

## CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA(GEM) E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO

Rafael Vitória Alves \*  
Neiva Maria Jung \*\*  
Neil Franco \*\*\*

**Resumo:** Considerando os preceitos da recente Base Nacional Comum Curricular, que orienta o reconhecimento e a utilização das práticas e dos gêneros oriundos do meio digital nos ambientes escolares, este artigo visou ao desenvolvimento de uma proposta didática para o Ensino Médio, estruturada metodologicamente pela perspectiva dos multiletramentos, analisando como essa pode estar ancorada na concepção dialógica de língua(gem) elaborada pelo Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, tomamos como objeto um exemplar do gênero discursivo infográfico hipermidiático intitulado “Reforma da Previdência”, considerando seus elementos constituintes e suas manifestações no campo da atividade humana do (web)jornalismo, para servir de base para uma proposta que é organizada pelos movimentos didático-pedagógicos provenientes dos multiletramentos: experiência, conceitualização, análise e aplicação. A pesquisa se inscreve nas Ciências Humanas e nos contornos da Linguística Aplicada. Como resultados, apresentamos que a proposta possibilitou o reconhecimento das características do gênero, também, das vozes sociais, valorações e ideologias presentes do enunciado, gerando atitudes responsivas em relação ao tema, o que poderá contribuir com o olhar crítico dos estudantes para as questões sociais. Tendo isso em vista, intencionamos fornecer aporte teórico-metodológico a professores, a fim de auxiliar suas práticas pedagógicas, contribuindo, dessa maneira, com a entrada dos gêneros discursivos digitais/hipermidiáticos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Concepção dialógica de língua(gem). Multiletramentos. Gênero discursivo. Infográfico hipermidiático.

### DIALOGICAL CONCEPTION OF LANGUAGE AND MULTILITERACIES: A DIDACTIC PROPOSAL WITH THE HYPERMEDIATIC INFOGRAPHIC GENRE

**Abstract:** Considering the precepts of the recent National Curricular Common Base, which guides the recognition and the use of practices and genres derived from the digital environment in school, this article aimed at the development of a didactic proposal for High School, methodologically structured by the perspective of multiliteracies, analysing how this can be anchored in the dialogical conception of language elaborated by the Bakhtin Circle. In this sense, we take as object a specimen of the hypermediatic infographic discursive genre entitled "Welfare Reform", considering its constituent elements and their manifestations in the sphere of human activity of (web) journalism, to serve as a basis to a proposal that is organized by didactic-pedagogical movements from multiliteracies: experiencing, conceptualizing, analysing and applying. The research is inscribed in the Human Sciences and in the contours of Applied Linguistics. As results, we present that the proposal made possible the recognition of genre characteristics, also, of the social voices, evaluations and ideologies present in the utterance, generating responsive attitudes towards the theme, which can contribute with the students' critical look at social issues. In view of this, we intend to provide theoretical and methodological support to teachers in order to assist their pedagogical practices, thus contributing to the entry of digital/hypermediatic discursive genres into the classroom.

**Keywords:** Dialogical conception of language. Multiliteracies. Discursive genres. Hypermediatic infographic.

## **Trilhando os caminhos do universo digital: uma introdução**

Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que os gêneros do discurso estão atrelados às correias que movem a nossa vida, acompanhando as mudanças sócio-históricas pelas quais passamos. Diante do pressuposto de mudança presente nessa asserção, Rojo e Barbosa (2015) evidenciam a necessidade de os currículos escolares estarem sintonizados com as demandas sociais da atualidade, que estão voltadas, em grande medida, aos procedimentos e gêneros do discurso que circulam em ambientes digitais, em vista da emergência e influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs).

Embora existam autores que desenvolvam pesquisas em torno dos gêneros digitais (e.g. MARCUSCHI; XAVIER, 2004; RIBEIRO, 2007; BRAGA, 2007; ROJO; BARBOSA, 2015), ainda hoje é fácil perceber que esses gêneros não são privilegiados na escola (ROJO; BARBOSA, 2015) e, em muitos casos, nem possuem entrada no ambiente educacional, sobretudo pela falta de aparatos tecnológicos e pedagógicos necessários para uma abordagem didática de tais gêneros.

Nem por isso queremos, com o presente trabalho, “apontar o dedo” para os professores, como se não trabalhar com esses gêneros fosse um mero descaso. Eles (e nós, porque também nos incluímos) já enfrentam muitas dificuldades no ensino dos “gêneros tradicionais”, que geralmente se compõem apenas pelo texto verbal. Assim, abordar gêneros que fazem parte das práticas digitais com todas suas peculiaridades representa ainda uma difícil tarefa no universo escolar (BRAGA, 2007).

Há de se considerar, também, que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), não são tão específicos em relação à abordagem dos gêneros digitais ou mesmo ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, o que se deve, em parte, pelo momento em que foram elaborados, no qual as TDICs ainda estavam em fase embrionária.

Esse cenário, entretanto, converte-se em alguma medida com a recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018), na qual os efeitos das TDICs sobre os textos e discursos passam a ganhar

enfoque. Em uma de suas passagens, na área de linguagens e suas tecnologias, por exemplo, esse documento recomenda que as propostas pedagógicas possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital, priorizando as práticas da cultura digital, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social, o que permite não só “[...] maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 478).

Nesse documento também é reconhecido que os textos e discursos, sob influência das TDICs, passam a incorporar várias mídias/semioses, devendo, então, a educação escolar considerar “[...] os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 478). Tal disposição é de suma relevância, pois pouco compreendemos, ainda, ou descrevemos práticas multiletradas situadas do uso das novas tecnologias (STREET, 2014).

Nessa direção, o documento prevê que os estudantes sejam expostos e possam perceber os modos como as diversas linguagens “[...] se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 483), fomentando “[...] diferentes modos de participação e intervenção social.” (BRASIL, 2018, p. 483).

Entre os gêneros (hiper)multimidiáticos que são recomendados para a leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, especificamente dos campos das práticas de estudo e pesquisa e do jornalístico-midiático, está o infográfico. Espera-se que, com ele, o estudante possa, conforme a BNCC, engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento e, também, analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global (BRASIL, 2018).

Diante desse panorama, valendo-nos dos preceitos anteriormente apresentados como justificativas, sugerimos uma proposta didática<sup>1</sup> a partir da perspectiva dos multiletramentos, que toma o gênero infográfico hipermediático como objeto, analisando como essa proposta está alicerçada na concepção dialógica de língua(gem)<sup>2</sup> do Círculo de Bakhtin.

Para a proposta didática, foi selecionado o infográfico intitulado “Reforma da Previdência”, produzido pelo Núcleo Experimental de Jornalismo (doravante NEXJOR) da Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo (FAC/UPF), o qual explica a PEC 287/2016, que sugere uma emenda à Constituição. Muito se fala sobre a reforma da previdência, mas pouco se sabe.

A escolha do infográfico, em detrimento de outros gêneros, deu-se pela sua reconhecida função de facilitar a compreensão do leitor sobre algum acontecimento atual ou atemporal (RIBEIRO, 2016); e a opção pela sua configuração hipermidiática, por trazer consigo uma variedade de recursos gráficos, interativos e visuais (CARDOSO, 2010) e, também, textos compactos, que refletem a preferência dos estudantes leitores, tal como aponta a pesquisa feita por Vieira (2007). Soma-se a isso o fato de que, apesar de a BNCC recomendar esse gênero, as suas potencialidades no contexto da educação ainda foram pouco mensuradas e/ou descritas em trabalhos acadêmicos (PESSOA; MAIA, 2012).

Além do mais, direcionamos ao Ensino Médio por conta de a temática trazer à tona a identidade de sujeito político e social que aflora principalmente nesta etapa, em que os estudantes estão se habilitando a votar e, também, adentrando o mercado de trabalho.

Tendo em vista essas considerações iniciais, o percurso do artigo delinea-se da seguinte forma: primeiramente, discutimos a concepção dialógica de língua(gem) do Círculo de Bakhtin, que sustenta este trabalho, com ênfase no conceito de gênero do discurso e seu encaminhamento para o ensino. Subsequentemente, tratamos do gênero infográfico hipermidiático, perpassando sua definição e descrição. Logo após, evidenciamos o enquadre metodológico da pesquisa e as diretrizes dos multiletramentos. Em seguida, apresentamos a proposta didática, analisando sua ancoragem na concepção de língua(gem) adotada. E, com base nessas discussões, tecemos as considerações finais.

### **Iniciando a conexão: a concepção dialógica de língua(gem) e os gêneros do discurso no ensino**

Círculo de Bakhtin é uma expressão, cunhada *a posteriori*, que identifica um grupo de intelectuais russos que se reunia, com certa frequência, entre 1919 e 1974

(RODRIGUES, 2005). Os escritos do Círculo, de maneira geral, delimitam construtos teóricos marcados em oposição a correntes ora vigentes, como o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), em outros momentos, denominados como Estruturalismo e Formalismo (BAKHTIN, 2003 [1974]).

O Círculo critica tais correntes, resumidamente, pelas seguintes razões: (i) tomam o verbal sob o ponto de vista linguístico abstrato, desconsiderando o aspecto social, histórico, ideológico e valorativo da língua(gem); (ii) veem a língua(gem) como um sistema fechado de categorias mecânicas, negligenciando seu caráter dialógico e evolutivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Nesse sentido, podemos definir que o Círculo olha para a língua(gem) por um prisma sócio-histórico e ideológico-valorativo, tendo como eixo fundante o dialogismo (FARACO, 2003).

Na concepção do Círculo, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, e não a frase – que é entendida como componente formal da língua(gem). Mas isso não significa que são independentes, pois o discurso usa essas frases para criar enunciados, que podem ser “[...] entendidos como frases com autor, frases dirigidas a outras pessoas por um locutor que procura adaptar o que diz ao contexto em que está falando.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078-1079).

Em outras palavras, podemos dizer que a frase tem significação, que é o significado dicionarizado das palavras e expressões, enquanto o discurso, ao materializar-se no enunciado, cria sentido, fazendo com que essas palavras e expressões digam coisas que somente o contexto mostra (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Então “[...] a produção do enunciado cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078).

O enunciado, portanto, ao contrário da frase, não é abstrato, pois está em relação com a vida, uma vez que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 265). Nós, como seres humanos, usamos a língua, durante a nossa vivência, a partir dos enunciados (orais e escritos), que são concretos e únicos, porque mesmo que tentemos repetir um mesmo enunciado, ele estará marcado em outro contexto único, portanto, terá outro sentido (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

No entanto, seria completamente inviável criar uma diferente configuração de enunciado a cada vez que formos nos expressar, logo, podemos compreender que os enunciados elaboram tipos relativamente estáveis, os quais chamamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Esses gêneros advêm dos campos da atividade humana (o jornalístico, o político, o acadêmico-científico, o jurídico, o artístico-cultural etc.) e refletem suas condições específicas e finalidades por intermédio de seus constituintes: tema (conteúdo temático), estilo da linguagem (isto é, pela seleção de recursos formais da língua) e construção composicional (estrutura) (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

O estilo, apesar de ser um processo de seleção de recursos linguísticos de ordem individual, é de natureza sociológica, uma vez que “[...] o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais.” (FARACO, 2003, p. 121).

O tema, em poucas palavras, pode ser definido como conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam dizíveis por meio dos gêneros (ROJO, 2005). Enquanto o tema do enunciado é individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), o tema do gênero comporta tipificações, “[...] uma vez que é possível se identificar em um conjunto de textos, pertencentes a um dado gênero, um tema ou um conjunto de temas típicos.” (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p. 82), mesmo que isso seja relativo e propenso a adaptações e mudanças.

A construção composicional, por sua vez, pode ser definida como “[...] procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva.” (RODRIGUES, 2005, p. 167), que, no entanto, não são rígidos e, sim, fluidos e passíveis de alterações.

Ressaltamos, ainda, que os enunciados “emoldurados” em dados gêneros do discurso) comportam, na sua constituição, uma determinada entonação expressiva, que define, por exemplo, se será assumido um tom mais autoritário, mais respeitoso, afetuoso, entre diversas possibilidades (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Em vista disso, podemos afirmar que os enunciados, bem como seu estilo e sua construção composicional, são determinados pelo tema e pela entonação, isto é, pela relação

valorativa do falante com o tema, visto que a valoração é expressa pela entonação; sendo, então, o enunciado ideologicamente conformado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Além disso, em se tratando da teoria do Círculo de Bakhtin, precisamos considerar que os enunciados e gêneros do discurso estão submetidos ao princípio dialógico da língua(gem). Para melhor compreender esse princípio, Faraco (2003) sistematiza três dimensões, que resumimos a seguir:

i. Todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”, ou seja, um enunciado/discurso é sempre uma resposta aos enunciados/discursos anteriores, presentes na cadeia da comunicação discursiva.

ii. Todo dizer é orientado para a resposta, considerando a reação-resposta do interlocutor, isto é, o enunciado é projetado pelo locutor levando em conta a resposta esperada do seu interlocutor.

iii. Todo dizer é internamente dialogizado, o que parte da premissa de que o discurso é heterogêneo, no sentido de ser composto pela articulação de um corpo de vozes sociais, que estabelecem diálogo, em uma relação de encontro e confronto; a voz do outro pode estar claramente marcada no enunciado ou assimilada, sem que haja uma referência explícita.

No que se refere aos gêneros (*web*)jornalísticos – considerando que é desse campo que emerge o exemplar de infográfico utilizado para a proposta didática –, Polato e Franco (2016) asseveram que, pelo fato de o jornalismo atuar em um rol diverso de temáticas, há uma eminente necessidade de diálogo com outros campos da atividade humana para trazer suas vozes à composição dos enunciados jornalísticos. Assim, em um processo de análise, que pode estar vinculado a uma prática de ensino, “[...] é preciso recorrer às relações dialógicas, ou seja, aos outros textos com os quais se relaciona, aos outros discursos que recupera.” (POLATO; FRANCO, 2016, p. 102).

No que tange ao ensino de línguas, os conceitos de enunciado e gênero do discurso acabam ganhando relevância, uma vez que

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com

essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 301-302).

Assim, surgem autores que passam a defender o trabalho pedagógico a partir dos gêneros do discurso, como Lopes-Rossi (2011), que justifica que as atividades nessa perspectiva levam os estudantes a perceberem que a composição dos textos é planejada de acordo com sua função social e seus intuítos discursivos. E, com isso, contribuímos para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

É importante, então, criar condições para que os estudantes possam reconhecer as características discursivas, textuais e linguísticas de gêneros diversos, considerando situações de comunicação real e as relações dialógicas às quais estão submetidos. Para isso, é essencial que sejam implementadas propostas didáticas que visem ao conhecimento, à leitura e à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos para fazerem parte do campo escolar (LOPES-ROSSI, 2011).

É preciso considerar, também, que a internet viabiliza a utilização de ferramentas e técnicas que facilitam a produção de gêneros digitais/hipermediáticos (BRAGA, 2007), que impõem alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo, mas não impedimentos (ROJO, 2013). Dessa forma, como destaca Lopes-Rossi, “[...] é fundamental que consideremos como parte das características composicionais dos gêneros não apenas o texto verbal, mas também todos os elementos não verbais que os compõem.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75), o que é essencial para se trabalhar com o gênero infográfico hipermediático, objeto desta pesquisa, que é abordado no tópico a seguir.

### **O gênero infográfico hipermediático**

Para começar, é importante esclarecer que, em linhas gerais, o infográfico hipermediático é aquele viabilizado pelas TDICs. Todavia, o movimento de

transformação do meio impresso para o digital é gradual. Em vista disso, Rodrigues (2009) estabelece três etapas que sistematizam esse processo:

- i. Primeira etapa - infográficos lineares: caracterizam-se por sua forma estática e sequencial, cuja leitura é realizada de forma linear. Não apresentam, portanto, ruptura com o padrão impresso.
- ii. Segunda etapa - infográficos hipermediáticos: passam a incorporar elementos multimídias na sua estrutura, como: imagens em movimento, gravação sonora, vídeos e outros recursos interativos – os quais não são possíveis no meio impresso. Com isso, a leitura passa a ser não linear, isto é, o leitor/usuário passa a interagir e guiar sua leitura.
- iii. Terceira etapa - infográficos em base de dados: caracterizam-se pela introdução de bases de dados às produções, sendo o estágio mais recente e avançado da infografia.

A primeira etapa é, ainda, uma reprodução do impresso e a terceira é muito recente e pouco consolidada. Nosso foco, então, recai nos infográficos da segunda etapa.

Em relação à sua caracterização enquanto gênero do discurso<sup>3</sup>, Alves (2019) delinea uma breve descrição com base em autores que o tomam como objeto de pesquisa, a partir das suas dimensões social e verbo-visual.

Quanto à dimensão social, duas regularidades foram encontradas: (i) a função social de democratizar a informação e (ii) a promoção de autonomia e de participação ativa aos leitores (ALVES, 2019). Sobre a primeira, há um reconhecimento de que a configuração do infográfico facilita a compreensão de uma informação, tornando-a mais acessível, portanto, democratizando-a. Ribeiro, por exemplo, diz que o infográfico no campo jornalístico, produzido pelas TIDCs “[...] parece ter como meta facilitar a compreensão dos dados pelo leitor.” (RIBEIRO, 2016, p. 38). E é por isso que começa a ganhar espaço no campo da educação (PESSOA, MAIA, 2012).

Com relação ao segundo ponto, é devido à estrutura hipertextual e interativa do infográfico que o leitor ganha autonomia e pode participar ativamente, pois não fica restrito às determinações do material, isto é, passa a ser livre para escolher seus caminhos de leitura (ALMEIDA, 2018).

No que tange à dimensão verbo-visual, o foco recaiu nos três elementos constituintes: construção composicional, estilo e tema (ALVES, 2019). Sobre o primeiro, foram apontadas as seguintes características: (i) multimidialidade, que é a

conjugação de várias mídias, como vídeo, áudio, fotografias, diagramas, ilustrações, entre outras; (ii) hipertextualidade, que consiste em uma organização não linear do conteúdo, possibilitando a interconexão com outros textos (BÚRIGO, 2014); (iii) A interatividade, que propicia ao leitor “mergulhar” nas informações, explorando recursos interativos que só são possíveis na internet (CAIRO, 2013 *apud* SANTOS; CAMPELLO; COUTINHO, 2015).

No que concerne ao estilo, são empregados textos curtos, “[...] a fim de apresentar e explicar de forma resumida, sedutora e dinâmica as informações.” (MANDAJI, SORANZO, 2016, p. 88). Além do que, a seleção lexical deve estar adequada ao público leitor, evitando-se termos rebuscados (RUMOR, 2014).

A respeito do tema, como já visto, em termos de enunciado, ele é individual e não reiterável (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]), o que impossibilita uma generalização. Em termos de gênero, é possível pensar em uma tipificação. Não querendo esgotar assunto, podemos dizer que as temáticas estão voltadas a compreender criticamente algumas situações de comoção local ou global, como guerras, atos de terrorismo, catástrofes, descobertas da ciência, eleições, assuntos políticos, eventos esportivos, entre outros (RIBAS, 2004).

Para efeito de definição, com base nas discussões feitas até aqui e em apropriação do conceito proposto por Lucas (2011), podemos entender o infográfico hipermediático como um enunciado que se baseia na articulação esquemática de três elementos: textos verbais (com linguagem simples, objetiva e atrativa), mídias de diversas naturezas (fotografia, áudio, vídeo, mapa, tabela, gráfico, etc.) e elementos complementares (cores, setas, fios, etc.) que, somados à possibilidade de interatividade, permitem a constituição de relações entre as partes representadas, que são apresentadas ao leitor de forma não linear.

No campo da atividade humana que emerge – o (*web*)jornalismo ou o jornalismo feito na *web* (CANAVILHAS, 2006) –, o infográfico hipermediático é muito utilizado em associação a outros gêneros, geralmente notícias e reportagens. Em algumas coberturas, o infográfico pode até funcionar de forma autônoma, ou seja, sem estar vinculado a outro gênero. Além disso, ele reflete as condições específicas desse campo, que passa a fazer uso de “[...]uma linguagem constituída por palavras, sons, vídeos, infografias e hiperligações, tudo combinado para que o utilizador possa escolher o seu próprio percurso de leitura.” (CANAVILHAS, 2006, p. 2).

Mas, mesmo que “nascido” no (*web*)jornalismo, o infográfico pode cumprir muitas vezes uma função didática no letramento escolar, em especial os infográficos advindos das novas tecnologias, pois permitem ao estudante

[...] ter acesso aos mais variados tipos de conteúdos e poderá ser explorado em múltiplos formatos, ou seja, [o infográfico] pode constituir-se como fonte alternativa de informação, como uma fonte de pesquisa, como um esquema para discussão, como estratégia pedagógica para o ensino [...] (BOTTENTUIT JUNIOR; LISBOA; COUTINHO, 2011, p. 5).

Entendemos, por tudo que foi discutido, que o infográfico hipermediático tem um fecundo potencial para ser encaminhado à escola, pois apresenta de forma simplificada e atrativa uma informação “complicada” de entender por meio de outros gêneros. Pensando no nosso trabalho: é mais fácil que os estudantes entendam a proposta da reforma previdenciária lendo um artigo de lei ou um infográfico? Muito provavelmente pela segunda opção.

Por estarmos trabalhando com um gênero discursivo que, então, parte de uma concepção sócio-histórica e dialógica de enunciado, além de ser hipermediático, isto é, composto por uma multiplicidade de mídias, cremos que a perspectiva dos multiletramentos – que comunga o olhar no social e concebe a multimodalidade dos textos –, é oportuna para guiar metodologicamente a produção da proposta didática. Na próxima seção, poremos em foco essa perspectiva e outros aspectos metodológicos.

### **Metodologia: enquadre da pesquisa e as diretrizes de uma proposta didática baseada nos multiletramentos**

Esta pesquisa se insere no campo das Ciências Humanas, que constituem uma forma de saber dialógico (FARACO, 2003), porque compreendemos que os sujeitos aos quais a proposta didática será encaminhada se expressam por meio de enunciados, intrincados na tessitura dialógica, que revelam suas visões de mundo e seus universos de valor.

A pesquisa também está circunscrita nos domínios da Linguística Aplicada (doravante LA) sócio-histórica, a qual está ligada a uma necessidade de solucionar

problemas sociais contextualizados, que sejam de natureza linguística e discursiva, a partir da elaboração de resultados relevantes, que possam ser úteis a participantes sociais, dentro de um contexto de aplicação (ROJO, 2006).

Em termos de agenda, Rojo (2013) assevera que, sobretudo a partir de 2007, passam a despontar trabalhos, no bojo da LA, que se ocupam dos “novos” letramentos, como o letramento digital e os multiletramentos e, também, dos materiais didáticos digitais.

Dado ao exposto, adotamos a concepção dialógica de língua(gem), que é arquitetada a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin e de seus interlocutores brasileiros, a qual fundamenta esta pesquisa, e que procuramos compreender como pode ser possibilitada por uma proposta didática na perspectiva dos multiletramentos, sendo essa a baliza metodológica da proposta, explicada a seguir.

Em termos sócio-históricos, o conceito de multiletramentos surge em 1994, na cidade de Nova Londres (*New Hampshire - EUA*), quando teóricos provenientes dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália se reuniram, com o objetivo de debater o futuro do ensino do letramento, visando o cenário globalizado e tecnológico que passa a se acentuar (COPE; KALANTZIS, 2000). Desse debate, origina-se o manifesto programático, cujo âmago está em reconhecer que o crescimento da diversidade linguística e cultural se deve à globalização e às novas tecnologias, as quais trouxeram novas mídias e diferentes canais de comunicação.

Essa multiplicidade de modalidades comunicativas (áudio, imagem, texto verbal, movimento, entre outras) insere o prefixo “multi” em letramentos, portanto, multiletramentos. Esse grupo de teóricos, a partir de então, passa a ser reconhecido mundialmente como o Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000), sendo Rojo (2013, 2015) uma das grandes interlocutoras brasileiras. A obra seminal *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN, C. *et al.*, 1996) inaugura a teoria dos multiletramentos.

Essa perspectiva se interessa pelo ensino contemporâneo de letramento e seus atravessamentos pela globalização e pelas tecnologias (BEVILAQUA, 2013). Cope e Kalantzis (2009) apresentam algumas perguntas que servem como motes para estabelecer o tripé constitutivo dessa perspectiva: “por quê?”, “o quê?” e “como?”.

O “por quê?” está relacionado à compreensão de que nós estamos inseridos em um contexto globalizado e tecnológico, no qual a multimodalidade se faz presente, manifestando-se nos âmbitos profissional, de cidadania e pessoal. Então, o ensino dos multiletramentos pode nos preparar para essa nova realidade, para que possamos exercer nosso papel de trabalhador, de cidadão e de indivíduo diante desse novo paradigma (COPE; KALANTZIS, 2009).

O “o quê” refere-se ao conceito de *Design*, que é o eixo fundante da teoria dos multiletramentos e pode, em linhas gerais, ser definido como ato de construção de sentido a partir de uma concepção dinâmica de representação de linguagem, de aprendizagem e de mundo, que se opõe à visão estática e monomodal da língua (BEVILAQUA, 2013). O *Design*, enquanto ato, constrói-se a partir de três instâncias: (i) *Designs* disponíveis, que são os recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modalidades, gêneros e discursos; (ii) *Designing*, que é o processo de significar, a partir do trabalho realizado em/com os *designs* disponíveis, para a representação do mundo; (iii) *Redesigning*, que é o mundo transformado e/ou a transformação dos produtores do sentido, sob a forma de novos *designs* disponíveis (COPE; KALANTZIS, 2009).

E, para encerrar o tripé, tem-se a pergunta “Como?”, que se traduz no “como fazer”. Operacionalmente, divide-se em quatro movimentos didático-pedagógicos: Experienciação, Conceitualização, Análise e Aplicação (COPE; KALANTZIS, 2009). Em Cazden *et al.* (1996) – texto seminal – esses movimentos eram chamados, respectivamente, de: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Entretanto, seguiremos utilizando os termos mais atuais, os quais explicamos na sequência.

A Experienciação se dá em duas etapas: sobre o conhecido e sobre o novo. A primeira envolve uma reflexão dos estudantes sobre as próprias experiências. Já a segunda consiste em expô-los a novas informações, experiências e textos, mas dentro de uma zona de inteligibilidade e segurança, que não extrapole a realidade que os circunda. Os laços criados entre o conhecido e o novo levam os estudantes a novos domínios de ação e significado (COPE; KALANTZIS, 2009).

A Conceitualização é o processo de construção do conhecimento a partir da apropriação da teoria e dos conceitos. Não é meramente fornecer os conceitos aos estudantes. Eles precisam ser sujeitos ativos nesse processo, necessitando de um

deslocamento em relação ao movimento anterior – do experiencial para o conceitual (COPE; KALANTZIS, 2009).

A Análise, por sua vez, divide-se em funcional e crítica, as quais estão voltadas às relações de poder. A Análise funcional inclui processos de raciocínio, inferência, conclusões dedutivas e, também, de estabelecimento de relações entre causa e efeito, entre outras. Já a Análise crítica envolve a avaliação das perspectivas e interesses de uma ou mais pessoas. Por exemplo, os estudantes interrogarem os interesses por trás de um significado ou uma ação (COPE; KALANTZIS, 2009).

A Aplicação divide-se em apropriada e criativa. A primeira baseia-se na capacidade de os aprendizes realizarem algo de forma previsível e direcionada. A segunda é uma intervenção que parte do próprio estudante, a partir de seus interesses, experiências e aspirações, com vistas a promover uma transformação na realidade circundante (COPE; KALANTZIS, 2009).

Esses quatro movimentos didáticos-pedagógicos norteiam metodologicamente a proposta didática desenvolvida, apresentada a seguir.

## **A proposta didática**

O infográfico “Reforma da Previdência” circula<sup>4</sup> no site do NEXJOR. Ele faz parte da reportagem “Entenda a Reforma da Previdência” (<http://nexjor.com.br/2017/04/entenda-a-reforma-da-previdencia>) publicada em 26 de abril de 2017. O referido infográfico é dividido em seis seções (Figura 1):

**Figura 1** – Tela principal do infográfico “Reforma da Previdência”



Fonte: NEXJOR (2017).

(i) Início, que permite ao leitor voltar à tela inicial; (ii) Mudanças, em que o leitor passa o *mouse* em determinados ícones representativos com o intuito de ver como determinadas situações se dão/darão “antes” e “depois” da reforma; (iii) Opinião dos Especialistas, em que há vídeos de três especialistas dando seus pareceres quanto à temática; (iv) Reportagem Completa, na qual o leitor tem acesso a uma parte da reportagem e há um *link* que redireciona à reportagem completa; (v) Dados, local no qual há botões que, ao serem clicados, exibem informações importantes acompanhadas de desenhos, por exemplo, a porcentagem do PIB que é destinada à previdência, que é demonstrada com texto verbal e gráfico; (vi) Mitos e Dúvidas, seção em que, também mediante a clique em botões, são apresentadas as questões mais polêmicas e que geram mais dúvidas em relação à proposta de reforma.

Reforçamos que o leitor tem liberdade na leitura, dispondo de interatividade e, em alguns momentos, pode ser redirecionado a sites externos por meio dos *links*. Além disso, a composição conta com diversas mídias: imagens, ícones, vídeos, áudio – trata-se, inegavelmente, de um gênero hipermediático.

A proposta didática, apresentada a seguir, como já dito, é organizada por blocos de atividades que representam as diretrizes metodológicas dos multiletramentos e, em vista do conceito de *Design*, que é o eixo dessa perspectiva, cumprem-se os seguintes movimentos: primeiramente, com base no gênero infográfico hipermediático (incluindo suas diferentes modalidades e discursos – *designs disponíveis*), os estudantes vão realizar o processo de construção de sentidos no que diz respeito à reforma da previdência, partindo de saberes vivenciais e teóricos (Experienciação e Conceitualização), para, então, em segundo momento, a partir de reflexão crítica, fazer uma representação da realidade (*designing* - Análise), que pode resultar, por exemplo, no reconhecimento da desigualdade de poder entre classes; e, por conseguinte, transformar o mundo e a si mesmos (*redesigning* - Aplicação) com a constituição de um novo *design* disponível, que pode ser novo(s) discurso(s)/enunciado(s) sobre a temática da reforma da previdência.

As atividades precisam ser realizadas em sala de informática, com os alunos equipados por um computador, individualmente ou em duplas. Não há duração definida, podendo ajustar-se ao ritmo da turma, uma vez que a proposta não é

concebida para ser um conjunto de atividades engessadas e, sim, para que possa ser adaptada à realidade de cada turma. *A priori*, trata-se de um exercício de leitura e compreensão de texto, mas é totalmente possível de ser adequada para trabalhar em articulação com a explicação de algum conteúdo gramatical.

**Quadro 1** – Movimento didático-pedagógico: experiência sobre o conhecido

<b>EXPERIENCIAÇÃO SOBRE O CONHECIDO</b>	
<b>Atividade</b>	<p><i>Com base na sua experiência de vida, reflita e responda às questões a seguir em um documento de texto do computador que você está utilizando. Salve o documento com o seu nome na área de trabalho, pois ele será utilizado em outras atividades.</i></p> <p>1) <i>O que você sabe sobre infográfico?</i> a) <i>Você costuma ler infográficos?</i> b) <i>Em que locais você vê infográficos sendo veiculados?</i> c) <i>Você já viu infográficos disponibilizados digitalmente? Se sim, eles são idênticos aos impressos? Quais as características que diferem um do outro? Qual dos dois você prefere ler?</i> d) <i>Qual você pensa ser a função do infográfico?</i> e) <i>Que assuntos são mais comuns nos infográficos?</i></p> <p>2) <i>O que você sabe sobre a proposta da reforma da previdência?</i> a) <i>Você sabe o que é previdência?</i> b) <i>Você sabe o que vai mudar, caso a proposta seja aprovada?</i> c) <i>Você sabe como essa reforma pode afetar a nossa economia?</i> d) <i>Você sabe quem propõe e quem aprova essas mudanças na previdência?</i></p>
<b>Orientações ao professor<sup>5</sup></b>	<p>O objetivo das perguntas desta atividade é propor uma reflexão sobre as experiências dos estudantes em relação ao gênero infográfico e à temática da reforma previdenciária. O professor pode estipular um tempo para que os estudantes respondam. Após ultrapassado, pode realizar uma reflexão conjunta. É importante que o professor direcione a discussão, mas não dê resposta às perguntas, pois os estudantes da turma irão retomá-las na próxima atividade, a partir da leitura do infográfico. Aqui, a intenção é ativar o conhecimento prévio dos estudantes com base nas suas experiências.</p>

Fonte: elaboração dos autores.

**Quadro 2** – Movimento didático-pedagógico: experiência sobre o novo

<b>EXPERIENCIAÇÃO SOBRE O NOVO</b>	
<b>Atividade</b>	<p><i>Agora você deve fazer a leitura do infográfico “Reforma da Previdência” e responder às seguintes perguntas no documento de texto aberto na atividade anterior:</i></p> <p>3) <i>Para responder às perguntas desta primeira seção, dê uma atenção especial aos elementos que identificam e constituem o infográfico.</i> a) <i>Quem produziu este infográfico?</i> b) <i>Quando?</i> c) <i>Onde ele foi disponibilizado?</i> d) <i>Com base em que informações e que pessoas/grupos ele foi produzido?</i></p>

	<p>e) Qual você acredita que foi a motivação para produzi-lo?  f) Quem você acha que o lê e por que o faz?  g) Como você avalia o modo como o texto foi escrito? Que tipo de linguagem é utilizado?  h) Além do texto escrito/verbal, há outros elementos não verbais. Quais são?  i) Você acredita que esses elementos favorecem a leitura? De que forma?  j) Você acha que a maneira como o infográfico está organizado faz com que ele cumpra o seu papel de informar?</p> <p>4) Agora, faça uma nova leitura, pensando nas informações que o infográfico traz sobre o conteúdo da reforma da previdência e responda às perguntas a seguir.</p> <p>a) O que é previdência?  b) No que consiste a proposta da reforma da previdência?  c) O que vai mudar, caso a proposta seja aprovada?  d) Como essa reforma pode afetar a nossa economia?  e) Quem propõe e quem aprova essas mudanças na previdência?</p>
<p><b>Orientações ao professor</b></p>	<p>Na atividade anterior, os estudantes refletiram sobre suas experiências. Agora, eles vão ressignificá-las a partir das novas informações que são apresentadas pelo infográfico em questão. Este é objetivo destas perguntas, criar uma “amarra” entre o conhecido e novo. O professor pode trabalhar em dois momentos, no primeiro, os estudantes fazem a seção 3 das perguntas, em que vão focar nos elementos que identificam e constituem o infográfico, pois eles influenciam na construção dos sentidos. A seção 4, por sua vez, foca na temática. Ao passar pela seção 3, os estudantes estarão mais familiarizados com o gênero e com a forma de leitura a ser realizada, o que os auxiliará a compreender melhor a temática por meio do infográfico. Depois de um tempo estipulado, o professor pode projetar o infográfico em uma tela e, juntamente com os alunos, identificar as respostas das perguntas de forma ilustrativa, apontando, por exemplo, os textos curtos, a hipertextualidade e as diversas mídias (vídeo, imagem, áudio, entre outros) que compõem o infográfico, procurando mostrar a importância delas para a compreensão do gênero e possíveis práticas sociais que representa.</p>

Fonte: elaboração dos autores.

**Quadro 3 – Movimento didático-pedagógico: conceitualização**

<p><b>CONCEITUALIZAÇÃO</b></p>	
<p><b>Atividade</b></p>	<p>5) Para compreender melhor a reforma da previdência, é preciso ir à procura de novas fontes de informação. Por isso, utilize sites de busca da internet e “pince” conceitos e informações. Não fique restrito a informações sobre essa última proposta de reforma. Busque em um panorama mais amplo, pensando em que propostas já foram realizadas na história do Brasil, o que as motivou etc. Você pode buscar referências no próprio infográfico, lendo, por exemplo, a reportagem à qual o link do infográfico direciona ou, também, buscando textos escritos pelos especialistas cujos vídeos foram apresentados no infográfico. Coloque todas as informações coletadas no documento de texto. Ao final, elabore um conceito único da reforma da previdência, articulando as informações que encontrou.</p>
<p><b>Orientações ao professor</b></p>	<p>Esta atividade tem por objetivo incentivar os estudantes a terem um papel ativo na aprendizagem de um determinado conteúdo/temática, elaborando um conceito a partir da sua apropriação das teorias e das informações. O aluno é exposto, mais uma vez, à leitura hipertextual,</p>

	visto que a busca, assim como o infográfico, é não linear, criando-se ainda mais familiaridade com essa peculiaridade de leitura em um ambiente digital. Como é uma pesquisa ampla, o professor precisa despende um tempo maior para essa atividade, mas sempre assessorando e direcionando os estudantes. No final, pode eleger alguns para lerem seus conceitos e, a partir da integração desses, montar um conceito único em conjunto com a turma.
--	---

Fonte: elaboração dos autores.

#### Quadro 4 – Movimento didático-pedagógico: análise funcional

ANÁLISE FUNCIONAL	
<b>Atividade</b>	<p><i>Agora que você já compreendeu a reforma da previdência pela leitura do infográfico e pelo conceito que construiu com base em pesquisa, vamos voltar ao infográfico para aprofundar a questão das relações e dos efeitos que a proposta da reforma previdenciária (PEC 287/2016) provocará, se aprovada.</i></p> <p><i>6) Leia novamente o infográfico, dando maior atenção às seguintes seções: Mudanças, Dados e Mitos e Dúvidas. Durante a leitura, identifique as classes sociais que estão sendo representadas e monte um quadro no documento de texto, citando cada uma e indicando qual será o efeito da reforma da previdência para ela.</i></p>
<b>Orientações ao professor</b>	O objetivo desta atividade é promover um olhar analítico nos estudantes em torno do estabelecimento de relações entre causa e efeito das classes sociais afetadas pela proposta da reforma da previdência. Depois de um tempo estipulado, o professor pode projetar a tela do seu computador para a sala toda e fazer o preenchimento com a ajuda dos estudantes. Os grupos sociais que podem ser identificados são: militares, bombeiros, policiais, políticos, grupo familiar rural, pessoas com deficiência, trabalhadores, trabalhadores rurais e servidores públicos.

Fonte: elaboração dos autores.

#### Quadro 5 – Movimento didático-pedagógico: análise crítica

ANÁLISE CRÍTICA	
<b>Atividade</b>	<p><i>7) Com base em tudo que viu até agora, em especial o quadro produzido na questão anterior que sistematiza a relação causa-efeito da proposta de reforma previdenciária sobre as classes sociais, responda às perguntas, a seguir, no documento de texto. Atente-se para as palavras que são utilizadas para descrever/qualificar cada classe.</i></p> <p>a) Quem são os maiores interessados na reforma da previdência? De que forma serão beneficiados?</p> <p>b) Quem serão os prejudicados com a aprovação da reforma? De que forma serão prejudicados?</p> <p>c) Essas relações de poder entre quem se beneficia e quem é prejudicado são específicas dessa situação ou são predominantes e constantes na estrutura da sociedade?</p> <p>d) Em qual lado você está? De quem tem mais ou menos poder?</p> <p>e) Você acredita que essa relação baseada em poder é um problema?</p>
<b>Orientações ao professor</b>	O objetivo das perguntas desta atividade é promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder que se estabelecem, procurando compreender o interesse que está por trás da proposta da reforma da previdência. Após um tempo estipulado, o professor pode iniciar um debate entre todos da turma, dando espaço para que se posicionem sobre essas questões. Mas, claro, exercendo o papel de mediador.

Fonte: elaboração dos autores.

**Quadro 6 – Movimento didático-pedagógico: aplicação apropriada**

<b>APLICAÇÃO APROPRIADA</b>	
<b>Atividade</b>	8) Considerando o percurso que trilhou até aqui, você tem base para se posicionar sobre a questão. Imagine que você queira compartilhar tudo que aprendeu com outras pessoas. Então, escreva uma postagem que você faria para uma rede social, informando os dados mais relevantes (colocando, também, o link do infográfico como indicação de leitura complementar) e dando seu posicionamento. Faça isso no documento de texto. Caso se sinta confortável, você pode, de fato, compartilhar em uma rede social da sua escolha. O que acha?
<b>Orientações ao professor</b>	O objetivo desta atividade é propor aos estudantes uma aplicação, isto é, uma intervenção. Mas ela é previsível, no sentido de que a proposta de intervenção é direcionada pelo professor. É importante que haja uma avaliação da reação dos estudantes. Caso o professor sinta que os estudantes não estão confortáveis para fazer a postagem nas suas redes sociais, é possível mudar a rota. Em vez da postagem, os estudantes podem confeccionar cartazes, como se fossem uma postagem, podendo ser fixados em lugar visível da escola.

Fonte: elaboração dos autores.

**Quadro 7 – Movimento didático-pedagógico: aplicação criativa**

<b>APLICAÇÃO CRIATIVA</b>	
<b>Atividade</b>	9) Agora é com você! Na atividade anterior, você teve uma indicação de como intervir. Mas como você acha que é a melhor forma de fazer uma intervenção em relação à proposta da reforma da previdência para melhorar a realidade que você e outras pessoas ao seu redor vivem? Elabore um plano, com uma ou mais ações, no documento de texto, fazendo um breve descritivo e informando o prazo de realização dessa ação. Pense em tudo que viu durante as atividades. Volte ao infográfico, se preciso. Após a elaboração do plano, envie ao professor o documento, com todas as atividades realizadas.
<b>Orientações ao professor</b>	Esta última atividade propõe uma aplicação/intervenção criativa, isto é, deve partir dos estudantes, a partir dos seus interesses, experiências etc. visando a uma transformação. O professor pode estipular uma data máxima para realização dessa(s) ação(ões) apontadas pelos estudantes e depois fazer um círculo na sala de aula, para que cada um conte como ocorreu a realização dessa(s) ação(ões). O documento de texto enviado pelos estudantes pode servir como um instrumento de avaliação formativa.

Fonte: elaboração dos autores.

**Como a proposta didática possibilita ancoragem na concepção dialógica de língua(gem)?**

Para a discussão deste tópico, explicitamos como os conceitos referentes à concepção dialógica de língua(gem) se manifestam em cada etapa da proposta.

No movimento de Experienciação sobre o conhecido, na seção 1, os estudantes podem recuperar o que conhecem das práticas sociais com o gênero

(questão 1-a), com um prévio reconhecimento de algumas de suas características, como o campo da atividade humana do qual emerge (questão 1-b), seus elementos constituintes (questão 1-c) e a sua função social, (questão 1-d). Na seção 2, a temática da reforma da previdência é abordada. Para responder às questões, os estudantes recorrem a discursos já ditos sobre os aspectos postos em pauta, os quais assimilaram no decorrer de suas vivências, por exemplo, para responder o que é previdência (questão 2-a) e o que mudará caso a reforma da previdência seja aprovada (questão 2-b).

No movimento de Experienciação sobre o novo, na seção 3, propõe-se, inicialmente, um trabalho de identificação das vozes que dialogam no texto do infográfico, uma vez que as perguntas levam a identificar a autoria (grupo de jornalistas) (questão 3-a) e os enunciados que foram recuperados para consubstanciar o texto (dos especialistas e de outras fontes como o jornal O Globo e o Estadão, o que é característico dos gêneros (*web*)jornalísticos) (questão 3-d), mostrando que esses estão marcados em um tempo (questão 3-b) e em um espaço (questão 3-c), com intuito discursivo (questão 3-e) e interlocutores (questão 3-f) determinados. Em um segundo momento, ocorre um aprofundamento do estilo e da construção composicional – elementos constituintes do gênero (questões 3-g, 3-h e 3-i), procurando reconhecer que esses são orquestrados em vista da função social do gênero (informar de uma maneira “facilitada”) (questão 3-j).

Na seção 4, os estudantes começam a se aproximar do tema do enunciado (terceiro elemento constituinte), que será apreendido no decorrer das demais atividades. Em ambas seções, os estudantes estabelecem diálogo com o enunciado do infográfico, porque eles necessitam recorrer a este para projetar os seus próprios enunciados (que são as respostas às perguntas).

Com relação ao movimento de Conceitualização, é feito um resgate sócio-histórico da temática da reforma da previdência para que, dentro dessa trama dialógica, seja possível situar o enunciado do infográfico. Assim, os estudantes, para comporem os seus enunciados, isto é, formularem o seu próprio conceito, recorrem aos discursos já ditos sobre a reforma da previdência presentes na cadeia da comunicação discursiva, que estão acessíveis pela ferramenta de busca da internet.

No movimento de Análise funcional, os estudantes são conduzidos a refletir sobre os grupos sociais privilegiados e grupos sociais que serão explorados pela

reforma, aproximando-se, cada vez mais, do tema (conteúdo temático) do enunciado. Novamente, eles dialogam com o enunciado do infográfico, no sentido de recorrer a ele para projetar o seu próprio enunciado, que consiste, agora, na tabela com as classes identificadas.

O movimento de Análise crítica, por sua vez, visa levar os estudantes a reconhecer ideologias e relações de poder presentes na proposta da reforma. Nesse movimento, os estudantes estabelecem diálogo não só com o enunciado do infográfico, mas também com seus próprios enunciados, formulados como resposta às atividades anteriores, especialmente a tabela com a identificação das classes sociais, porque é solicitado que eles se baseiem em tudo que foi visto até o momento. A representação da realidade dos estudantes diante da reforma da previdência – que é feita também com a averiguação da valoração, expressa pela entonação, uma vez que é solicitada atenção para as palavras que descrevem/qualificam as classes –, presumivelmente, vai desencadear no reconhecimento da desigualdade de poder entre classes. Em uma possível leitura, podemos dizer que o tema (conteúdo temático) do enunciado, apreendido nesse movimento, é a desigualdade entre classes sociais, diferenciando-se, portanto, da temática/assunto, que é a reforma da previdência.

Nos movimentos de Aplicação apropriada e criativa, os estudantes tornam-se coparticipantes da discussão por meio de participação em práticas situadas de produção de textos, postagem e movimentos dialógicos com possíveis leitores da publicação. Essa prática apresentará apreciações valorativas que poderão contribuir para posicionamentos políticos mais críticos em relação à reforma. Os estudantes, além de dialogarem com o enunciado do infográfico e com os enunciados produzidos por eles, podem ter uma necessidade eminente de prever a reação-resposta do interlocutor. Já que são intervenções direcionadas, tenderão a projetar seus enunciados procurando adaptá-los, de forma mais concreta, àquelas pessoas para as quais esses se destinam, por exemplo, os usuários de sua rede social.

### **Fazendo *log off*: considerações finais**

Ao analisarmos a proposta didática, percebemos que a perspectiva de multiletramentos possibilita o trabalho pedagógico sob a ótica da concepção

dialógica da língua(gem), pois é possível promover, ainda que dentro dos limites de uma prática pedagógica, o reconhecimento das características do gênero, das vozes sociais, valorações e ideologias presentes do enunciado, a partir da dinâmica de relações dialógicas.

A referida proposta didática desenvolvida não pretende ser revolucionária, mas é uma tentativa de mostrar que é possível trabalhar com um gênero hipermediático/digital, a partir de uma perspectiva social, com vistas a preparar os estudantes para atuarem na sociedade, oferecendo alguns elementos norteadores para o trabalho em sala de aula.

De um ponto de vista dialógico, entendemos que este artigo é um enunciado que prevê a reação-resposta do seu interlocutor (aqueles que se interessam pelo encaminhamento dos gêneros digitais/hipermediáticos em sala de aula) e esperamos que, a partir dele, sejam produzidas atitudes responsivas, que se traduzam na utilização da proposta aqui idealizada em práticas pedagógicas ou como base para novas propostas.

Reconheçamos que escola é um local estratégico para promover mudanças, para estimular novas formas de ação política, para construir caminhos “outros”. E nós, como professores, precisamos nos sentir parte e trabalhar em prol disso. Para finalizar, vem-nos à mente uma frase de Nelson Mandela (2003), que resume um pouco nosso sentimento, a qual diz que a educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo. Infelizmente, ela ainda tem servido para manter os fatos inertes, muitas vezes apenas trabalhando sob o interesse do Estado e de seus saberes legitimados. Esse é mais um motivo para olhar a concepção trazida por esta proposta didática como um possível caminho para estabelecer o diálogo dos estudantes com questões sociais.

## **Notas**

\* Rafael Vitória Alves é mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É desenvolvedor de material didático digital para a Educação a Distância. E-mail: rafaelalves92@gmail.com.

\*\* Neiva Maria Jung é doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: neiva.jung@gmail.com.

\*\*\* Neil Franco é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professor do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: prof.neilfranco@gmail.com

<sup>1</sup> Escolhemos chamar de proposta didática o conjunto de atividades elaboradas para o desenvolvimento de uma questão temática, que visa ao engajamento do estudante enquanto construtor do saber e dos sentidos e interventor da sua realidade.

<sup>2</sup> Optamos por marcar como “língua(gem)”, pois os termos “língua” e “linguagem” são de difícil delimitação no escopo do Círculo de Bakhtin, visto que, em algumas circunstâncias, são tidos como distintos e, em outras, como intercambiáveis, o que pode ser explicado em virtude da flutuação terminológica ocasionada pelo inacabamento de algumas obras e/ou pela tradução (RODRIGUES, 2005).

<sup>3</sup> Embora haja controvérsias sobre seu estatuto de gênero, Alves e Franco (2017), ao fazerem um levantamento com base em trabalhos de autores que se dedicam ao infográfico, concluíram que uma maioria expressiva considera ser um gênero.

<sup>4</sup> É necessário ter o plug-in do Adobe Flash Player instalado no navegador para visualizar.

<sup>5</sup> A coluna de orientações ao professor tem o intuito de fornecer dicas para conduzir o andamento das atividades.

## Referências

ALMEIDA, Elizabeth Mota Nazareth de. **Portal cibernautas**: produção de textos multimodais a partir do gênero infográfico digital. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane Pereira dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 2, p. 78-90, 2013.

ALVES, Rafael Vitória. **O gênero discursivo infográfico hipermediático na condição de material didático**: proposta de intervenção direcionada a um curso de Letras EaD. 2019. 161f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ALVES, Rafael Vitória; FRANCO, Neil. O infográfico é (ou não) um gênero? In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E INTERAÇÃO, 5., 2017, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2017. p. 630-644.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953, 1974].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, p. 99-114. 2013.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais eletrônicos...** Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48\\_JoaoBatista2.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf)> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. **Portal do MEC**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Portal do MEC**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – Ensino Médio. **Portal do MEC**, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85\\_121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85_121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BÚRIGO, Lize. **A aquisição de competência de acadêmicos de jornalismo na produção de infográficos jornalísticos online**. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CANAVILHAS, João Manuel Messias. Do jornalismo online ao webjornalismo: formação para a mudança. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (BOCC)**, 2006. Disponível em <[www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-online-webjornalismo.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-online-webjornalismo.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CARDOSO, Cátia Angelina Pinto. **Tendências e potencialidades da infografia multimédia em Portugal**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Multimédia) – Universidade do Porto, Porto, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary Kalantzis. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195. 2009.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93. 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena. “**Show, don’t tell**”. **A infografia como forma gráfico-visual específica**: da produção do conceito à produção de sentido. 2011. 437f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MANDAJI, Carolina Fernandes da Silva.; SORANZO, Fernanda. Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográfico. **Papéis**, v. 20, n. 39, p. 78-105, 2016.

MANDELA, Nelson. Lighting your way to a better future. In: **Planetarium**, University of the Witwatersrand, South Africa, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NEXJOR. Reforma da Previdência. **Site do NEXJOR**, 2017. Disponível em: <<http://nexjor.com.br/2017/04/entenda-a-reforma-da-previdencia/>> Acesso em: 20 abr. 2019.

PESSOA, Alberto Ricardo; MAIA, Gisele Gomes. A infografia como recurso didático na Educação a Distância. **Temática**, v. 8, n. 5, p. 1-10, 2012.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; FRANCO, Neil. Produção textual escrita e gêneros jornalísticos: um percurso dialógico na formação inicial em Letras. In: PERFEITO, Alba Maria; RITTER, Lilian Cristina Buzato; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Gêneros discursivos**: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas languageiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 95-142.

RIBEIRO, Ana Elisa. Kd o Prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Adriana Alves. **Infografia interativa em base de dados no jornalismo digital**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento, In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUMOR, Valquíria Angélica. **Infografia multimídia: pontos de convergência teórica entre a gestão da informação e o design**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Gabriele; CAMPELLO, Silvio; COUTINHO, Solange. Variáveis para análise de infográficos interativos: um estudo descritivo em artefatos educacionais para o ensino médio. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 2, p. 230-242, 2015.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, Ílta Lerche. Leitura a Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 244-267.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.