imbricadas ao uso da linguagem em variadas situações de comunicação.

Os textos se manifestam através de algum gênero e sofrem modificações e remodelações, sendo que, a partir dos anos 90, o computador torna-se uma nova necessidade no Brasil, e muito

mais que somente um suporte/equipamento para leitura tradicional, o equipamento eletrônico modifica e remodela os paradigmas de leitura dos já existentes e também dos novos gêneros textuais que surgem com rapidez e facilidade, através das possibilidades de compartilhamento de informações proporcionadas pelo computador e pela rede de internet, a web e web 2.0, posteriormente.

Desse modo, as práticas sociais inerentes aos textos que circulam na sociedade — esta que é marcada pela internet e meios digitais de navegação e obtenção de informações — requerem os multiletramentos na construção de sentidos em práticas leitoras para a compreensão de gêneros discursivos multimodais. Sempre que nos comunicamos, fazemos por meio de diferentes gêneros discursivos que circulam em todas as esferas da sociedade, e esses gêneros são marcados na contemporaneidade pela mescla de diferentes linguagens, verbais e visuais, e de diferentes culturas que interagem por meios tecnológicos e estreitam as distâncias entre os textos.

A escola é a instituição onde esses diversos gêneros em circulação podem ser estudados pelos alunos com maior profundidade, tendo em vista que, em uma sociedade marcada pela rapidez da informação e das tecnologias digitais, é necessário, cada vez mais, compreender diferentes linguagens e culturas para viver em sociedade. O trabalho com leitura e produção dos textos em ambiente digital agrega ferramentas específicas que requerem um conhecimento das práticas sociais a que estão embebidos os gêneros textuais virtuais, e, também, entender as possibilidades de trabalhar com variados gêneros discursivos nas práticas leitoras.

A realidade ainda é de afastamento do trabalho com o texto como material social, e mais próximo do texto enquanto material apenas de análise linguística e sintática, sem relação com as práticas sociais. Desse modo, problematiza-se: como são construídos os sentidos nas produções e leitura de textos de gêneros discursivos multimodais, sendo neste estudo o infográfico? A indagação reflete a necessidade de agregar ao ensino a língua em uso, para o emprego em situações reais de comunicação.

O objetivo geral neste estudo é analisar os movimentos de leitura necessários para a compreensão de sentidos projetados em textos de gêneros discursivos multimodais nas práticas leitoras para os multiletramentos, particularmente, neste trabalho, o infográfico. É relevante a aplicação de uma nova perspectiva de leitura para compreender as práticas sociais a que os sujeitos estão submetidos, depreendendo a significação dos textos que são lidos e produzidos.

São objetivos específicos:

- a) descrever os movimentos de leitura que envolvem a interação e a integração de semioses múltiplas em textos de gêneros discursivos multimodais;
- b) identificar como a multimodalidade é constituída nos textos de gêneros que

contemplam múltiplas linguagens.

c) examinar como os multiletramentos compreendem os sentidos dos textos nas práticas leitoras.

Para estudar a temática e realizar hipóteses acerca das práticas leitoras, devemos agregar diferentes conceitos que viabilizem o entendimento sobre as interações formadas a partir dos gêneros discursivos multimodais. Portanto, utilizamos como referencial teórico as contribuições de Bakhtin (1997) acerca da proposição dos gêneros do discurso, dialogismo e responsividade, e a implicação de sua teoria nas práticas leitoras, bem como as contribuições de Lemke (2010) a respeito de leitura e o conceito de letramento, as concepções de Cope e Kalantzis, (2000) e Kress e van Leeuwen (2001) no que se refere à Pedagogia dos multiletramentos, e também utilizamos as contribuições de Rojo (2012) sobre multiletramentos no ensino, a fim de compreender os textos que mesclam diferentes linguagens.

Apresentamos um estudo exploratório e bibliográfico com análise qualitativa, cujo corpus é representado por dois infográficos publicados na revista *Superinteressante*. Pretendemos, então, localizar suas funções nas práticas sociais vigentes com base em conceitos-chave de teóricos que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito enunciativo. A partir de então, contemplando a linearidade necessária para a progressão do estudo como uma análise dos elementos constituintes dos infográficos, faz-se necessário compreender os movimentos necessários na leitura da materialidade, do *corpus* de pesquisa.

As reflexões e considerações do presente estudo estão divididas do seguinte modo: no primeiro capítulo, intitulado “Interação discursiva nos enunciados: os gêneros do discurso e relações dialógicas” são abordados os conceitos referentes ao estudo de Bakhtin (1997) e Volochínov (2009) acerca dos gêneros do discurso e interação discursiva. No segundo capítulo “Leitura e Multiletramentos”, são apresentados os estudos no que diz respeito à leitura e letramento de Lemke (2010), e também no que concerne aos multiletramentos de Rojo (2012), e outros autores que contribuem à temática das pesquisas dos multiletramentos.

No terceiro capítulo “Pluralidade em Práticas leitoras”, realizaremos os procedimentos metodológicos de apreensão das teorias e conceitos para aplicá-los ao *corpus*, com uma análise qualitativa, de modo a levantar as hipóteses de acordo com a estruturação apresentada; e por último as considerações finais, com possíveis contribuições e limitações acerca da pesquisa.

2 INTERAÇÃO DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS: OS GÊNEROS DO DISCURSO E RELAÇÕES DIALÓGICAS

Este capítulo aborda em um primeiro momento a interação discursiva por meio da formação dos enunciados, conforme Bakhtin (2009). Em seguida, o capítulo ocupa-se do conceito dos gêneros do discurso, compreensão responsiva e relações dialógicas, a partir das reflexões de Bakhtin (1997) relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio– os PCN¹s (BRASIL, 2000), um documento orientador do ensino brasileiro que compreende a importância do trabalho com diversos gêneros do discurso, confirmada a importância que tem na comunicação, já que a leitura dos textos é constitutivamente dialógica, e que as relações possíveis nesse processo ressignificam os processos de leitura e produção desses textos.

Historicamente, o ser humano faz uso de diversos meios para expressar-se e comunicar-se aos outros, e assim humano e comunicação se desenvolvem em um paralelo de interdependência. A interação entre os sujeitos² é realizada desde a ancestralidade pelos povos, mesmo que não verbalmente, e a troca linguística ocorre também por meios gestuais e de simbolização.

Na contemporaneidade a comunicação se realiza simultaneamente por meio de recursos verbais e não-verbais, facilitadas pelas tecnologias da comunicação, que mesclam linguagem escrita à imagens e símbolos, como o caso dos mensageiros instantâneos, por exemplo. Essa comunicação é firmada através de gêneros, que a partir de usos comuns se firmam na sociedade, e, por mais que não se perceba toda vez que a comunicação é realizada, é pautada por meio dos gêneros do discurso que são implicados a todas as esferas da comunicação.

Ao passar longo do tempo, sobretudo a partir da década de noventa, o modo como as pessoas se expressam em suas comunidades foi modificando-se, e desse modo os gêneros em que o discurso era firmado, foram modificados e reatualizados, conforme as crescentes necessidades nos meios tecnológicos advindos com a web e web 2.0, que modificam de modo abrangente a criação e recepção de variados gêneros, até mesmo os mais tradicionais e já firmados há mais tempo.

Jay Lemke (2010) evidencia que o contexto a partir das tecnologias digitais é outro completamente diferente de antes da rede mundial de computadores, e na perspectiva da pesquisadora Roxane Rojo (2012) esse panorama influencia a relação dos sujeitos e a linguagem, que acaba se adequando para atender as novas convenções sociais. Tendo em vista a perspectiva

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes que orientam o ensino no Brasil, disponibilizadas em 1997. Está em fase de implementação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem com o propósito de ser uma base sólida e atualizada para o Ensino Público, conforme o *site* da Base: (Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 28 abr. 2019). Em virtude dessa mudança, ainda em implementação pelas escolas, os PCNs nortearam este trabalho.

² Neste estudo, o sujeito é considerado a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (1997).

de interação nos textos em ambiente digital, na próxima seção, intitulada “Interação nos enunciados”, discutiremos conceitos acerca da formação do princípio orientador de todos os enunciados, e seus reflexos nas materialidades — os textos.

2.1 INTERAÇÃO NOS ENUNCIADOS

É constitutivo ao enunciado ser dialógico, e as relações entre os enunciados não se limitam ao diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Todos os enunciados são dialógicos. Neles, de acordo com Fiorin (2011) há uma constituição interativa interna da própria palavra, que é perpassada pela palavra do outro e o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o acúmulo de outros discursos, que estão presentes no seu. O dialogismo³ se constitui nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, e sua ocorrência não depende unicamente de um discurso direto, sendo constitutivo intrinsecamente aos enunciados.

Volochínov (2009, p. 115), delimita as relações dialógicas a partir da constituição da expressão que “comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)”. Conforme o autor, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação, modificando assim, o modo como são percebidos os funcionamentos dos enunciados enquanto expressão dos discursos.

A palavra é dirigida a um interlocutor, e é sempre projetada para a interação. A enunciação materializa os discursos como um resultado da relação de locutor e interlocutor. Como conceitua Volochínov (2009, p. 116):

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.

As duas facetas constitutivas das palavras revelam que as palavras precedem outras e são projetadas para alguém. O que se revela na formação dos enunciados, que comportam enunciados que os precedem, e são dirigidos a alguém. Segundo Volochínov (2009, p. 117) “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Para o autor, a situação é

³ A dialogicidade interna do discurso, conforme Volochínov (2009), ocorre tanto na réplica ativa como na enunciação monológica, está presente em todas as estruturas discursivas e diz respeito às relações de produção do discurso até a sua materialização no enunciado, seja nas linguagens verbais ou não-verbais.

que dá forma à enunciação. A situação comunicativa e os participantes da interação modelam o estilo e a forma como os enunciados serão apresentados, e as pressões sociais que o locutor está submetido conferem a formação da estrutura do enunciado. (VOLOCHÍNOV, 2009).

A fala e outras produções de enunciados, como os textos escritos se orientam pelo contexto da interlocução, e, sobretudo pelos interlocutores a que os enunciados são endereçados. Os enunciados são produzidos levando em conta o caráter social da utilização da língua, que não é centrada na individualização. Mesmo quando não temos um interlocutor, projetamos no discurso um interlocutor imaginário. Volochínov (2009) revela que até mesmo o pensamento não deixa de estar imbricado ao fazer social, e não seria possível se não na projeção do outro, um interlocutor. Na enunciação concreta, diferentemente do pensamento, o caráter social garante complexidade, porque há uma situação real e imediata de comunicação, na qual existem interlocutores concretos para a realização dos discursos através da enunciação.

Volochínov (2009, p. 129) ilustra a enunciação realizada como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, que é o discurso interior. As dimensões e as formas tomadas pela ilha são determinadas pela situação de enunciação e por seu interlocutor, ou seja, o discurso se molda às necessidades enunciativas, conforme é ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Situação de enunciação



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Desde a conversa informal, como o bate-papo, até textos específicos e científicos, perpassam pela situação de enunciação a que esses enunciados são submetidos e moldados conforme as necessidades específicas com relação ao contexto imediato e aos interlocutores da enunciação. Qualquer que seja a enunciação estará sempre voltada ao meio social e buscará compreender o outro, e é isso que permite a troca linguística, não fosse por isso, não existiriam compreensão e apreensão das informações do outro. A palavra está sempre impregnada dos

discursos do outro e para o outro.

Entendemos que as relações dialógicas, o são os vínculos de enunciados que os antecedem, respondendo-os, complementando-os, ampliando-os. Uma obra literária pode ser dialógica pelos vínculos com o contexto sócio-histórico, já uma crônica pode ser uma resposta a um enunciado cristalizado na sociedade, a fim de desconstruir esse enunciado, ironizar, e transformar novos sentidos possíveis.

Em relação ao tema da enunciação, sabemos que ele é concreto, e pertence a um instante histórico ao qual ele pertence. Na enunciação tomada como fenômeno concreto e histórico haverá um tema. Conforme Volochínov (2009, p. 134), “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução.” O tema é uma reação da consciência, diferentemente da significação, que é uma ferramenta para a concepção do tema. O tema constitui um estágio superior da capacidade de significar. Isso fica evidenciado na apreensão de enunciados, quando estamos a adquirir uma nova língua, que conseqüentemente temos de considerar as condições específicas do contexto onde a língua é falada para compreender a comunicação desses falantes. Em consonância com Borges e Menezes (2011) responsável por aclarar como a combinação de palavras em outro sistema linguístico não pode estar presa à tradução literal dos elementos, mas levar em consideração o contexto da língua e seu uso.

Como já exposto, os enunciados são interligados aos outros que precedem, e também projetam os enunciados seguintes em sua formação. Esse tipo de projeção é definido por Volochínov (2009) como “Compreensão Responsiva ativa”. Segundo Volochínov (2009, 137) “qualquer tipo de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo.” A compreensão ativa leva em conta as possíveis reações do interlocutor que são projetadas por aquele que enuncia. O interlocutor pode confirmar, afirmar na mesma direção, discordar, complementar, e até silenciar. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Para designar a interação a que a compreensão responsiva ativa está imbricada, Bakhtin (1997) cunha o termo “Dialogismo”, que será fundamental às noções de gêneros do discurso.

O dialogismo remete à interação realizada entre os enunciados verbais e/ou não-verbais. Destaca-se a singularidade de cada enunciado, de cada discurso, que dialoga com os outros, onde ambos são entrecortados por outros enunciados e discursos, respectivamente, e ao deparar-se com a palavra do outro e interagir, em um movimento cíclico de inter-relação de enunciados é realizado.

[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é

uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. (FIORIN, 2011, p. 21).

Nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 6), o dialogismo tem relevância nos parâmetros pedagógicos que envolvem a língua portuguesa:

nas práticas sociais, o espaço de produção de sentido é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas.

O aluno como produtor de enunciados emprega a língua em um contexto único, em um tempo específico e delimitado, já prevendo a interação, as trocas linguísticas com um determinado ouvinte, que é o leitor, e que está inserido nesse momento e que desempenhará atitude responsiva com locutor e o contrário. Para ilustrar a formação dos enunciados entre si, considerando a compreensão responsiva ativa como o elemento constitutivo do enunciado, apresentamos a Figura 2:

Figura 2: relação entre os enunciados



Fonte: elaborado pelo pesquisador

É impossível conceber um enunciado que não esteja condicionado às influências das enunciações anteriores e da correspondência com o outro e a réplica, por meio da compreensão responsiva ativa inerente ao dialogismo fundamentador dos enunciados. A ocorrência do dialogismo é possível também em uma palavra isolada quando enunciada e entre estilos de linguagem, além de ser possível com diferentes estruturas e temáticas. Conforme Bakhtin (1997, p. 319) “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. O objeto de seu discurso se torna o ponto de confronto de interlocutores imediatos, ou visões, tendências e teorias.”.

A leitura em sala de aula precisa ser tomada como elemento dialógico, de relação entre os

textos, com respostas, réplicas e marcas do outro naquilo que é explicitado. Volochínov (2009, p. 219) define o livro como um discurso verbal impresso e um elemento do dialogismo, já que

esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.

A interação é o resultado dos eventos sociais nos quais o leitor atua para criar vínculos com o que lê para criar as relações de sentido em determinadas situação e os meio sociais. Assim como a leitura, o ato enunciativo enquanto ato dialógico também é subjetivo, tendo em vista que são as experiências leitoras que irão determinar as relações dialógicas estabelecidas pelos alunos e que variam conforme a formação leitora, o contexto e o tempo, pois cada nova leitura é responsável por uma ressignificação dos textos e gera nova e/ou outras relações dialógicas, dependendo das experiências leitoras anteriores do sujeito.

Segundo Tavares (2019, p. 43), “é interessante observar que o primeiro contato do leitor com as obras é visualmente, interagindo com a capa e a sinopse do livro” Na contra capa há as informações da obra, e se após a leitura ele perceber que há vínculo entre enredo e a capa da edição, há uma ressignificação da leitura. Os autores do texto percebem os critérios que os leitores têm, e eles procuram suprir suas expectativas, inovar e transgredir muitas vezes os gêneros, a fim de despertar o interesse, seja por um livro, ou algum texto de gêneros híbridos, como o cinema e a televisão, por exemplo. (TAVARES, 2019, p. 43).

As fronteiras entre os gêneros do discurso são sobrepostas, e desde sempre, mas especialmente na contemporaneidade, os gêneros mesclam linguagens verbal e não-verbal, ideologias, culturas; é o caso de gêneros digitas como os textos interativos, vídeos, infográficos, os games, entre outros, que dispõem mais de um tipo de enunciado.

Os textos por si só são dialógicos, e essa percepção é capaz de alterar o modo como professor e alunos encaram as práticas com os textos na sala de aula, tendo em vista que o texto revela muito das intenções e finalidades daquele que o materializa. A interação entre os enunciados se realiza por meio do dialogismo. Presumindo que as atividades humanas e o uso da linguagem estão em contínua mudança desde o princípio, e que as relações dialógicas entre linguagem verbal e visual desempenham um papel forte na contemporaneidade, precisam-se compreender novos olhares que aceitem a multiplicidade de culturas e semioses, e que compreendam informações que lhe são propiciadas incessantemente e rapidamente no mundo

globalizado da internet, através de gêneros do discurso.

Na próxima seção, intitulada “Os gêneros do discurso e ensino”, serão abordados os panoramas da leitura a partir dos gêneros do discurso, relacionados às novas materialidades textuais que circulam na sociedade e que requerem um novo panorama de leitura.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO

Muito antes de se considerar que a comunicação se daria por meio dos gêneros do discurso, alguns filósofos já se preocupavam em demonstrar, mesmo que de maneira menos elaborada, a delimitação de alguns gêneros, sobretudo literários. Já no século XIX, a mediação entre gêneros, comunicação e as esferas das práticas sociais é feita por pensadores russos, como Bakhtin (1997), de modo que os estudos modificam as noções da linguagem e de sua utilização nos enunciados, designando uma nova percepção relativa aos estudos da interação discursiva nos gêneros do discurso, sem a pretensão de classificar e denominar elementos somente quanto à sua estrutura. Esse grupo de pensadores que revolucionou a maneira como a linguagem se expressa foi denominado “Círculo de Bakhtin”, e contava com filósofos e pensadores, que se reuniram para discutir filosofia e linguagem, como Mikhail M. Bakhtin (1997), a quem daremos ênfase de suas contribuições acerca dos gêneros do discurso.

As pessoas empregam a língua por meio de enunciados, oral ou não, e é assim que as pessoas se posicionam discursivamente no meio onde vivem. Enunciar consiste em dizer algo a alguém, real ou imaginário, mas que tem, sobretudo, outro ao qual se dirige na enunciação. Bakhtin (1997) considera o contexto de produção dos enunciados, o que é fundamental para compreendê-los, já que, para o pensador o que foi dito ou escrito já foi concebido antes de enunciar no agora, e aquilo que for enunciado influenciará os outros enunciados no futuro; há uma relação de interconexão entre os enunciados.

De acordo com Bakhtin (1997) o enunciado é pleno de palavras do outro que já se manifestaram em outros enunciados. Dessa maneira, os enunciados são inacabados e inesgotáveis, mas também, dentro das possibilidades enunciativas são expostas as intenções do enunciador, e possivelmente o sujeito que enuncia, sob influência de outra situação de contexto dará um acabamento diferente ao enunciado, o que conseqüentemente o leva a ser outro enunciado e estará com outras palavras.

Na perspectiva da enunciação, Sobral (2009) conceitua, com base na teoria de Bakhtin, a singularidade dos enunciados, evidenciando que cada enunciado é único e irrepetível, pois no momento que um enunciado adquire a forma conforme o contexto, em outro momento, com outro contexto, o enunciado será diferente e exigirá uma compreensão responsiva diferente; o enunciado é (re) significado. Dessa maneira, a dependência ao contexto revela que o enunciado não é neutro e revela as condições sociais daquele que enuncia, ele é ideológico, e revela um

pensamento. O enunciado manifesta o posicionamento daquele que o produziu por meio do tom de voz, seleção de palavras, e o contexto onde é firmado.

Consideramos a leitura, nesta pesquisa como um ato enunciativo que se dá por meio de gêneros textuais, e que o autor/enunciador dos textos se posiciona, conforme um determinado contexto. Seu leitor precisa depreender os posicionamentos do autor na materialidade, que são os textos, dispostos em diversos gêneros.

O locutor faz uso de enunciados concretos e ideológicos, e por uso da entonação e escolhas lexicais, estilísticas e estruturais, põe em evidência uma temática e o seu posicionamento ideológico. Assim, de acordo com Bakhtin (1997), o leitor atribuirá uma atitude responsiva ativa do que está lendo, e, no caso de uma releitura, outra atitude responsiva ativa será realizada, porque o contexto que será diferente. A leitura é uma atividade subjetiva, que possibilita incontáveis reconstruções de sentidos através dos textos.

Fiorin (2011) se debruça para didatizar o conceito de enunciado, e para ele, a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Ele explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário próximo e imediato, mas também a um superdestinatário, o qual/ os quais sua compreensão responsiva nem sempre é percebida. A identidade do superdestinatário varia em cada comunidade linguística. Conforme Fiorin (2011, p. 21), “Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, desse modo, os enunciados são sociais.”

Cada sujeito no discurso está inserido em um contexto com especificidades, e produz enunciados únicos, de maneira que na leitura, assim como na oralidade as (re) significações são depreendidas conforme o meio social atualiza-se e renova-se. Ao que concerne à Revista *Superinteressante*, o locutor, produtor dos enunciados e da materialidade, é aquele que escreve para a revista e assume a voz da revista, esta que tem diversos perfis leitores, e espera diferentes atitudes responsivas deles, como leitores únicos e subjetivos, e que apesar de confrontarem-se com a mesma materialidade, são sujeitos com experiências linguísticas e sociais completamente diferentes. Um enunciado se constitui na relação com os enunciados que o precedem e que o sucedem na comunicação. É característico de um enunciado solicitar uma resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para essa resposta, seja ela uma concordância ou não. (FIORIN, 2011).

É característica uma relativa estabilidade aos enunciados, já que conforme Bakhtin (1997, p. 279, grifo do autor) “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” Esses gêneros do discurso são considerados a partir de suas mudanças históricas advindas de diversas atividades humanas e que, assim, configuram os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso moldam-se às necessidades da

sociedade a partir do meio no quais são inseridos, e estão em contínua alteração. Tanto enunciado, como os gêneros do discurso “são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 285).

De acordo com o período histórico e as transformações sociais, o enunciado e gêneros do discurso se remodelam, e a contemporaneidade conectada à internet explicita as transformações a que essas manifestações da língua vêm sendo submetidas. Conforme Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são uma espécie de reflexo da interação social. Porém, quando falamos do ambiente pedagógico, os diferentes modos de expressão verbal muitas vezes são colocados em compartimentos separados de forma acrítica e transmitidos como se fizessem parte de um processo imutável e unicamente individual. A escola é uma das esferas comunicativas mais importantes para o ato da interação, pois é o ambiente institucional responsável por oportunizar o contato com os textos de diferentes gêneros, onde o indivíduo pode aprender a competência necessária para compreendê-los.

Na maioria das vezes, os sujeitos falantes não percebem que toda vez que se comunicam, escolhem determinados gêneros discursivos, de acordo com seu objetivo na construção de sentidos. Consoante Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Os enunciados estão sempre se reinventando conforme as necessidades da sociedade e não podemos caracterizar os gêneros como formas fixas da língua, mas sim como formas que se adaptam, ajustando-se àquilo que os sujeitos necessitam para construir sentido em determinadas situações de enunciação, entretanto os gêneros são submetidos às regras convencionadas pela sociedade, levando em consideração a realidade na qual são produzidos.

São definidos em três eixos que são indissociáveis entre si, que são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; em consonância com Bakhtin (1997), essas três esferas relacionam-se na construção de determinado gênero, sendo que cada esfera é fundamental para a existência e circulação desses gêneros.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros do discurso apresentam uma mutabilidade de acordo as inúmeras esferas sociais e a sua atualização, uma vez que não possuem formas rígidas imutáveis. As atividades

humanas por meio da linguagem transformam-se, assim como os gêneros do discurso. Existe uma estrutura que configura os gêneros, e para moldá-los a fim de inseri-los em diferentes âmbitos sociais, o escritor realiza enunciados concretos em textos de gêneros ⁴que já são conhecidos pelo destinatário da produção, ou pelo menos que resgatam algum elemento de gêneros considerados familiares para o destinatário. Consoante Fiorin (2011, p. 53), “Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceituar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade.”.

O conteúdo temático apresentado por Bakhtin (1997) diz respeito ao domínio de sentido do qual o gênero é constituído, contudo não se refere ao assunto específico de um texto, pois o conteúdo é apreendido a partir da apreciação de valor e do tom que o autor atribui, é algo mais global à construção dos sentidos possíveis. “O enunciado se caracteriza acima de tudo pelo seu conteúdo preciso do objeto de sentido.” (BAKHTIN, 1997, p. 308).

A construção composicional se caracteriza no modo de organização e estruturação do texto, com formas específicas a determinados gêneros. O estilo é a seleção de meios linguísticos empregados para que ocorra a compreensão responsiva ativa do enunciado. Fiorin (2011, p.38) reflete acerca do estilo proposto por Bakhtin como um “conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciadador.”.

De acordo com Bakhtin (1997), o estilo está intrinsecamente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado é individual, e pode refletir a individualidade de quem o realiza, possui um estilo individual. As esferas sociais da comunicação possibilitam a manifestação do estilo individual dentro dos trâmites das convenções sociais.

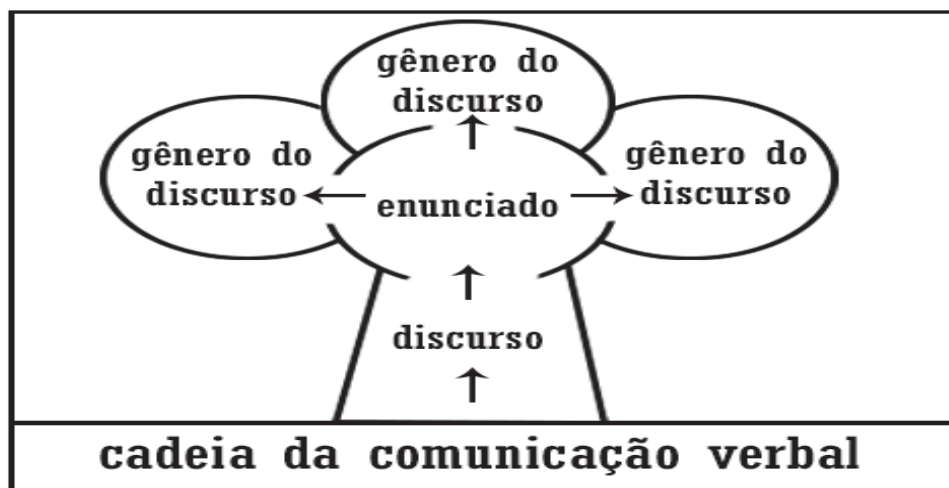
O estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera social da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284).

As reflexões de Bakhtin são em sua maioria, para a literatura. Sendo assim, as construções estilísticas adquiriram notoriedade nos estudos porque manifestam a individualidade do sujeito, e manifestam que todo enunciado é único e irrepitível, entretanto, a construção composicional e conteúdo temático são relevantes e imbricados ao estilo. Quando se utiliza a língua na forma dos gêneros, atribui-se a eles um valor e uma entonação com estilos próprios de

³ Entendemos que a perspectiva apresentada como “texto” aproxima-se de Bakhtin (1997) enquanto materialidade discursiva, e não somente como um recurso verbal; o texto se expressa através de um determinado gênero.

manifestações discursivas, para que haja compreensão responsiva ativa do enunciado criado. A Figura 3 procura esclarecer o modo como os enunciados concretizam-se no meio social através da cadeia de comunicação verbal:

Figura 3: Cadeia da comunicação verbal



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Na cadeia da comunicação verbal, os gêneros do discurso são produtos resultantes da interação discursiva submetida à contextura social. Elementos que marcam não somente o papel do indivíduo nas esferas comunicativas, mas também o reflexo de sua subjetividade marcada na interação verbal.

Na perspectiva da complexidade, a língua (gem) deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua (gem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros. A aquisição de uma língua como atividade de linguagem também está em constante evolução, e qualquer mudança em um subsistema pode afetar outros elementos da rede. A aquisição se desenvolve por meio da interação dinâmica e constante entre os subsistemas, alternando momentos de estabilidade e de turbulência. (BORGES; MENEZES, 2011).

Em meio à multiplicidade cultural, é possível refletir sobre as manifestações linguísticas que a leitura esteve apoiada ao longo da história. Vemos que o aprimoramento das formas de comunicação esteve sempre interligado aos elementos como a leitura, a escrita, o discurso oral, entre outros, por pertencerem às mais frequentes manifestações da linguagem. Dessa forma, a partir do momento em que revoluções sociais mobilizaram inovações linguísticas, inevitavelmente os elementos relativos às manifestações linguísticas foram transformados. É o caso da explosão tecnológica que marcou o fim do século XX e o início do século XXI.

Os textos publicitários que circulam na mídia, por exemplo, são constituídos por estratégias estilísticas muito específicas, visando atrair o público consumidor, e assim o texto carrega uma intencionalidade, como perpetuar uma ideia, ou vender um produto, por exemplo. Os produtores desses textos precisam ser capazes de projetar o seu leitor/receptor dos textos e projetar seus gostos para dialogar com ele. As revistas e programas televisivos também fazem uso de estratégias com base em seu público leitor, adaptando assim o estilo de escrita/fala a determinado contexto.

A formação dos gêneros do discurso está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que destacam a relevância de se “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos mediante a natureza, função, organização das manifestações, ou seja, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 8), e isso encarrega ao docente aproximar o aluno a diferentes materialidades linguísticas, para que ele saiba compreender os grupos sociais e possa observar os textos de gêneros discursivos em sua realização, percebendo as particularidades de estilo, de construção composição e conteúdo temático.

Na constituição dos gêneros do discurso, há uma distinção que os classifica em primários e secundários (BAKHTIN, 1997) – os primários dizem respeito aos que circulam na vida cotidiana e têm predominância, mas não somente, no discurso oral, por exemplo, a conversa informal, a fala por telefone e, também, as mensagens instantâneas em decorrência dos gêneros orais e cotidianos, pelos aplicativos *Messenger* e *WhatsApp*, por exemplo.

Os gêneros secundários são resultado das condições de um convívio cultural complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, sendo predominante escrito, (BAKHTIN, 1997) como, por exemplo, os textos dissertativos, o romance, relatório, entre outros, e que assumem também as características dos gêneros primários. Os textos dialogam entre si, e esse processo implica características aos textos expostos e produzidos na sociedade; o processo de dialogismo. Os gêneros secundários tomam para si características dos gêneros primários, e os primários, dependendo da situação comunicativa, remodelam-se para atender demandas dos gêneros secundários.

Os gêneros secundários do discurso [...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída. [...] Durante o processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Os enunciados e os gêneros do discurso refletem a história da sociedade e da língua e, conseqüentemente, as mudanças aceitas pela sociedade se adaptam e evoluem no discurso.

Enunciados são materializados tanto na oralidade, como na forma verbal, e o estilo, que é particular de cada sujeito é pleno de palavras daqueles que se posicionaram antes, e que se posicionarão posteriormente através do enunciado.

O aluno precisa fazer usos dos textos em diferentes gêneros por via dos três elementos constituintes dos gêneros do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo, e assim o aluno vai “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2000, p. 8). Um dos objetivos dos PCNs nas aulas de Língua Portuguesa, é saber transitar em meio a diferentes linguagens, sendo capaz de considerar opiniões e posicionamentos de diferentes ideologias e vivências, respeitando “as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” (BRASIL, 2000, p. 9).

É importante que o estudante possa identificar as variedades textuais, pois os gêneros do discurso podem hibridizar-se e intercalar-se conforme as utilizações. Eles se modificam e assumem características de outros gêneros dependendo da necessidade. Conforme Tavares (2019), os gêneros dizem respeito à introdução de diferentes enunciados para compor um gênero. Compreendemos que o jornal, e as redes sociais, por exemplo, são suportes em que há gêneros intercalados, como os classificados, o obituário, a crônica, o artigo de opinião no jornal, fotos, textos e músicas.

Considerando a relevância dos estudos bakhtinianos acerca da interação verbal, dos enunciados e dos gêneros do discurso, versaremos no próximo capítulo, intitulado “Leitura e multiletramentos” sobre as concepções de leitura e interpretação de textos multimodais, relacionadas aos multiletramentos nas práticas leitoras.

3 LEITURA E MULTILETRAMENTOS

O panorama contemporâneo de leitura, em especial a partir dos anos 2000 coloca em revogação práticas de leitura até então resistentes aos moldes tradicionais, que precisam se reinventar e remodelar, a fim de uma negociação de sentidos dos textos que circulam os meios digitais e também não digitais, como a fala, e outros gêneros não escritos tradicionais, mas que também estão impreterivelmente relacionados às novas formas de difusão de informações requeridas pela sociedade.

Numerosos são os gêneros que passam despercebidos nas práticas leitoras, estas caracterizadas por não compreenderem a mescla de linguagens e a necessidade de se propor nas práticas de letramento textos que tenham significância aos leitores. A relação de aulas e texto precisa ser significativa e fazer sentido no aprendizado, e para abarcar os diversos sentidos projetados através de múltiplas linguagens, múltiplas manifestações culturais e os variados suportes (modais) dos textos, é necessário pensar nas práticas de leitura maneiras de compreender sentidos possíveis dos textos compostos por gêneros discursivos multimodais.

Os gêneros discursivos sofreram transformações, remodelações e hibridizações de diferentes linguagens, tanto verbais como não-verbais, que entrelaçadas propiciam novas maneiras de depreender sentidos nas práticas de leitura que todo sujeito convive. Mas como compreender as linguagens híbridas em disposição em variados meios? É relevante identificar a constituição dos elementos que implicam a leitura para o domínio de certas competências e habilidades. Diante das novas realidades de leitura, esse capítulo aborda os conceitos de leitura, multiletramentos e a multimodalidade, e suas implicações nas práticas de leitura dos gêneros discursivos multimodais, já que estes integram linguagens verbo-visuais.

Primeiramente, apresentamos os conceitos de leitura e perfis de leitores a partir das mudanças da leitura no ciberespaço. Em seguida, discutimos sobre os diferentes letramentos, e, posteriormente os multiletramentos e a multimodalidade, que tomam as linguagens verbo-visuais em espaço virtual. Para mobilizar os conceitos, serão abordadas as contribuições teóricas de Petit (2009) e Santaella (2007) acerca da leitura; The New London Group (2000) e alguns estudiosos que fazem parte do grupo, como Cope e Kalantzis (2000) e Kress e van Leeuwen (2001), que discorrem sobre multiletramentos e multimodalidade, bem como as contribuições relacionadas ao fazer pedagógico com os textos de gêneros discursivos multimodais, por meio de Lemke (2010) e Rojo (2012).

3.1 RELAÇÃO INTRÍNSECA ENTRE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Os meios em que a leitura é realizada, como mostra a história, não foram sempre os mesmos e esses meios provocaram grandes mudanças na elaboração e forma de ler os textos em circulação. Primeiramente, com o advento da prensa por Gutenberg, e após com a tecnologia digital de conexão em rede, as leituras de mundo se ampliaram e as mídias em que os textos circulam facilitaram o acesso a diferentes textos.

Rösing (2016, p. 08) elucida que houve temores de que a leitura desaparecesse com a massificação da tecnologia de acesso à internet.

Ler correspondia a decodificar, entender e interpretar textos escritos, fossem inovadores ou não. Mas a década de 1980 prometia mudanças, com o aparecimento do PC – o *personal computer*, de utilização individual e de transporte relativamente facilitado. Nos anos 1990, foi liberado o uso comercial da internet, e a adoção de telefones celulares, objetos ainda mais portáteis, expandiu-se, alcançando usuários em todas as partes do planeta. Ao final do século XX, especulava-se o fim do livro, perspectiva que assumia cores catastróficas porque poderia significar também a morte da leitura.

Tal especulação não se confirma, mas apresenta desafios aos modos como os textos passam a ser dispostos em diferentes mídias, algo que já aconteceu no advento da prensa, mas que na modernidade extrapola limites fixos da estrutura e estilo dos gêneros, que cada vez mais combinam-se em novas práticas de leitura.

O fato de termos o livro, com páginas e diagramação, por exemplo, é fruto de uma grande revolução na maneira de lidar com o texto, como demonstra Chartier (1994, p. 186, grifo do autor):

A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do *libro da banco* ao *libellus*; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. (6). Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. Uma revolução desse porte necessita, portanto, outros termos de comparação.

O leitor é livre para estabelecer a ordem textual ou para se perder na desordem dos fragmentos do texto, pois no lugar de um livro com páginas onde as frases e imagens se apresentam em uma ordenação sintática prescritiva, surge uma ordenação associativa individual que só pode ser estabelecida por meio da leitura. De acordo com Santaella (2007), o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se e mesclando-se com

outros tipos de signos, ou linguagens, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro, e o ato de ler foi também se expandindo para outras situações.

Ler não é um fenômeno anárquico e sem critérios. Mas também não é um processo de via única único no qual apenas um significado está correto. É um processo de construções de compreensão que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem. Ler é cumulativo: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.

Desde o século XVI, começaram a surgir produções mais simples, de pouco cuidado e menos custosas, destinadas àqueles que não queriam entrar em livrarias convencionadas, marcadas pelo ornamento. O conjunto das coleções em série deu impulso a uma multiplicação de livros garantida pelo advento de Gutenberg.

A leitura se populariza enquanto atividade individual, solitária, silenciosa, de numerosos textos, lidos com uma busca de intimidade. Os diferentes tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nos processos e no ato de ler se configuram em modelos cognitivos de leitor, com algumas características específicas, e categorizadas por Santaella (2007), em três perfis de leitores.

Como destaca Santaella (2007), o primeiro tipo de leitor é o leitor contemplativo, que é meditativo e da idade pré-industrial, é um leitor da era do livro impresso e da imagem fixa. Perdura até o século XIX. O segundo tipo de leitor é o do mundo em movimento, dinâmico, de um mundo híbrido, de misturas de signos, um leitor, considerado pela autora, filho da revolução industrial e do aparecimento de grandes centros urbanos: o homem na multidão. Nasce com o jornal e com a explosão do universo da fotografia e cinema e mantém características estruturais com o advento da revolução eletrônica. O terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir dos novos espaços não delimitados fisicamente da virtualidade. Nenhum tipo de leitor exclui outro, e eles existem em interdependências, muitas das vezes. Há uma convivência e reciprocidade entre os três leitores, mesmo que cada tipo empregue especificidades nas habilidades de leitura. (SANTAELLA, 2007, p. 28).

Na caracterização do leitor movente, as coisas fragmentam-se sob o efeito do transitório, do excessivo e da instabilidade que marcam o psiquismo humano com a tensão nervosa, a velocidade, o superficialismo, a efemeridade, muitas sensações, tudo isso convergindo para a experiência imediata e solitária do homem moderno. O leitor foi se ajustando aos novos ritmos de atenção, que passam do fixo para o móvel. Treinado nas distrações fugazes e sensações cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. O leitor movente é fugaz, de memória curta e ágil. Um leitor que

precisa esquecer rapidamente pelo excesso de estímulos, e falta de tempo para retê-los. (SANTAELLA, 2007, p. 29)

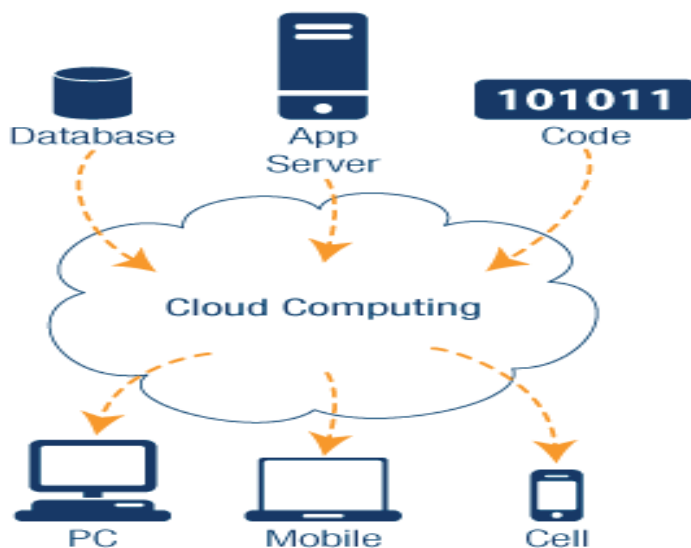
O leitor imersivo é um leitor que navega em uma tela, programa leituras, em um universo sempre disponível, sem perder a rota, que está em estado de prontidão, conectando-se entre nexos, Conforme Lúcia Santaella (2007, p. 33), “em um roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc.”. Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão sujeito que se expressa em sua concentração, atenção, compreensão da informação e na interação instantânea e contínua com os diferentes textos. Michèle Petit (2009, p. 41) ressalta o significado⁵ como algo a ser produzido, e não puramente estático. Para ela “O significado não é algo dado: é alguma coisa qual a qual nos inclinamos; um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher. Uma forma de estar atento.”.

A leitura no meio digital rompe com alguns modos de organizar o texto em sua construção composicional, funde diversos estilos, e consegue trazer vários conteúdos temáticos em sua composição, e isso, na medida em que enriquece o texto, traz desafios para trabalhar com o texto em diferentes multimídias. Quando a mídia em que o texto é criado é modificada, o texto também é modificado. Chartier (1994, p. 187), afirma sobre o texto que “se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes”.

O ciberespaço é descrito de acordo com Chartier (1994) como um universo paralelo, que tem sua matriz na internet, que abriga megalópoles, ou bancos de dados comerciais, e uma infinidade de portais e sites de todos os tipos e estilos. O ciberespaço pode ser concebido como um universo global independente de como se chega a ele, e com várias maneiras de ser inserido nele; um espaço que se abre quando o usuário se conecta com a rede. As comunidades virtuais têm crescido e se diferenciado, de modo que se produz uma nova cultura, a cultura do espaço. A computação em nuvem enquanto um espaço que integra mídias para suporte dos conteúdos, estes que são lançados por aplicativos específicos em um local de armazenamento e administração pode ser observada, conforme a Figura 4:

⁵ O conceito de significado para Michèle Petit (2009) assume uma percepção mais abrangente para o termo, o que Bakhtin já havia postulado como pertencente à esfera dos sentidos.

Figura 4: computação em nuvem



Fonte: Site Infoescola (2010)⁶

As condições para recepção e criação dos textos multimodais em cibercultura⁷ têm características específicas que precisam ser estudadas nas práticas leitoras com os textos compostos por gêneros discursivos atuais. O leitor não recebe o texto como algo imperativo, e participa na interpretação, recorte, recriação do texto, tendo um papel ativo em sua recepção, na compreensão responsiva ativa. Petit (2009, p. 28) aclara que “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve.”. O trabalho com gêneros diversificados abre espaço para diferentes construções de sentidos e olhares, não reduzindo a leitura à mera classificação por tipos textuais.

Muitos dos gêneros discursivos combinam texto escrito com texto visual, e é importante que tomemos todas as informações para entender e saber criar os textos, que cada vez mais estão ligados a diferentes mídias. Como assinala Lemke (2010), esses textos “combinam imagens visuais e o texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares.”. Petit (2009) demonstra que os leitores se apropriam daquilo que leem na tela de computadores e outros aparelhos tecnológicos, que permitem mudar o sentido dos textos, interpretar, introduzir seus desejos e gostos pessoais aos textos.

Em consonância com Santaella (2007), o leitor meditativo e sem urgências, e

⁶ Disponível em: <www.infoescola.com/informatica/computacao-em-nuvem>. Acesso em: 10 maio.2019.

⁷ A cibercultura é definida por Lucia Santaella (2007) como produto das manifestações culturais produzidas em espaço virtual.

privilegiado de férteis imaginações precisa aprender a conviver com o leitor movente; aquele que lê formas, volumes diferentes, direções, traços, cores, sintonizado com a linguagem do mundo e que solicita um novo panorama de leitura que abranja as diferentes linguagens nas práticas sociais, através dos letramentos. Lemke (2010, p. 456) define Letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”.

Marisa Lajolo (1997) reconhece uma nitidez fronteira de diferenças no interior de determinados gêneros discursivos que passam pelo ambiente escolar, nos livros didáticos, por exemplo, o que nomeia como “diferentes profissionais de leitura”, o que é evidenciado na posição adotada das editoras de livros didáticos, que acrescentam diferenciados gêneros, entretanto, esses livros compartimentam e isolam os gêneros, o que vai contra a uma apreensão global de sentidos nos letramentos. Nesse movimento, para integrar as práticas de leitura que os textos caracterizados por diferentes linguagens estão indissolúvelmente constituídos, necessitamos de uma visão democrática e multissemiótica dos textos, sendo assim, na próxima seção intitulada “Por uma compreensão dos multiletramentos”, nos ocuparemos dos conceitos de letramentos, bem como a pedagogia dos multiletramentos, verificando como os textos multimodais se constituem nas práticas de ensino.

3.2 POR UMA COMPREENSÃO DOS MULTILETRAMENTOS

Com a precarização de eficiência nos moldes tradicionais de leitura, práticas de leitura alinhadas à tecnologia aparentam ser um caminho para satisfazer as necessidades de leitura das situações comunicativas. A compreensão e interpretação dos textos não podem ser totalmente controladas, mas precisam de critérios para que haja práticas de leitura que forneçam competência aos alunos para entender e saber reagir a diferentes textos das práticas sociais que envolvem as atividades humanas, que é definido como Letramento por Lemke (2010). O letramento constitui a apreensão do funcionamento das práticas sociais.

Kress e van Leeuwen (2001) fazem uma crítica ao modo como as formas de expressão se configuravam de uma maneira limitada, cada qual com seu próprio modelo, sem espaço para diferenças, e se distanciando do uso real da língua. Conforme os autores, essa espécie de estabilização começou a se alterar, uma vez que alguns limites foram sobrepostos, não apenas nas formas de expressão mais ousadas, como o cinema ou a música, mas também em documentos que supostamente teriam mais chances de se manterem inalteráveis, como aqueles produzidos por departamentos governamentais, universidades, entre outros. Diante

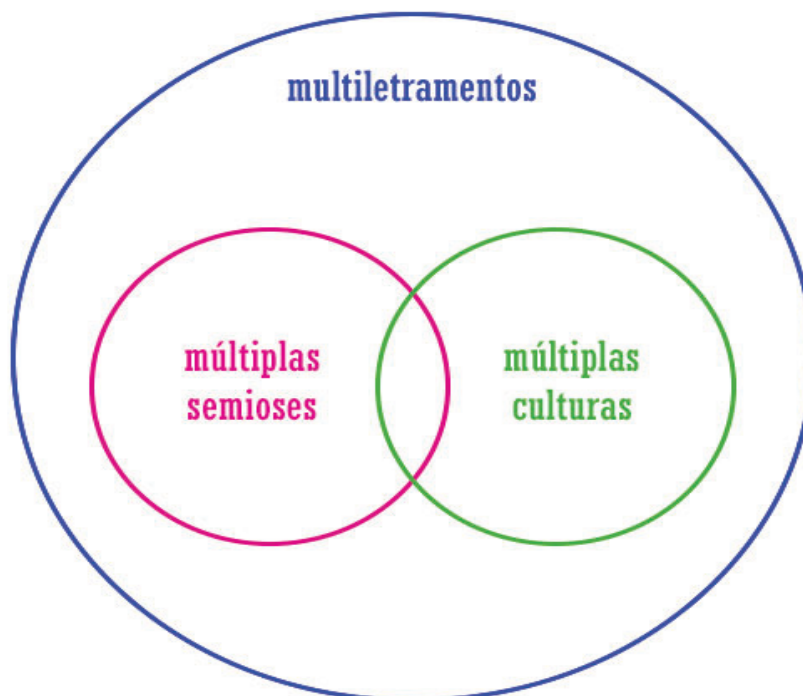
das diferentes linguagens dos gêneros em circulação é interessante atentar para as formas de expressão se configuram dentro de determinado gênero, e de que forma podem ser trabalhadas nas práticas leitoras, de modo a possibilitar a construção de sentidos por meio dos multiletramentos.

Especialistas em ensino da língua e de tecnologias da educação destacam as habilidades necessárias do século XXI, o letrar digitalmente, e Magda Soares (2001) define os letramentos como resultados das práticas sociais de leitura e escrita. Sabe-se que o ciberespaço das tecnologias solicita habilidades específicas de interpretação, compartilhamento e criação de sentidos em comunicação digital, por meio de vias multimodais. Esta nova realidade reflete a necessidade de um ensino de línguas que atenda as necessidades atuais dos produtores de textos em rede, já que não há como negar as transformações das tecnologias na utilização das línguas. Precisa-se cumprir o dever de oferecer os diversos letramentos.

O conceito dos letramentos muda rapidamente na era da comunicação virtual, bem como acontece com os gêneros textuais. As culturas e o acesso facilitado às redes de computadores desempenham papel importante na modificação dos conceitos, os gêneros transgridem as fronteiras e as manifestações sociais se mesclam. Posto isso, surge a necessidade de múltiplos letramentos ou multiletramentos. (ROJO, 2012).

Os multiletramentos entrelaçam as práticas sociais, agregam as linguagens verbo-visuais, as novas tecnologias multimodais, e o sujeito social, este que interage entre as linguagens e os suportes, compreende diferentes manifestações culturais nos textos e demais práticas sociais a que está exposto, não sendo, necessariamente, um sujeito limitado às práticas com linguagens escritas, podendo abarcar práticas sociais do meio oral, como o rádio, música, e os *podcasts*. Os multiletramentos surgem da necessidade de se comportar múltiplas línguas e múltiplas culturas de convívio dos sujeitos sociais. Buscando integrar as variadas linguagens que se hibridizam, novos panoramas no tratamento dos textos são necessários, e os multiletramentos vêm a aclarar o modo como esses textos são submetidos às práticas de leitura. (ROJO, 2012, p. 13). Segue a Figura 5 representando o elo na composição dos multiletramentos:

Figura 5: Composição dos multiletramentos



Fonte: elaborado pelo pesquisador

As imagens e representações gráficas, como os ícones, cores, números, servem de apoio semântico às construções de significação integradas ao texto verbal. Como conceitua Kress e van Leeuwen (2001, p. 13):

Os desenhos são as conceptualizações das formas dos produtos e eventos semióticos. Três coisas se desenham simultaneamente: (1) uma formulação de um discurso ou combinações de discursos, (2) uma (inter) ação particular [...] e (3) uma forma particular de combinar os modos semióticos.

Para a multiculturalidade constituinte, sobretudo da expansão dos meios digitais e de intercâmbio cultural e a multimodalidade dos textos que circulam nessas múltiplas culturas, foi cunhado o termo Multiletramentos (ROJO, 2012). O termo foi criado por um grupo britânico de estudiosos de diversos países, o The New London Group (2000) que buscou se debruçar para entender as novas ferramentas de acesso à comunicação que os jovens dispunham, e os reflexos dessas ferramentas no trabalho com os textos, a partir dos letramentos que comportam múltiplas linguagens e espaços, principalmente onde os limites entre as culturas que já eram mais sobrepostos em uma sociedade plural.

De acordo com Rojo (2012, p. 23), algumas características são constituintes dos multiletramentos:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos – verbais ou não);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Essas características demandam práticas de leitura e produção que agregam ferramentas, como o áudio, vídeo, texto escrito, as imagens, o tratamento, edição e diagramação dessas linguagens, além das ferramentas já estabelecidas na sociedade das linguagens impressas. Uma nova ética e novas estéticas são necessárias para se trabalhar com os gêneros nas práticas de leitura, sendo assim, Rojo (2012, p.16) define como:

uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes. Uma nova ética que seja na recepção seja produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos [...].

Os dispositivos tecnológicos interligados a rede permitem que até os leitores mais leigos produzam conteúdos diretamente de suas casas, são ouvintes e espectadores de suas produções em diversas mídias, e a Interação Verbal de Volochínov (2009) se manifesta com intensidade e simultaneidade através dos canais de interação e reação aos conteúdos, como o *Twitter*, por exemplo. Os jovens são interessados nesses meios tecnológicos de interação pelas redes sociais, produzem seus conteúdos e sabem navegar com destreza por tais conteúdos, entretanto, a escola desconsidera o papel das novas mídias na construção da formação leitora, e abdica de desenvolver trabalhos com a leitura que despertem diversas habilidades em competências da aprendizagem colaborativa, necessárias ao desenvolvimento do aluno, que serão testadas, principalmente em exames como o ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio.

Contextualizado na premissa de que os novos letramentos multimodais são cruciais para a nossa inserção em um mundo onde os significados surgem cada vez mais em lugares multiculturais e formas híbridas. O GNL (Grupo Nova Londres) defende que a educação deve liderar o desenvolvimento dos significados dos designers, que são as pessoas com habilidade para entender, produzir e transformar os significados linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais na projeção de novas formas de comunicação, quer seja no trabalho, esfera pública ou comunidade. (COPE; KALANTZIS, 2000b).

Os conteúdos que contemplam as linguagens verbais e não-verbais relacionadas estão se tornando cada vez mais expressivos no dia a dia das pessoas, e é importante o professor orientar seus alunos visando estabelecer letramentos críticos dos conteúdos que produzem e

que consomem. No trabalho com os multiletramentos, o docente conduz para despertar o senso de poder de seleção dos conteúdos na rede de maneira criteriosa e desconfiada, e o discente propondo a autonomia e desenvolvimento de pontos de vista nos alunos, para que possam se expressar nas práticas sociais que envolvem a leitura, e que são fundamentais para a inclusão do sujeito no meio social.

Tradicionalmente, as escolas privilegiam gêneros com estruturas mais rígidas, sem muito espaço para reflexão, o que compromete o desempenho no aprendizado de como lidar com diferentes textos e adaptá-los às demandas comunicacionais. A inclusão de práticas com gêneros discursivos difundidos socialmente, constitui uma mudança de panoramas, visando uma aproximação às realidades do alunado, promovendo um ensino mais abrangente e democrático, que desconstrói preconceitos enraizados em textos normativos de determinada comunidade linguística.

A multimodalidade é inerente aos textos atuais, e surgiu a partir dos veículos de comunicação das últimas décadas do século XX, que deixaram de ser centralizados somente ao texto escrito, agregando várias linguagens para comunicação e expressão, tanto verbal como não-verbal, com o exemplo dos gestos, da música, as imagens estáticas e em movimento. Em consonância com Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade constitui-se na união das linguagens.

As práticas sociais a que estão submetidos os gêneros, integram as diferentes estruturas de linguagem por meio das percepções dos sentidos; para compreender os textos multimodais permitem acionar informações direcionadas para a visão, audição, olfato, paladar e tato, não sendo sentidos isolados, pois em uma mesma atividade de leitura vários sentidos podem ser mobilizados. A materialidade se dá por meio dos gêneros que expressam a cultura, e a mídia diz respeito ao meio físico ou do ciberespaço, onde os gêneros são produzidos e difundidos.

Os textos e mídias são percebidos subjetivamente, já que as percepções sensoriais do corpo são diferentes de pessoa para pessoa. A seleção de mais de um tipo de linguagem nos textos facilita a apreensão dos sentidos projetos por aquele que produz os textos. Kress (2000) reitera que todos os textos são multimodais, porque o modo de se pensar o texto pode envolver de distintas maneiras.

A multimodalidade é aproveitada pelos veículos de comunicação, por exemplo, que entendem os processos de apreensão de informação e interesse pelo acesso à leitura, e adaptam seus textos para comportar as necessidades da sociedade. É o caso de grandes jornais, que em meio virtual fazem uso de imagens, títulos grandes, muitas das vezes

coloridos e chamativos, tudo para despertar os sentidos do leitor na atividade de compreensão dos textos. Nesse sentido, o conceito de multimodalidade, particularmente para a Pedagogia dos multiletramentos, nos faz repensar as distinções entre a comunicação e o uso, a leitura e uso, em especial.

As concepções da Pedagogia dos multiletramentos desenvolvidas pelo The New London Group (2000) dividem-se em teoria e conceituação, e propostas de utilização. A primeira parte tem enfoque nos *designs* de significação, – *Design* disponível, *Designing* e *Redesigning*, e nas dimensões de significação – *Design* linguístico, *Design* visual, *Design* sonoro, *Design* gestual, *Design* espacial e *Design* multimodal. A segunda parte apresenta os aspectos teóricos da Pedagogia dos multiletramentos – Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico, Prática transformada.

Na Pedagogia⁸ dos multiletramentos, os professores não são mais vistos como detentores do conhecimento autoritário e normativo, eles são vistos como *designers* na orientação dos processos para se alcançar os multiletramentos. O termo *design* é definido por Cope e Kalantzis (2000b) enquanto estrutura organizacional dos produtos ou do processo de fazer *design*, de criar ou produzir e é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis.

O foco dos multiletramentos é a transformação das realidades, em processo de *redesign*, realizado por meio da cultura letrada, sendo assim, Cope e Kalantzis (2009, p. 170, tradução nossa) definem que “a pedagogia dos multiletramentos em todas as formas de representação, incluindo a língua devem ser consideradas como processos dinâmicos de transformação, preferivelmente, ao invés da reprodução.”⁹

The New London Group (2000) apresenta uma relação de quatro fatores para os multiletramentos: Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformada. Como observa Rojo (2012), a Prática situada é constituída a partir de experiências próximas dos alunos, dos contextos, que serão observados e valorizados pelo professor orientador. Conforme Rojo (2012, p. 30), possui um significado particular e “remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais”.

⁸ O termo “Pedagogia dos multiletramentos” neste estudo diz respeito ao ensino e às práticas de leitura, voltadas ao letramento para atingir os multiletramentos, e não no seu sentido pedagógico, também proposto pelo The New London Group (2000).

⁹ In a pedagogy of Multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction. That is, meaning makers are not simply replicators of representational conventions.

Conforme Rojo (2012), na Instrução aberta, os objetivos são a conscientização e controle sobre o que está sendo ensinado a partir do que o aluno já conhece através das práticas sociais que está envolvido. Os gêneros e *designs* familiares aos alunos e seus processos de produção e recepção são estruturados, e são estabelecidos critérios de leitura crítica.

Relacionado aos fatores anteriores, está o Enquadramento crítico, que tem o objetivo de auxiliar os alunos a chegar às compreensões e interpretações dos gêneros em determinados contextos sociais, particulares dos *Designs* de significação, e envolve um profundo trabalho com a composição do texto. Por fim, a prática transformadora, que constrói os significados para a realidade; nela, os alunos criam e executam de maneira reflexiva e crítica as novas práticas sociais letradas, incorporadas aos seus objetivos individuais e coletivos (ROJO, 2012). Desse modo, a prática transformadora integra todos os fatores da pedagogia dos multiletramentos, e é importante que ela surja a partir das necessidades do grupo ou comunidade, que são variados.

No capítulo seguinte, intitulado “Pluralidade em Práticas Leitoras” apresentamos as contribuições teóricas mobilizadas na análise dos corpora, constituído por dois infográficos, caracterizado como um gênero multimodal propício às práticas leitoras, para, desse modo, analisar os movimentos de leitura, a fim de se compreender os textos multimodais a partir do panorama de leitura dos multiletramentos.

4 PLURALIDADE EM PRÁTICAS LEITORAS

Apresentamos nesta pesquisa um estudo exploratório e bibliográfico, com análise qualitativa de *corpus*, contextualizando a materialidade que será analisada a partir de conceitos-chave de teorias dos estudos enunciativos e dos multiletramentos, de modo a examinar e buscar alcançar os objetivos do estudo com a análise da materialidade.

Relacionaremos ao *corpus* as concepções dialógicas por meio dos conceitos de Bakhtin e Volochínov (1997, 2009) sobre interação verbal e gêneros do discurso, as concepções de leitura e interpretação a partir dos pressupostos teóricos de Santaella (2007) e Petit (2009); relacionaremos também as concepções de letramentos alçado em estudos de Lemke (2010) e, por fim, as pesquisas sobre multiletramentos com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2001), Cope e Kalantzis (2000), e Rojo (2012).

As reflexões são distribuídas da seguinte maneira:

- a) primeiramente, apresentamos uma contextualização do gênero ao qual o *corpora* está inserido, relacionando-o com o contexto social e o panorama de leitura, como já discutido;
- b) em seguida, acionaremos os conceitos-chave levantados por Bakhtin (1997, 2009), de modo a identificar a interação e a constituição dos gêneros;
- c) depois, buscamos verificar através dos multiletramentos os movimentos necessários para a compreensão dos textos;
- d) por fim, apresentamos os resultados de pesquisa e as considerações finais.

Desse modo, partimos para a contextualização do corpus:

Para poder ser tratado com propriedade nas práticas de leitura, os textos constituídos de gêneros discursivos multimodais precisam considerar as concepções de multiletramentos. É o caso do gênero infográfico, popular e que se remodela com a expansão das redes em internet e acaba recebendo um acabamento estilístico diferente e mais atrativo no meio digital, que possibilita a criação de diferentes *Designs*. (THE NEW LONDON GROUP, 2000). O contraponto do gênero nas práticas de leitura, em especial no meio escolar, é que geralmente o contato com o gênero infográfico fica restrito a outros meios distantes do escolar, e assim, a leitura acaba por não passar pelos critérios proporcionados pelas ferramentas de produção e transformação de sentidos, que a escola pode oferecer. The New London Group (2000) e Rojo (2012) indicam que nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal houveram mudanças relacionadas à globalização e o modo como interagimos em sociedade uns com os outros.

A multimodalidade é construtiva na comunicação atual, e isso reflete a concepção dos textos, que se voltam, conforme Volochínov (2009), para a maneira como as pessoas se comunicam na situação de comunicação imediata e a projeção social do interlocutor. Ler vai muito além de uma decodificação e Santaella (2007, p. 17) exemplifica que com “os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas também incorporado, cada vez mais, às relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação.”.

Há uma necessidade de a escola tomar para si nas práticas de leitura os textos que tem valor para as pessoas, justamente os que são contextualizados e valorativos à vida das pessoas. Novos meios de aprendizagem são possibilitados com a implementação de tecnologias digitais de produção de textos para as pessoas, como os equipamentos de informática (celulares, *tablets*, notebooks, computador, entre outros).

Os recursos tecnológicos advindos da informática, muitas das vezes passam por um descaso, pela falta de mediação no processo de letramento para o domínio das linguagens próprias do ciberespaço. De que maneira podemos contemplar os textos de múltiplas linguagens nas práticas leitoras? Como são criados os sentidos nas produções e leitura dos textos de gêneros discursivos multimodais? Em uma primeira instância vamos compreender o processo de realização dos enunciados no gênero infográfico, e posteriormente, como ele se projeta nas construções de sentidos possibilitadas pelos multiletramentos. Conforme Lemke (2010, p. 455),

Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e o texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares.

O gênero é relevante para a mediação da leitura e interpretação, através do viés multimodal dos textos a que estão atreladas as práticas sociais. O gênero possibilita a interação entre diferentes linguagens verbais e não-verbais para complementar sentidos, que muitas das vezes estão encobertos pelo implícito. Na Figura 6, apresentamos o primeiro infográfico, para então o contextualizarmos, analisarmos sua constituição e hipóteses com o apoio do arcabouço teórico.

complementação do texto verbal.

As cores e o modo como os símbolos são distribuídos não são em vão. Os objetos em volta da esfera circular são compostos por cores que vão do preto, aos contornos azuis. Há uma padronização da letra escrita e das cores, mesmo em um texto que é composto por várias linguagens. Segundo Bakhtin (1997, p. 304), “os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria.”.

Existe certo caráter normativo na constituição do infográfico, já que a comunicação pressupõe a padronização das práticas sociais nas esferas comunicativas. Ainda com relação à construção composicional, constitutiva dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), é possível destacar diferentes fontes do texto escrito, que na margem superior esquerda, se apresenta de modo mais amplo. Abaixo, há pequenas figuras de objetos com relação direta ao tema do infográfico. O consumo de água na produção desses objetivos é representado por pequenas gravuras de baldes, que são preenchidas da cor azul conforme a utilização de água na composição desses objetos. É como um nivelador, no qual quanto mais água necessária para a produção dos itens, mais baldes estarão coloridos na nivelção.

O formato circular da figura central imita um relógio, com a demarcação das horas por diversos ponteiros, com as horas escritas de modo numérico na ponta desses supostos ponteiros. Há uma série de objetos para designar as ações realizadas durante o dia, e cada horário demarcado por um ponteiro apresenta alguns objetos, semelhantes aos objetos de nivelamento da margem inferior esquerda do infográfico. Dentro do círculo mais central do texto está escrito “A água de um dia”, o que confirma a certa normatividade na convenção dos enunciados, já que a informação principal está em destaque e centralizada.

O azul é predominante entre as linguagens, e as informações numéricas do centro, além do objeto que simula um relógio, estão apresentadas na cor azul. Dessa vez o nivelamento de consumo de água é realizado por meio das tonalidades do azul, ou seja, quanto mais escuro for o azul do centro, maior é o consumo de água pela atividade.

No lado direito da imagem, ainda focando na construção composicional e estilo, percebemos que há texto escrito, que evidencia em tamanho grande algumas informações, e a inserção de figuras simbolizando os mapas do Brasil, e o mapa mundial. Sobrepostos a esses mapas, estão gráficos que elencam na cor azul os maiores consumidores de água, com números e nomes de respectivos estados brasileiros, e países do mundo. É um tipo de contabilização. A figura também apresenta uma seta indicativa que circunda a esfera, em um movimento horário.

Com relação ao campo do conteúdo temático (BAKHTIN, 1997), o infográfico contribui para a realização da leitura que empregue múltiplas semioses. Imagem e texto juntos podem se tornar mais significativos e atraentes para o interlocutor. Segundo Lemke (2010, p. 462), “o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto”.

As formas e o texto escrito corroboram com o acionamento de referências a outros enunciados, para confirmar que as construções de sentido no infográfico estão evidenciando o grande consumo de água em atividades rotineiras. A informação numérica não é apresentada em um caráter denso, e assim a compreensão do enunciado se torna mais rápida e simples de assimilar. O texto abre espaço para algumas interpretações, como o panorama das curiosidades e fatos inusitados, já que, provavelmente, — e conforme a compreensão responsiva (BAKHTIN, 1997) projetada pelo enunciador da revista, a maioria dos leitores da revista não tem essa informação, o que é interessante e curioso.

Vale destacar que a compreensão do gênero infográfico corrobora as noções de interação verbal, uma vez que para depreender sentidos no texto é preciso ter algum conhecimento acumulado, mesmo que não muito específico em relação ao tema abordado. “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117, grifo do autor).

É preciso conhecer informações básicas do funcionamento matemático, tendo em vista as proporções e gráficos utilizados; ter alguma noção geográfica, por conta dos mapas apresentados; reconhecer a utilização da água e a importância social que as comunidades deveriam dar a esse recurso, e principalmente conhecer o contexto de circulação da revista, entre outras informações mais globais que são apreendidas pelo contexto da situação comunicativa onde o infográfico da revista circula. Conforme Bakhtin (1997, p. 319), “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.”

O estilo visual apresentado no infográfico, em conformidade com Bakhtin (1997) segue algumas convenções adotadas ao próprio gênero, e ao mesmo tempo expressa a individualidade e expressão daquele que produz o enunciado. Neste caso, o interlocutor (ou os interlocutores da produção dos infográficos) toma as características individuais da revista, sendo assim, é observável as escolhas de tamanho e fonte da letra, cores, e disposição das imagens, ícones e símbolos coerente com a diagramação e disposição da revista como um todo, revista esta que é caracterizada por trazer informações da ciência que são relevantes ao

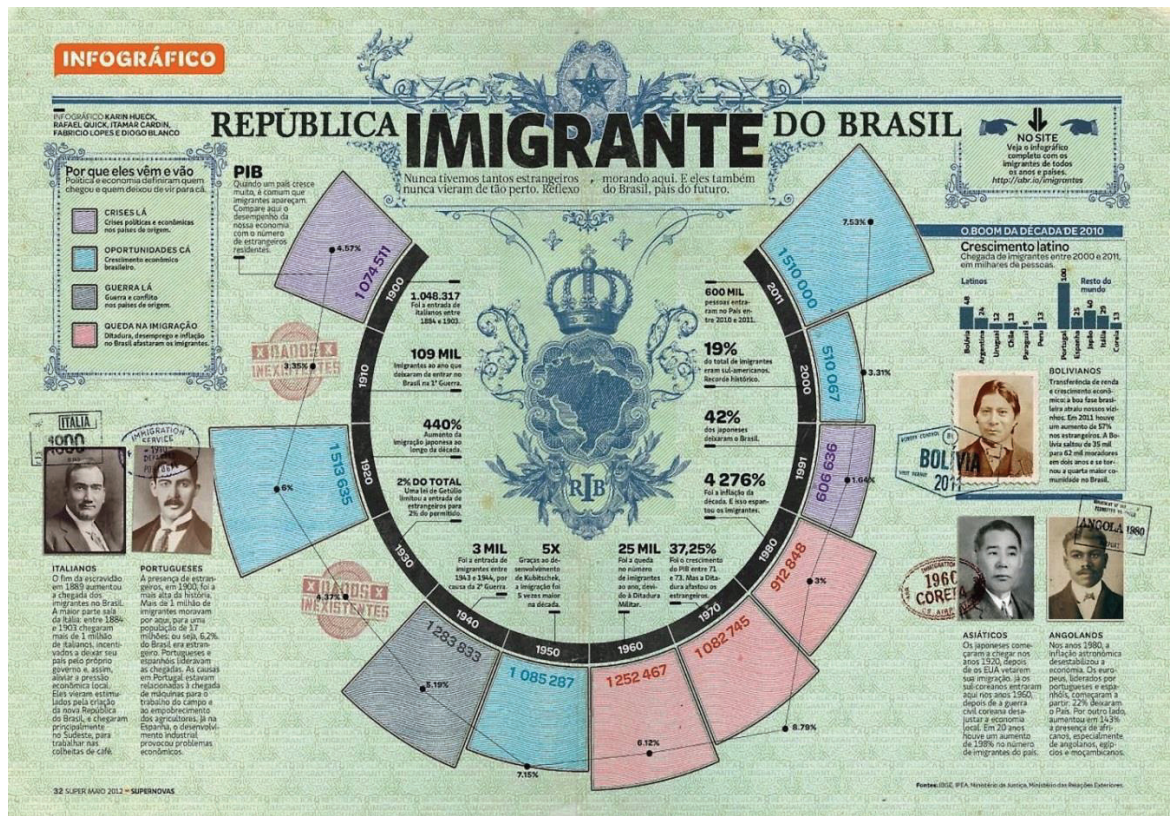
meio social mais imediato, por meio de uma linguagem adaptada e concisa aos perfis de leitores de revistas de curiosidades. Na constituição do enunciado, Bakhtin (1997, p. 283) afirma a ligação do estilo ao enunciado concreto, visto que

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.

O infográfico comporta em um pequeno espaço uma gama enorme de informações que servirão na apreensão de sentidos; desse modo, as habilidades de leitura não estão mais atrelas à linearidade, e os perfis de leitura, conforme Santaella (2007), são evocados a fim de que o interlocutor possa obter as informações dispostas no infográfico de maneira rápida e precisa como é requerido pelo gênero. O leitor meditativo e sem urgências, de férteis imaginações precisa aprender a conviver com o leitor movente; aquele que lê formas, volumes diferentes, direções, traços, cores, sintonizado com a linguagem do mundo e que solicita um novo panorama de leitura que abranja as diferentes linguagens nas práticas sociais.

Por meio de saltos receptivos, o leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem textual ou para se perder na desordem dos fragmentos, pois no lugar de um volume encadernado com páginas onde as frases e/ou imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita, surge uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e por meio do ato de leitura. (SANTAELLA, 2007, p. 12).

O infográfico confirma por meio da relevância dada aos símbolos numéricos, o conteúdo temático como o grande consumo de água pelas pessoas em um dia. Apresentamos na Figura 7 o segundo infográfico, realizando também sua contextualização e analisando a sua constituição e hipóteses a partir dos suportes teóricos:

Figura 7: Infográfico 2¹²

Fonte: Revista Superinteressante (2012)¹³

Esse infográfico foi publicado pela revista *Superinteressante* no ano de 2012. É um texto composto por diversas informações históricas, tanto em linguagens verbais, quanto em linguagens não-verbais. A construção composicional (BAKHTIN, 1997) estrutura o texto nos moldes do suporte “jornal impresso”, tendo em vista a utilização de texturas, cores e divisão características do jornal, e também alguns elementos do brasão da República Federativa do Brasil.

O modo de disposição das informações se assemelha ao infográfico 1, por apresentar um círculo, rodeado de outras formas quadradas e retangulares com informações niveladas. Na parte superior esquerda há um índice com informações dispostas em quadrados de cores diferentes que servirão para a compreensão do infográfico em outras partes, de modo que não haja uma disposição fixa para compreensão das informações. Conforme proposto por Santaella (2007), o leitor esbarra a todo instante em signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa; o leitor necessita transitar entre linguagens, imagens, som para imagem com

¹² Redimensionamos a imagem aos padrões monográficos. Para melhor disposição, verificar o “Anexo B” na página 56.

¹³ Disponível em: <super.abril.com.br/blog/superlistas/o-melhor-do-ano-10-melhores-infograficos-da-super-em-2012>. Acesso em: 28 abr. 2019.

familiaridade e rapidez. Conforme Cope e Kalantzis (2009, p. 171, tradução nossa) “Os designers são criadores de sentidos que não usam apenas o que é dado para eles, eles recriam os signos e transformam os seus significados.”¹⁴

Nas laterais inferiores dos dois lados, há fotografias em preto e branco, emolduradas e dispostas em um mesmo tamanho, e carimbos com nomes de países e datas, o que remete às viagens e imigrações. Abaixo dessas fotografias há informações sobre essas pessoas que imigraram para o Brasil. Na lateral superior direita há informações escritas que levam a um hipertexto inserido em uma figura que se assemelha a um selo, corroborando a estrutura dos gêneros jornalísticos. Há um gráfico colorido, com informações verbais e números nas formas geométricas do gráfico, que dão o caráter informativo e prático do infográfico. Ao centro observamos uma referência ao brasão e símbolos visuais da República Federativa do Brasil, com alterações estruturais propositais para confirmar a temática. Ao centro as datas são dispostas de maneira cronológicas com gráficos que acompanham esses momentos históricos.

O conteúdo temático para Bakhtin (1997) não se ocupa do tema em si, mas das possibilidades de sentidos dentro de um enunciado. Segundo Volochinov (2009, p. 136) , “A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar.”. O infográfico se ocupa da expressividade nos números de imigrantes que o Brasil possui, e traz dados históricos para informar curiosidades a respeito dos processos de imigração no país. De acordo com Rojo (2012, p. 23), os textos que comportados nos multiletramentos, como esse infográfico, “são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

O estilo do infográfico apresenta particulares que o assemelham com o jornal impresso e com os documentos governamentais da República Federativa do Brasil. O texto recorre aos *Designs*, conforme The New London Group (2000), para estilizar o texto com elementos sutis e cores amenas presentes nos documentos antigos. As combinações sintáticas dão ao estilo do texto escrito um tom informativo e objetivo; apresentam linguagem concisa que destaca fatos históricos e datas.

O processo de apreensão dos textos é realizado de maneira ativa em ambos os infográficos, de modo que as informações precisam ser resgadas e (re) significadas por aquele que lê. Cope e Kalantzis (2000a, p. 7, tradução nossa) postulam que “a lógica dos multiletramentos é aquela que reconhece que a criação de sentidos é um processo transformador e ativo, e uma pedagogia baseada nesse reconhecimento é mais suscetível a

¹⁴ Designers makers don't simply use that they have been given; they are fully makers and remakers of signs and transformers of meaning.

abrir caminhos viáveis na vida para um mundo de mudanças e diversidade.”¹⁵. Os dois textos apontam para essa diversidade de textos, que integram a formação de um novo texto multimodal.

Os infográficos apresentados evidenciam as mudanças nas linguagens, que passaram a comportar as imagens estáticas, o texto escrito, ícones e formas geométricas, todos juntos através de suas caracterizações multimodais. Os dois infográficos são textos de um gênero acessível à boa parte das pessoas, bastando um dispositivo móvel ligado à internet. A montagem e combinação de linguagens nos infográficos passam por critérios específicos de desenvolvimento. (os Designers). O trabalho com os gêneros multimodais, segundo Rojo (2012), deve passar por critérios de seleção, já que não são mais os veículos em massa que determinam a informação, mas sim os sites e outros provedores de conteúdo no espaço digital.

É importante que esse gênero adentre as escolas porque facilitam o contato com gêneros mais desenvolvidos, proporcionando aos alunos a capacidade de se tornarem pesquisadores ativos nas práticas de leitura. Há uma intencionalidade da revista ao trazer os infográficos para contemplar dados exatos, porque os infográficos facilitam a compreensão e apreensão de muitas informações numéricas.

O *Designer*, conforme The New London Group (2000) é um pesquisador; toda a produção dos gêneros interativos, como os infográficos em questão, passa pelo domínio das ferramentas digitais. Essas ferramentas são utilizadas para a elaboração dos infográficos 1 e 2. São utilizadas ferramentas de disposição alternativas dos textos verbais, que não seguem um único fluxo, ferramentas de edição e inserção de imagens.

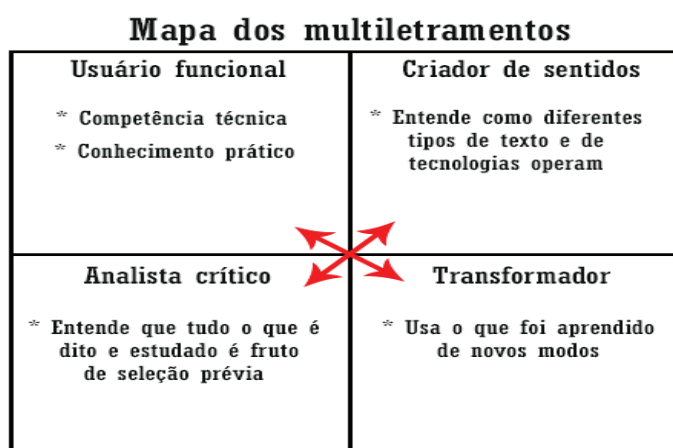
As ferramentas utilizadas na produção e leitura dos infográficos apresentados não deixam de ser linguagens específicas ao meio digital e requerem uma prática ativa dos sujeitos que leem os infográficos. Os movimentos de leitura nos infográficos não seguem uma progressão linear, já que, por exemplo, no infográfico 1, podemos começar a leitura pelos gráficos dos países e seus consumos de água, ou começar do círculo cronológico do horário; a leitura será realizada independentemente da ordem realizada. Não há uma prescrição fixa nos processos de compreensão e interpretação. Assim, Petit (2009, p. 25) elucida que “Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas.”.

Os infográficos comportam grande densidade de informações e linguagens; de acordo

¹⁵ Multiliteracies is one which recognises that meaning making is an active, transformative process, and a pedagogy based on that recognition is more likely to open up viable lifecourses for a world change and diversity.

com Rojo (2012, p. 29), precisam passar por critérios iniciando por uma competência técnica para administrar e subdividir as linguagens em unidades menores de significação. Tendo isso como pressuposto, Lemke (2010, p. 456) destaca que “os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual)”. Desse modo, é preciso acionar a operação dos tipos de textos; para posteriormente realizar a seleção dos elementos através de uma análise crítica das partes do texto e depois transformar o que foi aprendido de novos modos, sob a ótica dos multiletramentos, que são práticas transformadoras da realidade. Na Figura 8, apresentamos um diagrama para ilustrar os movimentos pedagógicos de leitura para a compreensão dos multiletramentos:

Figura 8: Mapa dos multiletramentos



Fonte: Adaptado de Rojo (2012)

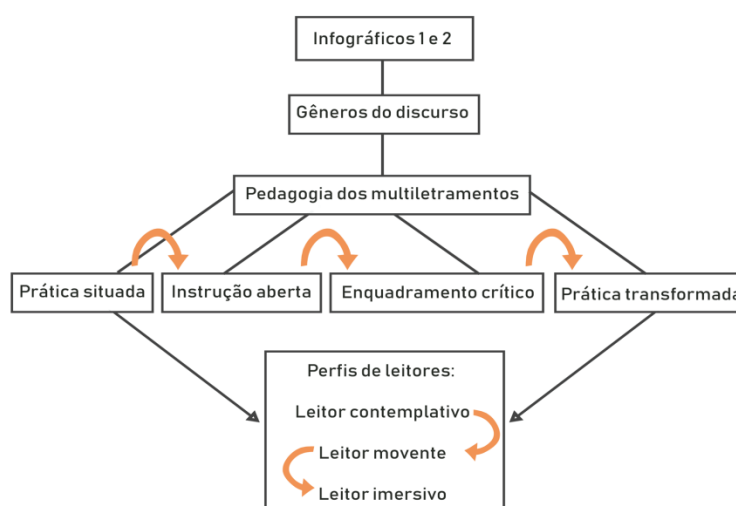
Os dois infográficos da análise são produzidos sob a forma de enunciados com formas flexíveis na organização no conjunto do gênero (construção composicional), que precisa ser coesa. Assentado aos posicionamentos e intenções da revista *Superinteressante*, — que não podem ser vistos de maneira ingênua, há uma projeção da apreciação de valores que os leitores formarão, presumida pela Revista, o que influencia no estilo como os infográficos são apresentados, com as informações ampliadas, cores chamativas, e símbolos indicativos de movimentos de leitura na constituição do gênero.

A equipe responsável pela elaboração dos infográficos elegeu o nível de exploração do conteúdo temático (BAKHTIN, 1997), que pode ser um nível resumido como é presumido nos infográficos quanto às suas características gerais, sem perder a precisão das informações e pela disposição visual detalhada dessas informações nos infográficos.

A construção composicional (BAKHTIN, 1997) é elaborada presumindo os movimentos de leitura do leitor da Revista em questão, e, no caso da análise, essa construção composicional é elaborada de maneira menos rígida, de modo que a leitura possa ser parada, retomada, e prosseguida, conforme os interesses do leitor.

O leitor dos infográficos pode assumir as características dos três perfis no trabalho com o gênero. Conforme Santaella (2007), o leitor contemplativo se vê confrontado com a demanda do leitor movente — que precisa ler muitas informações concentradas em um curto espaço de tempo, e, conseqüentemente o leitor movente requererá características do leitor imersivo — leitor que transita por diversas linguagens no meio digital, apreende os conteúdos e faz links com as informações dos infográficos. A seguir, representamos os conceitos acionados nos movimentos de leitura dos infográficos, conforme mostra a Figura 9:

Figura 9: conceitos acionados na leitura



Fonte: elaborado pelo pesquisador

As informações dispostas nos infográficos não precisam seguir uma ordem linear, como já destacamos, entretanto, os infográficos apresentados precisaram dispor os dados de forma coesa, e por isso são elaborados com as diferentes linguagens, tanto verbal como não-verbal dentro de um mesmo plano de expressão, com cores, símbolos, imagens, formações sintáticas, entre outros, que remetam ao mesmo tema, e não estejam dispersos na construção do gênero. As linguagens não-verbais também passam pela apreciação de valores do leitor, por isso é importante que sejam dispostas harmoniosamente nos dois textos. Conforme Lemke (2010, p. 462), “Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto”.

O gênero infográfico reconfigura o gráfico tradicional às demandas do espaço virtual, que requer mais interação e informações atrativas; os infográficos analisados se revelam gêneros híbridos por comportar uma diversidade de linguagens em um arranjo único de outros gêneros já tradicionais, como as tabelas, gêneros esses que não depreendem sentidos completos se isolados da formação e do contexto do gênero maior, infográfico. O processo de significação e compreensão do conteúdo temático dos infográficos passa pelo momento de suas produções. Nenhum dos infográficos pode significar em si mesmo, eles dependem do contexto para sua apreciação nas práticas sociais letradas. Conforme Bakhtin (1997, p. 321), “Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo apreciativo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário.”.

Os sentidos possíveis na leitura dos materiais passam pelos processos históricos, políticos e sociais, o que nos leva a compreender os infográficos como um gênero produzido em uma determinada prática social letrada por um locutor maior, a revista, que produz os textos multimodais influenciados por suas intenções e o momento de produção dos gêneros. As percepções sensoriais são despertadas no trato com esses gêneros multimodais já que acionam processos cognitivos relacionados à visão, audição, tato, e até mesmo o paladar e o olfato. Nesse sentido, de acordo com Santaella (2007, p. 41):

Comportamentos e decisões cognitivas alicerçados em operações inferenciais, métodos de busca e de solução de problemas. Embora essas funções perceptivo-cognitivas só sejam visíveis no toque do mouse, elas devem estar ligadas à polissensorialidade e senso-motricidade, no envolvimento extensivo do corpo na sua globalidade psicossensorial, isto é, na sua capacidade sensorial sinestésica e sensorio-motora. (SANTAELLA, 2007, p. 41).

Os infográficos 1 e 2 demonstram a complexidade dos requisitos das três esferas de atuação dos multiletramentos, conforme Magda Soares (2001), as esferas do trabalho, cidadania e individualidade. Essas esferas são inerentes à produção e recepção dos infográficos na vida social com os multiletramentos, já que os quatro elementos teóricos constituintes do estudante da Pedagogia dos Multiletramentos, o usuário funcional, analista crítico, criador de sentidos e transformador, são utilizados nas esferas de atuação dos multiletramentos, (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Ilustramos os quatro fatores teóricos da pedagogia dos multiletramentos, aplicados aos infográficos no Quadro 1:

Quadro 1: Fatores dos multiletramentos nos infográficos

Fatores dos multiletramentos	Infográfico 1	Infográfico 2
Prática situada	Conhecimentos sobre água, seu consumo e importância.	Conhecimento sobre migrações, viagens.
Instrução aberta	Familiaridade com gráficos, símbolos e figuras representando o consumo de água.	Familiaridade com documentos oficiais, e outros gêneros históricos.
Enquadramento crítico	Interpretar o contexto e aprofundar as relações com o consumo de água.	Identificar e relacionar a migração ao contexto do Brasil.
Prática transformada	Novas práticas, ressignificações e propostas para o uso consciente de água.	Transformar significados da migração.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em The New London Group (2000)

Na prática situada, o leitor parte os *Designs* disponíveis e seus contextos. A prática situada parte das experiências próximas do leitor com o gênero infográfico e com os gêneros que podem ser integrantes na hibridização do gênero infográfico, como as tabelas, gráficos, números, entre outros. Na instrução aberta, há o objetivo de controlar os gêneros em questão através de uma sistematização deles, e da consciência de seus processos na produção dos infográficos pela Revista *Superinteressante*.

Já no enquadramento crítico, os contextos sociais e culturais de produção e recepção são revelados (quem são esses leitores? Onde vivem? Em que mídia leem, e por que leem?). Por fim, na prática transformada os significados são recriados por meio de um novo arranjo de sentidos conectado com a realidade daquele que leu, compreendeu e apreendeu os sentidos dos infográficos. Assim, o leitor é apto a refletir criticamente sobre as informações contidas nos dois infográficos, transformando os significados e realizando um papel ativo dentro dos movimentos de leitura possíveis nas práticas leitoras com os textos multimodais. Em consonância com Petit (2009, p. 28) “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve.”.

O processo para chegar à prática transformada é subjetivo, já que parte das realidades sociais dos sujeitos, que apresentam arranjos culturais e linguísticos únicos. Apesar da singularidade e individualidade no processo de apreensão de sentidos, é importante entender que nem todos os sentidos são aceitos nas práticas leitoras; eles precisam estar dentro dos sentidos possíveis à compreensão dos textos. No caso dos infográficos, destaca-se a

possibilidade de uma compreensão responsiva ativa, através da prática transformadora da realidade que os infográficos são dispostos.

A prática situada é tema em diversas discussões no meio pedagógico, e também em produções como livros e filmes ¹⁶ já que despertam a reflexão sobre sua importância de todas as disciplinas se relacionarem com a realidade social dos alunos, como os PCNs (2000) já demonstram. Nessa perspectiva da prática situada e significativa para os alunos, Lemke (2010, p. 470) elucida: “Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista.”

Partindo-se da realidade social Brasileira, podemos depreender que o Infográfico 1, mais que apresentar os dados numéricos do consumo total de água por um sujeito em um único dia, também pode acionar a realização de uma prática transformada acerca do tema central — este compreendido a partir da prática situada responsável por revelar que, em geral, o brasileiro consome muita água em atividades corriqueiras, como abrir a torneira, ou em produtos, como um simples par de sapatos. Conforme Volochínov (2009, p. 137) “Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo.” Através de uma prática transformadora, o leitor pode intervir no sentido do gênero, propondo políticas públicas de saneamento básico, e de preservação ambiental, por exemplo.

Assim, no caso do Infográfico 2, a prática situada permite ao leitor reconhecer a formação multicultural de imigrantes no Brasil, e via prática transformadora, o leitor pode refletir sobre os processos agressivos de xenofobia, racismos, e outros processos excludentes que poderiam ser evitados se as pessoas tivessem consciência cultural de suas origens, e se houvessem políticas de promoção à igualdade racial. Com relação às duas temáticas dos infográficos, destaca-se que os leitores dos infográficos podem ser projetados, e podem ser sujeitos que passam por problemas sociais relacionados à falta de água e saneamento básico, e, no segundo caso, indivíduos que podem ser vítimas de algum processo excludente por conta de suas origens. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na proposição das práticas transformadoras da realidade:

Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas

¹⁶ Citamos o filme “Escritores da Liberdade” lançado no ano de 2007, de Erin Gruwell. O filme apresenta a relação do professor com os alunos no resgate da identidade e autonomia de estudantes provenientes de culturas marginalizadas.

para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam. (LEMKE, 2010, p. 461).

Diante disso, tem-se que a promoção para se alcançar os multiletramentos — responsáveis por integrar multimodalidades e multiculturalidades — é uma oportunidade de acesso às ferramentas de “empoderamento” e fuga de espaços predeterminados nas tessituras sociais. Segundo Petit (2009, p. 16), “Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar.”.

É importante oportunizar por meio da escola o acesso às práticas culturais e ao conhecimento científico sistematizado nos textos. É preciso prover estrutura física, mídias para produção e recepção dos gêneros, e formação pessoal adequada a fim de inserir outras pessoas às culturas multiletradas na escola. Sendo assim, aqueles que são capazes de dominar os gêneros multimidiáticos e transitar por diversas esferas sociais marcadas pelas práticas letradas possuem mais chances de depreender sentidos e transformar práticas letradas já firmadas na sociedade. Considerando as teorias e análises empregadas neste estudo, apresentamos no próximo capítulo “Considerações Finais” os resultados e reflexos depreendidos desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportunizar um determinado gênero que circula em diferentes esferas sociais, como os infográficos, foi uma experiência desafiadora na pesquisa. Trabalhar com a leitura de textos popularizados pelas tecnologias digitais é algo complexo, por isso sabemos do risco que é trabalhar com gêneros que não são tradicionais. Entretanto, é relevante permitir alternativas para as práticas com esses gêneros recentes que desmistifiquem as visões estereotipadas de práticas de leitura, como algo desconexo com a realidade, e assim motivar os leitores a interagirem com os textos a partir de suas realidades.

O tema e delimitação nesta pesquisa foram os gêneros discursivos multimodais: multiletramentos em práticas leitoras. Fundamentando-se nas múltiplas linguagens e expressões culturais inerentes à formação dos gêneros discursivos que estão presentes em múltiplos meios, estabelecemos como problema de pesquisa a indagação: como são construídos os sentidos nas produções e leitura de textos de gêneros discursivos multimodais, sendo neste estudo o infográfico? Uma vez que os leitores da contemporaneidade estão inseridos em contextos que requerem compreensão de sentidos e produção de textos que contemplam linguagens verbo-visuais.

Com relação à teoria dos multiletramentos, percebemos que o leitor se tornará um leitor multiletrado progressivamente, conforme as práticas sociais letradas em que é inserido, já que ele compreende a demanda dos múltiplos letramentos e reconhece em sua trajetória de formação que há um percurso a ser traçado para efetivar a compreensão dos textos multimodais. Desse modo, os multiletramentos e a multimodalidade contribuem para a formação de leitores críticos e autônomos, sejam eles assinantes da revista à qual os infográficos foram apresentados ou não. Os indivíduos multiletrados apresentam competências para ler e produzir distintas materialidades e relacioná-las com seus contextos sociais, buscando transformar realidades e sentidos; são leitores de mundo que modificam as relações sociais.

O objetivo geral consistiu em analisar os movimentos de leitura necessários para a compreensão de sentidos projetados em textos de gêneros discursivos multimodais nas práticas leitoras para os multiletramentos, particularmente, neste trabalho, o infográfico. O propósito foi alcançado, uma vez que percebemos que práticas progressivas de inserção às culturas sociais letradas permitem ao leitor compreender as possibilidades de sentido inscritas em um gênero discursivo multimodal, o infográfico, que passa por movimentos de leitura com critérios específicos, apesar de não exigir a leitura linear-padrão. A partir do objetivo geral,

detalhamos os seguintes objetivos específicos e os relacionamos aos resultados obtidos na pesquisa:

- a) descrever os movimentos de leitura que envolvem a interação e a integração de semioses múltiplas em textos de gêneros discursivos multimodais — o gênero multimodal infográfico foi apresentado e descrito, e os movimentos necessários para compreender o percurso da integração das linguagens foram detalhados a partir das contribuições teóricas dos multiletramentos;
- b) identificar como a multimodalidade é constituída nos textos de gêneros que contemplam múltiplas linguagens — por meio da análise, diferentes linguagens são acionadas e descritas separadamente com o suporte da teoria dos gêneros do discurso, e, posteriormente, as linguagens são integradas novamente ao texto multimodal, para evidenciar o caráter constitutivo de relação entre múltiplas semioses dos gêneros discursivos multimodais, no caso deste estudo, o infográfico;
- c) examinar como os multiletramentos compreendem os sentidos dos textos nas práticas leitoras — com a multimodalidade e a multiculturalidade, as possibilidades de sentido são ampliadas, entretanto, integrá-las nos textos compostos por gêneros discursivos multimodais é um desafio que os multiletramentos têm a pretensão de cumprir. Através dos multiletramentos, os infográficos analisados foram significados a partir da variedade de linguagens e de realidades sociais e culturais.

A fundamentação teórica foi delimitada por: Bakhtin (1997) e Volochínov (2009) acerca da interação verbal e dos gêneros do discurso; Santaella (2007) e Petit (2009), sobre leitura, perfis de leitores e interpretação; Lemke (2010), no que diz respeito aos letramentos multimidiáticos; e, por fim, Cope e Kalantzis (2000), Kress e van Leeuwen (2001), e Rojo (2012) acerca dos multiletramentos e multimodalidade. Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo exploratório e bibliográfico, com abordagem qualitativa de *corpus*, conforme Prodanov e Freitas (2013). Relacionamos à materialidade conceitos-chave das correntes teóricas abordadas para a análise.

Diante do que foi estudado e analisado, é oportuno destacar que o trabalho com a Pedagogia dos multiletramentos nas práticas de leitura permite que os sujeitos se consolidem como autônomos nas práticas sociais letradas e possam articular o uso de diferentes linguagens às demandas de utilização de um gênero discursivo multimodal. As reflexões realizadas no estudo podem contribuir em práticas interdisciplinares e projetos de aula que integrem os multiletramentos, como as oficinas de leitura, já que a leitura e a apreensão de conhecimentos passam pelos multiletramentos. O estudo pode contribuir nos modos de

realizar transições entre as esferas sociais por meio da interação verbal; também pode contribuir aos estudiosos da área de Letras que se preocupam com as situações reais de comunicação, bem como pode apoiar a comunidade acadêmica em geral, que durante a formação lê e produz diversos textos.

A pesquisa em nível de graduação possui um curto período para seu desenvolvimento, e as limitações deste estudo concernem ao tempo para sua realização, e ao espaço estrutural conciso e breve da monografia dedicado à reflexão e análise dos conceitos, posto que a análise poderia ser mais abrangente com a utilização de outro gênero que contemplasse mais características dos textos multimodais, dada a pluralidade desses textos, o que muitas vezes não permite explorar minuciosamente todas as possibilidades desses textos em um estudo com a abrangência peculiar deste trabalho, ora concluído.

Os resultados elucidam que para a compreensão dos textos de gêneros multimodais são requeridos os multiletramentos, os quais são capazes de integrar linguagens e diversas manifestações culturais na apreensão de sentidos nas práticas leitoras, seja em sala de aula ou em outros ambientes que necessitam de práticas sociais letradas. Assim, os leitores se beneficiam de uma visão ampla e ativa na transformação de realidades pelas ressignificações de sentidos.

Para concluir e refletir, é necessário destacar que ler textos multimodais é um ato identitário e transformador: une o prazer da descoberta às necessidades das práticas sociais em ciberespaço, permitindo a inserção dos sujeitos em culturas e espaços jamais imaginados através das práticas de leitura, principalmente no meio escolar; é, portanto, um ato que transgride as relações de poder que vão contra a cidadania e os papéis sociais impostos, visando um mundo mais inclusivo e constituído por humanos críticos, reflexivos e transformadores de realidades e culturas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale, MENEZES, Vera Lucia. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

CHARTIER, R. Do códice ao monitor: a trajetória do livro. *Estudos Avançados*, IEA/USP, v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000a. p. 3-8.

_____. Designs for social futures. In: _____. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000b. p. 201-232.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: _____ COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Pedagogies: An International Journal*, 2009, p.164-195. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf>>. Acesso em 30 maio 2019.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *The modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Education, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling.*

Aplic., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/88_07f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20 Cientifico.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____ ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TAVARES, Mayara Corrêa. *Narrativas distópicas: ensino médio*. Passo Fundo/RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUPERINTERESSANTE, Revista. *O melhor do ano: 10 melhores infográficos da SUPER em 2012*. São Paulo: Abril, 2012. Disponível em: <super.abril.com.br/blog/superlistas/o-melhor-do-ano-10-melhores-infograficos-da-super-em-2012>. Acesso em: 28 abr. 2019

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TAVARES, Mayara Corrêa. *Multiletramentos e multimodalidade na formação do leitor: experiências literárias em clube de assinatura de livros*. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, 2019. p. 43-50.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 9-36.