



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA

ADRIANA PAULA DA SILVA AMORIM

**LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO
MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS**

FORTALEZA
2026

ADRIANA PAULA DA SILVA AMORIM

LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO
MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A543l Amorim, Adriana Paula da Silva.
Letramento multissemiótico e interdisciplinaridade no Ensino Médio : implicações para a produção de infográficos / Adriana Paula da Silva Amorim. – 2026.
193 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.
1. Letramento multissemiótico. 2. Multiletramentos. 3. Interdisciplinaridade. 4. Efeitos de sentido. 5. Infográfico. I. Título.

CDD 410

ADRIANA PAULA DA SILVA AMORIM

LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO
MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 20/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Souza Serafim (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sâmia Araújo dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo
Universidade de Évora (UE)

À minha família, meu porto seguro e
incentivo. Nunca caminho só.

AGRADECIMENTOS

Toda escrita é, de alguma forma, dialógica e colaborativa. Nesta seção, expresso minha gratidão aos que contribuíram com a jornada do Doutorado. Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por sempre me inspirar força e motivação, conduzindo-me com sabedoria em cada etapa de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Sem Ele, nada seria possível. À minha família, parte de mim, pelo amor incondicional, pelo apoio e pelo incentivo na busca pela realização de todos os meus objetivos e sonhos, obrigada por me compreender nos momentos de ausência. Vocês permanecem comigo em cada passo da caminhada. Aos meus amigos, pela escuta e pelo encorajamento nos momentos mais desafiantes dessa jornada.

Ao meu gestor e aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão diante do desafio em conciliar as exigências da vida acadêmica com as responsabilidades do trabalho. O incentivo de vocês, durante esses cinco anos, foi fundamental para que eu pudesse concluir com êxito essa empreitada.

Às professoras Mônica Magalhães Cavalcante (*in memoriam*) e Maria Margarete Fernandes de Sousa, minha gratidão pelo incentivo para que eu continuasse a jornada acadêmica na pós-graduação e pela orientação desta pesquisa desde sua gênese, quando ainda nem era um projeto. Junto a elas, agradeço também aos colegas da pós-graduação com quem consegui manter o mínimo de vínculo, devido ao distanciamento social do início do curso, e aos grupos de pesquisa Protexito (Unilab) e Geteme (UFC), pelas profícuas discussões teóricas e metodológicas e pelas oportunidades de amadurecimento acadêmico, aliadas sempre à boa convivência e ao companheirismo.

À minha admirável orientadora Mônica de Souza Serafim, pela parceria acadêmica, por sua escuta atenta e pelo acompanhamento durante todo o meu percurso no Doutorado. Sua sabedoria e empatia tornaram o caminho mais leve e proveitoso. Também à minha coorientadora durante o estágio de Doutorado-sanduíche em Évora (Portugal), Maria João Broa Martins Marçalo, pela generosa acolhida e pela oportunidade de participar e colaborar em suas aulas, experiência que ampliou significativamente minha formação acadêmica e científica, além de expandir minhas perspectivas de futuro.

Expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, que tornou possível a realização do período de Doutorado Sanduíche (PDSE) na Universidade de Évora.

Às professoras Sâmia Araújo dos Santos e Suelene Silva Oliveira, mulheres maravilhosas, professoras e pesquisadoras incríveis, pela leitura atenta e pelas valiosas

contribuições que enriqueceram esta Tese e apontaram desdobramentos desta pesquisa. Obrigada por aceitarem compor a banca examinadora.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho. Cada gesto de apoio e cada palavra de incentivo fizeram parte deste percurso, que deixou marcas significativas na minha trajetória acadêmica e humana.

“Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça”. (Coralina, 1998, p. 13)

RESUMO

A popularização das tecnologias digitais tornou comum para a maioria dos cidadãos brasileiros a interação multissemiótica, a partir da integração de múltiplos sistemas de produção de sentido. No escopo dos estudos recentes sobre os letramentos, o Grupo Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021), composto por Fairclough, Kalantzis, Kress e outros pesquisadores, assim como Rojo e Moura (2019) e Ribeiro (2016; 2021), ressaltam o impacto das mídias emergentes no final do século XX na composição cada vez mais multissemiótica dos textos – caracterizando o conceito de multiletramentos – e refletem sobre o descompasso ainda existente entre os textos que circulam socialmente e os que são trabalhados na escola, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. O infográfico, por exemplo, texto genuinamente multissemiótico, aparece com frequência nas aulas de Geografia ou de Matemática, mas ainda é pouco explorado nas aulas de leitura e de produção textual. Este trabalho visa, portanto, suprir a carência de estudos do texto na perspectiva do itinerário de produção, com movimentos que vão desde a elaboração das ideias até a publicação e a necessidade de uma investigação acadêmica que explore o desenvolvimento do letramento multissemiótico por meio de práticas de leitura e de produção de textos, sob o viés da interdisciplinaridade em situações de ensino e aprendizagem com vistas à formação linguística e crítica do aluno – que se prepara para o mundo que o espera após a formação básica, seja na vida social, nas universidades ou nas empresas nas quais venham a atuar profissionalmente. Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca analisar o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, são objetivos específicos: a) analisar as estratégias e semioses mobilizadas pelos alunos para a construção coletiva de infográficos por meio da utilização de ferramentas e mídias digitais e b) relacionar as representações multissemióticas elaboradas e organizadas na produção de infográficos e os efeitos de sentido pretendidos pelos alunos. Para alcançar os objetivos pretendidos, realizou-se uma pesquisa-ação por meio de um itinerário didático interdisciplinar sobre ética e responsabilidade social, integrando os componentes curriculares de História e Língua Portuguesa, com a participação de 90 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Profissional localizada em Maracanaú-CE. Avançando na compreensão das práticas de multiletramentos na escola, como importante mecanismo de formação humana, intelectual e técnica, na medida em que os alunos são agentes de linguagem capazes de intervir na sociedade em que vivem, a análise dos 18 infográficos produzidos sobre a jornada dos heróis da ficção evidenciou, além da função informativa e expositiva, a argumentatividade dos infográficos produzidos, a partir

da integração de conhecimentos de diferentes áreas e do uso intencional e persuasivo de recursos verbais e não-verbais para a construção dos sentidos, em uma prática real de linguagem, que transporta o aprendizado da sala de aula para o mundo, desenvolvendo esses jovens como *designers* ativos de significado.

Palavras-chave: letramento multissemiótico; multiletramentos; interdisciplinaridade; efeitos de sentido; infográfico.

ABSTRACT

The popularization of digital technologies has made multisemiotic interaction commonplace for most Brazilian citizens, through the integration of multiple systems of meaning-making. Within the scope of recent studies on literacies, the New London Group (Cazden et al., 2021), composed of Fairclough, Kalantzis, Kress, and other scholars, as well as Rojo and Moura (2019) and Ribeiro (2016; 2021), highlight the impact of emerging media at the end of the twentieth century on the increasingly multisemiotic composition of texts – thus characterizing the concept of multiliteracies – and reflect on the persistent mismatch between the texts that circulate socially and those addressed in schools, particularly in Portuguese language classes. The infographic, for example, a genuinely multisemiotic text, frequently appears in Geography or Mathematics classes but is still underexplored in reading and writing practices in Portuguese language instruction. This study therefore aims to address the lack of research on texts from the perspective of the production itinerary, encompassing stages that range from the development of ideas to publication, as well as the need for academic investigation into the development of multisemiotic literacy through reading and text production practices from an interdisciplinary perspective in teaching and learning contexts. Such practices are understood as essential to students' linguistic and critical education as they prepare for the world they will encounter after basic education, whether in social life, higher education, or professional environments. From this perspective, the present research seeks to analyze the processes of elicitation, treatment, and articulation of interdisciplinary knowledge in the production of infographics in Portuguese language classes. In addition, the specific objectives are: a) to analyze the strategies and semiosis mobilized by students in the collective construction of infographics through the use of digital tools and media, and b) to relate the multisemiotic representations elaborated and organized in infographic production to the intended meaning effects pursued by the students. To achieve these objectives, an action-research study was conducted through an interdisciplinary didactic itinerary on ethics and social responsibility, integrating the curricular components of History and Portuguese Language, with the participation of 90 first-year high school students from a State Professional Education School located in Maracanaú, Ceará, Brazil. Advancing the understanding of multiliteracies practices in school as an important mechanism for human, intellectual, and technical education, since students are language agents capable of intervening in the society in which they live, the analysis of the 18 infographics produced on the hero's journey in fiction revealed, beyond their informative and expository function, the argumentative nature of the infographics. This was evidenced by the integration

of knowledge from different areas and by the intentional and persuasive use of verbal and non-verbal resources for meaning construction, within a real language practice that transfers classroom learning to the world, developing these young learners as active designers of meaning.

Keywords: multisemiotic literacy; multiliteracies; interdisciplinarity; meaning effects; infographic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo com alguns marcos do movimento interdisciplinar	27
Quadro 2 – Antinomia de dois sistemas de ensino: o tradicional e o interdisciplinar	41
Quadro 3 – Matriz de Linguagens e suas Tecnologias do DCRC	44
Quadro 4 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização	93
Quadro 5 - Esquema da sequência didática	95
Quadro 6 – Esquema da sequência didática adaptada	97
Quadro 7 – Esquema do itinerário didático	97
Quadro 8 – Tipologia do infográfico	101
Quadro 9 – Encontros de execução da pesquisa-ação	122
Quadro 10 – Gêneros verbo-imagéticos abordados na escola	124
Quadro 11 – Modalidades e recursos multissemióticos utilizados nos infográficos	141
Quadro 12 – Camadas do infográfico Katniss Everdeen	145
Quadro 13 – Síntese dos resultados encontrados na pesquisa	157

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DA DISCIPLINARIDADE À INTERDISCIPLINARIDADE	26
2.1	Percurso teórico da interdisciplinaridade	26
2.1.1	<i>Multidisciplinaridade</i>	30
2.1.2	<i>Pluridisciplinaridade</i>	31
2.1.3	<i>Interdisciplinaridade</i>	32
2.1.4	<i>Transdisciplinaridade</i>	35
2.2	Metodologia interdisciplinar	38
2.3	Linguagem e interdisciplinaridade	47
3	DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS	50
3.1	Semiótica Social e multissemiose	50
3.2	Trajetória dos estudos do letramento	62
3.3	Multiletramentos no contexto escolar	76
4	A ESCRITA COMO PROCESSO	81
4.1	O processo cognitivo da escrita	81
4.2	Escrita em ambiente digital	85
4.3	A produção escrita no contexto escolar	90
5	O GÊNERO INFOGRÁFICO	99
5.1	Aspectos textuais / discursivos do infográfico	99
5.2	Aspectos multissemióticos do infográfico	104
5.3	O infográfico no contexto educacional	115
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	119
6.1	Caracterização da pesquisa e dos participantes	119
6.2	Procedimentos de construção e análise dos dados	122
7	DO <i>DESIGN</i> AO <i>REDESIGN</i>: A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE INFOGRÁFICOS	133
7.1	Conhecimentos interdisciplinares	133
7.2	Aspectos multissemióticos	141
7.3	Representações multissemióticas e efeitos de sentido	151
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	162

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DO ITINERÁRIO DIDÁTICO	171
APÊNDICE B – FICHA DE PLANEJAMENTO DO INFOGRÁFICO	174
APÊNDICE C – OFICINA DE <i>DESIGN</i>	175
ANEXO A – HISTÓRICO DE VERSÕES DOS INFOGRÁFICOS	176

1 INTRODUÇÃO

As práticas de linguagem da atualidade são comumente marcadas por traços da cultura digital na qual estamos imersos. Desde a instância familiar, passando pelo círculo de amizades, até o mundo do trabalho, formamos redes de relacionamento fortemente marcadas por atividades como enviar e receber mensagens instantâneas, *e-mails* e telefonemas; ler e comentar *webnotícias*, infográficos e *posts* em redes sociais virtuais; visualizar, compartilhar – e até produzir – tutoriais e resenhas em vídeo, dentre tantas outras ações próprias da sociedade da informação. Com efeito, muitas de nossas atividades cotidianas são compartilhadas através de fotografias, vídeos, comentários sobre livros/filmes/séries/programas de TV, *slides*, entre outros textos, por isso tornou-se comum para a maioria dos cidadãos brasileiros a interação cada vez mais multissemiótica, em que se integram múltiplas linguagens, mediada por ferramentas digitais.

Logo, o uso cada vez mais constante de *smartphones*, *tablets*, computadores e outros equipamentos conectados à internet, além de potencializar múltiplas possibilidades de organização textual, propicia a produção, o armazenamento e a distribuição de informações *online*, visto que “a possibilidade de criação de textos¹, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, como colaborativos e interativos dilui a própria ideia de propriedade das ideias. (...) Nas nuvens, nada é de ninguém – tudo é nosso.” (Rojo, 2012, p. 25).

No escopo dos estudos recentes sobre os letramentos, o Grupo Nova Londres (GNL), composto por Norman Fairclough, Mary Kalantzis, Gunther Kress e outros autores, ressalta o impacto das mídias emergentes no final do século XX na composição cada vez mais multissemiótico dos textos – caracterizando o conceito de multiletramentos, que designam não somente as práticas de linguagem em que convergem uma pluralidade de linguagens (imagem, vídeo, áudio, fotografia, ícones, tipografia), além da diagramação que as compõem, mas também a multiplicidade cultural de produção e circulação desses textos, além das culturas socialmente dominantes e privilegiadas nas práticas escolares, geralmente relacionadas ao conhecimento científico. Nas palavras de Rojo e Moura (2019, p. 20), os multiletramentos são “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”.

¹ A autora considerou, neste caso, o texto predominantemente verbal.

Na perspectiva de “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental e assim por diante” (Cazden *et al.*, 2021, p. 106), o grupo de pesquisadores propõe uma Pedagogia dos Multiletramentos, a partir da qual o aprendiz seja um usuário funcional das diversas modalidades de linguagem (propiciadas em grande parte pela disseminação cada vez maior das tecnologias digitais), criador de sentidos, analista crítico e transformador das práticas sociais por meio da linguagem, considerando a realidade local e a conexão global.

Sob esse viés, se a sociedade contemporânea em geral encontra-se repleta de textos multissemióticos, que circulam na mídia impressa e digital, também a escola estará impregnada deles, pois seus atores principais, os alunos, diariamente entram em contato com essas manifestações híbridas, em especial na comunicação digital, nos jogos e nas redes virtuais de relacionamento que utilizam. O que ocorre é que muitos desses jovens nunca pararam para pensar no poder que as múltiplas linguagens e que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possuem na sociedade, utilizando-as, muitas vezes, de forma arbitrária e, até mesmo, inadequada. Faz-se necessária, portanto, a formação adequada dos jovens, a fim de que a integração de semioses no amplo espaço de autoria propiciado pela rede de computadores esteja, de fato, relacionada ao uso funcional, crítico e ético da linguagem.

Kleiman (2014, p. 88), confrontando as tradicionais práticas de leitura e escrita desenvolvidas em muitas escolas brasileiras, aponta que

nos espaços e condições da sociedade contemporânea, desenvolvemos, a toda hora, novos e múltiplos letramentos em resposta às demandas de uma cultura dominada pela imagem e a escrita – impressa ou digital – que se caracteriza por rápidas e sucessivas mudanças. Nesse contexto, a escola pode inovar e ousar com a intenção de captar o caráter múltiplo e plural do fenômeno do letramento.

Em consonância com Kleiman, autores como Antunes (2017) e Marcuschi (2008) defendem o ensino de línguas baseado no trabalho com práticas de linguagem que se aproximem da realidade dos alunos e de objetivos reais de comunicação social. Além disso, é preciso considerar a atividade de leitura e de escrita numa perspectiva ampla: interativa, híbrida e multilinear, a partir do caráter hipertextual e multissemiótico dos textos, especialmente os que estão disponíveis em ambiente digital. Práticas como a leitura de um infográfico numa página de *website* ou a escuta de um *podcast* perpassam diversas camadas: o texto verbal (escrito ou oral), as imagens, os efeitos sonoros, o projeto gráfico, os *links*, os botões de ação que proporcionam ao consumidor dos textos múltiplas possibilidades de interagir na Rede. Logo, o

trabalho de leitura, análise e produção de gêneros textuais contemporâneos nas aulas de linguagens parece assumir essa tarefa, quando realizado de forma efetiva.

Em contrapartida, os documentos oficiais relacionados à educação nacional vêm, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em conformidade com os recentes estudos sobre letramentos, combatendo abordagem da leitura e da produção textual pautada em atividades mecânicas e/ou desvinculadas de práticas sociais, as quais limitam-se “à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto” (Brasil, 2008, p. 22), e orientando o ensino pautado no desenvolvimento de competências, com vistas à formação integral do ser humano, estimulando a construção de conhecimentos que possam e devam ser aplicados na vida real, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² propõe, para o Ensino Médio, na área de Linguagens, “a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens” (Brasil, 2017, p. 471), por meio do

exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (p. 478).

Ainda em consonância com os postulados da Linguística atual, a BNCC apoia a abordagem escolar da cultura digital, dos multiletramentos, dos novos letramentos demandados pelas práticas comunicativas emergentes na sociedade, das quais surgem novos gêneros (*post*, *tweet*, *meme*, *vlog*, etc.) e novos procedimentos de leitura e de escrita (curtir, comentar, compartilhar, remixar, colaborar, etc.). Essa abordagem garante ao jovem maior participação nas práticas sociais que envolvem as linguagens em diversos contextos de atuação social.

Proposta como diretriz básica para a composição dos currículos escolares na implementação do Novo Ensino Médio (também como influenciadora da formação inicial e continuada de professores, da produção de materiais didáticos e das avaliações nacionais), a

² A Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Assim, além do currículo, a Base deve influenciar a formação de professores, a produção de material didático e a elaboração de exames no Brasil.

BNCC recomenda – em todas as áreas do conhecimento – a desfragmentação do ensino, incentivando a interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa, através de atividades que preparem os jovens para “o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação” (Brasil, 2017, p. 465).

No eixo acadêmico, autores como Vieira (2012), Chinaglia (2013), Kleiman (2014), Santiago e Lima-Neto (2019) e Silva e Souza (2019) apontam para o fato de que, na sociedade atual, é cada vez mais premente um ensino que prepare os jovens para a emergência dos multiletramentos, dentre eles o letramento visual, o sonoro, o digital, o crítico, o espacial (referente à organização ou *layout* do texto no papel ou na tela), o gestual, bem como a integração entre os vários letramentos. Nesse ínterim, o letramento multissemiótico³ opera por meio de “competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias” (Kleiman, 2014, p. 81).

No panorama de análises e reflexões sobre a multissemiose nos textos, Dionísio (2011, p. 139) defende que todos os gêneros textuais escritos ou falados são, em maior ou menor escala, multissemióticos, visto que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. Dessa forma, podemos pensar em um contínuo que apresenta textos com “variados níveis de manifestação da organização multimodal” (p. 142).

Como exemplo, apresentamos dois textos de livre circulação, cujo público-alvo são alunos do Ensino Médio brasileiro. Trata-se de textos didáticos que abordam e orientam a escrita da redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com base nos critérios de correção da prova.

³ Considera-se, neste trabalho, os termos multimodal, multissemiótico e intersemiótico como sinônimos, compreendendo-os – em linha com Rojo e Barbosa (2015, p. 108) – como aspectos referentes “ao texto que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos [semiose] em sua composição”, embora alguns autores selecionem uma ou outra forma, a depender do enfoque que queiram abordar. Nossa predileção pelo termo multissemiótico advém de sua utilização no texto da BNCC. Além disso, nos interessa, mais do que a simples descrição dos modos utilizados na composição textual, os efeitos de sentido decorrentes do uso de determinados recursos.

Figura 1 – A Redação do ENEM 2022: cartilha do participante.

COMO A REDAÇÃO SERÁ AVALIADA?	
Os dois professores avaliarão seu desempenho de acordo com os critérios do quadro a seguir:	
Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2022, p. 5).

O primeiro texto, apresentado na Figura 1, é um trecho da Cartilha do Participante do ENEM 2022, embora prioritariamente verbal, apresenta aspectos visuais relevantes para a leitura, como cores, tipografia e organização das informações em tabela, que contribuem para a compreensão do conteúdo. Nota-se, por exemplo, o destaque do título, formatado em caixa alta e negrito, separado do corpo do texto por um espaço em branco. Além disso, as linhas da tabela receberam as cores azul e branca, alternadamente, o que, além das linhas, demarca e facilita a visualização da divisão entre as cinco competências apresentadas.

O próximo texto, apresentado na Figura 2, trata-se de um infográfico com os critérios de correção da redação do ENEM, publicado na rede Pinterest pelo portal Geekie Games, plataforma *online* de estudos para candidatos que se preparam para o exame.

Figura 2 – Critérios de correção da Redação do ENEM.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/764767580444955529/>. Acesso em: 07 mai. 2023.

No segundo texto, além do texto verbal, da diversidade de cores e de tipografias, convergem desenhos, ícones e setas. Ademais, alguns objetos possuem maior saliência (como a descrição de cada critério em letras de tamanho maior em relação à letra das notas explicativas de cada uma dessas seções), o que pode orientar a leitura. Logo, ainda que não seja analisado efetivamente o conteúdo dos textos, é perceptível que ambos são multissemióticos, havendo variedade maior de semioses no texto da Figura 2.

O que se percebe é que esse processo não é apenas uma alteração na forma de representação visual da informação, mas a produção de um novo texto, com possível

modificação do propósito comunicativo, dos possíveis interlocutores, do suporte, da mídia e de outros elementos envolvidos no contexto de produção e de circulação desses textos.

É importante salientar que adotamos as noções de suporte e de mídia caracterizadas por Bonini (2011, p. 688): o suporte é o “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação)”, tais como TV, computador e *smartphone*, enquanto a mídia é a “tecnologia de mediação da interação linguageira”, como vídeo, *e-mail* e as redes sociais digitais. Mais recentemente, Muniz-Lima (2024, p. 127-128) atualizou o conceito de mídia desenvolvido por Bonini, constituindo-a como mais do que apenas uma tecnologia mediadora, mas como “todo meio tecnolinguageiro que configure os processos de construção de sentido entre os interlocutores, organizando a produção e recepção dos textos, fazendo-os circular e associando-se às possibilidades de interatividade”. Nesse sentido, ao produzir um texto, o autor sempre leva em consideração para quem produz, em que suporte, por meio de qual mídia, com qual intenção e por meio de qual gênero textual. Além disso, a partir desse contexto, seleciona e organiza as semioses mais adequadas para atingir os efeitos de sentido pretendidos.

No panorama do ensino de Linguagens na escola, apesar de os textos multissemióticos serem citados em documentos oficiais, nos estudos mais recentes da Linguística Aplicada e serem abordados nas avaliações educacionais, Ribeiro (2016) reflete sobre o descompasso ainda existente entre os textos que circulam socialmente e os que são trabalhados na escola, em especial nas aulas de Língua Portuguesa. O infográfico, por exemplo, texto genuinamente multissemiótico, aparece com frequência nas aulas de Geografia ou de Matemática, mas ainda é pouco explorado nas aulas de leitura e de produção textual. Ademais, é relevante frisar que, para que sejam atividades que, de fato, promovam os multiletramentos, dentre eles o letramento multissemiótico, é necessário que haja o engajamento desses jovens em práticas de linguagem sempre que possível, além da compreensão textual e/ou análise linguística dos textos, propiciando o domínio dessas práticas em contextos reais de interação e preparando esses indivíduos para os desafios da vida social.

Na esteira das pesquisas acadêmicas, o aspecto multissemiótico dos textos teve destaque em trabalhos recentes da Linguística, em especial no âmbito da análise de práticas textuais/discursivas e da Linguística Aplicada, como descrevemos a seguir:

Custódio-Filho (2011), apoiado na proposta sociognitivista da Linguística Textual (Mondada & Dubois, 2003; Koch, 2003; Apotheloz, 2001; Cavalcante, 2000) e na perspectiva da Semiótica (Pierce, 1995; Santaella, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006; Hanks, 2008), investigou a participação de múltiplos fatores, linguísticos e extralinguísticos, na elaboração cognitivo-discursiva dos objetos de discurso no conto “Obscenidades para uma dona de casa”,

de Ignácio de Loyola Brandão, e nos quatro primeiros episódios da primeira temporada de “Lost”, criado por J. J. Abrams e Damon Lindelof. Assim, a partir da análise dos procedimentos para a construção de referentes (apresentação, acréscimo, correção e confirmação), o autor constatou que, além das expressões referenciais verbais, a semiose visual configura-se como elemento constitutivo da referencialização. Além disso, Custódio enfatiza a complexa participação do interlocutor nesse fenômeno, pois “desenvolvimento dos referentes só é possível porque o interlocutor participa ativamente da produção dos sentidos, associando o aparato material do texto aos seus conhecimentos” (p. 261).

Na mesma perspectiva de análise, Nascimento (2014) investigou a construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais. A autora analisou o processo de referencialização na leitura de um curta-metragem por alunos do ensino superior, acrescentando à sua análise elementos da metafunção composicional na Gramática do *Design* Visual – GDV (Kress & van Leeuwen, [1996] 2021). Além disso, preocupou-se em descrever as estratégias de leitura utilizadas pelos informantes ao analisar um texto verbo-audiovisual. Como resultado, Nascimento (2014, p. 118) constatou que “a compreensão leitora de textos verbo-audiovisuais recai bem mais sobre os aspectos da materialidade não verbal, como o enquadramento, a saliência, os gestos, do que propriamente sobre os aspectos linguísticos”. Em relação à construção dos objetos de discurso na leitura de textos verbo-audiovisuais, a autora corroborou com o argumento de Custódio-Filho (2011), afirmando que a construção dos significados se dá através de uma série de modos comunicativos, verbais e não-verbais.

Na esteira dos trabalhos analíticos sobre a multimodalidade nos textos, Montargil (2020), a fim de compreender as estratégias discursivas na produção do gênero infográfico, realizou o estudo de dezesseis infográficos do Jornal Nexa, com base na compreensão da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997, 2015, 2016; Volochinov, 2013; Brait, 2013), na abordagem de gêneros discursivos no jornalismo na era da hipermodernidade (Charaudeau, 2013; Thompsom, 2013; Castells, 2003; Jenkins, 2011) e na Sociossemiótica (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, [1996] 2021). Na análise do *corpus*, foram considerados os aspectos discursivos (tema, composição, estilo, modalizações, efeitos de sentido pretendidos), os aspectos transmutatórios (intergenericidade, esfera, suporte) e, também, os aspectos sociossemióticos (articulação de elementos da modalidade visual e *design* espacial) das publicações. Em síntese, identificou-se uma evolução gradativa na maneira de mesclar diferentes gêneros discursivos e recursos da modalidade visual dos infográficos, no entanto, nas últimas quatro publicações analisadas, as mais recentes, houve uma involução em relação à hibridez dos textos nos três aspectos, demandada – provavelmente – pelos gestos de leitura na

cibercultura, como nos *smartphones*, em que ocorrem “leituras verticalizadas, rápidas e simplificadas” (p. 120).

Os trabalhos mencionados analisam textos sob a perspectiva da Semiótica Social, além de outros aspectos relativos à textualidade, tais como a referência e a coesão textual. Além destes, destacamos alguns cujo foco se estabelece no processo de ensino e aprendizagem envolvendo práticas de linguagem, na perspectiva dos letramentos.

Nesse escopo, Teixeira (2016) realizou um importante trabalho de investigação da contribuição da modalidade imagética na construção referencial do infográfico, por meio do estabelecimento de cadeias referenciais e de estratégias de progressão textual. Além disso, a autora analisou a abordagem do infográfico nos livros didáticos de Língua Portuguesa integrantes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 e em questões do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o que motivou a elaboração de uma proposta didática para as séries finais do Ensino Fundamental, a fim de fornecer aos professores subsídios para a abordagem desse gênero em sala de aula. Teixeira (2016) aporou-se tanto nos estudos mais recentes da Linguística Textual como nos pressupostos da Multimodalidade e da Linguística Aplicada para fundamentar sua argumentação em torno da natureza sociocognitiva da referência e da abordagem do infográfico no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Barbosa (2017), por sua vez, investigou a integração da habilidade de ver à de ler no processo de letramento visual de alunos universitários. Para compreender como as composições multissemióticas são lidas, quais sentidos são produzidos na leitura dessas composições e que ferramentas podem ser utilizadas do desenvolvimento do letramento visual desses alunos, a pesquisadora fundamentou-se nos estudos da Semiótica Social, com ênfase na Gramática do *Design* Visual (GDV), e realizou uma pesquisa-ação, a partir de uma oficina de leitura de composições multissemióticas (anúncios publicitários, matérias jornalísticas, capas de revistas, charges) com alunos de Letras-Inglês da UFPI. Em síntese, a análise qualitativa de questionários estruturados e semiestruturados (atividades de leitura de seis composições multimodais), de entrevista semiestruturada e de gravações de áudio demonstrou que as categorias da GDV se mostraram favoráveis para a leitura de composições multissemióticas e, por seu caráter não prescritivo, essas “categorias podem guiar o leitor-*olhante*, mas não determinar o caminho de leitura que o mesmo irá seguir” (p. 340). A pesquisa de Barbosa identificou, ainda, que a lacuna pedagógica existente na aplicação das categorias da GDV para a interação entre texto verbal e imagem foi suprida pelo modelo desenvolvido por Callow (2005, 2008), com base na própria GDV. Barbosa chamou atenção para indícios de letramento

visual, próprios da cultura visual na qual estamos imersos, nos leitores participantes da pesquisa. No entanto, esses leitores permaneceram ainda muito presos às informações verbais. Com a incursão de conhecimentos da GDV, os leitores ganharam repertório (metalinguagem) para refletir sobre os diferentes elementos da composição multissemiótica, o que propiciou a transição de um letramento visual intuitivo para um olhar mais crítico, consciente.

Guterra (2020), por sua vez, investigou o desenvolvimento da competência leitora crítica de alunos em língua materna por meio de práticas de leitura e produção escrita de textos multissemióticos (infográficos) para promover multiletramentos no Ensino Médio. Por meio de uma pesquisa-ação, a autora realizou uma sequência de atividades de leitura, explanação e produção de infográficos com alunos do 2º ano do Ensino Médio. Além de um diagnóstico de leitura e escrita, a partir do qual a pesquisadora identificou que muitos estudantes consideram a atividade de leitura desinteressante e têm dificuldade de colocar as ideias no papel, foi realizada análise de uma prática de leitura do infográfico “Gatos: por dentro e por fora”, publicado na Revista Superinteressante, e de uma prática de produção de infográfico sobre a turma: “Nossa realidade, sem filtro”. A análise da produção dos alunos levou em consideração aspectos linguísticos (sequências textuais) e multissemióticos (metafunção composicional). O resultado das atividades permitiu à pesquisadora afirmar que as práticas de leitura e escrita de infográficos, consideradas como novidade para os alunos, contribuiu para o letramento digital e para os multiletramentos dos participantes.

Por conseguinte, Caldas (2021) desenvolveu um estudo analítico das práticas de linguagem em diferentes discursos que envolvem multiletramentos no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Buscando compreender como professores e alunos percebem, absorvem e exploram os multiletramentos no livro didático de Português (LDP), a autora observou a integração entre o texto verbal e não-verbal no livro didático e a construção do conhecimento por meio de múltiplas linguagens. Com base teórica na Semiótica Social, a pesquisa documental de Caldas categorizou as práticas de multiletramentos encontradas nos livros didáticos da Coleção Português: Contexto, Interlocução e Sentido a partir do gênero textual, do contexto de circulação (conforme os campos de atuação propostos pela BNCC) e dos tipos de semioses utilizadas. Os dados apontam que “embora se perceba um redirecionamento das múltiplas linguagens, ainda não são muitos os textos de gêneros multissemióticos na Coleção Português: Contexto, Interlocução e Sentido” (p. 187). Além disso, “as semioses da linguagem verbal, seja por meio de textos literários ou escolares, ainda se configuram como predominantes no LDP” (p. 188). Assim, a autora enfatiza a necessidade de atualização multissemiótica dos gêneros textuais presentes no LDP, acompanhados de um

estudo direcionado de seus elementos linguísticos e visuais, coerente e plausível com a formação do leitor crítico contemporâneo, imerso na cultura digital.

Nesse panorama, é reconhecível a relevância dos trabalhos mencionados para a compreensão do estado da arte sobre a contribuição das múltiplas semioses para a composição textual, bem como sobre a formação dos multiletramentos na escola, no livro didático e na abordagem pedagógica.

Os aspectos discutidos, aliados à percepção da pesquisadora, construída a partir de sua experiência na docência de Língua Portuguesa como língua materna e na gestão pedagógica, suscitaram o interesse pela presente investigação. Tal interesse emergiu da necessidade de propor uma abordagem didática que contribua para a formação de jovens estudantes, preparando-os para os desafios que os aguardam após a educação básica, seja na vida social, no ingresso em instituições de ensino superior ou na atuação em contextos profissionais diversos.

Esta pesquisa visa, portanto, atender a necessidade de uma investigação acadêmica que explore o desenvolvimento do letramento multissemiótico por meio de práticas de leitura e de produção de textos sob o viés da interdisciplinaridade em situações de ensino e aprendizagem com vistas à formação linguística e crítica do aluno, além de suprir a carência de estudos do texto na perspectiva do itinerário de produção, com movimentos que vão desde a elaboração das ideias até a publicação.

Assim, com a pretensão de avançar na compreensão das práticas de multiletramentos na escola, como importante mecanismo de formação humana, intelectual e técnica, na medida em que os alunos são agentes de linguagem capazes de intervir na sociedade em que vivem, esta investigação busca responder aos seguintes questionamentos:

- a) como ocorre o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa?
- b) que estratégias e semioses são mobilizadas pelos alunos ao produzir infográficos utilizando as ferramentas digitais de que dispõem no ambiente escolar? e
- c) qual a relação existente entre as representações multissemióticas elaboradas e organizadas pelos alunos e os efeitos de sentido que pretendem atingir ao produzir infográficos para a comunidade escolar, considerando o funcionamento desse gênero?

Com base nas questões de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é analisar o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, são objetivos específicos: a) analisar as estratégias e semioses mobilizadas pelos alunos para a construção coletiva de infográficos por meio da utilização de ferramentas e mídias digitais e b)

relacionar as representações multissemióticas elaboradas e organizadas na produção de infográficos e os efeitos de sentido pretendidos pelos alunos, considerando o funcionamento desse gênero.

Para alcançar os objetivos pretendidos, realizou-se uma pesquisa-ação a partir de um projeto interdisciplinar sobre ética e cidadania, integrando os componentes curriculares de História e Língua Portuguesa, com a participação de 90 alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Governador Luiz de Gonzaga Fonseca Mota, localizada em Maracanaú. A proposta temática foi lançada pelo docente de História, a partir da relação existente entre a matriz curricular deste componente e a matriz curricular dos cursos técnicos de Administração e de Contabilidade, nos quais os alunos participantes encontram-se matriculados (a escola oferece o ensino médio integrado ao ensino técnico). Assim, nas aulas de Aprofundamento em História, discutiu-se a temática de ética e cidadania, aproximando-a da realidade do público discente e aplicando os conhecimentos teóricos a histórias de personagens da ficção amplamente conhecidos pelos alunos a partir de filmes, séries de TV e histórias em quadrinhos. Do encontro de planejamento integrado entre os professores participantes do projeto, surgiu a possibilidade de tornar esse trabalho interdisciplinar, em que os alunos produzissem infográficos, textos multissemióticos menos formais e mais informativos, sobre a ética aplicada à trajetória dos heróis da ficção, nas aulas de Aprofundamento em Língua Portuguesa, como resultado das discussões realizadas em sala de aula, proporcionando, inclusive, o desenvolvimento do letramento digital, interesse da disciplina de Informática Básica, do letramento multissemiótico e do processo de escrita.

Nessa perspectiva, a partir do processo de produção de infográficos com a utilização de ferramentas e mídias digitais de que os alunos dispõem na escola, procedemos a análise da construção de sentidos na produção interdisciplinar para a formação do letramento multissemiótico de alunos ingressantes no Ensino Médio. O tratamento qualitativo dos dados permitiu, a partir das categorias de análise, perceber o desenvolvimento do letramento multissemiótico dos alunos na produção dos infográficos, a partir de três categorias: conhecimentos interdisciplinares, aspectos multissemióticos e efeitos de sentido, evidenciando informatividade e argumentatividade.

Com efeito, a prática de construção colaborativa dos sentidos no texto por meio da convergência de múltiplas semioses envolvidas na produção de infográficos por alunos do Ensino Médio orienta a formação dos multiletramentos desses alunos, levando-os a configurarem-se como atores, agentes sociais. Além disso, a divulgação do resultado da análise desse processo possibilitará e fomentará intervenções na formação inicial e continuada de

professores da área de Linguagens, vislumbrando estratégias de instrumentalização do professor para o trabalho de produção de textos multissemióticos na escola a partir das ferramentas disponíveis, a fim de que esses profissionais se sintam mais preparados para mediar atividades interdisciplinares de leitura e de produção multissemióticas.

Com o resultado desta investigação, dentre tantas outras que vêm sendo realizadas no âmbito acadêmico brasileiro, aspira-se a sensibilização do poder público em relação à estrutura digital das escolas públicas brasileiras – através de disponibilização de internet de qualidade e de computadores adequados – e à formação adequada dos professores para dominar as ferramentas digitais com finalidades pedagógicas.

Esta pesquisa é, portanto, relevante academicamente, do ponto de vista do estudo da emergência do letramento multissemiótico na cultura de público específico, além de ser relevante profissionalmente, visto que busca proporcionar aos professores de Linguagens, em formação inicial e continuada, a compreensão acerca dos processos de letramentos e fornece subsídios para a realização de projetos ou atividades de leitura e de produção de textos multissemióticos que promovam os multiletramentos dos jovens, por meio de adequada preparação teórico-metodológica.

A Tese, então, encontra-se dividida em oito capítulos. O primeiro capítulo, como foi possível perceber, trata da introdução da pesquisa, a partir do contexto que a motivou e da apresentação dos objetivos, das questões de pesquisa e dos resultados esperados. Os capítulos que seguem (2, 3, 4 e 5) tratam dos fundamentos teóricos da pesquisa.

O segundo capítulo discute o fenômeno da interdisciplinaridade, a partir da exposição dos principais conceitos desenvolvidos sobre o tema, em especial na área da Educação, dos procedimentos metodológicos de um projeto interdisciplinar – na escola ou em outros contextos – e da relação entre linguagem e interdisciplinaridade.

O terceiro capítulo versa sobre o percurso dos estudos dos letramentos, a fim de fundamentar a compreensão do letramento multissemiótico, nosso objeto de estudo, a partir da discussão teórica sobre Semiótica Social e Multimodalidade, da exposição evolutiva de conceitos acerca dos Letramentos e da descrição da abordagem dos Multiletramentos no contexto escolar, com base em documentos norteadores.

No quarto capítulo discorreremos sobre a concepção da escrita como processo que ocorre por estágios, em consonância com estudos da psicologia cognitiva, além de refletir sobre aspectos da escrita em ambiente digital e a abordagem dessa concepção no âmbito escolar, a partir da realização sequências e itinerários didáticos de produção de texto.

O quinto capítulo, por sua vez, apresenta o gênero infográfico, a partir de suas características textual-discursivas e aplicações na comunicação social, os aspectos multissemióticos envolvidos na produção desse gênero, bem como o lugar que ocupa no âmbito educacional.

Por conseguinte, o sexto capítulo esclarece os procedimentos metodológicos mobilizados para alcançar os resultados esperados na investigação – a partir da caracterização da pesquisa e de seus participantes, da delimitação do universo e da descrição da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa-ação.

Em seguida, no sétimo capítulo, discute-se os principais resultados da análise do processo de produção colaborativa e interdisciplinar de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das seguintes categorias: conhecimentos interdisciplinares, aspectos multissemióticos e representações multissemióticas e efeitos de sentido, a fim de garantir a compreensão do fenômeno do desenvolvimento do letramento multissemiótico no processo ativo de construção de sentidos.

O oitavo capítulo, por fim, apresenta as considerações finais da Tese, apontando as principais contribuições da pesquisa e indicando lacunas que poderão ser contempladas em pesquisas futuras, visto que o assunto aqui tratado não se encerra neste trabalho, mas carece sempre de novas abordagens, teóricas e metodológicas, para atender às transformações e inovações sociais, acadêmicas e pedagógicas.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, especificamente na fase de análise dos dados e de escrita da Tese, ocorreu a participação da pesquisadora no Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE), na Universidade de Évora, em Portugal, com financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e orientação da Professora Dra. Maria João Marçalo. A dedicação acadêmica exclusiva e a interação com estudantes e pesquisadores durante o estágio proporcionaram o enriquecimento teórico desta pesquisa e novas experiências de diálogo e aprendizagem intercultural.

A escrita deste trabalho dispôs de auxílio de inteligência artificial, através do assistente virtual ChatGPT (versão gratuita) para organização retórica dos tópicos dos capítulos de fundamentação e análise, conforme os objetivos e questões de pesquisa propostos. A seguir, adentramos a fundamentação teórica desta pesquisa, discutindo a relação entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, do conceito à aplicabilidade no ensino.

2 DA DISCIPLINARIDADE À INTERDISCIPLINARIDADE

O currículo escolar disciplinado, fragmentado, já há algum tempo vem sendo amplamente discutido e criticado, com base numa perspectiva de ensino mais integrada e focada no desenvolvimento de competências e habilidades, além da abordagem de temas transversais (meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, etc.) e de aspectos socioemocionais na escola, o que tem se tornado uma tendência mundial devido às demandas da sociedade atual.

De fato, para a resolução de problemas concretos, a sociedade exige dos jovens, além de um conhecimento holístico, habilidades sociais, como autonomia, iniciativa, colaboração, criatividade, boa comunicação, que possibilitem um bom desempenho no mundo do trabalho e/ou na continuidade de seus estudos acadêmicos.

Diante desse contexto, e percebendo a atividade de produção de texto como essencialmente interdisciplinar – na medida em que congregamos nosso conhecimento prévio, construído a partir de nossas vivências pessoais e de nossa formação – faz-se necessário compreender o fenômeno da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, este capítulo dedica-se a revisar o tema, como resultado de ampla pesquisa bibliográfica, sob os pontos de vista epistemológico e metodológico.

Assim, o texto encontra-se organizado em tópicos. No primeiro, são apresentados os principais conceitos relacionados à interdisciplinaridade, em especial nos âmbitos científico e educacional, e os tipos de relações existentes entre as disciplinas. Em seguida, realiza-se uma discussão sobre interdisciplinaridade como abordagem metodológica, a partir do que direcionam os pesquisadores do tema e os documentos oficiais orientadores, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda numa linha metodológica, o terceiro tópico esclarece a relação entre a linguagem e interdisciplinaridade, por meio das atividades de leitura e de escrita, essencialmente interdisciplinares, o que reforça a relevância da abordagem interdisciplinar para a aprendizagem de práticas de linguagem.

2.1 Percurso teórico da interdisciplinaridade

A noção de integração entre as áreas do conhecimento não é recente, levando em consideração que desde a Grécia Antiga, Sócrates argumentava em favor de uma compreensão abrangente, inteira, do ser e dos fenômenos. No entanto, ao longo do tempo, essa abordagem holística deu lugar à razão e à lógica formal, com Descartes e Galileu, conseqüentemente, à

fragmentação da ciência em áreas específicas. Foi em meados do XX, após o final da Segunda Grande Guerra, que ressurgiu a tendência interdisciplinar, na pesquisa acadêmica e no ensino, a partir da dicotomia ciência/existência. No Brasil, o conceito começou a ser tratado no final da década de 1960, sendo ao longo do tempo desenvolvido enquanto perspectiva teórica e metodológica, em especial por estudiosos da área da Educação.

Fazenda (2017) argumenta ser impossível a construção teoria geral da interdisciplinaridade, mas extremamente relevante conhecer o percurso teórico desse fenômeno a partir da abordagem por filósofos e pesquisadores. Rochefort-Neto (2013) elaborou uma linha do tempo com marcos do movimento interdisciplinar, a qual reproduzimos a seguir, a fim de proporcionar maior apropriação sobre o conceito e sua evolução:

Quadro 1 – Linha do tempo com alguns marcos do movimento interdisciplinar

Grécia Antiga (347 a.C.)	Platão propõe a necessidade de uma ciência unificada (Santomé, 1998, p.46).
1624	Francis Bacon publicou o romance de ficção científica “New Atlantis”, que descrevia um centro de pesquisa interdisciplinar a serviço da humanidade (Santomé, 1998, p. 47).
1760 - 1770	Fim do <i>trivium</i> (gramática, retórica e dialética) e do <i>quadrivium</i> (aritmética, geometria, astronomia e música), exemplos de ensino integrado, dando lugar a métodos de ensino mais fragmentados e disciplinares (Carlos, 2007, p.24).
1920	Após a I Guerra Mundial, o termo “disciplina” passa a significar matéria de ensino. Antes, estava ligado às condutas da boa ordem ou ao verbo disciplinar, sinônimo de ginástica intelectual (Chervel, 1990, p. 178-181).
Início da década de 1960	O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa como uma reação à forma de apresentar o saber fragmentado. Em 1961, Gusdorf, filósofo e epistemólogo francês, apresenta à UNESCO um projeto de caráter interdisciplinar envolvendo as ciências humanas (Fazenda, 1994, p. 18-19)
Fim da década de 1960	Chegou ao Brasil a novidade metodológica, que baseou as reformas educacionais de 1968 e 1971 (Fazenda, 1994, p.23-24). Em 1969, Japiassu, traz para o Brasil as concepções sobre interdisciplinaridade (Alves; Brasileiro; Brito, 2004, p.141)
Início da década de 1970	Começa a preocupação pelo real entendimento do conceito de interdisciplinaridade e a terminologia associada ao tema, num seminário organizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Ministério da Educação Francês (Santomé, 1998, p.50-52).
1976	Publicação, no Brasil, do livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, de Hilton Japiassu (Feriot & Camargo, 2007, p. 239).
1979	Publicação, no Brasil, do livro “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: afetividade ou ideologia”, de Ivani Fazenda (Tavares, 2009, p.27-31).

Década de 1980	O fenômeno passa a ser visto com caráter científico e ocorrem tentativas de explicar o método interdisciplinar e registrar suas práticas (Fazenda, 1994, p.29-33).
1985	Realização do Simpósio Internacional de Interdisciplinaridade em Educação, em Paris (Rech, Santos, Vieira, 2007).
Início da década de 1990	Aumento considerável do número de projetos interdisciplinares, decorrente do comprometimento dos professores em aderir a esta proposta (Fazenda, 1994, p.34).
1996	Entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 (Brasil, 1996).
Final da década de 1990	Nova preocupação com uma teoria sobre a interdisciplinaridade, o que levou a novas discussões no campo teórico e ao incentivo a projetos interdisciplinares no campo prático (Silva; Furlanetto, 2012, p.177). Entram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997, 1998, 1999).
Metade da década de 2000	O movimento preconizado pelos PCN e desenvolvido nas escolas mobiliza também as universidades, que começam a se preocupar em propor cursos de formação de professores com propostas interdisciplinares. Criação de cursos de licenciatura integrando áreas (Bursztyn, 2005, p.46).
Final da década de 2000	Lançamento de propostas curriculares estaduais, com base na legislação federal (Silva; Pinto, 2009). Implementação da informática nas escolas públicas, o que já era comum nas escolas privadas (Leite, 2008). Criação de cursos de pós-graduação com propostas de práticas interdisciplinares, como é o caso do Doutorado em Educação em Ciências, na UFRGS (2005).
Década de 2010	Ampliação da oferta de cursos de licenciatura com propostas interdisciplinares, além de cursos de pós-graduação (Villas-Boas, Miotto e Martins, 2011; Oliveira e Almeida, 2011).

Fonte: reelaborado conforme Rochefort-Neto (2013, p.54-57)

Segundo Rochefort-Neto (2013), as datas apresentadas no quadro são aproximações temporais. A partir da apropriação desses dados, cuidadosamente coletados pelo autor, é perceptível o movimento INTERDISCIPLINARIDADE > DISCIPLINARIDADE > INTERDISCIPLINARIDADE, ou seja, a perspectiva holística do conhecimento desenvolvida desde a antiguidade, quando as ciências eram vinculadas à filosofia, deu lugar a sua fragmentação em partes menores, chamadas disciplinas ou áreas, a fim de proporcionar aprofundamento em questões mais específicas. É fato que a sociedade evoluiu sobremaneira sob esse ponto de vista, inclusive economicamente, a partir da divisão do processo de produção em etapas. No entanto, na década de 1960, essa percepção começou a mudar, sob o argumento de que o fracionamento do saber, com foco em um único objeto, causa um descompasso entre a realidade multifacetada e os problemas complexos que a constituem e o pensamento teórico e metodológico particionado que dificulta a compreensão do todo. Assim, a interdisciplinaridade “busca responder a necessidade de superação da visão fragmentada nos

processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes” (Thiesen, 2007, p. 88).

Fazenda (2017, p. 18) organiza o movimento teórico da interdisciplinaridade evidenciando que na década de 1970 buscava-se uma definição para interdisciplinaridade, enquanto na década de 1980 procurava-se explicitar um método para a interdisciplinaridade e a partir da década de 1990 partiu-se para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade, até então incompleta.

Assim, o movimento pela interdisciplinaridade surgiu na Europa, em meados da década de 1960, a partir de reivindicações estudantis e de professores universitários que buscavam “o rompimento a uma educação por migalhas” (Fazenda, 2017, p. 19), que priorizava o capitalismo epistemológico e a organização curricular com excessiva especialização, considerada por Japiassu (1976) como uma “patologia do saber”.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade surgiu no final da década de 1960, com a discussão levantada por Hilton Japiassu. No entanto, Fazenda, em sua pesquisa de Mestrado empreendida no final da década de 1970, constatou na legislação brasileira a falta de critérios, de informações e de subsídios para a reforma da educação proposta nessa época. O caos conceitual a respeito das novas demandas educacionais, aliado a questões de políticas públicas, causou uma estagnação no campo educacional.

Nessa perspectiva, o conceito demorou mais de dez anos para se desenvolver no meio acadêmico e posteriormente influenciar as práticas de ensino, nas escolas e nas universidades brasileiras, alcançando esse objetivo somente a partir da década de 1990, mesma época que entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Japiassu (1976) trata de questões conceituais e metodológicas acerca do tema. Sobre a fragmentação do saber, o autor argumenta que “nesse ponto do esmigalhamento do saber, a exigência interdisciplinar não passa da manifestação do domínio do conhecimento de um estado de carência” (Japiassu, 1976, p. 41), constituindo-se como uma demanda científica, estudantil, profissional e social. Dessa forma, defende que haja uma “rearrumação”, mas sem a desqualificação dos conhecimentos construídos por cada área do saber. Essa reorganização deve ser, portanto, fincada na comparação e na congregação de conhecimentos, para que haja integração entre saberes e entre conhecimento e ação.

Do ponto de vista epistemológico, disciplina é sinônimo de ciência (Japiassu, 1976, p. 61), assim cada ramo do conhecimento é uma disciplina, com fronteiras definidas que determinam seus objetos, materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias (*op. cit.*, p. 72). Conforme Santomé (1998, p. 55), disciplina é uma forma particular de perceber

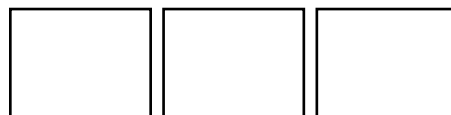
a realidade, dentro do seu ângulo de visão. Do ponto de vista pedagógico, disciplina é a forma como o ensino está organizado para promover a aprendizagem, assim cada disciplina constitui uma matéria escolar, com método e avaliação próprios.

Assim, por disciplinaridade entende-se “a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo” (Japiassu, 1976, p. 61). A abordagem disciplinar leva em consideração o trabalho individual em cada especialidade, com conceitos, métodos e avaliação independentes. Por outro lado, quando se pensa na integração de conceitos de diferentes ramos do conhecimento, Japiassu (1976) e Fazenda (2017) classificam as relações disciplinares em: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A seguir, definimos e exemplificamos cada um desses conceitos.

2.1.1 Multidisciplinaridade

Entende-se por multidisciplinaridade o estudo de um mesmo objeto por diferentes disciplinas, o que possibilita o contato com distintas visões sobre o mesmo assunto, sem que haja qualquer tipo de conexão entre esses pontos de vista. Podemos citar como exemplo de multidisciplinaridade uma mesa redonda sobre o tema “a participação social dos jovens na atualidade”, ouvindo especialistas de História, Geopolítica, Psicologia e Educação. Cada especialista abordará o tema a partir da perspectiva disciplinar que domina, usando terminologia, conceitos teóricos e metodologia próprios. Japiassu (1976) representa visualmente a abordagem multidisciplinar da seguinte forma:

Figura 3 – Configuração da multidisciplinaridade



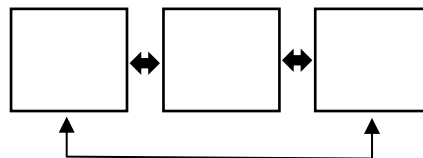
Fonte: Japiassu (1976, p. 73)

O trabalho multidisciplinar permite visualizar o objeto de estudo de diferentes ângulos, no entanto, por delimitar-se como simples justaposição de recursos de várias disciplinas, não implica num trabalho cooperativo e coordenado (Japiassu, 1976, p. 72).

2.1.2 Pluridisciplinaridade

A pluridisciplinaridade se constitui como a abordagem de um objeto de estudo por diferentes ramos do conhecimento com certo grau de integração disciplinar, na medida em que há cooperação entre os especialistas, sem distinção hierárquica, e são explicitadas as relações existentes entre as disciplinas envolvidas. No entanto, Japiassu (1976, p. 73) chama atenção para o fato de que o trabalho pluridisciplinar se configura como um sistema de um só nível com vários objetivos, mas sem coordenação, conforme representação gráfica abaixo.

Figura 4 – Configuração da pluridisciplinaridade



Fonte: Japiassu (1976, p. 73)

A análise pluridisciplinar pode ocorrer, por exemplo, ao tratar do tema “linguagem e identidade”, sob o ponto de vista da Linguística, da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia, levando em consideração pontos de convergência entre cada disciplina. A Linguística pode analisar como a linguagem é um dos principais instrumentos através dos quais as pessoas constroem e expressam sua identidade. A Antropologia pode explorar como a identidade é entendida não só pela fala, mas por rituais, símbolos e comportamentos que fazem parte de um conjunto cultural maior. A psicologia pode investigar como o uso da linguagem influencia a autoimagem e as dinâmicas de grupo, enquanto a Sociologia poderia analisar como as estruturas sociais e as relações de poder influenciam a maneira como a linguagem é usada. Em cada uma dessas abordagens, percebe-se a influência da linguagem na construção da identidade.

Pombo (2008) e Fiorin (2008) tomam multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade como sinônimos, do ponto de vista etimológico, enquanto outros autores, seguindo a linha de Japiassu (1976) e Fazenda (2017) consideram que, enquanto a multidisciplinaridade apenas coloca as disciplinas em paralelo, a pluridisciplinaridade acrescenta alguma articulação. De fato, nos parecem muito semelhantes esses dois conceitos, visto que, do ponto de vista prático, quando se colocam lado a lado especialistas de diferentes áreas para tratar do mesmo tema, em alguma medida as relações entre elas irão aparecer, seja para concordar, discordar ou complementar. O que parece sutilmente distinguir a multi e a pluridisciplinaridade é, portanto,

o método e não o conceito. A falta de coordenação do trabalho multi e pluridisciplinar é o que o diferencia da interdisciplinaridade propriamente dita, da qual trataremos a seguir.

2.1.3 Interdisciplinaridade

O ponto alto deste capítulo situa-se na reflexão sobre a interdisciplinaridade, conceituada pela combinação, interação, convergência ou complementaridade disciplinar. Segundo Japiassu (1976, p. 55-57), “a interdisciplinaridade não resulta de uma simples reunião, adição ou coleção de várias especialidades (...) trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas”. Sinaceur (1983, p. 26), por sua vez, mostra a ineficácia da multidisciplinaridade na resolução de determinados problemas:

Et, de fait, l'attitude interdisciplinaire consiste à se préoccuper de la corrélation irréductible à la simple juxtaposition, à la collection des verdicts particuliers énoncés à partir d'une spécialité. La raison en est que la visée interdisciplinaire ne peut se satisfaire de cette « synthèse », car, si une discipline ne suffit pas à donner un contenu significatif à l'action qu'on veut entreprendre, une multidisciplinaire ne le peut pas non plus⁴.

Dessa forma, a interdisciplinaridade se distingue pela “intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassu, 1976, p.74), já que a multi e a pluridisciplinaridade não demandam integração conceitual e metodológica, o que corrobora com a ideia de Morin e Piatelli-Palmarini (1983, p. 208), segundo os quais o trabalho interdisciplinar “*ce n'est pas la juxtaposition, c'est l'organisation des points de vue partiels des différentes disciplines qui permet de concevoir l'unité complexe du phénomène, que nous appellerons unité complexe organisée*”⁵, considerando a própria complexidade do homem, uno e diverso.

Costa (2012) esclarece que a interdisciplinaridade aparece quando um estudo carece de respostas que nenhuma disciplina responderia isoladamente. Sabendo que a realidade é complexa, o ponto de partida da abordagem interdisciplinar deve ser, portanto, um problema com o qual lidamos no cotidiano, a fim de buscar soluções de forma integral ou “pelo menos

⁴ Tradução: “E, de fato, a atitude interdisciplinar consiste em se preocupar com a correlação que é irredutível à mera justaposição, à coleção de veredictos particulares baseados em uma especialidade. A razão disso é que o objetivo interdisciplinar não pode ser satisfeito com essa “síntese”, pois se uma disciplina não é suficiente para dar conteúdo significativo à ação que queremos empreender, tampouco o é uma abordagem multidisciplinar”.

⁵ Tradução: “(...) não é a justaposição, é a organização de pontos de vista parciais das diferentes disciplinas que permite conceber a unidade complexa do fenômeno, que chamaremos de unidade complexa organizada”.

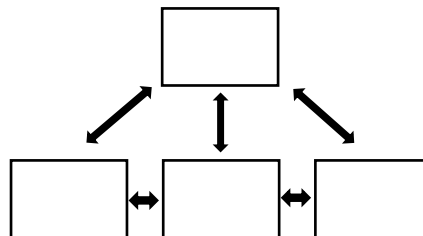
numa perspectiva de convergência de nossos conhecimentos parcelares” e não somente sob um único ponto de vista (Japiassu, 1976, p. 62).

Fiorin (2008, p. 38) exemplifica a interdisciplinaridade com a criação de novos campos do saber provenientes de duas áreas distintas postas em convergência. É o caso da Bioquímica, que estuda processos químicos em organismos vivos.

Para Piaget (1970) *apud* Japiassu (1976, p. 55), “a interdisciplinaridade deixa hoje de ser um simples produto de ocasião para tornar-se a própria condição do progresso das pesquisas nas ciências humanas”, rompendo com o paradigma fragmentado do conhecimento e reconhecendo a relevância de uma análise mais integrada que propicie uma visão mais legítima do objeto de estudo. Para Thiesen (2007, p. 94), a interdisciplinaridade desenvolveu-se nas ciências como “a relação recíproca e a fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos, de problemas e métodos”.

Exemplo de interdisciplinaridade é a relação intrínseca entre Literatura e História nos estudos literários da obra de Machado de Assis. Nessa perspectiva, para compreender a crítica e a ironia presente nos contos e romances do autor, faz-se imprescindível conhecer, além do movimento literário ao qual Machado se filiou, também o contexto histórico e as instituições sociais e políticas contemporâneos de sua produção literária. É possível estabelecer esse tipo de relação com um número maior de disciplinas, a depender da demanda de estudo. O que se pode observar claramente é que algumas disciplinas possuem um nível maior de convergência, o que Japiassu (1976, p. 74) chama de uma “axiomática comum a grupo de disciplinas conexas”. É o caso de disciplinas ligadas a uma mesma área mais abrangente, como ciências da saúde, ciências humanas, ciências exatas, entre outras.

Figura 5 – Configuração da interdisciplinaridade



Fonte: Japiassu (1976, p. 74)

O esquema gráfico de Japiassu (1976, p. 75) enfatiza a relação de interdependência entre disciplinas numa abordagem interdisciplinar coordenada, quando se consideram resultados de várias especialidades e se aplicam instrumentos e técnicas metodológicas,

esquemas conceituais e análises de diversos ramos do saber. Ademais, além da interação entre as disciplinas, o trabalho interdisciplinar demanda a conexão entre os conhecimentos construídos e a vida prática.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 22), a interdisciplinaridade “refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar)”. Para as autoras, a integração do currículo proporciona experiências educacionais mais autênticas e mais valorizadas pelos alunos, por refletirem a vida real multifacetada e não dividida em blocos desconectados. Essa integração gira em torno de perguntas, temas geradores, problemas ou projetos, a partir de uma conexão natural entre áreas ou conteúdos e propicia a interação e colaboração entre os estudantes (*op. cit.*, p. 27).

Gusdorf (1976, p. 16) defende que “a inteligência humana já é, por essência, interdisciplinar”, no entanto, a abordagem integrada do currículo não significa, no entanto, a defesa do fim do estudo dos conteúdos por componentes curriculares/disciplinas, mas uma maneira diferente de abordar esses conteúdos, partindo de temas ou problemas, em que é possível a integração de saberes de diferentes áreas do conhecimento, que formam uma rede ou teia, conforme a representação abaixo:

Figura 6 – Teia de tópicos



Fonte: Kleiman e Moraes (1999, p. 54)

O exemplo da Figura 6 demonstra as possibilidades de abordagem do tema gerador “água” sob o viés de diferentes áreas, a partir de tópicos específicos de cada uma delas, como “oceanos” na Geografia, “grandes navegações” na História, “lendas” na Língua Portuguesa,

“volume” e “profundidade”, na Matemática, entre vários outros tópicos possíveis. O tema ou o problema é, portanto, indisciplinado.

É importante ressaltar que, a depender do tema em questão, a conexão com tópicos de diferentes áreas nem sempre é possível, o que reforça a noção de axiomática comum a disciplinas conexas proposta por Japiassu (1976). É imprescindível, no entanto, que os temas ou problemas geradores partam da realidade local ou global em que o aluno se encontra inserido e que haja uma integração de forma natural/não forçada entre dois ou mais componentes curriculares. Além disso, é necessário haver um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, “pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno terá acesso” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 43).

A abordagem interdisciplinar pode acontecer, por exemplo, partindo da leitura de uma reportagem sobre a escassez de água no Brasil, em que o próprio professor de língua materna congrega, junto com os alunos, tópicos de Geografia e de História, além dos tópicos de linguagem propriamente ditos, como pode ocorrer por meio de um projeto interdisciplinar em que os professores desses componentes farão diferentes abordagens do tema em suas aulas, de forma planejada e coordenada, mantendo as especificidades de cada área, levando o aluno a construir sua rede de conhecimento sobre o tema de forma mais abrangente e prática.

É interessante retomar que, embora a interdisciplinaridade valorize uma visão mais integrada e ampliada dos fenômenos, flexibilizando as fronteiras disciplinares, os conhecimentos especializados não devem ser menosprezados. Ao contrário, o trabalho interdisciplinar é coordenado a fim de que todas as disciplinas envolvidas sejam reconhecidas no que contribuem para a construção dos resultados. Quando não é possível identificar essas fronteiras, o trabalho torna-se, pois, transdisciplinar, conceito que explicamos no próximo subtópico.

2.1.4 Transdisciplinaridade

O termo transdisciplinaridade, cunhado por Piaget, define a ausência de fronteiras entre as disciplinas. Trata-se, assim, de uma abordagem que ultrapassa a noção de disciplina, numa visão bem mais ampliada do objeto de estudo. Não trata, portanto, de integração entre disciplinas, mas de um atravessamento, uma fusão.

A ecologia e as mudanças climáticas são fenômenos que podem ser analisados de forma transdisciplinar, pois além de envolver fatores de diferentes disciplinas, demandam a expansão da abordagem para além delas, a partir de saberes já solidificados, experiências

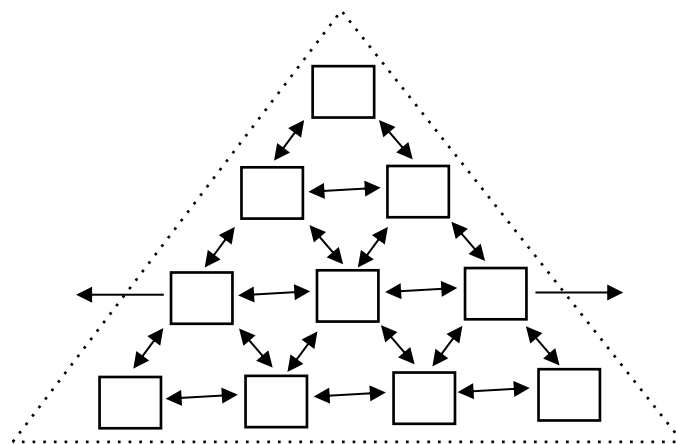
práticas e aspectos de cada localidade. Outros exemplos de temáticas transdisciplinares são os chamados temas transversais indicados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 19) para incorporação nas escolas, tais como

direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Já no documento, essas temáticas aparecem nas habilidades relacionadas aos componentes curriculares, no entanto sua natureza já sugere uma abordagem ampliada, contextualizada e integradora, rompendo os limites disciplinares.

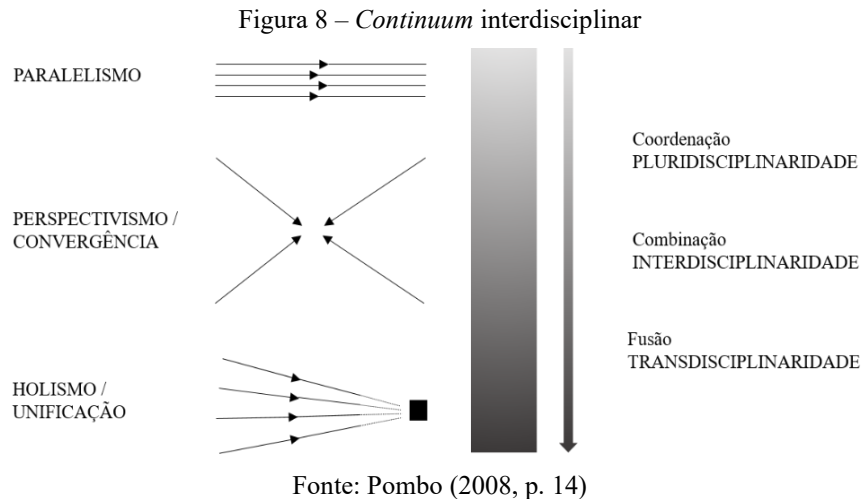
Japiassu (1976, p. 74) descreve a transdisciplinaridade como um sistema de níveis e objetivos múltiplos com vistas a uma finalidade comum, coordenado por todas as disciplinas, como se verifica no gráfico a seguir.

Figura 7 – Configuração da transdisciplinaridade



Fonte: Japiassu (1976, p. 74)

Santomé (1998) e Pombo (2008) discorrem sobre o *continuum* das relações disciplinares: multi/pluridisciplinaridade > interdisciplinaridade > transdisciplinaridade, como uma gradação “do paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta, ao holismo e unificação transdisciplinar” (Pombo, 2008, p. 14). Esse movimento gradativo pode ser compreendido, também, pela evolução que vai da coordenação à combinação e desta à fusão entre os ramos do conhecimento para a interpretação de determinado objeto de estudo, conforme a imagem a seguir.



O diagrama de Pombo (2008) esclarece satisfatoriamente a distinção entre os conceitos apresentados anteriormente, sobre as relações disciplinares, enquanto mostra a relação de gradação entre eles, da mera reunião de disciplinas, passando a integração entre elas e finalmente a um conceito holístico que dissipa a própria delimitação disciplinar. Além disso, a autora detalha esse processo evolutivo:

“Algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a pluri (ou multi) disciplinaridade, que supre o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade. Finalmente, algo que, quando se aproximasse de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim de transdisciplinaridade” (Pombo, 2008, p. 13-14).

Sobre essa progressão, Japiassu (1976, p. 50) afirma que as pesquisas se iniciam quase sempre por um esforço meramente multidisciplinar, sendo este o primeiro momento das relações interdisciplinares, que podem evoluir para um trabalho mais integrado, de fato interdisciplinar.

Além dos conceitos já apresentados, Gadotti (1999, p. 4) traz à tona a noção de intradisciplinaridade, que seria a relação entre uma disciplina geral e uma disciplina aplicada. O autor cita os exemplos da Filosofia e da Psicologia, que – aplicadas ao contexto educacional – geram novas disciplinas: Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, proporcionando desenvolvimento à ciência de modo geral e à própria ciência-mãe.

Torna-se evidente que o trabalho interdisciplinar exige, além de planejamento e estudo prévio, integração por parte dos profissionais de diferentes componentes

curriculares/áreas do conhecimento envolvidos e proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades que vão além do cognitivo, como iniciativa, autonomia, colaboração, respeito, entre outras, num efetivo exercício da prática social e rompendo as fronteiras entre as disciplinas. Nessa linha, o tópico que segue discute aspectos ligados à metodologia interdisciplinar e às orientações oficiais sobre a interdisciplinaridade no ensino.

2.2 Metodologia interdisciplinar

Embora a interdisciplinaridade venha sendo discutida há décadas, Japiassu (1976, p. 125) deixa claro que o método interdisciplinar é uma proposta, não havendo um procedimento único, visto que são inúmeras as possibilidades de interconexões disciplinares. O que há de generalidade no trabalho interdisciplinar é a participação de disciplinas operantes e cooperantes (Japiassu, 1976, p.117), numa atividade integrada que supere o obstáculo das fronteiras entre as disciplinas ou a simples justaposição.

Fazenda (2017, p. 28) concorda que a “interdisciplinaridade nos parece hoje mais *processo* que *produto*” (grifos da autora). Além disso, a referida autora aponta os principais resultados dos estudos sobre interdisciplinaridade desenvolvidos na década de 1980, dentre os quais destacamos:

- a) a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação;
- b) a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar;
- c) interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem traçado e flexível;
- d) a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (Fazenda, 2017, p. 33).

Nesse sentido, fica clara a noção prática da interdisciplinaridade e torna-se imperioso, ao pesquisador ou ao professor, acompanhar e registrar todos os momentos do processo para que seja possível qualquer reflexão, avaliação de êxitos, fracassos e proposição de modelos aplicáveis em variados contextos.

Conforme Japiassu (1976, p. 124), o método interdisciplinar pode ser prospectivo, na medida em que se volta a uma tarefa, ou retrospectivo, quando se volta a uma reflexão. A prospecção e a reflexão, pois, complementares e podem coexistir num mesmo empreendimento.

Nessa perspectiva, desde o planejamento do projeto interdisciplinar, é imprescindível ter muito claro de que se fala, o que se faz, como se faz e com que objetivo. Assim, a partir da definição do objeto de estudo, são elencados os pontos de vista sob os quais o objeto pode ser analisado. É interessante notar que, quando essa relação ocorre apenas no

nível conceitual, há contatos interdisciplinares, de ordem epistemológica. Por conseguinte, quando há integração também no nível metodológico, há pesquisa interdisciplinar propriamente dita. Ou seja, não basta que sejam definidos os ângulos de visão possíveis, é necessário integrá-los no campo das ideias (teoria) e das ações (metodologia).

Para Freire (1987), a interdisciplinaridade é expressa por dois processos: a problematização da situação e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Assim, o trabalho interdisciplinar parte da dúvida, do questionamento e, segundo Japiassu (1976), em geral se divide em dois níveis: a) abordagem pluridisciplinar, em que o objeto é estudado sob diferentes pontos de vista, e b) pesquisa interdisciplinar, em que são integradas as disciplinas, a partir de seus conceitos e métodos. Constituem as etapas do método interdisciplinar:

- 1) Constituição de uma equipe de trabalho, em que cada especialista expõe suas pesquisas e as contribuições de sua disciplina. Além disso, define-se uma organização que estabeleça a articulação entre os integrantes do grupo e promova um enriquecimento recíproco. É necessário que a equipe se reúna regularmente, não seja muito numerosa, sob o risco de comprometer a comunicação, nem muito restrita, o que poderia implicar no empobrecimento dos resultados;
- 2) Estabelecimento dos conceitos-chave, levando em consideração a terminologia das áreas envolvidas e preservando a autonomia de cada disciplina;
- 3) Estabelecimento da problemática da pesquisa, a partir do ponto de vista de cada especialista. Sugere-se a realização da técnica de *brainstorming*⁶, a fim de que cada especialista possa expressar livremente suas opiniões;
- 4) Distribuição e execução das tarefas, em que são determinadas as responsabilidades de cada um na pesquisa em comum, evitando uma hierarquia rígida. R. Bastide (1968) *apud* Japiassu (1976, p. 133) recomenda o estabelecimento de regras claras e de uma liderança, designada não a um determinado pesquisador, mas a uma disciplina que se destaca no estudo em questão, apenas com o fim de coordenar as ações;
- 5) Agrupamento de todos os dados ou resultados coletados pelas diferentes disciplinas. É importante que não haja nesta etapa, como em nenhuma outra, a sobreposição de *status*

⁶ De acordo com o portal Significados (<https://www.significados.com.br/brainstorming/>), *brainstorming* é uma expressão inglesa que significa tempestade cerebral ou tempestade de ideias. Essa dinâmica de grupo, criada nos Estados Unidos pelo publicitário Alex Osborn, visa a estimular o pensamento criativo, juntar informações, desenvolver novas ideias e resolver problemas em conjunto. Nesse método, todos os participantes são estimulados a interagir e expor suas ideias, sem debates ou críticas. As ideias são anotadas e discutidas, para se chegar a um denominador comum.

de alguma disciplina em relação às outras. É necessário saber relacionar de forma clara os dados para se chegar a conclusões plausíveis.

No domínio acadêmico, uma pesquisa sobre o impacto das mídias sociais na juventude atual, por exemplo, pode envolver a participação de pesquisadores da Psicologia, da Sociologia e da Comunicação, que estudariam o fenômeno ao mesmo tempo. Caberia a um especialista formular o problema e elaborar o empreendimento comum, convocando estudiosos de outras disciplinas a se inscreverem na equipe de trabalho (Japiassu, 1976, p.132) e planejarem as ações, de forma integrada e recíproca, sem se limitar às fronteiras disciplinares. Ao final, os resultados são combinados e articulados de forma que as conclusões sejam de toda a equipe de trabalho.

Mais uma vez o autor deixa claro que não apoia “um ambiente científico em que os contornos das disciplinas se esfumem”. Nem “a tese segundo a qual, numa pesquisa interdisciplinar, cada especialista deva intrometer-se naquilo que fazem os outros, crendo-se competente em disciplinas que não domina” (*op. cit.*, p. 138). Ao contrário, deve-se “preservar a preocupação pela interdependência dos conhecimentos” e “insistir sobre a solidariedade e sobre complementaridade das diversas ordem do saber” (*op. cit.*, p. 139). Para ele, “o espírito interdisciplinar deveria ser introduzido desde o ensino secundário” (*op. cit.*, p. 140).

Para o caso do trabalho interdisciplinar realizado no âmbito escolar, as etapas de 1 a 3 são realizadas entre os professores responsáveis pelas disciplinas envolvidas no projeto, a partir de um planejamento integrado dos conceitos e das ações. As etapas 4 e 5, por sua vez, são executadas pelos alunos sob a mediação dos professores participantes, dentro e fora da sala de aula, nos horários específicos de cada professor ou em momentos integradores em que seja possível congrega os conhecimentos interdisciplinares. O produto final do projeto (também é possível que haja mais de um) deve integrar os resultados e ressaltar a conexão entre os conhecimentos de cada área envolvida.

O percurso metodológico proposto por Japiassu corrobora com o pressuposto básico da interdisciplinaridade defendido por Fazenda: a comunicação e a participação. É perceptível que, embora haja etapas de trabalho individual e coletivo, o que predomina em todo o processo é a interação, a troca de experiências, de saberes, que se concretiza em resultados compartilhados. Gadotti (1999, p. 5), inclusive, relaciona a interdisciplinaridade ao construtivismo de Piaget, na medida em que proporciona a autonomia intelectual e moral do aluno. O conhecimento não é, pois, transmitido, mas construído ao longo do projeto de aprendizagem.

São fundamentos da prática interdisciplinar: o movimento dialético, a memória, a parceria, o perfil da sala de aula interdisciplinar, o respeito às individualidades e a possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares (Fazenda, 2017, p. 93-102). Em outras palavras, um projeto interdisciplinar é sempre fruto da transformação de práticas tradicionais em práticas mais inovadoras, por meio do registro das experiências vividas que permite a revisão e o aperfeiçoamento do trabalho em vivências futuras. Esse empreendimento, realizado em regime de colaboração entre docentes, entre docentes e alunos e entre os próprios alunos, possui um caráter teórico-prático que exige reorganização das dinâmicas de sala de aula, do espaço, do tempo e das relações entre os sujeitos, valorizando a troca de experiências individuais e a construção conjunta de novos conhecimentos por meio da pesquisa, que supera a dicotomia pesquisa/ensino e leva os alunos a desenvolver uma postura mais autônoma e proativa.

É notória a discrepância entre o já conhecido método tradicional disciplinar e o inovador (ainda não seja novo) método interdisciplinar, integrador. Essa disparidade pode ser constatada a partir do quadro comparativo elaborado por Berger *apud* Japiassu (1976, p.162).

Quadro 2 – Antinomia de dois sistemas de ensino: o tradicional e o interdisciplinar

	Universidade Tradicional	Interdisciplinar
Ensino...	escolar abstrato	vivo concreto
visão à transmissão...	de um saber de um saber antigo	de um “saber-fazer” de um saber renovado
Pela prática de uma pedagogia ... e privilegiando...	da repetição os conteúdos	da descoberta as estruturas
O ensino repousa sobre uma...	aceitação passiva de um corte acadêmico e definitivo do saber	reflexão permanente de ordem epistemológica crítica
A universidade...	instala-se num “esplêndido isolamento e institui um saber que é a morte da vida	supera o corte universidade / sociedade, saber / realidade
Ela impõe...	um sistema puramente hierárquico e um “ <i>cursus honorum</i> ” esclerosante	uma reestruturação seguindo critérios funcionais do conjunto da instituição
Favorecendo...	o isolamento e concorrência	a atividade e a pesquisa coletivas

Fonte: G. Berger s/d *apud* Japiassu (1976, p. 162)

Entendemos que, por método interdisciplinar, o autor defende uma visão do conhecimento mais ampliada e flexível reconhecendo as múltiplas interconexões entre as

disciplinas e a relação encontre teoria e prática. Não significa, portanto, a defesa de um sistema de ensino em que não haja disciplinas ou áreas de estudo definidas.

Fazenda (2017, p. 40) chama atenção para os perigos de se empreender um projeto interdisciplinar pela intuição ou pela moda, “sem lei, sem regras, sem intenções explícitas”, ou seja, sem base teórica e metodológica consolidada. O trabalho interdisciplinar promove relações dialéticas, favorecendo o trabalho comum e organizado e superando obstáculos epistemológicos e preconceitos sobre pontos de vista diferentes, favorece a integração dos membros da comunidade científica (no nosso caso, escolar) e o exercício da cidadania.

No Brasil, a discussão sobre a construção interdisciplinar do currículo não é recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) menciona em seu texto maior flexibilidade na organização curricular, promovendo a autonomia das escolas e universidades; o Parecer 15/1998 do Conselho Nacional de Educação, que contém as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, propõe a organização e o tratamento dos conteúdos envolvendo interdisciplinaridade e contextualização; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) foram organizados por áreas do conhecimento ou eixos que contemplam um grupo de disciplinas.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, os PCN criticavam a organização curricular e dos livros didáticos do componente em gramática, estudos literários e redação e apontavam que “a novidade está em antever a disciplina no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (Brasil, 2000, p. 16).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, publicada em 2018, organiza-se por áreas do conhecimento, favorecendo a contextualização e a integração entre dois ou mais componentes da mesma área, como já ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O documento norteador cita o Parecer do Conselho Nacional de Educação, segundo o qual

essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Dessa forma, a BNCC, considerando a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, propõe uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares e adoção de estratégias pedagógicas interativas e colaborativas (Brasil, 2017, p. 16). Nesse

contexto, a abordagem interdisciplinar propicia o desenvolvimento integral do aluno, a partir de aprendizagens significativas e de compreensão mais apurada da realidade e dos desafios locais e globais.

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p.15).

A implementação dessas orientações da BNCC na prática pedagógica das escolas brasileiras está relacionada ao Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças substanciais na estrutura do Ensino Médio brasileiro. Dentre essas mudanças está a definição de uma organização curricular mais flexível, que contemple a BNCC, a oferta de itinerários formativos com base no interesse dos estudantes, foco nas áreas do conhecimento e na formação integral do aluno (do ponto de vista acadêmico, socioemocional e profissional).

Enquanto documento norteador, a BNCC contempla os princípios da LDB e oferece subsídios importantes para a organização dos currículos escolares a partir de aprendizagens básicas, com foco na equidade (incentivando ações voltadas para os povos indígenas, população afrodescendente e pessoas que não puderam completar a escolaridade na idade própria) e em práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, o documento apresenta avanços em relação ao trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da abordagem interdisciplinar e da utilização de tecnologias e mídias digitais, evitando a fragmentação do conhecimento e preparando os jovens para resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração.

No entanto, ainda há limitações: por ser um documento nacional, tende a uniformizar o ensino num país extenso e diverso com o Brasil. Caso as redes de ensino e/ou as instituições de ensino sigam à risca o que recomenda a BNCC, serão deixadas de lado as regionalidades, importantes para um ensino contextualizado. Além disso, a aprendizagem por competências e habilidades, bem como a integração disciplinar e abordagem equitativa, bastante enfatizadas na BNCC, parecem um tanto vagas e abstratas para os professores, do ponto de vista de sua aplicação prática, dificultando a implementação das orientações no cotidiano escolar. Assim, tanto para a construção do currículo das escolas, quanto para apoiar o trabalho prático do professor, são necessárias formações docentes e/ou outros documentos norteadores de abordagem mais prática.

Com a finalidade de subsidiar o trabalho das equipes pedagógicas, no âmbito da implementação do Novo Ensino Médio, professores-pesquisadores da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, elaboraram o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio (Ceará, 2021), em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e especificidades regionais.

O documento orienta, também, a abordagem de temas contemporâneos transversais (meio ambiente, ciência e tecnologia, multiculturalismo, cidadania e civismo, saúde e economia), pauta-se em princípios norteadores (éticos, políticos, estéticos, contextuais e interdisciplinares) e fundamenta-se no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de matrizes elaboradas para a Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes do Ensino Médio, organizadas por área do conhecimento.

Assim como na BNCC, no DCRC a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento das linguagens corporal, sonora, digital, verbal e visual, numa concepção holística. Numa proposta integrada dos componentes curriculares, essa organização propõe a superação do modelo educacional tradicional, “fragmentado em conteúdos que não se relacionam entre si, fracionado em disciplinas que não dialogam” (Ceará, 2021, p. 95-96).

A seguir, apresentamos um trecho da matriz de Linguagens e suas Tecnologias, a fim de demonstrar a organização do currículo por área do conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme à BNCC.

Quadro 3 – Matriz de Linguagens e suas Tecnologias do DCRC

Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.			
HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.		
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
ARTE	- Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Audiovisual; - Fundamentos conceituais das linguagens artísticas; - Correntes, gêneros e estilos artísticos.		
EDUCAÇÃO FÍSICA	- Origem e modificações das práticas corporais em função do contexto histórico, cultural, social e político.		
LÍNGUAS	EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM		
	COMPREENSÃO DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS	ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA

	VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	(ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	
LÍNGUA INGLESA	- Biografias, histórias de vida, história de lugares, etc.	- Produção de textos em Língua Inglesa sobre a história da escola, dos colegas e professores .	- Sentido das palavras no texto e contexto; - Vocabulário do campo de atuação da vida pessoal (família, trabalho, etc).
LÍNGUA PORTUGUESA	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL		
	(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações logico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).		
	- Compreensão e análise de textos, considerando seus aspectos socioculturais e estruturais, com ênfase em seus recursos coesivos.	- Produção de textos, empregando, adequadamente, os recursos coesivos que contribuem para a coesão textual.	- Noções de texto e fatores de textualidade; - Coesão e coerência textual; - Estudo do uso de conectivos e das relações lógico-discursivas por eles desencadeadas.

Fonte: Ceará, 2021, p. 119.

Como se pode perceber, a matriz contempla as competências e habilidades de Linguagens e suas tecnologias constantes na BNCC, agrupando-as de forma a viabilizar o trabalho interdisciplinar nos diversos componentes que constituem a área: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, a partir da abordagem de seus respectivos objetos de conhecimento. Também os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2021, para as escolas públicas de Ensino Médio brasileiras encontram-se agrupados por área do conhecimento, além das obras específicas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

A abordagem interdisciplinar dos objetos de conhecimento pode acontecer, ainda, por meio de projetos integradores⁷ entre componentes de áreas distintas, a partir das relações existentes entre os objetos de conhecimento na abordagem de determinada temática, conforme proposto por Kleiman e Moraes (1999).

⁷ Algumas redes ou modalidades de ensino no Brasil já incluem em sua matriz curricular um componente específico para a realização de projetos interdisciplinares. É o caso das escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará, cujas matrizes encontram-se em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/relacao-de-matrizes-2022/>.

Do ponto de vista da avaliação, a abordagem interdisciplinar prioriza um acompanhamento da aprendizagem do aluno com base em situações reais (ou simuladas), por meio de instrumentos variados, resolução de problemas, aplicação de conceitos e procedimentos (habilidades), opinião e argumentação. Na perspectiva em que o aluno é atuante em todo o seu processo formativo, também a avaliação deve oferecer-lhe autorregulação, a partir da qual ele pode autoavaliar-se e refletir sobre seu próprio aprendizado (Leão; Silva; Lins, 2017).

A efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares está ainda em processo de expansão, a partir dessa nova visão propiciada pelas pesquisas, pelos documentos norteadores e pela formação e aperfeiçoamento dos profissionais. Conforme Rochefort-Neto (2013), o principal obstáculo para a aceleração desse processo é a insegurança do professor, que em sua maioria não vivenciou essa metodologia em sua formação escolar e superior, reconhecendo a necessitar de aprimoramento. O autor aponta ainda fatores que levam ao sucesso de ações interdisciplinares, dentre as quais destacamos colaboração, parceria, planejamento, organização e diálogo. O contrário dessas atitudes causa o insucesso de tais propostas.

Torna-se evidente que, para que a interdisciplinaridade seja uma realidade mais presente e eficiente nas práticas pedagógicas, não basta alterar os programas curriculares das escolas, mas um esforço conjunto, das universidades, das secretarias de educação, das instituições de ensino e dos próprios professores, na promoção de formação inicial e continuada que provoque uma mudança de atitude docente, mais inovadora e integrada, e no incentivo da pesquisa e do diálogo entre especialistas de diferentes áreas.

O trabalho interdisciplinar requer mudança de atitude das equipes gestoras de instituições educacionais e de postura docente, pois exige maior integração entre os professores, com reuniões periódicas de planejamento e acompanhamento da execução do plano de ensino integrado por área e dos projetos integradores, o que pode representar uma problemática, desde a formação desses profissionais na universidade até a prática de ensino nas escolas.

“Numa mesma instituição temos professores com diferentes práticas. Se a instituição propicia espaço, tempo e incentivo ao diálogo, é possível ao professor aprender com seus colegas. Muitas vezes, a solução de um problema, que para ele é difícil ou até mesmo insolúvel, torna-se simples, quando se estabelece a troca com o outro” (Fazenda, 2017, p. 107).

Nesse contexto, Rochefort-Neto (2013) chama atenção para o contexto profissional dos professores: sua qualificação e aperfeiçoamento, condições de trabalho, capacidade de se relacionar, vivências socioculturais que embasam o trabalho interdisciplinar. Paviani (2008)

apud Lima (2017, p. 79) afirma que num projeto interdisciplinar o professor deixa de ser transmissor e se torna mediador, promovendo questionamentos, ensejando o debate e a pesquisa, de maneira que o aluno estabeleça a junção de temas e conteúdos e também sua própria vivência. A adoção de uma perspectiva interdisciplinar propicia o desenvolvimento do saber crítico-reflexivo, por meio da integração de conteúdos aprendidos em uma disciplina com conceitos procedentes de outras áreas.

É comum ouvir dos profissionais que hoje atuam na Educação Básica que nos currículos dos cursos de licenciatura dos quais participaram não havia formação sobre a interdisciplinaridade e sobre como aplicá-la na sala de aula. Essa problemática, no entanto, deve ser superada por meio da formação contínua dos profissionais da educação, a fim de subsidiar sua prática. Esperamos que os resultados desta e de outras pesquisas realizadas na mesma perspectiva sejam propulsores para a implementação de práticas de formação, de organização curricular, de atitude gestora e de postura docente, que levem o professor a perceber-se como sujeito de sua própria ação (Fazenda, 2017, p. 37).

No tópico seguinte, empreendemos uma reflexão sobre a relação entre linguagem e interdisciplinaridade, que servirá de base para a compreensão do processo de produção de texto contemplado neste trabalho de pesquisa.

2.3 Linguagem e interdisciplinaridade

“A linguagem é onipresente na vida de todos os homens” (Fiorin, 2008, p. 29). Dessa forma, a Linguística, cujo objeto de estudo são os fenômenos de linguagem, exerce relações com diferentes áreas de estudo, como a Sociologia (para explicar a variação linguística entre grupos sociais), com a Teoria da Comunicação (para analisar as mudanças decorrentes da situação de comunicação), com a Educação (para investigar questões de aprendizagem da língua), entre tantas outras áreas cujo foco de estudo seja perpassado pela linguagem.

Seguindo o movimento científico de fragmentação do conhecimento, já explorado no início deste capítulo, também a Linguística passou por essa tendência de excessiva especialização. “Assim, por exemplo, Saussure estabelece que o objeto da linguística é a *langue*. Esse objeto não se contamina da física, da fisiologia, da psicologia, etc. A língua será estudada em si mesma e por si mesma” (Fiorin, 2008, p. 33).

Nesse interim, os estudos da linguística moderna pretendiam dividir seu objeto em componentes cada vez menores: textos em períodos, orações, palavras, morfemas, sílabas e

fonemas, analisando-os de forma exclusiva e exaustiva, o que propiciou grande desenvolvimento da ciência da linguagem.

No entanto, essa abordagem não dá conta de todas as demandas do fazer científico e da própria realidade, além de causar uma forte divisão entre grupos de estudiosos de diferentes áreas, que passaram a competir entre si, num caminho contrário ao que se propõe a própria ciência. Fiorin (2008, p. 34) cita o caso da separação entre estudos linguísticos e literários e o distanciamento entre as ciências naturais e as ciências humanas. Dentro da própria Linguística, os pesquisadores dividem-se em semioticistas, analistas do discurso, psicolinguistas, funcionalistas, assim por diante, muitas vezes fechando-se para outros ramos do domínio da linguagem.

Com o desenvolvimento da era pós-moderna, os pesquisadores passaram a repensar as fronteiras das disciplinas, fortalecendo a tendência interdisciplinar. No caso da Linguística, “a interdisciplinaridade com outras ciências não é o apagamento dos contornos da ciência da linguagem e sua transformação em outros campos do conhecimento” (Fiorin, 2008, p. 39), mas um movimento de intercessão com outras disciplinas. A Antropologia e a Psicologia, por exemplo, são áreas que comumente tomam de empréstimo conceitos e métodos da Linguística e vice-versa.

Este estudo, por exemplo, habitando o território da linguagem ao discutir o letramento multissemiótico, mantém forte relação com a Educação, ao tratar do contexto de ensino e aprendizagem, e com a Comunicação Social, ao aprofundar-se no gênero infográfico, originário do domínio jornalístico. Além disso, debruça-se sobre um projeto interdisciplinar empreendido no âmbito escolar, entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa.

No âmbito escolar, a tradicional fragmentação do currículo alimenta a ideia de que determinados conteúdos são exclusivos de um componente específico, assim como é comum ouvir que o trabalho com leitura e produção de textos é exclusividade das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, é evidente o papel da leitura e da escrita na aprendizagem, de forma geral, pois perpassam todas as disciplinas. Para autores como Kleiman e Moraes (1999), Dolz (2010), Lima (2017) e Gomes *et al.* (2021), leitura e escrita exercem papel preponderante na interdisciplinaridade, considerando-a como atividade “integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 15), o que corrobora com a ideia de Dolz (2010, p. 16), segundo o qual

a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro. Todas elas precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) requer dos jovens concluintes dessa etapa de ensino a articulação produtiva de informações de diferentes áreas do conhecimento (repertório sociocultural) para a elaboração de argumentos contundentes para defesa de um ponto de vista sobre determinado tema, na prova de redação. Sobre isso, a Cartilha do Participante orienta que o candidato:

selecione, a partir de seus conhecimentos próprios, e não apenas dos textos motivadores, informações de áreas do conhecimento pertinentes ao tema e articule-as de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista (Brasil, 2022, p. 12).

Assim, para que o aluno esteja preparado, não somente para esse exame, mas também para o mundo do trabalho, para estudos posteriores (ensino superior) e para as práticas sociais que se utilizam da linguagem para sua realização, é necessário haver uma mudança de paradigma na abordagem dos objetos de conhecimento na escola, desde o planejamento do currículo até a execução das práticas didáticas.

Faz-se necessário, portanto, uma mudança de paradigma na composição dos currículos escolares (com base nos documentos norteadores e nas especificidades das redes e das instituições de ensino), na formação inicial e continuada de professores e na prática docente, para que a escola seja capaz de “ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 26), proporcionando-lhes vivências que os preparem para os desafios da vida pessoa, social e profissional.

Após discutir as bases teóricas e metodológicas da interdisciplinaridade e relacioná-las ao campo da linguagem, passamos para a explanação, no capítulo que segue, acerca dos conceitos de letramentos e multiletramentos, situando nesse âmbito o letramento multissemiótico, cujo desenvolvimento é objeto de estudo desta investigação.

3 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

O termo letramento surgiu em 1980 para ampliar o conceito de alfabetização. Segundo essa proposta, para que o sujeito possa garantir a cidadania e a participação social, não basta conseguir decodificar e escrever palavras ou frases, mas ser capaz de fazer uso da língua nas “práticas de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

Como as práticas de letramento são diversas, em detrimento dos diferentes contextos culturais e sociais, o termo passou, então, a ser utilizado no plural: letramentos. Letramento acadêmico, letramento escolar, letramento jurídico, letramento literário, letramento visual, letramento digital: são múltiplos letramentos e múltiplas as linguagens.

Por conseguinte, em decorrência da diversidade cultural e de linguagens correntes na sociedade, os estudos dos letramentos avançaram para o conceito de multiletramentos, que designam não somente as práticas de linguagem em que convergem uma pluralidade de semioses (imagem, vídeo, áudio, fotografia, ícones, tipografia), mas também a multiplicidade cultural de produção e circulação desses textos.

Para compreender melhor o percurso dos estudos dos letramentos que nos fornecem subsídio para compreender o letramento multissemiótico, objeto de estudo do presente trabalho, este capítulo encontra-se dividido nos seguintes tópicos: a) semiótica social e multissemiose, no qual são elucidados os pressupostos teóricos desta corrente de estudos linguísticos; b) trajetória dos estudos do letramento, em que explanamos o percurso evolutivo do conceito de letramento no âmbito educacional e c) pedagogia dos multiletramentos, em que são relacionadas as ideias dos tópicos anteriores, nas situações de ensino e aprendizagem.

3.1 Semiótica Social e multissemiose

O campo de investigação semiótica, que se ocupa do estudo dos signos e dos processos de significação verbais e não-verbais, desenvolveu-se em três escolas (Kress, van Leeuwen, [1996] 2021, p. 34). A Escola de Praga (1930-1940) desenvolveu trabalhos no campo da arte (Mukarovsky), do teatro (Honzl), do cinema (Jakobson) e do figurino (Bogatyrev), aplicando, por exemplo, a noção de primeiro plano. A Escola de Paris (1960-1970), por sua vez, aplicou conceitos de Saussure em estudos de pintura (Schefer), de moda e de fotografia (Barthes), de cinema (Metz), de música (Nattiez), de histórias em quadrinhos (Fresnault-Deruelle, 1972) e de *design* gráfico (Bertin). As ideias desenvolvidas por esse grupo ainda são

ensinadas em cursos de mídia e arte. A terceira escola, denominada Semiótica Social (1980), iniciou-se na Austrália com estudos em literatura (Threadgold; Thibault), em semiótica visual (O'Toole; Kress e van Leeuwen) e em música (van Leeuwen). Eles partiram da concepção de Halliday (1985) centrada nas funções sociais da linguagem, que fundamentou estudos dos modos semióticos que acompanham o modo verbal.

Nesse ínterim, o termo Semiótica Social foi utilizado pela primeira vez na obra *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, publicada por Michael Halliday em 1978. Halliday, nesta publicação, enfatiza o teor sociocultural da linguagem. Para o autor, “a realidade social (cultura) é um edifício de significados – um construto semiótico. [...] As pessoas usam a língua para interagir e, num processo interativo, a língua não consiste em sentenças, mas em texto ou discurso”, propondo uma gramática de escolhas conforme o contexto e não de regras dissociadas do uso (Santos; Gualberto, 2023, p. 24-25). Essa concepção funcional da língua defendida por Halliday, segundo a qual o sistema linguístico é utilizado de acordo com as demandas dos indivíduos, leva a configuração de metafunções para a construção de significados experienciais, interpessoais e textuais.

Os princípios definidos por Halliday influenciaram diretamente o trabalho de Gunther Kress e Robert Rodge, que publicaram em 1988 a obra *Social Semiotics*, inaugurando essa vertente do campo de estudos semióticos, a partir da qual se investigam os sistemas semióticos em contextos sociais concretos. Nessa perspectiva, Hodge e Kress (1988, p. 261) conceituam a Semiótica, de forma geral, e a Semiótica Social:

Semiotics is the general study of semiosis, that is, the processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication. [...] Social semiotics is primarily concerned with human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects. It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history.⁸

Destarte, enquanto ramo da Semiótica, a Semiótica Social concebe a língua como um sistema de signos, explorando a construção do significado a partir das “dinâmicas culturais e ideológicas nas quais ele está imerso” (Santos; Pimenta, 2014, p. 298), em linha com Rastier

⁸ “Semiótica é o estudo geral da semiose, ou seja, os processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes de comunicação. [...] A semiótica social preocupa-se principalmente com a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos. Também se preocupa com os significados sociais construídos por meio de toda a gama de formas semióticas, por meio de textos e práticas semióticas, em todos os tipos de sociedade humana em todos os períodos da história humana.” (HODGES; KRESS, 1988, p. 261)

(2021, p. 6), para quem “as formas semióticas são complexas e, como tal, jamais idênticas a elas mesmas (cada ocorrência é um modelo isolado), nem completamente diferentes”. Diferentemente da Semiologia desenvolvida pela escola de Paris, na Semiótica Social “o signo não é a conjunção preexistente de um significante e um significado”, mas significantes e significados são relativamente independentes um do outro até serem reunidos pelo criador de signos em um signo recém-criado”, a partir do modo semiótico disponível mais plausível e adequado ao contexto (Kress e van Leeuwen, [1996] 2021, p. 36-37).

Dessa forma, admite-se que o objeto de estudo da Semiótica Social são as escolhas semióticas realizadas pelos indivíduos em contexto de situações sociais e práticas específicas (van Leeuwen, 2005, p. xi).

Numa concepção ampliada de texto⁹, Kress, assim como Halliday, estabelece a língua na modalidade escrita – privilegiada nas investigações realizadas até então – como um dos modos de significação dentre tantos outros disponíveis, tais como cores e gestos, numa relação motivada entre signo e significados sociais a ele atribuídos no processo de comunicação. Nesse processo de significação,

modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (Kress, 2010, p. 79).

Além disso, segundo Cope e Kalantis (2006), em consonância com Kress e van Leeuwen ([1996] 2021), todo texto é multissemiótico. Não existem uma única semiose, podendo haver uma predominante. Ou seja, mesmo nos textos em que o texto verbal seja predominante, tais como romance, relatórios e outros gêneros literários, acadêmicos e oficiais, ainda há marcas tipográficas – tais como negrito, itálico, sublinhado – tamanho e cor da fonte, que influenciam na produção dos sentidos. É o que podemos confirmar nas palavras de Kress e van Leeuwen ([1996] 2021, p. 85-86):

A spoken text is never just verbal, but also always visual, combining with modes such as facial expression, gesture, posture and other forms of self-presentation. A written text, similarly, involves more than language: it is written on something, on some material (paper, wood, vellum, stone, metal, rock, etc.), and it is written with something (gold, ink, engravings, dots of paint, etc.); with letters formed as types of

⁹ Conforme Kress (1995, p. 7) e Kress e van Leeuwen ([1996] 2001, p. 24) *apud* Santos (2011, p. 3-4), o discurso é compreendido como “conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade”. Já o texto, enquanto materialização do discurso, é “um objeto fabricado por fios ‘tecidos juntos’ constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação”. É essa concepção de texto que adotamos neste trabalho.

font, influenced by aesthetic, psychological, pragmatic and other considerations; and with layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque¹⁰.

Sobre esse tema, Kress e van Leeuwen (2001, p. 2) argumentam que no passado, os textos de circulação social, como jornais e filmes, eram produzidos por diferentes especialistas, cada um responsável por um modo semiótico – um pela imagem, outro pela música, outro pelos efeitos sonoros, outro pelo texto verbal, assim por diante. Esses modos eram organizados hierarquicamente e integrados por um processo de edição. Contudo, na atualidade, os modos possuem o mesmo nível de importância e podem ser produzidos e integrados por uma mesma pessoa com variadas habilidades, “de modo que ela possa perguntar a cada momento: ‘Devo expressar isso com som ou música?’, ‘Devo dizer isso visualmente ou verbalmente?’”.

Ademais, ocorre um processo de colaboração entre os modos semióticos, assim como, ao produzir um texto essencialmente imagético, utiliza-se a linguagem verbal oral para explicá-lo, transcodificá-lo. É o caso de apresentações em *Power Point*, desenhos infantis, fotografias artísticas. Os autores chamam atenção, inclusive, para o fato de que a semiótica visual tem sido cada vez mais valorizada na comunicação pública, assim, a linguagem (verbal) deixa de ser o centro.

Nesse contexto, a Semiótica Social enfatiza, pois, as noções de interesse e de escolha, na medida em que, “ao escolher uma representação, o ator social o faz com referência ao que, no seu entendimento, pode ser considerado o modo mais apto e plausível naquele contexto e naquela cultura” (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 6 *apud* Santos; Pimenta, 2014, p. 301). Há, ainda, o caso de diagramas ou de apresentações visuais (em *Power Point*, por exemplo) em que os recursos visuais carecem do apoio da fala de um apresentador para que sejam plenamente compreendidos pelo público a quem se destina, pois, conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2021, p. 74-75), são contextuais. Assim, nos processos de leitura e de produção de texto, todos os modos de significação precisam ser considerados, visto que sua utilização é, consciente ou inconscientemente, motivada.

Kress e van Leeuwen ([1996] 2001, p. 5-6) delineiam quatro domínios a partir dos quais o significado é organizado: discurso, *design*, produção e distribuição. O discurso é o

¹⁰ Um texto falado nunca é apenas verbal, mas também sempre visual, combinando com modos como expressão facial, gestos, postura e outras formas de apresentação pessoal. Um texto escrito, da mesma forma, envolve mais do que linguagem: ele é escrito em alguma coisa, em algum material (papel, madeira, pergaminho, pedra, metal, rocha, etc.), e é escrito com algo (ouro, tinta, gravuras, pontos de tinta, etc.); com letras formadas como tipos de fontes, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas e outras; e com o *layout* imposto à substância material, seja na página, na tela do computador ou em uma placa de latão polido (Kress e van Leeuwen, [1996] 2021, p. 85-86).

conhecimento socialmente construído sobre a realidade e pode ser expresso em diferentes gêneros, de diferentes modos disponíveis para sua realização. O *design* é o uso de recursos semióticos em todos os modos semióticos e suas combinações. Numa relação biunívoca, os discursos tomam forma a partir da expressão do *design* e o *design* tem o potencial de significação dos discursos. Mas o *design* é o projeto abstrato, não é ainda a produção material. A produção é, pois, o uso comunicativo dos recursos, a partir de um trabalho físico realizado por humano ou máquina. É a organização do que foi elaborado no *design*. Por fim, a distribuição é o processo de preservação e transmissão da comunicação através de tecnologias adequadas ao contexto, sendo considerada não semiótica.

Esse encadeamento proposto pelos autores resume como os significados saem do campo abstrato para sua materialização textual multimodal, para exercer diferentes funções, conforme a noção de função preconizada por Halliday (1978), ou seja, a linguagem se organiza com o propósito de atender às demandas dos indivíduos. As funções da linguagem propostas por Halliday (1978) são: a) metafunção ideacional: relação entre o texto e o mundo real; b) metafunção interacional: relação entre os participantes do evento interativo e c) metafunção textual: organização das informações no texto.

Com base nessas funções, Kress e Van Leeuwen elaboraram a Gramática do *Design* Visual (GDV) – cuja primeira edição fora publicada em 1996, a segunda em 2006 e a terceira em 2021 – a fim de descrever a produção de significados representacionais, interativos e composicionais em textos imagéticos. Adaptaram, pois, as metafunções propostas por Halliday – relacionadas à linguagem verbal – para a análise de imagens. Para os autores, assim como uma gramática convencional é “um inventário de elementos e princípios combinatórios e convenções subjacentes a práticas específicas de comunicação verbal”, a gramática visual “descreve um recurso sociosemiótico de um determinado grupo, o conhecimento explícito e implícito do grupo sobre esse recurso, e seus usos nas práticas desse grupo” (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 29). Sua intenção foi descrever princípios gerais aplicáveis a diferentes gêneros visuais da cultura ocidental, desde pinturas a histórias em quadrinhos e diagramas científicos, enfatizando sua relevância para a educação.

A análise dos recursos imagéticos proposta pela Gramática do *Design* Visual indica que o significado ideacional é definido pela relação entre os elementos semióticos e o mundo exterior que representam. Os participantes, por sua vez, são os elementos da composição, sejam pessoas, lugares ou coisas, dispostos em estruturas narrativas – de ação, eventos, processos de mudança – ou conceituais – de caracterização.

Nas estruturas narrativas, há a presença de vetores, traços direcionais (imaginários) entre os participantes, enquanto nas estruturas conceituais a ênfase está na essência dos participantes. A Figura 9 apresenta um exemplo de representações narrativas e conceituais.

Figura 9 – Estruturas narrativas e conceituais



Fonte: <https://www.paodeacucar.com/categoria/bebidas-alcoolicas/vinhos-e-espumantes?s=relevance&p=1&q=12>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Essa composição, publicada na página eletrônica de um supermercado brasileiro, dedica-se a apresentar uma seleção de vinhos disponíveis ao público consumidor. Para isso, utilizou-se de duas imagens distintas. Do lado esquerdo, há três pessoas com taças de vinho nas mãos, brindando, sorrindo e olhando para as taças. Trata-se, portanto, de uma estrutura narrativa, com atores envolvidos num processo de ação, num ambiente semelhante a uma casa (no plano de fundo há objetos, como travessas e canecas, comumente domésticos). Além da suposição de movimento do brinde, há vetores na imagem perceptíveis pelo direcionamento do olhar dos participantes representados.

Por conseguinte, do lado oposto da figura, os participantes são cinco garrafas de vinhos pertencentes ao estoque de produtos oferecido pelo referido estabelecimento comercial. Enquanto estruturas simbólicas, essas imagens definem os objetos representados conforme suas características visuais (o formato e a cor da embalagem, o rótulo, a tonalidade da bebida), com ausência de vetores. Neste caso, a linguagem verbal também auxilia na composição do significado, indicando a origem do vinho, a partir do idioma utilizado no rótulo. No entanto, nesta imagem, o visual sobrepõe-se ao verbal, visto que os caracteres se encontram em tamanho reduzido, sendo mais chamativos os aspectos imagéticos dos rótulos. Trata-se, portanto, de uma estrutura conceitual, de caracterização dos objetos representados.

Estruturas narrativas são dinâmicas, enquanto as conceituais são estáticas. Na figura analisada, as duas complementam-se na composição do significado pelo enunciador, atingindo o público a partir de distintas formas de representação do mesmo objeto (vinho). E, além da análise dos participantes, é possível perceber outros elementos visuais que influenciam no

significado representacional. O uso da cor roxa, no plano de fundo, faz referência direta à cor do vinho tinto e a simulação de folhas de plátano secas caindo próximo às garrafas de vinho remete ao outono, estação do ano em que as temperaturas costumam cair em algumas cidades, influenciando as pessoas a consumirem vinhos, o produto destacado nesta imagem.

Além do significado ideacional, a Gramática do *Design* Visual discute a função interacional – ou interpessoal – das imagens, a partir da relação entre produtores e espectadores, ou seja, os participantes interativos dos textos visuais. Nessa perspectiva, da mesma forma que nas relações sociais cotidianas, utilizamos a linguagem não-verbal para mantemos maior ou menor distância de nossos interlocutores, além de olharmos nos olhos ou desviarmos o olhar, nas imagens, o contato entre produtor e público ocorre a partir da expressão do olhar dos participantes representados, da perspectiva e da distância entre os participantes. A seguir, apresentamos um exemplo de análise do significado interacional, a partir das figuras 10 e 11.

Figura 10 – Campanha de conscientização no trânsito, Detran de São Paulo



Fonte: <https://encurtador.com.br/tmiyJ>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Figura 11 – Campanha de conscientização no trânsito, Detran do Distrito Federal



Fonte: <https://www.detran.df.gov.br/uso-do-celular-no-transito-e-tema-de-nova-campanha-do-detran-df/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Nas Figuras 10 e 11 encontram-se textos de campanhas comunitárias de conscientização acerca do uso do celular no trânsito, promovidas, respectivamente, pelos Departamentos de Trânsito de São Paulo e do Distrito Federal. No que diz respeito à função interacional, analisa-se a relação entre os participantes representados na imagem e o espectador. Dessa forma, enquanto o Detran de São Paulo lançou mão de estratégia de direcionar o olhar da participante diretamente ao observador, o Detran do Distrito Federal optou por direcionar o olhar do participante para o aparelho celular e, além disso, cobriu os olhos do ator com uma sequência de *emojis* de uso comum em aplicativos de conversação.

As duas estratégias utilizadas nas imagens têm relação direta com o propósito comunicativo do enunciador. Quando o participante olha para o espectador, há uma abordagem direta, de demanda, pois o olhar exige algo do espectador. Segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2021, p. 208), “quando os participantes representados olham para o observador, os vetores, formados pelas linhas dos olhos dos participantes, conectam o participante com o observador”. No entanto, quando o participante não olha para o observador, há uma abordagem indireta, de oferta. Nas palavras dos autores, “ela ‘oferece’ os participantes representados ao espectador como itens de informação, [...] como se fossem espécimes em uma vitrine” (*op. cit.*, p. 213). No caso da campanha do Detran do Distrito Federal, o olhar do motorista desviado para o celular e coberto com a imagem de *emojis* sugere justamente a desatenção causada pelo uso do aparelho ao dirigir, o que é foco desse texto.

Outra dimensão a ser observada para a construção do significado interacional é a distância entre os participantes representados e o observador. Nessa perspectiva, o

enquadramento fechado (*close-up*), em que são mostrados apenas a cabeça e os ombros do participante, permite maior aproximação entre os interlocutores – como é o caso das imagens das Figuras 10 e 11 – consequentemente, maior nível de persuasão do espectador. Num enquadramento mais aberto (*long shot*), em que o participante é mostrado de corpo todo, há maior distanciamento e, com isso uma abordagem menos incisiva do público por parte do produtor do texto.

Os participantes também interagem com o espectador por meio da perspectiva adotada na imagem, a partir da seleção de um ângulo e, consequentemente, de um ponto de vista pelo produtor da imagem. A Figura 10, por exemplo, possui uma perspectiva central, capturada num ângulo frontal. Segundo a GDV, imagens desse tipo possuem um ponto de vista embutido, causando maior identificação e envolvimento entre o participante representado, nesse caso a moça da campanha de trânsito, e o espectador.

Em contrapartida, imagens sem uma perspectiva centralizada, capturada num ângulo oblíquo, como na Figura 11, causam menor impacto sobre o observador, na medida em que essa posição provoca menor envolvimento entre o participante, neste caso o motorista, e o público-alvo da campanha, que observa suas ações de forma mais objetiva. O ângulo oblíquo permite, também, ao espectador, perceber elementos que nem sempre são visíveis num ângulo frontal. Neste caso, os bancos do carro (vazios) e o retrovisor central do automóvel podem ser determinantes para a construção do significado interativo.

Além da relação entre a imagem e o que ela representa e a relação entre a imagem e seu espectador, Kress e van Leeuwen especificam o significado composicional das imagens, por meio da organização, do arranjo dos elementos visuais na composição. Dessa forma, as imagens são analisadas textualmente a partir de três eixos: o valor de informação (definido pelo posicionamento dos elementos nas zonas da imagem (superior ou inferior, esquerda ou direita, centro ou margem), o enquadramento (conexão ou separação entre os elementos da imagem) e a saliência (posicionamento em primeiro plano ou no plano de fundo, tamanho, contrastes de tom, de brilho, de luz, de nitidez). Na Figura 12, é perceptível a função da composição para a construção do significado.

Figura 12 – Anunciação, têmpera sobre madeira, de Fra Angelico



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/a-anunciacao-fra-angelico/>. Acesso em 02 fev. 2025.

A Figura 12 se trata da obra de arte intitulada Anunciação, na qual Fra Angelico representa o trecho bíblico que narra a visita do anjo Gabriel à Maria, a fim de anunciar que ela fora escolhida por Deus para ser mãe de Jesus Cristo. Do ponto de vista da composição, o autor dividiu a imagem em um plano principal, em que estão o anjo à esquerda e Maria à direita, e um plano intermediário: a parede atrás desses atores, e um plano de fundo, em que há um jardim onde se vê ao longe alguns personagens representando Adão e Eva sendo expulsos do paraíso e o céu estrelado. Os elementos do primeiro plano possuem cores mais vívidas, enquanto o plano de fundo é representado por cores mais fechadas. No plano intermediário, há uma entrada, provocando no espectador a sensação de profundidade, onde se vê internamente uma cortina vermelha e um fundo preto. Essa divisão de planos e o contraste de cores e tamanho deixa evidente a saliência atribuída aos atores principais, em relação aos demais elementos da composição.

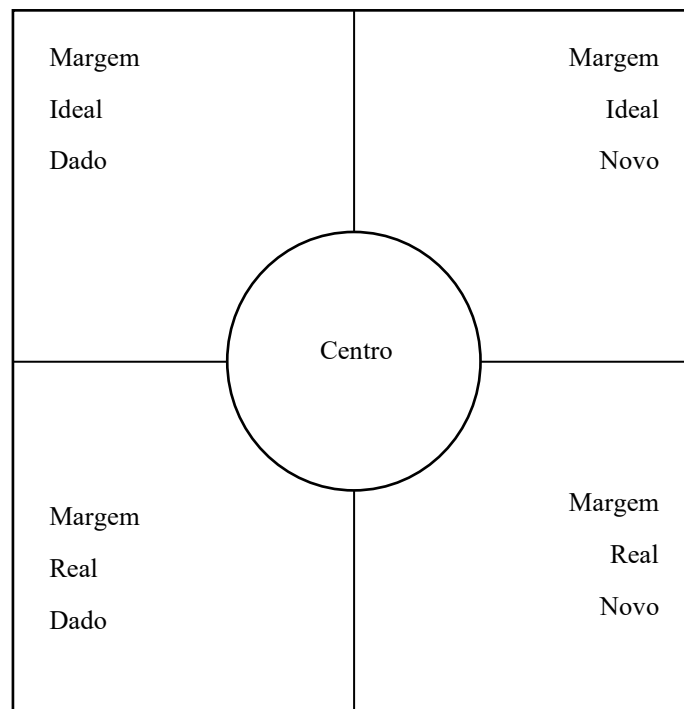
As imagens do anjo e de Maria encontram-se separados por uma coluna, que funciona como a moldura que divide o celeste e o terreno, respectivamente. Há, ainda, uma linha horizontal separando a imagem do primeiro plano em uma seção superior e uma seção

inferior. No entanto, há uma conexão entre os quadros, visto que uma parte do vestido de Maria passa para o quadro onde está o anjo e as asas e a roupa do anjo tomam uma parte do quadro exterior, conectando-o aos elementos do plano de fundo e dando à obra de arte, como um todo, a ideia de coesão.

Na perspectiva de Halliday, o elemento à esquerda configura-se como a informação dada, que faz parte da cultura do espectador, enquanto o elemento posicionado à direita define a informação nova. Portanto, “o lado direito é considerado crucial. É o lado da mensagem” (Kress, van Leeuwen, [1996] 2021, p. 324). Também é possível perceber uma divisão vertical na imagem: na seção superior, há uma imagem que representa Deus, a olhar para Maria, e à sua direita, acima da cabeça de Maria, uma pomba, animal que representa o Espírito Santo. Entre os elementos superiores e inferiores há uma linha, que separa os elementos superiores, que tendem a apresentar um apelo emocional, com o que seria considerado “ideal”, e os elementos inferiores, que apresentam a informação real, prática. O valor da informação também é definido pela centralidade dos elementos na imagem. Na Figura 12, o anjo, enquanto portador do anúncio, ocupa o centro da imagem, sendo, portanto, o elemento central ao qual os itens auxiliares associam-se.

Kress e van Leeuwen sintetizaram os critérios de análise do valor da informação na composição multissemiótica com a elaboração do esquema gráfico da Figura 13.

Figura 13 – As dimensões do espaço visual



Fonte: Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 351.

O posicionamento das informações conforme o valor atribuído é comumente encontrado em diferentes gêneros da comunicação ocidental da atualidade, tais como capas de livros, jornais e revistas, anúncios, fluxogramas, infográficos, dentre outras estruturas, influenciando a leitura e a produção desses textos. No caso de não-especialistas em *design* visual, essa distribuição nem sempre acontece de forma consciente, mas com base nas experiências de consumo de composições visuais no cotidiano.

Os autores deixam claro, já no início da Gramática, que seu foco está na composição, no arranjo dos elementos, e que a análise multissemiótica deve considerar todos os recursos verbais e não-verbais de forma integrada (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 318), na medida em que, na comunicação prática, os elementos semióticos afetam uns aos outros.

As funções realizam-se de forma simultânea nos textos. Além disso, conforme Kress e van Leeuwen defendem constantemente, os modos de comunicação devem ser analisados de forma contextual. Conforme van Leeuwen (2005, p. 19), “as pessoas usam - e adaptam e transformam - os recursos semióticos de acordo com os interesses e as necessidades da época e do ambiente”. Na mesma linha, Kress e van Leeuwen ([1996] 2021, p. 52) afirmam exemplificam que “o uso do modo visual não é o mesmo que era há 50 anos nas sociedades ocidentais; não é o mesmo de uma sociedade para outra; e não é o mesmo de um grupo social ou instituição para outro”.

Embora, na Gramática do *Design* Visual, Kress e van Leeuwen ([1996] 2021) mantenham o foco sobre a análise do modo semiótico visual, em detrimento de outros modos, essa obra define princípios semióticos comuns, adaptáveis à observação de diferentes modos semióticos (algumas vezes relacionando o modo visual ao modo verbal escrito e oral), configurando-se como fundamental para o desenvolvimento de estudos no campo da multissemiose, que alcancem o que instigam os autores: a análise e a discussão acerca da integração de diferentes recursos semióticos na produção textual.

Kress e van Leeuwen ([1996] 2001, p. 28) chamam atenção para o fato de que, dada a relevância da multissemiose na comunicação pública, em especial do modo visual, seu uso não está mais restrito a usuários especializados, como *designers* profissionais, tornando-se essencial, inclusive, no mundo do trabalho, conforme regras explícitas ou implícitas impostas por sanções sociais. Essa realidade, conforme Bezemer e Kress (2016), demanda que espaços de aprendizagem (escola, universidade) promovam o potencial semiótico dos indivíduos em formação, a partir da interpretação e da produção do signo de acordo com os recursos disponíveis e com as restrições de cada contexto.

A produção de uma campanha de alerta ao uso de celular no trânsito, por exemplo, não pode se limitar a criação de um texto verbal, escrito ou falado, mas contar com a produção de textos como vídeos, *folders*, infográficos, integrando diferentes recursos semióticos, considerando as características do público-alvo, as restrições de tempo, espaço, suporte (as telas estão cada vez mais comuns), ou seja, as normas sociais que esperam um produto visual atraente, informativo, que atinja o propósito comunicativo. Afinal

não se trata apenas de saber utilizar um *software*; é também, e em primeiro lugar, uma questão de ser capaz de utilizar recursos multimodais de forma eficaz na concepção de uma série de tipos de texto numa série de suportes (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 47).

Questões acerca da leitura e da produção de textos na perspectiva da multissemiose tem instigado pesquisadores e professores. Assim, no tópico seguinte, apresenta-se o percurso evolutivo dos estudos sobre letramentos, alcançando o que esses autores preconizam como relevante na formação de indivíduos que possam compreender e produzir signos de maneira eficiente, em contextos sociais e profissionais.

3.2 Trajetória dos estudos do letramento

O termo letramento (tradução do inglês *literacy*) surgiu no domínio pedagógico brasileiro no final da década de 1980 para conceber a habilidade daquele que “não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”, mudando “seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (Soares, 2009, p. 36-37). Portanto, o indivíduo letrado, além de adquirir a tecnologia da decodificação da língua escrita, envolve-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

O letramento é, portanto, desenvolvido ao longo de toda a trajetória do sujeito, e não somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se adquire os conhecimentos básicos de leitura e de escrita e almeja-se a fluência e a capacidade de compreensão do que se lê. Além disso, embora a escola seja a principal agência de letramento, conforme defende Ângela Kleiman, as práticas de letramento envolvem também usos e práticas externas ao ambiente escolarizado.

Shirley Brice Heath caracterizou como *evento de letramento* qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. [...] A partir dessas contribuições, Street criou a

expressão práticas de letramento – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento. (Street; Castanheira, s/d)

Nessa perspectiva, situações como fazer uma lista de compras, ler um livro para uma criança, trocar mensagens por aplicativos de mensagens instantâneas ou produzir anúncios para redes sociais são eventos de letramento. Além disso, esses eventos têm relação direta com os grupos sociais que os praticam. As interações por meio da leitura e da escrita que se realizam num ritual religioso, por exemplo, são diferentes das que ocorrem num congresso acadêmico, numa negociação de compra e venda ou numa roda musical de jovens de periferia.

Sobre isso, Lemke (2010, p. 455) afirma que “letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado”. Assim, saber a norma padrão de determinada língua não nos garante compreender textos de um domínio ou de uma comunidade específica, como uma petição judicial, um artigo sobre física quântica ou a narração de um ritual indígena. Somente quem faz parte desses domínios e, portanto, possui letramento nessas práticas poderá apropriar-se plenamente delas.

Além disso, os estudos sobre os letramentos tornam evidente que estes, além de plurais, são híbridos, e que as práticas de letramento se adaptam às mudanças por que a sociedade passa, dando origem a novos letramentos, resultantes, principalmente, do advento de novas tecnologias e mídias digitais e pela internet. Novas tecnologias surgem, substituindo tecnologias anteriores ou coexistindo com elas: computadores desktops, *notebooks*, celulares, *smartphones*, *tablets*, *smartTVs*, *smartwhatches*, entre outras. São também criadas mídias digitais e aplicativos de texto escrito, som, imagem e animação. Assim, novos letramentos são requeridos dos sujeitos: clicar, copiar, colar, printar, deletar, ampliar, curtir, comentar, compartilhar e remixar são exemplos de habilidades próprias das práticas interacionais da atualidade.

Nessa perspectiva, para que possamos realizar essas e muitas outras práticas de forma crítica e útil – considerando que elas surgiram para suprir as necessidades da sociedade contemporânea – é necessário adquirir habilidades específicas, também conhecidas como novos letramentos. São novos porque extrapolam, muitas vezes, os letramentos já correntes em nossa sociedade, ainda ligados à cultura impressa. Novos, também, porque a cada nova prática que aparece para atender a necessidades sociais que surgem a cada dia, novos letramentos – de

caráter híbrido, multissemiótico – são requeridos de nós, numa incessante atividade de reconfiguração.

Além do letramento digital, a multiplicidade semiótica característica dos textos da atualidade requer dos leitores e dos produtores o letramento multissemiótico, como capacidade de analisar o texto de forma integrada, considerando os modos/semioses que compõem o texto e a forma como se organizam e se articulam para a produção de sentidos. Nas palavras de Kress (2003, p. 13),

as potencialidades destas tecnologias implicam uma mudança social radical, uma redistribuição do poder semiótico, o poder de criar e disseminar significados. Esta mudança torna-se ainda mais potente atualmente, quando as novas economias são cada vez mais economias em que a informação é simultaneamente o principal recurso de produção e o principal bem de consumo.

Em tese, é dado aos sujeitos múltiplas possibilidades de apropriação da leitura e da escrita. No entanto, num contexto de múltiplas possibilidades, é necessária também a habilidade de uso crítico e responsável de tais tecnologias e mídias, o letramento crítico, a fim de evitar a desinformação e o uso inapropriado dos recursos linguísticos. Além disso, o uso de tais tecnologias e mídias vincula-se a questões sociais e políticas, na medida em que nem todos os cidadãos possuem acesso a essas ferramentas, por condições financeiras.

Conforme Rojo e Moura (2019, p. 26), a esses novos letramentos subjazem uma nova mentalidade, própria da sociedade atual.

Os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação [...] maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização.

Essa nova ética, proporcionada pela transformação digital da sociedade, criou o conceito de *produsage*, desenvolvido por Bruns (2007), para descrever o que ocorre em ambientes de criação de conteúdos liderados por usuários. Em linha com Bruns, no campo da análise do discurso digital, Paveau (2021, p. 289) propõe a noção de *produsuário*, enfatizando a postura ativa do interlocutor que decide o que ler, onde clicar, o que comentar e compartilhar nas mídias *online*. Assim, os indivíduos têm passado de meros consumidores a produtores de conteúdo colaborativo, o que é comum em redes sociais digitais, como Facebook e Instagram, e em outras plataformas *online* que permitem, por exemplo, a criação de *blogs* e *websites*, como o WordPress, a elaboração e o compartilhamento de apresentações, como o Prezi, a escrita

compartilhada de documentos, como o Google Docs, a publicação de *vlogs* e *podcasts*, como o YouTube, dentre outras.

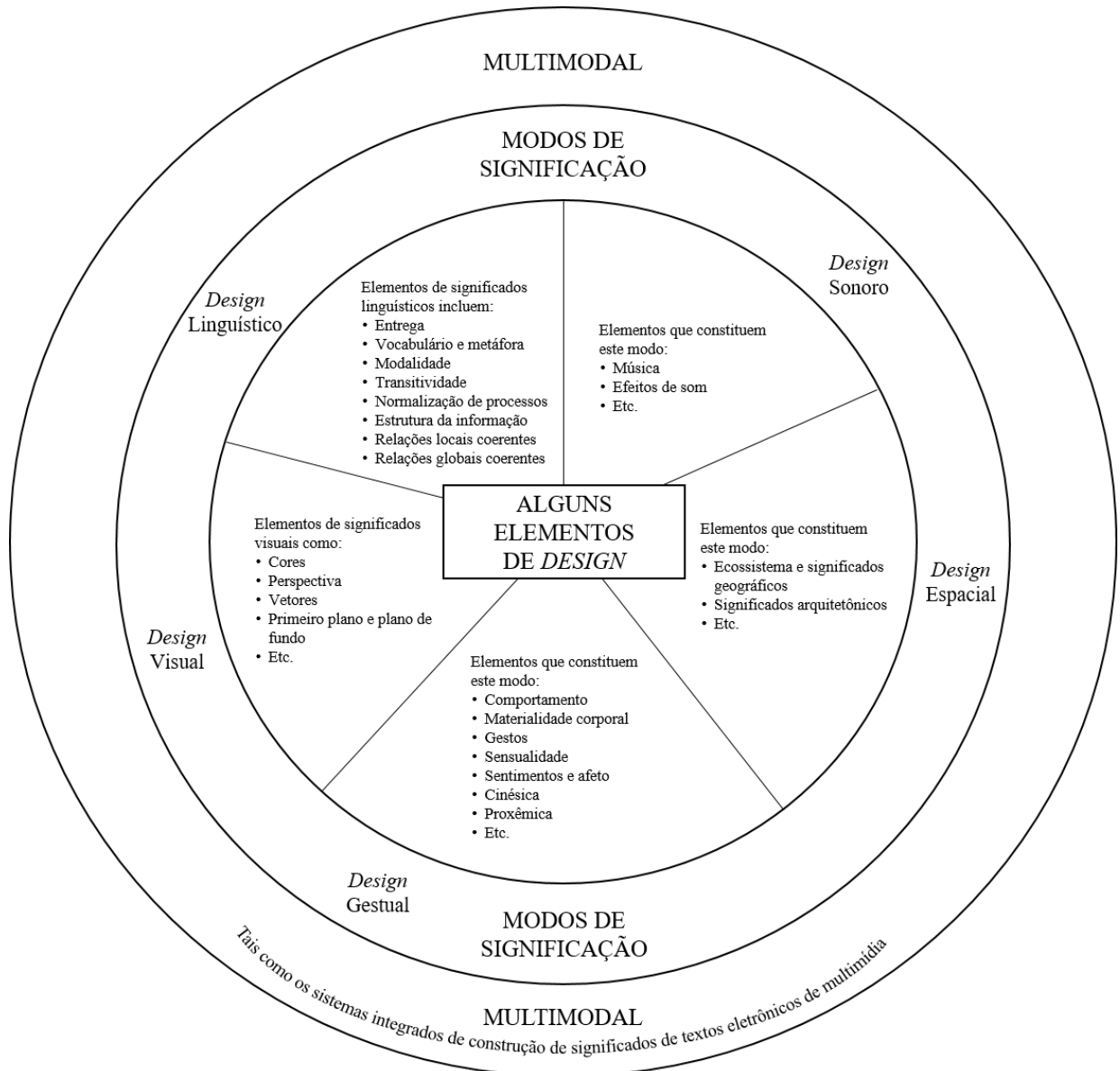
Para Barton e Lee (2015), num mundo social textualmente mediado, as virtualidades potencializam uma postura mais ativa dos usuários, que utilizam os recursos tecnológicos a serviço de seus propósitos e ganham maior poder de defender seus pontos de vista na mídia *online*. Além disso, a mudança do impresso para a tela – conforme suas possibilidades e restrições – alterou a materialidade do texto, que se tornou mais fluido e adaptável. A virtualidade do texto propiciou o surgimento de novas práticas de letramento e expandiu as possibilidades multissemióticas, tornando relativamente fácil a um usuário comum a produção textual em que convergem diferentes recursos, tais como efeitos visuais de fonte, cores, imagens estáticas e/ou dinâmicas, *emoicons*, áudio, dentre outros, dispostos num *layout* facilmente publicável nas mídias da Web 2.0, “motivo pelo qual pode ser útil descrever o escritor *online* como um *designer*” (p. 48).

Para discutir questões relacionadas às mudanças sociais e aos letramentos, em 1994, um grupo de pesquisadores reuniu-se na cidade de Nova Londres (EUA). A partir das discussões, que duraram mais de um ano, o Grupo de Nova Londres (GNL), composto pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, desenvolveu o conceito de multiletramentos, que designam a diversidade das práticas de linguagem em que convergem diferentes modos semióticos, mas também a multiplicidade cultural de produção e circulação desses textos. A respeito da diversidade cultural e de linguagens que implicam nos textos e como isso influencia as questões de letramento, Rojo e Moura (2019, p. 23) explicam que

o termo ‘multiletramentos’ remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais. [...] Multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam.

Nessa perspectiva, corroborando com a ideia de todo texto é multissemiótico (ainda que exclusivamente verbal, ele é visualmente projetado), o Grupo de Nova Londres descreveu a construção dos significados a partir dos elementos de *design*: linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e multimodal. A fim de descrever os elementos de *design* na composição dos textos, foi elaborado o seguinte esquema visual:

Figura 14 - Metalinguagens para descrever e interpretar os elementos de *design* das modalidades de significado



Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 133)

Conforme os autores, o *design* linguístico refere-se aos recursos de representação possíveis por meio da linguagem verbal (escrita ou oral) e seu potencial inovador na produção de sentidos, a partir das escolhas lexicais, das figuras de linguagem e dos diferentes efeitos de sentido produzidos pela estrutura linguística em diferentes contextos sociais.

O *design* visual inclui imagens, *layout* de página, formatos de tela, entre outros recursos de ordem visual descritos na Gramática do *Design* Visual, tais como saliência, perspectiva, enquadre e valor de informação. Conforme Lemke (2010), os significados são construídos tipologicamente – a partir da distinção de categorias e de uma sintaxe – e topologicamente – por meio da variação de graus ao longo de um contínuo. Enquanto o uso da

modalidade verbal da língua é tipológico, a percepção visual dos elementos linguísticos no papel ou na tela é topológico. Desenho, imagem, dança, gesticulação também operam no padrão topológico. No entanto, grande parte das composições atuais que circulam socialmente combinam as duas formas. Os recursos tecnológicos digitais permitem, ainda, a manipulação de imagens, estáticas e dinâmicas, a partir do uso de filtros (em mídias como Instagram e Snapchat), da remixagem (como ocorre com a criação de memes e *mashups*¹¹ a partir de imagens deslocadas do contexto original) e da composição de imagens em camadas (a partir de editores mais especializados como Corel Draw e Photoshop). Esses processos de manipulação de imagem estão ilustrados nas figuras 15, 16 e 17.

Figura 15 – Fotografia com uso de filtro



Fonte: <https://www.fotor.com/pt/features/photo-effects.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

A partir do uso de filtros, é possível alterar a aparência de uma imagem: cor, contraste, textura e nitidez, criando diversos efeitos visuais para aprimorar fotos e vídeos. Na Figura 15, houve alteração nas cores da imagem, de tons frios para tons quentes. O uso de filtros popularizou-se entre usuários de redes sociais digitais, inclusive com novas funcionalidades,

¹¹ Os *mashups* são tipos de remixes caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes (aparentemente muito distintas entre si) numa nova obra, que pode ou não retomar explicitamente essas fontes (Rojo; Moura, 2019). Exemplo de *mashup*, combinando imagens e áudios, é o vídeo intitulado “Pobreza pega (Eu sou rica)”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5bUDsLP2kK0&t=32s>. Acesso em: 16 fev. 2025.

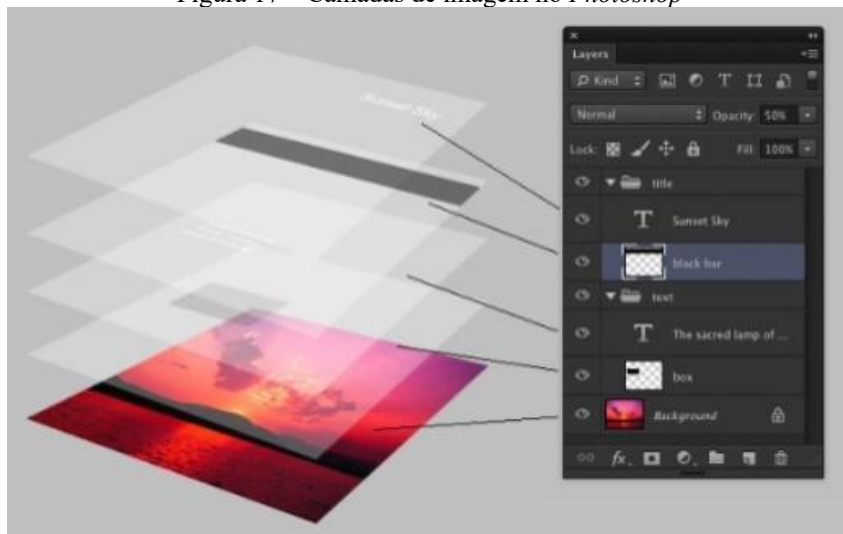
modificando, além dos aspectos elencados acima, o formato do rosto e incluindo elementos visuais divertidos de diferentes estilos.

Figura 16 – *Remix* de imagens



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/DE-Ku3gxo2I/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

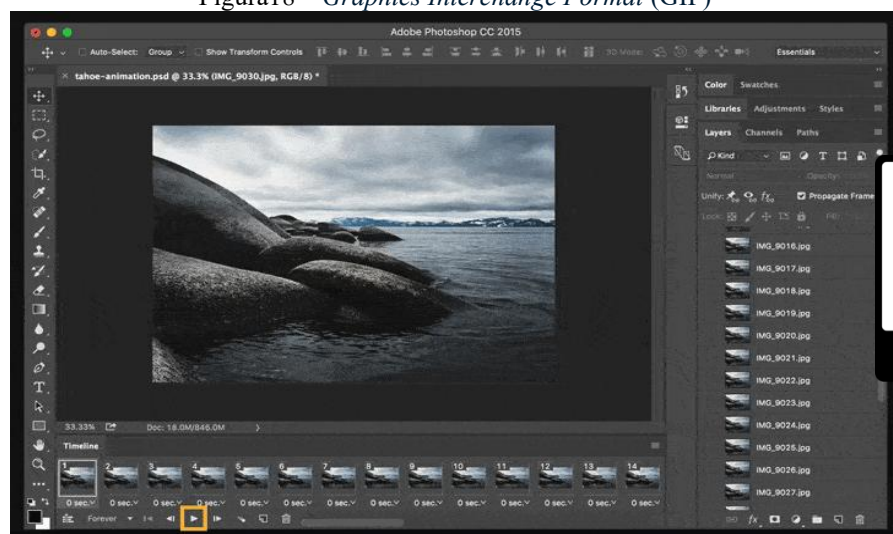
O *remix* se trata da reconfiguração criativa de materiais pré-existent para criar um novo produto com novo significado. Com a popularização e o fácil manuseio de *softwares* que permitem a edição de áudio, vídeo e imagem, indivíduos comuns podem facilmente manipular essas semioses na produção de novos artefatos culturais. Esse processo ocorre na produção de memes, elementos culturais compartilhados que se propagam rapidamente pela internet, geralmente com teor humorístico e referências específicas. Na Figura 16, o autor utilizou imagens estáticas capturadas de vídeos populares na internet, dispondo-as ao lado de frases comparativas entre diferentes fases da vida do indivíduo, a fim de satirizar especificamente a situação de alunos de pós-graduação.

Figura 17 – Camadas de imagem no *Photoshop*

Fonte: <https://www.photoshoponline.net.br/2018/08/camadas-photoshop.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Como mostra a Figura 17, *softwares* de criação e edição de imagens permitem a composição em camadas, que são como folhas sobrepostas, cada uma com um elemento diferente da imagem: texto verbal, formas, efeitos, sombras, entre outros. Essas camadas são “empilhadas” de forma que o usuário pode manipular a imagem conforme seu objetivo.

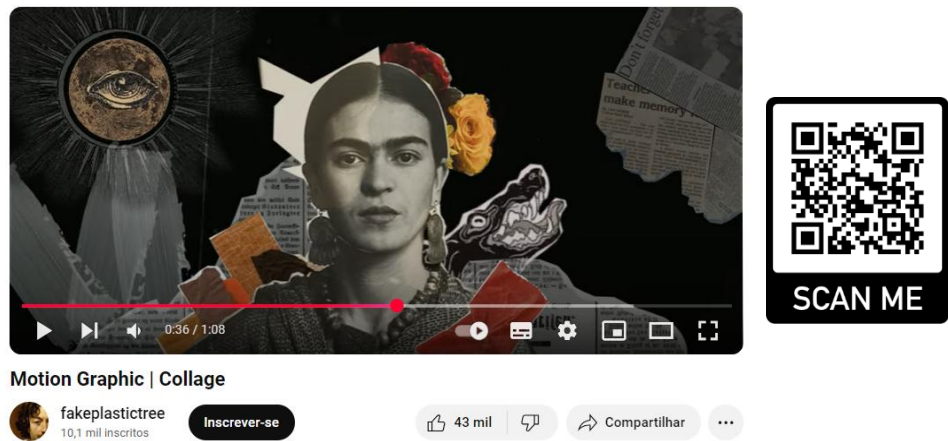
Alguns *softwares* permitem, ainda, a criação de animação a partir de uma sequência (*frames*) de imagens, chamados *Graphics Interchange Format (GIF)*, envolvendo a combinação de recursos visuais e temporais para a construção de sentido. Esses frames são exibidos em ordem e em intervalos de tempo determinados, criando a ilusão de movimento (Figura 18).

Figura18 – *Graphics Interchange Format (GIF)*

Fonte: <https://rockcontent.com/br/wp-content/uploads/sites/2/2016/07/como-criar-um-gif-2.gif>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Também é possível combinar elementos gráficos como imagem, texto verbal e ícones que se movem ao longo do tempo para contar uma história ou explicar um conceito, num único artefato cultural em vídeo. Esse tipo de vídeo é chamado de *Motion Graphics* ou gráficos em movimento, como exposto na Figura 19. Essas narrativas visuais em camadas são normalmente utilizadas em videoclipes e em vídeos explicativos e instrucionais, como recurso didático, de entretenimento ou até de *marketing*.

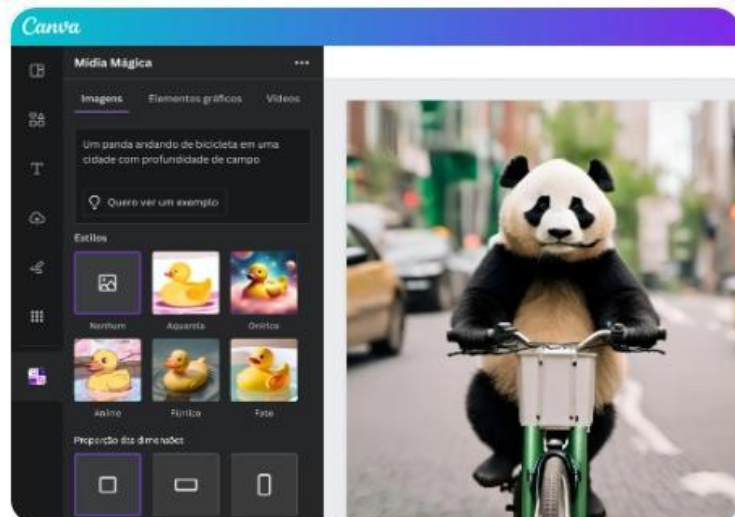
Figura 19 – *Motion graphic*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CMqw9usH8-8>. Acesso em: 16 fev. 2025.

Nessa perspectiva, atualmente existem centenas de *softwares* de edição de imagens, gratuitos e pagos, para uso em dispositivos móveis e em computadores, por usuários mais ou menos especializados, para uso comum na comunicação digital ou para uso profissional. E além da criação autoral de recursos visuais, a popularização da Inteligência Artificial (IA) tem contribuído para o processo de edição e até de geração de imagens, como o exemplo da Figura 20.

Figura 20 – Imagem criada por Inteligência Artificial



Fonte: https://www.canva.com/pt_br/gerador-imagem-ia/. Acesso em: 16 fev. 2025.

O uso de IA generativa ainda suscita muitas questões éticas, especialmente relacionadas a direitos autorais, mas tem desempenhado um papel importante na automatização de processos de criação e seleção de recursos de edição de textos verbais escritos e imagens estáticas. Assim, para a utilização eficiente dessa tecnologia, é necessário o desenvolvimento de novos letramentos, técnicos e críticos. Assim, o uso e a interpretação de diferentes *designs* visuais nas práticas sociais exigem dos indivíduos letramentos que vão além do alfabético, envolvendo leitura de elementos visuais, espaciais, temporais e culturais, visto que podem ser interpretados de diferentes formas dependendo do contexto, além de habilidades no manuseio de *hardware* e *software* envolvidos nesse tipo de produção.

O *design* sonoro, por sua vez, diz respeito a efeitos de ondas sonoras, que podem configurar-se como os sons da fala, os sons do ambiente e, em sua realização mais plena, como a música. São características dessa semiose o ritmo, a melodia, a pausa, a altura (relativa ao tom), a intensidade (relativa ao volume) e o timbre, utilizando voz, instrumentos musicais de uso mecânico e/ou sons eletrônicos.

Nesse contexto, Rojo e Moura (2019, p. 174-175) chamam atenção para a uma prática comum na *cibercultura* e nas culturas juvenis: o *remix*, já mencionado como prática de edição de imagens. Logo, a partir da cultura do *sampling* promovida pelo movimento hip-hop, “é dada aos usuários a oportunidade de criar o novo por meio da combinação e recombinação de estéticas, linguagens e semioses tidas, anteriormente, como distintas” (*op. cit.*, p. 179). *Sampling* é a prática de extrair trechos (samples) de obras existentes para criar uma nova música. Um exemplo desse tipo de produção ocorre na música “Homem na Estrada”, de Racionais MCs, conforme a Figura 21.

Figura 21 – Racionais – Raio X do Brasil – Homem na estrada



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SkHS9r1haXE>. Acesso em 20 fev. 2025.

Nessa produção musical, os Racionais MCs utilizaram trechos de melodia e letra da música “Ela partiu”, de Tim Maia¹². Enquanto a canção de Tim retrata a dor de alguém que sofre que a perda de um amor, em “Homem na Estrada”, Mano Brown reconfigura a mensagem da canção para narrar a vida de um ex-presidiário.

Tanto o *remix* quanto o *sampling* são práticas culturais fundamentais na era digital, especialmente no que diz respeito à criatividade, recontextualização e leitura crítica de mídias, incluindo-os como formas legítimas de práticas letradas contemporâneas.

Outra semiose importante para a construção dos significados na interação, o *design* gestual faz referência à linguagem corporal e seus efeitos de sentido na comunicação. A linguagem gestual ganhou destaque em estudos de Sociologia, de Linguística e tem influenciado a análise do comportamento humano, na Psicologia. No campo da Sociologia, Goffman (1964) trata da interação face a face, a partir de enquadres que permitem a análise de aspectos verbais e não-verbais (expressões corporais, expressões faciais, direcionamento do corpo e do olhar, assentimentos com a cabeça, enrubescimento, palidez, piscadelas, fala trêmula, tremor de mãos e outros movimentos e ações) entre os participantes diretos e indiretos de uma interação. Na análise da conversação, Kerbrat-Orecchioni (1990) enfatiza a importância de serem analisados, nas interações dialogais, todos os materiais semióticos: verbal, paraverbal e não-verbal, incluindo sinais corporal-visuais, como aparência física dos participantes, sexo, pertencimento étnico e sociocultural, humor, orientação do corpo, jogos de olhares, mímicas e gestos.

Por conseguinte, o *design* espacial trata dos espaços arquitetônicos e geográficos, que também possuem potencial de produção de sentido. É o que ocorre, por exemplo, em museus, restaurantes, cafés, *shoppings*, supermercados e lojas, em que produtos e objetos, prateleiras, seções, *stands*, placas e luzes são cuidadosamente posicionados a fim de causar determinado efeito nos clientes que frequentam o local e fazem uma “leitura” desses espaços. É o que acontece, também, com o *design* de objetos. Donald Normam (2018) apresenta a evolução do teclado da máquina de escrever, hoje utilizado também nos computadores.

Os primeiros modelos exibiram experiências com *layouts* de uma ampla variedade, usando três temas básicos. Um era circular, com as letras dispostas alfabeticamente. [...] Outro *layout* muito apreciado era como o do piano, com as letras dispostas numa longa fileira; [...] um terceiro arranjo físico foi adotado por todos: as teclas eram dispostas em formato retangular, ainda em ordem alfabética. [...] Por que a disposição por ordem alfabética mudou? Para superar um problema mecânico. Quando o datilógrafo era rápido demais, as barras de tipo colidiam e se acavalavam, emperrando o mecanismo. A solução foi mudar a localização das peças: letras como i e e, que com

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=syqJAgTQdlU>. Acesso em 20 fev. 2025.

frequência são datilografadas seguidas, foram postas em lados opostos da máquina, de modo que suas barras não colidissem. (Norman, 2018, p. 207)

Norman apresenta, ainda, recursos que foram aparecendo nos teclados conforme a necessidade dos usuários, como as teclas *backspace* (retorno), *tab* (tabulador) e *shift* (para fixar letras maiúsculas, permitindo que maiúsculas e minúsculas dividissem o mesmo teclado. O autor chama atenção para o fato de que o *design* precisa equilibrar estética, usabilidade e durabilidade.

Em síntese, a combinação desses recursos semióticos consiste no *design* multimodal, ou multisemiótico, sendo este “o mais significativo, pois associa todos os outros modos por relações bastante dinâmicas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 129). De fato, na comunicação cotidiana, os elementos de *design* ocorrem concomitantemente e de forma imbricada, “toda produção de sentido é multimodal” (*op. cit.*, p. 46), portanto, seria muito limitada uma análise textual que considerasse apenas os significados linguísticos.

É relevante evidenciar o caráter ambíguo existente entre as expressões *design* linguístico, *design* visual e *design* espacial, tendo em vista a percepção visual dos elementos linguísticos e espaciais. Grosso modo, a própria escrita é visual, já que se realiza graficamente e para realizar a leitura visualizamos as letras e os espaços em branco, além disso, os recursos gráficos são espacialmente distribuídos no suporte.

Entendemos que os autores tenham realizado uma distinção didática de cada elemento que compõe o *design* multimodal, no entanto, a fim de evitar a imprecisão vocabular, preferimos nos referir ao *design* linguístico como verbal, o *design* visual como imagético e o *design* espacial como composicional. É essa a nomenclatura que utilizaremos na análise e discussão dos dados.

Para os autores, a atividade semiótica, por meio da qual se utiliza a linguagem para consumir e produzir textos, combinamos convenções e modelos conhecidos (*designs* disponíveis), num processo de determinação e transformação (*designing*), que culmina em uma nova produção (*redesigned*). É o que ocorre quando o professor propõe a seus alunos, por exemplo, a produção de uma apresentação de *slides* sobre determinado tema. O aluno acessará em seu conhecimento prévio ou em alguma base de dados modelos disponíveis desse tipo de produção, articulará alguns dos recursos disponíveis – reapresentando-os ou recontextualizando-os – com novos, por meio da transformação que resulta em um novo texto, autoral e adequado à atividade proposta. O *redesigned* passa a ser, então, um novo *design* disponível. Ao falar de *design*, os autores não tratam apenas do desenho ou do *layout* das

informações, mas do próprio projeto do texto, num processo criativo que passa por revisões e edições até sua versão definitiva, conforme o quadro da Figura 22:

Figura 22 – *Designs* de sentido

<i>Designs disponíveis</i>	Designs de sentido
	Recursos para produção de sentidos; Designs disponíveis para produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing

Fonte: Cazden *et al.* (2021, p. 40).

Essa descrição evidencia não só o caráter amplo dos modos de significação presentes no texto, como coloca os sujeitos como herdeiros de padrões de significado e *designers* ativos de significados (*meaning-makers*). Para Cope e Kalantis (2009, p. 11),

o criador de significado - como *designer* - extrai seletivamente da infinita amplitude e complexidade dos *designs* disponíveis nos muitos domínios de ação e representação que compõem as camadas de sua experiência passada e nova. O ato de representação é interessado e motivado. É dirigido, intencional e seletivo. É uma expressão da identidade de um indivíduo na junção única de linhas de interseção da experiência social e cultural. Ao projetar, o criador de significado cria um novo *design*. No entanto, ao utilizar os *designs* disponíveis, ele nunca está simplesmente replicando *designs* encontrados, mesmo que sua inspiração sejam padrões estabelecidos de criação de significado. O que o criador de significado cria é um novo *design*, uma expressão de sua voz que se baseia na combinação exclusiva de recursos de criação de significado, nos códigos e nas convenções que eles encontraram em seus contextos e culturas.

É nesse contexto que se torna indispensável o desenvolvimento do letramento multissemiótico. “Os significados em outras mídias¹³ 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) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes” (Lenke, 2010, p. 456). Da mesma forma, Kress e van Leeuwen ([1996] 2021), enfatizaram a relevância da articulação dos modos semióticos para a construção dos significados. Numa análise textual, não se pode considerar o significado isolado de um recurso em detrimento de outros, mas a

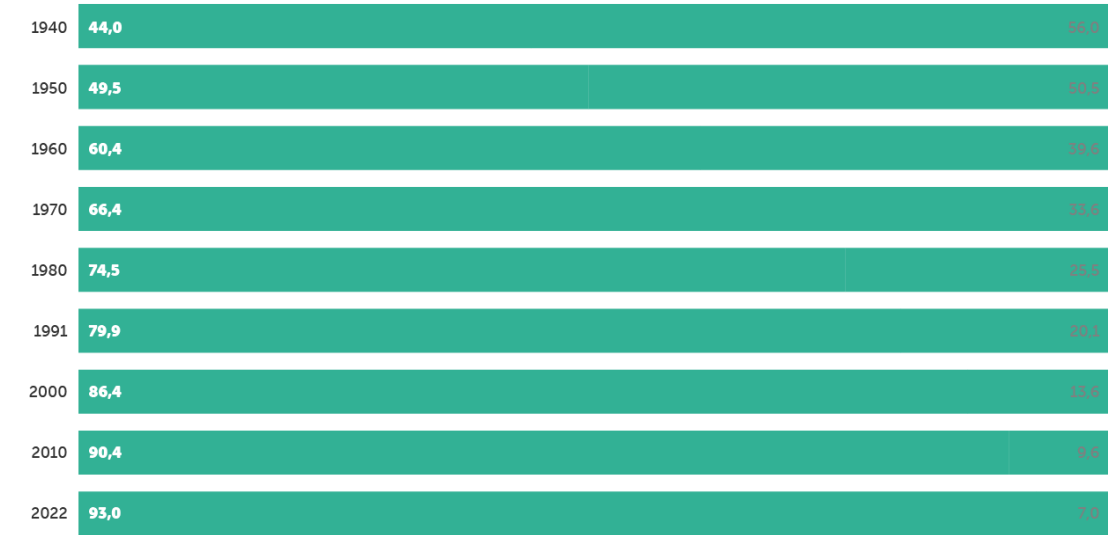
¹³ Quando trata de mídia, nesse contexto específico, Lemke (2010) se refere à palavra escrita, à imagem. Portanto, o que Lemke chama de mídia, nós chamamos de modos ou recursos semióticos.

combinação de todos os recursos utilizados pelo autor a fim de alcançar seu propósito comunicativo.

Questões de alfabetização e de letramento têm chamado atenção de pesquisadores e professores brasileiros, pois, embora o índice de alfabetização tenha sido elevado ao longo dos anos, ainda é deficitário o nível de letramento da população, conforme se pode observar pelos dados do Censo Demográfico de 2022 (Figura 23) – que mostra a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais no país – e do IDEB (Figura 24) – que mostra o desempenho de estudantes ao final do ensino médio em relação às habilidades de leitura e matemática.

Figura 23 – Taxa de alfabetização no Brasil

Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil (%)
de 1940 a 2022

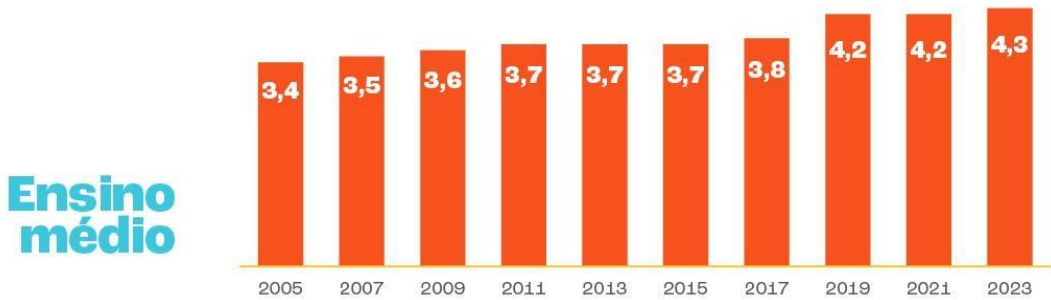


Fonte: Censo Demográfico 2022: Educação - Primeiros Resultados do Universo



Fonte: <https://encurtador.com.br/i7Hue>. Acesso em: 09 fev. 2025.

Figura 24 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ensino Médio)



Fonte: <https://encurtador.com.br/j8IwZ>. Acesso em: 09 fev. 2025.

Conforme os resultados do Censo Demográfico de 2022, a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais vem aumentando gradativamente. Em 1940, menos da metade da população sabia ler e escrever (44%). Já em 2022, o país apresenta taxa de alfabetização de 93% e de analfabetismo de 7%. De 2010 a 2022, o crescimento na taxa de alfabetização foi de 2,6%. Com base nos critérios do IBGE, agência realizadora do censo, as pessoas consideradas alfabetizadas sabem, pelo menos, ler e escrever um bilhete simples. Em contrapartida, os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostram um crescimento no resultado do Ensino Médio que não levou ao alcance a média esperada (em 2023, esperava-se atingir 5,2 pontos nessa etapa de ensino). Desde 2013, a meta de proficiência em leitura e matemática para o Ensino Médio não é conquistada. Esses dados revelam a necessidade de estratégias a serem adotadas nas escolas, públicas e privadas, para que os jovens atinjam um nível de letramento esperado para essa etapa de ensino e possam efetivamente atuar na vida social e profissional.

Diante dessa realidade, tem-se desenvolvido diferentes estratégias para o desenvolvimento dos multiletramentos nas práticas escolares, a fim de “criar experiências de aprendizado por meio das quais os alunos desenvolvam estratégias para ler o novo e o desconhecido em qualquer forma em que se manifestem” (Cope; Kalantir, 2009, p. 11). Dentre essas estratégias, destaca-se a pedagogia dos multiletramentos, idealizada pelo Grupo Nova Londres (GNL), a qual descrevemos no tópico seguinte.

3.3 Multiletramentos no contexto escolar

O indivíduo, quando criança, tem contato, primeiramente, com a linguagem verbal oral, visual, gestual, somente depois com a linguagem verbal escrita. A própria escrita alfabética desenvolveu-se a partir de ícones. Hoje, é comum comunicar-se por *emojis* e figurinhas, inclusive sem acompanhamento do texto verbal, embora a escrita ainda seja supervalorizada por seu valor social. No entanto, mudanças sociais e tecnológicas têm influenciado os usos da linguagem, também nas esferas da vida profissional, pública e privada.

Nesse ínterim, a escola continua exercendo um papel central, na medida em que proporciona o acesso (em certa medida) a algumas tecnologias e desenvolve os novos (e multi) letramentos necessários para um uso produtivo da linguagem nesses contextos, como um laboratório de práticas linguísticas, contribuindo para a formação profissional e cidadã.

Essa preocupação com o letramento dos alunos da Educação Básica fundamentou, ainda, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, a fim

verificar a qualidade da educação brasileira, a partir do fluxo escolar e do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Outros exames de proficiência nacionais e internacionais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) também pretendem verificar o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos com vistas às práticas sociais de uso da linguagem (tais como anúncios, charges, gráficos, infográficos). Como consequência, as instituições escolares, públicas e privadas, buscam estimular ações didáticas de formação dos letramentos dos alunos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A respeito das mudanças sociais, marcadas pela multiplicidade de meios de comunicação disponíveis para a população e pela diversidade cultural e linguística existente hoje, o Grupo Nova Londres cunhou, em 1994, o termo multiletramentos para designar as novas práticas de linguagem e sua relação com o letramento dos jovens na escola. Com vistas ao ensino, o Grupo Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021) propõe uma pedagogia dos multiletramentos, a partir da qual a diversidade cultural e linguística se torna ferramenta para a formação linguística dos alunos, considerando o processo ativo e dinâmico da construção de significados. Esses autores chamaram atenção para a relevância de a escola acompanhar as mudanças, considerando a heterogeneidade do público escolar, recrutando as diferentes subjetividades dos alunos para a formação de jovens críticos e preparados para a vida privada e pública no que tange às práticas de linguagem.

Quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações. (Cazden *et al.*, 2021, p. 114)

Metodologicamente, uma Pedagogia dos Multiletramentos baseia-se na integração de quatro fatores, sejam eles: prática situada – baseada no mundo de *design* dos alunos; instrução explícita – intervenções ativas do professor, metalinguagens e generalização reflexiva; enquadramento crítico – relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e prática transformada – alunos transferem e recriam *designs* de um contexto para outro. Trata-se, portanto, de um modelo didático pautado na imersão dos alunos em versões práticas das atividades de linguagem da vida privada, pública e profissional (*op. cit.*, p. 134).

A prática situada constitui-se de uma imersão do professor no contexto de vida da comunidade de alunos que pretende atender, reunindo experiências e discursos próprios dessa comunidade e considerando os recursos disponíveis e as necessidades desse grupo. Na prática

situada, a avaliação não é instrumento de julgamento, mas de desenvolvimento, na medida em que orienta o aluno em relação ao que necessita para se aperfeiçoar.

A instrução aberta ocorre por meio de qualquer intervenção ativa por parte do professor, que não deve concentrar-se em mera transmissão e memorização mecânica, mas em atividades de aprendizagem, com uso de metalinguagem acerca dos elementos de *design* para produção de sentido que situem o aluno em relação ao que ele já aprendeu ou realizou.

Por meio do enquadramento crítico, o professor leva o aluno a observar o objeto de estudo em questão e refletir sobre aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos relacionados a ele e ao contexto que se encontra inserido. Esse exercício torna o aluno consciente do seu processo de aprendizagem e da relação dessa aprendizagem com o contexto.

Em último nível, com o auxílio do professor e das atividades realizadas, o aluno é capaz de transformar a teoria em prática transformada, em novos contextos, a fim de atingir seus próprios objetivos em contextos reais de utilização.

Tomando de empréstimo a terminologia do Grupo Nova Londres para definir o processo da atividade semiótica, práticas pedagógicas de multiletramentos levam em consideração os *designs* disponíveis (conhecimento prévio dos alunos, diversidade da sala de aula, contexto sociocultural, objetivos de aprendizagem, tecnologias disponíveis), num processo de *designing* (prática escolar de multiletramentos), que culmina no *redesigned* (prática transformada em contexto real). Assim, ultrapassando atividades mecânicas e puramente tradicionais, uma pedagogia dos multiletramentos propicia aos alunos a apropriação dos usos sociais da linguagem.

Segundo Kleiman (2007, p. 02), o trabalho com práticas de linguagem, em detrimento do foco nos conteúdos, contribui para o desenvolvimento do letramento dos alunos, pois “são os gêneros as matrizes sociocognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou”. A autora chama atenção, ainda, para a concepção social da escrita, em que as competências de leitura e de produção de textos não se desenvolvem de forma individualizada, mas como práticas discursivas indissociáveis de seus contextos.

A partir dessa concepção, se aprende um gênero para agir em sociedade, a partir de atividades metalinguísticas de análise de textos e aprendizagem de produção de textos do mesmo gênero. Para tanto, é necessário considerar o repertório cultural dos alunos e selecionar práticas linguísticas relevantes para sua vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Nesse viés, a autora mostra que pautar o ensino nas práticas de linguagem quebra o paradigma “da

concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil” (Kleiman, 2007, p. 09).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 477), que orienta a elaboração dos currículos das escolas brasileiras, “define que os campos de atuação social (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico) são um dos seus principais eixos organizadores” e “propõe que os estudantes vivenciem experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias”.

No eixo linguístico, a BNCC orienta a realização de atividades de leitura, análise e a produção de textos multissemióticos, inclusive por meio da utilização de diferentes mídias e da manipulação de diferentes ferramentas de edição de texto verbal, imagens, áudios, vídeos. “Afim, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (Brasil, 2017, p. 478).

O documento aponta como uma das competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio:

mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 482)

Conforme o documento norteador, o trabalho com gêneros multissemióticos – inclusive gêneros emergentes como meme, *post*, *tweet*, *vlog*, tutoriais em vídeo – propicia a formação de habilidades voltadas para os multiletramentos, na medida em que exige, além do conhecimento linguístico, a compreensão acerca das diferentes semioses (linguagens visual, sonora, verbal, corporal) e das diferentes práticas envolvidas na produção e recepção desses gêneros, tais como postar, curtir, comentar, compartilhar, remixar, entre outras.

Em linha com os estudos sobre novos e multiletramentos, sustentamos a visão ampla da produção de sentidos no texto, baseada na combinação de múltiplas semioses conforme os efeitos de sentido que se pretende alcançar, por meio do desenvolvimento de atividades que permitam aos estudantes explorar técnicas e refletir sobre éticas para ler e produzir textos, coletiva e colaborativamente, em diferentes contextos.

Considerando o papel central que a produção de textos exerce na formação dos multiletramentos dos alunos, no capítulo que segue, debruçamo-nos sobre processo da atividade

de escrita, a fim de fundamentar nosso arcabouço sobre a produção de infográficos em contexto escolar para o desenvolvimento dos multiletramentos dos jovens nos últimos anos da educação básica.

4 A ESCRITA COMO PROCESSO

Flower e Hayes (1981) concebem a escrita como uma série não hierarquizada de processos cognitivos organizados no ato de escrever, com metas e propósito comunicativo. Nessa atividade, estão envolvidos a memória de longo prazo (conhecimento prévio), o contexto de produção do texto (assunto, destinatário, objetivo) e o próprio processo de escrita (planejamento, textualização e revisão).

A escrita, em especial a padrão, sempre foi supervalorizada na escola, por sua representatividade social. Não à toa, alguns exames e processos seletivos, tais como vestibulares, concursos e seleções de emprego, avaliam seus candidatos a partir da produção de textos escritos. Nesse contexto, os gêneros textuais tornaram-se importantes objetos de estudo no âmbito do ensino de leitura e de produção de texto na escola. Houve, também, mudanças no ensino de escrita: de uma abordagem restrita ao produto, a famigerada redação, para uma abordagem ampliada do processo de produção do texto; de uma visão tipológica, que considera apenas o extrato verbal do texto, para uma visão topológica, que considera o texto em sua multissemiótica.

Neste capítulo, tratamos das questões relacionadas ao processo de escrita (entendida aqui como a produção multissemiótica de textos), desde seu planejamento até sua publicação, além discutir os aspectos da escrita em ambiente digital e a abordagem da produção escrita em contexto escolar, explorando o conceito de itinerário didático que organiza atividades de leitura e de produção de textos.

4.1 O processo cognitivo de escrita

Manuais de escrita, a exemplo de Garcia ([1967] 2010), Serafini (1995) e Vieira (2005), já discutiam a escrita enquanto processo de composição, embora ainda restritos ao texto verbal. Garcia ([1967] 2010), em *Comunicação em Prosa Moderna*, embora dedique boa parte da sua obra à organização da estrutura sintática, à estilística e ao vocabulário, trata também da criação, do planejamento e da organização de ideias, com o objetivo de desenvolver em seus leitores a capacidade de raciocínio, a partir da clareza, da objetividade e da coerência no exercício da escrita, reforçando o argumento de que a correção gramatical não é o aspecto mais importante do texto. O autor, contudo, não aborda os outros procedimentos relacionados ao processo de escrita, tais como planejamento e revisão.

Serafini (1995), por sua vez, na obra *Como escrever textos*, afirma que o texto é “um exercício que se realiza por etapas” (p. 13), incluindo uma fase preparatória (de seleção, categorização e organização das ideias), o desenvolvimento (produção da primeira versão do texto, em parágrafos coerentes e coesos), a revisão (da forma e do conteúdo) e a redação final. Além disso, a autora sugere a participação ativa do aluno na reelaboração de seu texto, a partir de indicações do professor e de seus colegas, e tece sugestões ao professor no trabalho de avaliação dos textos dos alunos e na composição de um currículo escolar que contemple a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Serafini critica, ainda, a atitude de escolas e de professores que limitam a escrita escolar apenas à redação, sem desenvolver uma didática específica para a aprendizagem de técnicas de produção escrita.

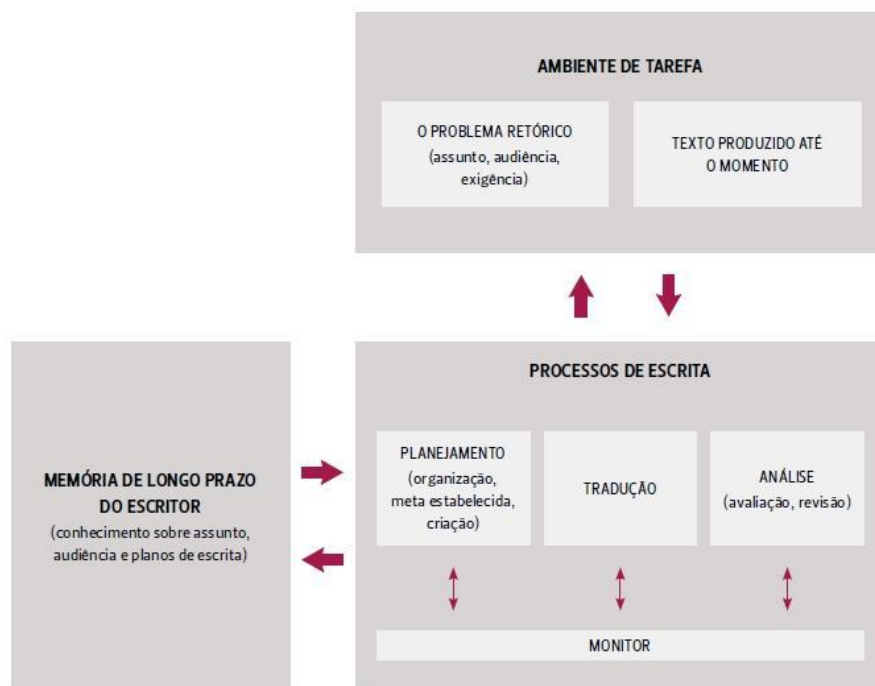
Vieira (2005), no livro *Escrita, para que te quero?*, apresenta perspectivas para a escrita como objeto de ensino, discutindo a abordagem processual da escrita e orientando a prática docente. Vieira toma por base estudos da Psicologia Cognitiva, segundo os quais o trabalho de redigir constitui-se de subprocessos: geração de ideias, organização e estruturação dessas ideias em texto. São operações mentais desses processos o pensamento analítico e sintético e constitui-se como um desafio para o escritor a disparidade existente entre a velocidade do pensamento e a velocidade da escrita, o que possibilita que muitas ideias se percam antes mesmo de serem registradas. Destacando, ainda, contribuições de campos como Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, a autora chama atenção para aspectos comunicativos da escrita, em que se dá importância ao modo como o texto está sendo escrito, mas também no modo como será lido pela potencial audiência.

Os autores supracitados corroboram com os fundamentos da Psicologia Cognitiva, desenvolvidos a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, e segundo os quais a escrita constitui-se de um conjunto de processos mentais, conforme o propósito comunicativo do indivíduo. Por meio da análise de protocolos verbais a partir de uma atividade de escrita, Flower e Hayes (1981) consideram a existência de três componentes relevantes na escrita processual: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo e os processos de escrita.

O ambiente da tarefa constitui-se do contexto de produção: a questão retórica ou tarefa (tema, audiência, objetivo) que motiva a atividade de escrita. A memória de longo prazo refere-se aos conhecimentos prévios do escritor em relação ao tema, ao gênero textual, à audiência e à tarefa. Esse conhecimento interfere diretamente nas escolhas lexicais e no nível de linguagem do texto que será produzido. Também é da memória de longo prazo que o indivíduo resgata uma rede de conhecimentos interdisciplinares para a composição de seu texto.

Nesse contexto, os processos que ocorrem durante a escrita podem ser definidos como planejamento, em que o escritor seleciona e organiza as informações em sua memória conforme o contexto de produção; textualização, ou tradução, quando as ideias se traduzem em texto; e análise, por meio da qual o escritor revisa e edita o que escreveu, a fim de tornar o texto mais coerente e adequado ao contexto de produção. Para sintetizar o modelo baseado em processos, os autores elaboraram o diagrama presente na Figura 25.

Figura 25 – Modelo de escrita baseado em processos cognitivos



Fonte: Flower e Hayes (1981, p. 47).

No estágio de planejamento, o escritor, ao receber o problema retórico, realiza uma representação interna do que será utilizado na produção textual. Nem sempre essa representação ocorre por meio da linguagem verbal, podendo ocorrer também por esquemas visuais ou perceptivos. O planejamento é composto pela geração de ideias, muitas vezes desconexas; pela organização, quando as ideias são categorizadas e estruturadas de forma a fazer sentido; e pelo estabelecimento de metas, definidas pelo escritor sobre o próprio processo de escrita ou sobre o conteúdo do texto para atender à audiência.

Na etapa de tradução, as ideias são transmutadas em linguagem. Embora Flower e Hayes (1981) tratem aqui apenas da linguagem verbal, incluímos quaisquer que sejam as semioses escolhidas para essa transposição: verbal, visual, sonora, gestual. É na textualização que o indivíduo conscientemente preocupa-se com questões de ortografia, gramática, coerência, entre outros aspectos da textualidade. Além das especificações da tarefa, como o tema e a

audiência do texto, o escritor é guiado pela própria escrita, pois “assim como o título restringe o conteúdo de um artigo e um assunto dá forma às opções de um parágrafo, cada palavra no texto em evolução determina e limita as escolhas do que vem depois” (p. 47).

Por conseguinte, no processo de análise, o escritor lê o que escreveu a fim de realizar dois subprocessos: avaliação e revisão, a partir dos quais tem o poder de edição. “Esses períodos de análise planejada muitas vezes levam a novos ciclos de planejamento e tradução” (Flower; Hayes, 1981, p. 53). Assim, leitura e escrita encontram-se imbricadas na produção textual.

Na concepção do modelo de escrita por processos cognitivos, Flower e Hayes (1981) questionam o modelo de processo em fases, desenvolvido por Rohman (1965) e por Britton *et al.* (1975). Esse modelo considerava uma sucessão linear de fases (pré-escrita, escrita e reescrita), temporalmente limitadas, para a produção gradual de um produto. Em contrapartida a esse modelo, Flower e Hayes (1981) afirmam que não há uma sequência linear dos estágios da escrita, pois estes são integrados. Enquanto se executa a tradução, planejamento, avaliação e revisão podem ser realizados várias vezes a partir da capacidade do escritor experiente de monitorar seu próprio progresso. “Os escritores estão constantemente planejando e revisando enquanto compõem, não em fases estanques” (p. 42).

Considerando a conexão entre os processos de leitura e de escrita, Berninger *et al.* (2002) desenvolveram um modelo cognitivo integrado. Os autores consideram quatro processos na atividade de escrita: geração de ideias, representação da linguagem, transcrição (que integra conhecimento ortográfico e movimentos motores) e geração de texto. Em contrapartida, a leitura inclui processos como reconhecimento de palavras, processamento sintático e gramatical, que atuam junto à memória de longo prazo para a compreensão do texto a partir de inferências e previsões (Fernandes; Murarolli, 2016, p. 12).

Assim, embora escrita e leitura possuam procedimentos internos próprios, estas conectam-se durante o processo de transcrição, quando são acionados conhecimentos prévios de morfologia, fonologia, ortografia e gramática para transformar as ideias em texto escrito. Além disso, ressaltamos a ativação de processos de leitura durante a revisão, que não foi explicitamente citada no modelo de Berninger *et al.* (2002), mas que pode ser compreendida pelo que os autores chamam de comportamento autorregulado do escritor, que monitora e avalia constantemente sua produção textual.

Os modelos teóricos apresentados, desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, tomam por base o texto verbal escrito impresso. Todavia ressaltamos a concepção multissemiótica do texto defendida por nós e a interferência de fatores tecnológicos no processo

de produção do texto na atualidade. Conforme Ribeiro (2018, p. 13), no contexto da cultura digital, a escrita vem passando por mudanças significativas, com um

novο modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação de objetos de leitura.

Portanto, além da relevância de se compreender os processos cognitivos envolvidos na atividade de escrita, torna-se imprescindível entender o fenômeno da produção de texto no contexto social cada vez mais digital, refletindo sobre aspectos da escrita em ambiente digital, dos quais destacamos a virtualidade, a interatividade e a colaboração em mídias e suportes digitais¹⁴. Esses aspectos são discutidos no tópico que segue.

4.2 Escrita em ambiente digital

Com a popularização das tecnologias digitais, seu uso para a escrita – *online* e *off-line* – tornou-se comum, em mensagens de conversação por aplicativo, em documentos de texto e trabalhos escolares e acadêmicos, em apresentações de *slides*, em *posts* de mídias sociais digitais, dentre inúmeras outras práticas de linguagem, mais ou menos formais.

Embora consideremos que os processos cognitivos envolvidos na atividade de escrita (planejamento, tradução e análise) são os mesmos na cultura impressa ou quando se utilizam mídias e suportes digitais, evidenciamos fatores que podem influenciar no processo de escrita em ambiente digital, dos quais destacam-se a virtualidade, a interatividade e a colaboração.

Barton e Lee (2015), Chartier (2002) e Ribeiro (2018) alertam para mudanças nas virtualidades tecnológicas, com o deslocamento do uso da página para o uso da tela, redefinindo as atividades de leitura e de escrita em novos espaços e novos gêneros. Os textos estão mais fluidos, mais multissemióticos e mais interativos (Barton; Lee, p. 31). “Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador)” (Chartier, 2002, p. 23). Além disso, a cultura digital propicia “um novo modo de escrever, por meio de máquinas e de redes telemáticas, alterando os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão e

¹⁴ Os conceitos de mídia e de suporte que adotamos são esclarecidos no capítulo de introdução.

circulação de objetos de leitura” (*op. cit.*, p. 13). Nesse contexto, esses novos espaços de escrita requerem de seus usuários novos letramentos, principalmente letramentos digitais.

Com efeito, as virtualidades das mídias e dos suportes digitais oferecem aos usuários funcionalidades que facilitam a produção (velocidade de digitação e edição, correção ortográfica e gramatical automática) e a circulação de conteúdo, a partir do acesso à criação e à publicação *online*. Por sua maleabilidade, notícias *online*, por exemplo, podem ser alteradas e atualizadas rapidamente, diferentemente das notícias impressas, que só podem ser atualizadas na próxima edição do jornal. Além disso, o agrupamento de gêneros – como ocorre no Facebook e em outras redes sociais digitais em que circulam *posts* de diferentes gêneros, como anúncios, comentários, enquetes, entre outros – possibilita aos seus usuários publicar textos de sua autoria, como poemas, contos, músicas, animações, receitas, tutoriais, de forma gratuita e para um público abrangente.

A produção de texto digital possui, ainda, outras características importantes: maior poder multissemiótico, na medida em que o uso de ferramentas digitais favorece ao escritor o acesso e a articulação de diferentes recursos semióticos na produção, além da deslinearização¹⁵ e da relacionalidade¹⁶, por meio de *hiperlinks* e de outras palavras clicáveis, como as *hashtags* (#) e a menção a perfis das redes (@), o que proporciona aos indivíduos possibilidades de manipulação dos textos nas atividades de leitura e de escrita.

Segundo Kress (2003), a escrita vem, cada vez mais, tornando-se *display-oriented*, expressão difícil de traduzir, mas que poderíamos tentar traduzir como orientada-pelo-dispositivo. Na fusão das lógicas da página e da tela, parece que vamos encontrando um novo modo de enunciar e de produzir sentido, inclusive lendo. Para o autor, não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha de modos feita, os modos que aparecem junto com a escrita e também no contexto dos modos que não foram escolhidos. (Ribeiro, 2021, p. 35).

No entanto, o ambiente digital também apresenta restrições em relação à escrita. Paveau (2021, p. 181) chama atenção para o fato de que a mudança do papel para a tela, da caneta para o teclado, causa a desmaterialização (o texto físico passa a ser virtual) e a modificação da dimensão corporal da escrita (a mão que escreve passa a digitar). No ambiente digital, portanto, a linguagem passou a ter uma natureza compósita, entre o técnico e o

¹⁵ A deslinearização é a interferência de elementos clicáveis, como *hashtags* e *hiperlinks*, no percurso de navegação do leitor-escritor no ambiente digital (Paveau, 2021, p. 145).

¹⁶ A relacionalidade consiste na relação que os discursos produzidos em ambiente digital mantêm com outros tecnodiscursos, devido ao caráter hipertextual da web, com os aparelhos em que são produzidos e com os escritores e escreitores envolvidos na produção (Paveau, 2021, p. 311).

linguageiro. Dessa forma, o escritor torna-se “assujeitado ao arquiteto da plataforma” (*op. cit.*, p. 187), limitando-se a produzir conteúdos conforme a delimitação de cada mídia. O X (antigo Twitter), por exemplo, permite publicações com até 280 caracteres de texto verbal, imagens ou vídeos, enquanto mídias como Instagram, Pinterest e Flickr permitem a publicação apenas de arquivos de imagem, com legenda opcional, enquanto o YouTube permite apenas a publicação de arquivos de vídeo. Por outro lado, há mídias de criação, como o Canva e o Power Point, que oferecem maior liberdade ao usuário em suas produções, permitindo o uso de recursos variados de composição multissemiótica¹⁷.

É nesse contexto de possibilidades de produção escrita digital que Muniz-Lima (2024) analisou a influência de fatores tecnolinguageiros na interação em ambiente digital, numa perspectiva textual. Investigando como a mídia, o suporte, os níveis de interatividade e os sistemas semióticos interferem nos modos de interagir em contexto digital, a autora argumenta que nesse ambiente “a interação se dá de modo mais poligerido” (p.142), a partir da possibilidade que os sujeitos têm de interagir e se posicionar, por meio dos botões de reação, dos comentários e do compartilhamento.

Dessa forma, a interatividade permite algum grau de influência/engajamento ativo do interlocutor (Jensen, 1998). Níveis mais altos de interatividade permitem que o interlocutor tenha controle sobre o conteúdo (edição, exclusão, compartilhamento) e que as trocas dialogais ocorram em curto intervalo de tempo. A leitura de um romance, por exemplo, apresenta baixo nível de interatividade, enquanto uma conversa por aplicativo de mensagens possibilita trocas dialogais mais ágeis, além da possibilidade que os interlocutores têm de enviar mensagens escritas, áudios, vídeos, *emojis*, figurinhas, escutar áudios em diferentes velocidades, editar e apagar mensagens num determinado limite de tempo.

Visto que a interatividade proporciona maior participação do usuário, autores como Paveau (2021, p. 289) usam o termo *produsuário* para designar um “agente híbrido” entre produtor e usuário, visto que no ambiente digital a fronteira esses dois torna-se quase inexistente. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2018, p. 16) quando afirma que nenhum leitor é passivo, inclusive na cultura impressa, no entanto, a virtualidade permite maior interatividade ao indivíduo, que não apenas consome informação, mas tem a possibilidade de interagir e de criar conteúdo, num exercício de *escreitura*, no qual “o interlocutor escreve

¹⁷ Os processos de manipulação de textos para a criação de novos textos, como *remix*, *mashup* e *sampling* também são próprios do ambiente digital, proporcionados por *softwares* específicos para este fim e estão descritos no tópico 3.2 deste trabalho.

enquanto lê, fundindo leitura, escrita e dispositivos técnicos” (Muniz-Lima, 2024, p. 176). A figura a seguir mostra um exemplo de interação na mídia Instagram.

Figura 26 – Interação em *post* do Instagram



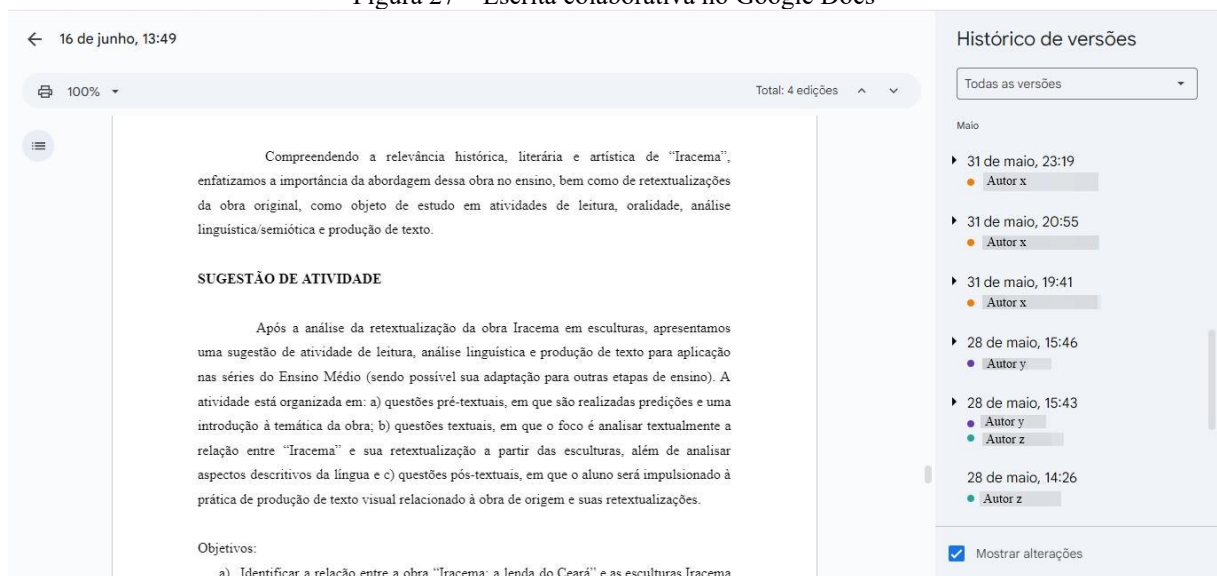
Fonte: https://www.instagram.com/p/DJFcQI_PMub/?hl=pt-br. Acesso em 02 mai. 2025.

A Figura 26 mostra como ocorre, na mídia Instagram, a interação dos usuários no perfil do Jornal O Povo (@opovoonline). A partir da notícia divulgada pelo jornal em relação às altas temperaturas previstas no estado do Ceará, os “escreleitores” ou “produsuários” podem usar os botões de interação (respectivamente, curtir, comentar, compartilhar e salvar). Os comentários também podem ser curtidos e respondidos por outros interlocutores, intensificando as possibilidades de interação por meio da escrita nesse ambiente.

Nessa perspectiva, a cultura digital instaura uma nova forma de agir e de pensar (Lévy, 1999). Segundo Campos (2016, p. 165), “a cultura da Web 2.0 é a do comum. O conteúdo é criado, editado, remixado e julgado pelas mesmas pessoas que o recebem, o replicam e o distribuem”. Esse poder de participação que as mídias digitais proporcionam possibilitou o exercício da escrita compartilhada ou colaborativa. Diferente da escrita individual num contexto pré-digital, o processo coletivo da escrita é mais dinâmico. Os sujeitos escrevem, colaboram, discutem, interagem, avaliam, argumentam, em um processo ativo de construção de significados (*design*). A revisão (interferência, reversibilidade, revisão e reescrita) acontece por meio de recursos tecnológicos que permite inserir caixas com comentários na margem do texto original, com sugestões, e também alterações diretas no texto, caso estas sejam autorizadas pelo autor. A reescrita se dá pela edição do texto por meio da avaliação dos comentários pelo autor, que pode acatá-las ou não.

Essas funcionalidades, além de possibilitar a criação de textos por pessoas espacialmente distantes, síncrona ou assincronamente, também possibilitam que todos os autores participem igualmente da elaboração geral de um mesmo texto, e não somente de partes isoladas que – quando colocadas juntas – podem ter a organização e a coerência comprometidas. Plataformas de escrita colaborativa *online* – como Google (Docs / Planilhas / Apresentações), Microsoft Office *online*, Canva, Padlet e Jamboard – possibilitam a identificação e a restauração de diferentes versões do texto e seu armazenamento na nuvem (conforme Figura 29). Assim, cada autor tem acesso ao documento por meio de um *hiperlink*, onde e quando desejar. Quando a produção é finalizada, o arquivo pode ser “baixado”, em formato editável ou não, para um dispositivo, como *smartphone*, *tablet* ou computador. É válido ressaltar, ainda, que ferramentas como *Google Docs* e *Microsoft Word online* permitem que os autores interajam paralelamente por meio do recurso de bate-papo, facilitando a comunicação entre os colaboradores enquanto trabalham juntos na produção textual.

Figura 27 – Escrita colaborativa no Google Docs



Fonte: arquivo digital da autora.

A Figura 27 mostra como ocorre a identificação das diferentes versões de um texto produzido coletivamente no *Google Docs*. Como se vê na imagem, a ferramenta registra o histórico de versões a partir da edição realizada por cada autor. Na barra lateral direita da tela vê-se a data, o horário e o nome de quem realizou cada modificação. Os nomes são sinalizados por um marcador de diferentes cores. Ao clicar em uma versão, é possível ver quais edições foram realizadas e restaurá-la, descartando as edições posteriores. Essa “nova” dinâmica de produção escrita, própria da cultura digital, reformula ideias anteriores de produção individual

do conhecimento e de direito patrimonial do texto (Ribeiro, 2018, p. 24), propiciando uma cultura do compartilhamento, da colaboração, da edição e do remix.

Conforme Chartier (2002, p. 25), a escrita coletiva, múltipla, polifônica “dá realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento da apropriação individual dos discursos”. Campos (2016, p. 171) alerta, no entanto, para a complexidade do processo de escrita colaborativa, pois “os processos podem ser os mesmos da escrita individual, mas os objetivos, as ideias, as formas de interação e as linhas de raciocínio são plurais e não necessariamente convergentes, abrindo possibilidade para tensões de diversas naturezas”. A plataforma de escrita colaborativa mais conhecida é a Wikipédia, nomeada a enciclopédia livre, criada em 2001 com a intenção de proporcionar aos seus usuários a colaboração simples e anônima de conhecimento na Rede, formando uma grande comunidade de escritores. Embora tenha sido aliada de muitos que buscam informação *online*, ao longo dos anos, a Wikipédia tem sido bastante criticada – especialmente no âmbito educacional – por veicular informações, por vezes, falsas ou não confirmadas, visto que qualquer pessoa pode editar os artigos. Para evitar esse tipo de problema, moderadores participam do processo de publicação das edições sugeridas pelos usuários, a fim de garantir a qualidade e confiabilidade das informações.

Com efeito, é perceptível a interferência das virtualidades do ambiente digital na produção escrita, o que resulta em maior interatividade e colaboração no processo construção de sentidos. O acesso à informação e a facilidade de criação e publicação de conteúdos por pessoas comuns, sem que haja necessidade de ser um especialista, como *designer* ou jornalista profissional, democratiza os espaços de manifestação por meio da escrita. Nesse contexto, a escola deve atuar como agência de letramentos, para suprir a necessidade de formação de crianças e jovens, a fim de que saibam utilizar as funcionalidades da escrita em ambiente digital, na vida pessoal e profissional, de forma crítica e cidadã.

No tópico que segue, discute-se o ensino de produção escrita na escola, em especial no Ensino Médio, a partir das propostas de Sequência Didática e de Itinerários Didáticos de produção textual.

4.3 A produção escrita no contexto escolar

Bunzen (2004) esclarece que o ensino de língua materna com base na Teoria dos Gêneros passa por três tradições: a escola australiana, a escola de Genebra e a escola norte-americana. A escola australiana, também conhecida como Escola de Sidney, adota uma perspectiva sistêmico-funcional, influenciada por Halliday e Martin, entre outros

funcionalistas. Nessa abordagem, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação e os gêneros são descritos conforme os aspectos léxico-gramaticais e as escolhas semântico-discursivas dos escritores/alunos para desempenhar funções sociais, ou seja, um código utilizado por um emissor a fim de transmitir uma mensagem a um receptor. Por isso, essa perspectiva de ensino trabalha com a gramática descritiva das estruturas linguísticas em suas variedades.

A escola de Genebra, representada por pesquisadores como Bronckart, Schneuwly e Dolz, propõe a diversificação das práticas de ensino dos gêneros, considerando aspectos históricos e sociais. Essa abordagem, também conhecida como interacionismo sociodiscursivo, advém da concepção interacionista da linguagem, de Vygotsky, com objetivo de desenvolver nos alunos habilidades de escolher um gênero com base em determinada situação de comunicação, de gerenciar os tipos de discurso utilizados na composição do texto e de dominar os mecanismos linguísticos que conferem ao texto coerência. Para isso, desenvolveram um modelo didático de ensino de gêneros na escola: as sequências didáticas e, posteriormente, os itinerários didáticos.

Por conseguinte, a escola norte-americana ou Nova Retórica – composta por Bazerman, Miller, Freedman e outros pesquisadores – concebe o gênero como forma de ação social e discursiva. Com ênfase nas questões sociais e culturais, influenciada em Bakhtin, leva em consideração a dinamicidade e a plasticidade dos gêneros, passíveis a mudanças, evoluções e até desaparecimento. Nessa abordagem, “as situações retóricas ajudariam o aluno a pensar nos propósitos comunicativos, na audiência, na circunstância e no gênero” (Bunzen, 2004, p. 238), numa perspectiva mais ampla que as circunstâncias imediatas de comunicação e no ensino de estruturas-modelo dos gêneros.

Tomando a linguagem como forma de ação, de interação, é necessário, portanto, aos sujeitos, a proficiência para utilizar a linguagem adequada a cada contexto de uso. Assim, por meio de uma gramática internalizada, esse tipo de ensino trabalha com enunciados concretos, a fim de levar o aluno a refletir sobre o jogo linguístico que é empreendido pelos interlocutores em interação real e, assim, desenvolva uma competência mais crítica de uso da língua.

Nesse contexto, Vieira (2005) afirma que estudos da psicologia cognitiva, na década de 1970, nos EUA, observaram uma mudança de foco do ensino de escrita, do produto para o processo. Essa mudança de abordagem passou a incluir aspectos comunicativos envolvidos no processo de redigir: tema, finalidade, audiência, suporte e gênero. Além disso, outros aspectos da pedagogia da escrita ganharam importância, como a frequência em redigir,

ler e escrever, o *feedback* do professor durante o processo de escrita, a instrução gramatical (vinculada a uma situação de uso da linguagem), a revisão (com foco em aspectos macroestruturais e não somente ortográficos e gramaticais) e a consciência da audiência.

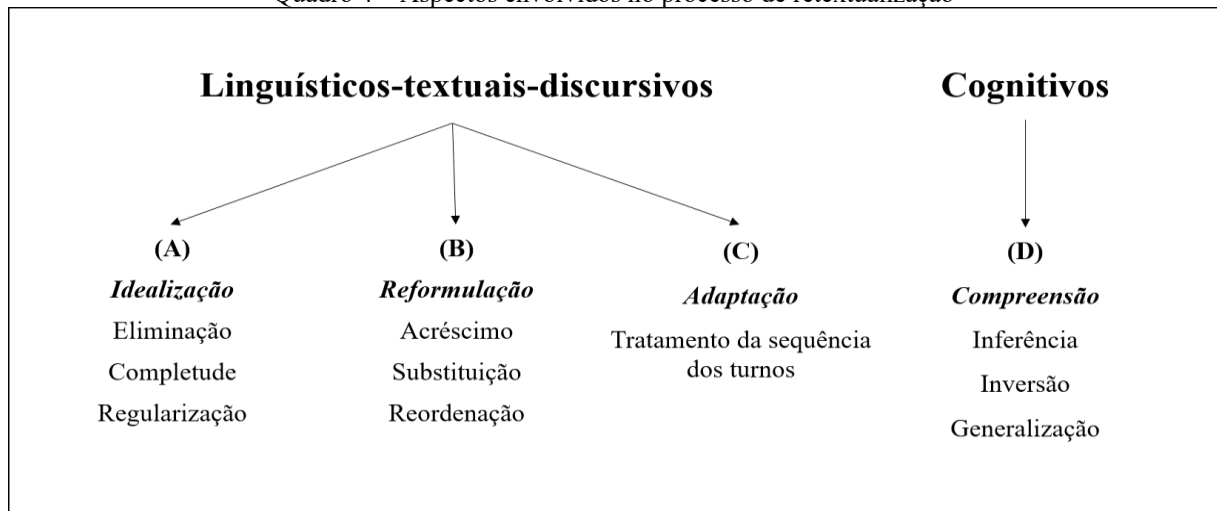
No contexto brasileiro, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 2000, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, foram dois grandes marcos de mudança, ao defender uma abordagem menos normativa e mais produtiva do estudo da língua, a partir do trabalho reflexivo com o texto, da leitura e produção de textos a serviço da prática e dos multiletramentos. Geraldi (2015) chama atenção para o perfil orientador dos documentos oficiais, tais como PCN e BNCC, que influenciam o ensino na organização do currículo, na metodologia e na elaboração de avaliações. Segundo esses documentos, a linguagem é concebida como forma de ação e interação no mundo e o sujeito é constituído pelas práticas linguísticas.

Especificamente no Ensino Médio, o estudo descritivo da língua não saiu de cena, mas passou a dividir espaço com práticas de ensino e aprendizagem ativas, em que o aluno aprende fazendo, com a finalidade de prepará-lo para a atuação social na vida pessoal, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa, no campo jornalístico-midiático e no âmbito artístico, por isso, os campos de atuação social são um dos principais eixos organizadores da BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Nessa perspectiva de abordagem, a produção de texto deixa de ser vista como um produto acabado passível a uma avaliação para encontrar desvios e passa a ser considerada como um processo, passível a revisão, edição e reescrita, para se chegar a um produto final.

Partindo da noção sociossemiótica de texto, segundo a qual o texto é visto como uma prática social que envolve a seleção de signos e a construção de significados em interação (Santos, 2011), o processo de produção textual na escola deve partir de uma situação comunicativa prática, o que levará os alunos, sob a mediação do professor, a selecionarem o gênero textual mais adequado, de acordo com o propósito e com os interlocutores. Assim, constituem-se como fatores relevantes para o processo de produção textual a situação comunicativa, os interlocutores, o gênero textual, o meio de divulgação e os aparatos tecnológicos disponíveis ou mais adequados para a produção. Ao professor, é necessário, ainda, planejar quais gêneros são relevantes e adequados para cada grupo de alunos, a partir da análise do contexto social, histórico e cultural.

Sob esse viés, Ribeiro (2016, p. 18) destaca a retextualização¹⁸ como estratégia possível para a elaboração de textos a partir de outros com base nas seguintes questões: “o que eu quero escrever? Que linguagens vão me servir agora?”, a partir de novos contextos de uso social da linguagem. Marcuschi (2010), ao analisar a relação entre oralidade e escrita, concebe a retextualização como atividade de transformação ou reformulação textual, seja de modalidade, de gênero textual, de variação de registro ou de estilo. É o que acontece quando, por exemplo, explicamos para alguém uma notícia vista na TV. Trata-se da ação de “reescrita” de um texto para outro (*op. cit.*, p. 49). Nesse processo, são realizadas operações de natureza cognitiva e de natureza linguístico-textual-discursiva, como substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo (*op. cit.*, p. 62), sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 4 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010, p. 69).

Embora Marcuschi (2010) tenha interesse específico pela relação entre fala e escrita, essas operações podem ocorrer, muitas vezes de forma inconsciente, em atividades de retextualização em diferentes modalidades, gêneros textuais, níveis de registro e/ou estilo. Ao produzir infográficos sobre meio ambiente no contexto escolar, por exemplo, os alunos recorrem a outros textos, como notícias, reportagens, artigos, textos didáticos, resumos, gráficos e dados estatísticos.

¹⁸ Retextualização é um termo de definição diversa. Neste trabalho, adotamos a perspectiva de retextualização como edição e transformação de um texto (ou vários) em outro em que há alteração da modalidade linguística utilizada, em virtude de uma nova situação de interação por meio da linguagem, com base em Marcuschi (2010) e Matêncio (2012) e considerando as variadas possibilidades de composição textual propiciadas pelas ferramentas digitais e pelas culturas vigentes na atualidade.

Ribeiro (2016) e Rojo e Moura (2019) apontam, ainda, para as formas de composição multissemióticas, como fluxogramas, mapas, quadrinhos, linhas do tempo, gráficos, infográficos e reportagens hipermidiáticas. Esses e outros gêneros textuais podem ser elaborados por meio de retextualizações e elaboração de diferentes visualizações, como sugere Ribeiro (2016, p. 119), ao afirmar que o jovem, em contexto de ensino, deve “conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados”. A autora afirma, ainda que “as conexões entre letramento, especialmente em agências como a escola, e processos de edição são cada vez mais evidentes e necessárias, em um mundo de vozes cada vez mais diversas e mais concorrentes” (Ribeiro, 2018, p. 39).

De fato, os alunos são construtores de significado, *designers*. Assim, no processo de produção textual (não somente na escola), evocam diferentes elementos do *design* (Cazden *et al.*, 2021, p. 126): *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multissemiótico, conforme o propósito comunicativo demandado pelo contexto da interação. É importante destacar que as tecnologias da informação e da comunicação “influenciam, quando não determinam, mudanças nas práticas de leitura e escrita” (Ribeiro, 2021, p.112).

No contexto educacional, a Base Nacional Comum Curricular aborda o trabalho escolar a partir da leitura, da análise e da produção de gêneros textuais multissemióticos.

“Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção.” (Brasil, 2017, p. 510)

Além de sugerir a abordagem de gêneros textuais contemporâneos dos jovens, a BNCC (Brasil, 2017, p. 500) orienta o trabalho procedimental da produção de textos (escritos, orais, multissemióticos), desde o planejamento até sua versão final. São, pois, competências de Língua Portuguesa para o Ensino Médio:

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a

esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.

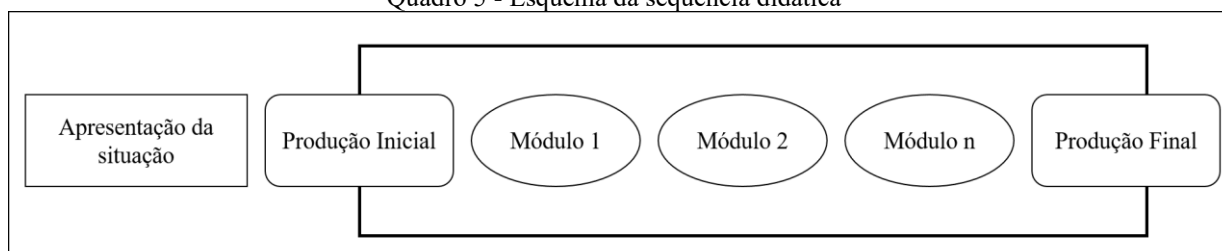
(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

É interessante ressaltar que Geraldi (2015, p. 390) tece uma crítica a BNCC em relação à posição do professor frente ao processo de produção textual na escola. Para ele, o professor é participante ativo do processo, na medida em que revisa, edita ou sugere edições e avalia. O professor é, portanto, coautor do currículo escolar e da abordagem procedimental a ser adotada diante dos objetivos pedagógicos e do contexto social em que o grupo de alunos está inserido.

A fim de instrumentalizar o professor em relação ao ensino de produção de texto na escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo, organizaram agrupamentos de gêneros com vistas ao ensino – com base nas sequências textuais predominantes em cada um deles – e elaboraram um método para a abordagem de gêneros textuais orais e escritos na escola, com foco no processo, conhecido como Sequência Didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (*op. cit.*, p.97). Na sequência didática, os alunos devem ser estimulados a refletir sobre aspectos macro e microestruturais de sua própria produção textual, bem como ter contato com outros exemplares do gênero em estudo.

O processo de aplicação de uma sequência didática para ensino de gêneros orais ou escritos, incluindo procedimentos de leitura/escuta, escrita e análise linguística, foi compilado pelos autores no seguinte esquema:

Quadro 5 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O estudo inicia-se, portanto, pela apresentação da situação comunicativa que requer a produção do gênero textual selecionado com base no currículo ou na necessidade e/ou interesse dos alunos em aprender sobre determinado gênero. A atividade deve ser descrita em todas as suas especificidades: o gênero, os interlocutores, o propósito comunicativo e a forma de publicação e estar ancorada em condições reais de uso da língua.

A partir disso, os alunos realizam a produção inicial, com base nos conhecimentos que já possuem sobre o gênero. O professor, então, avalia as produções dos alunos e planeja os módulos de estudo e aperfeiçoamento da produção. Os módulos têm por objetivo trabalhar questões linguísticas e de apropriação do gênero.

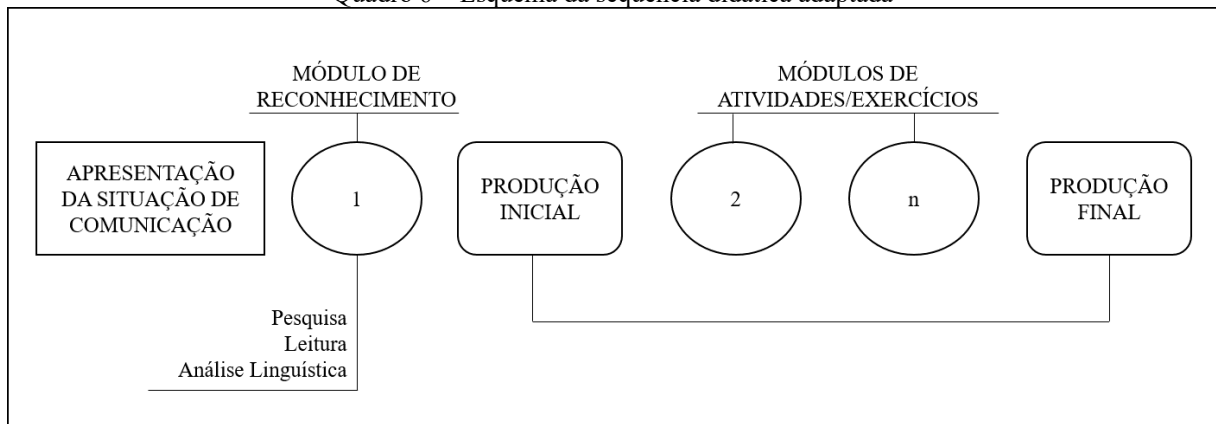
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a importância de diversos exercícios durante a aplicação dos módulos: observação e análise de textos de referência (os quais sirvam não somente como modelo de escrita do gênero, mas possibilitem a compreensão e análise crítica dos usos linguísticos em detrimento do propósito comunicativo), tarefas simplificadas de produção de texto, planejamento do texto, análise de elementos ortográficos e gramaticais do texto, além da possibilidade de revisão textual, apontada como recurso necessário e tão pouco usual no ensino de produção de texto na escola (Amorim, 2013, p. 23-24).

Podem fazer parte das atividades dos módulos, também, a revisão por pares mediada pelo professor. A revisão apresenta-se como uma etapa fundamental no processo de escrita de um texto, seja para a correção de desvios da escrita padrão que possam comprometer a clareza e a credibilidade do texto, seja para verificar se as ideias estão organizadas de forma coerente, coesa e adequadas à atividade proposta. Após a revisão, o texto é aperfeiçoado e o aluno desenvolve, também, suas habilidades de análise linguística. Após os exercícios de reescrita, pode-se considerar a produção final. Nessa perspectiva, a avaliação deve acontecer durante todo o processo de produção, análise, revisão e edição dos textos.

É importante destacar que, na aplicação de uma sequência didática de ensino de um gênero multissemiótico, tanto o trabalho do aluno como o do professor pode ser facilitado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, desde a produção inicial até a divulgação dos textos produzidos, revisados e editados pelos estudantes sob a mediação do professor.

O modelo metodológico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi criticado por autores como Swiderski e Costa-Hubes (2009), que adaptaram o esquema da sequência didática, incluindo um módulo de leitura para reconhecimento do gênero antes da produção inicial e módulos intermediários de exercícios e de produção (revisão e edição). O quadro 3 esquematiza a adaptação do modelo de sequência didática elaborada pelas autoras:

Quadro 6 – Esquema da sequência didática adaptada

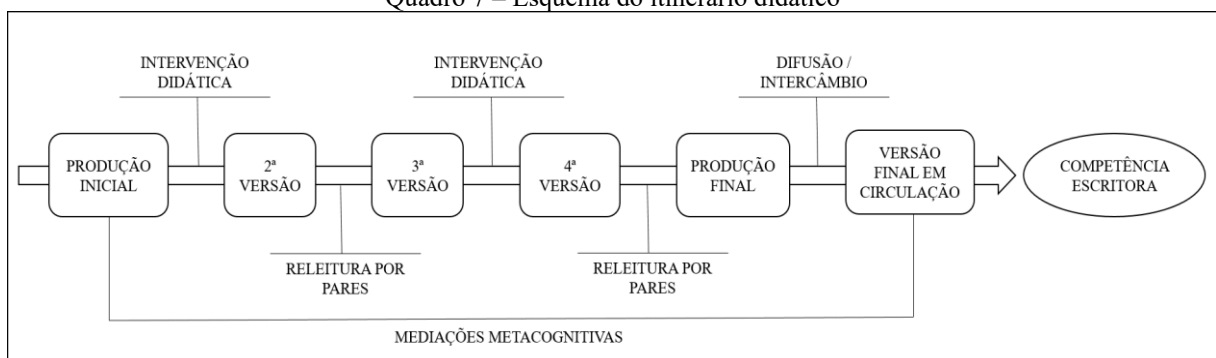


Fonte: Swiderski e Costa-Hubes (2009, p. 120).

Além da inserção do módulo de reconhecimento do gênero – com atividades de pesquisa, leitura e análise linguística – e dos módulos de atividades já previstos na proposta original da sequência didática, Swiderski e Costa-Hubes (2009) enfatizam, ainda, a relevância da circulação do gênero na sociedade após a produção final, a fim de que não se limite à entrega da versão final ao professor para avaliação somativa para atribuição de uma nota.

Em 2015, a partir de novas críticas às limitações do modelo de sequência didática, esse formato foi aprimorado por Colognesi (2015), resultando no itinerário didático. Semelhante à sequência didática, trata-se de um projeto de leitura e de escrita de um gênero textual (ou mais de um), a partir de um contexto de produção específico, com atividades de escrita, revisão por pares e mediações metacognitivas, conforme esquema abaixo:

Quadro 7 – Esquema do itinerário didático



Fonte: Colognesi; Lucchini (2017, p. 56).

No itinerário didático, além das produções inicial e final, há versões intermediárias do texto, elaboradas a partir dos processos de revisão por pares e de edição / reescrita, além das intervenções didáticas do professor, por meio de mediações metacognitivas que levem o aluno a refletir sobre questões enunciativas, discursivas, textuais e linguísticas do gênero em estudo.

Assim, essas mediações ocorrem durante todo o processo de escrita, desde o planejamento até sua finalização, a fim de que o aluno se aproprie das estratégias de produção textual.

Barros, Ohuschi e Dolz (2020, p. 18) chamam atenção, ainda, para a necessidade de – assim como na sequência didática – se estabelecer uma sequência hierárquica nos objetos de ensino das intervenções didáticas, trabalhando primeiro aspectos mais globais, como infraestrutura geral do texto, para depois tratar de questões linguístico-discursivas.

Por conseguinte, a revisão por pares ocorre pela avaliação de cada texto por um colega de classe, de forma coletiva e colaborativa, com auxílio de critérios ou questionamentos elaborados pelo professor que orientarão o aluno revisor durante a leitura, a análise e os comentários relativos ao texto do colega. A revisão é sugerida, não se trata de uma correção avaliativa. Antes da produção final, sugere-se também uma revisão realizada pelo professor. Quando o aluno autor recebe os comentários realiza uma autoavaliação do seu trabalho e tem a oportunidade de aperfeiçoar sua escrita.

Como um aditivo à sequência didática, Dolz, Lima e Zani (2020) argumentam que no itinerário didático é possível articular a leitura e/ou a produção de diferentes gêneros envolvidos no contexto de produção, como fábulas e sua teatralização, o que aproxima ainda mais o projeto de escrita planejado do uso prático da linguagem pelo aluno.

O itinerário didático não é, pois, um modelo contrário à sequência didática, mas uma forma particular de desenvolvimento da sequência (Dolz; Lima; Zani, 2020), na medida em que também se configura como um método indutivo de aprendizagem pautado em concepções interacionistas de língua, ensino e aprendizagem “que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos” (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020, p. 13).

Nesta pesquisa, por se tratar de um modelo didático mais amplo para a o desenvolvimento de competências mais complexas, optamos pela aplicação do itinerário didático de produção de infográficos de divulgação de pesquisa sobre ética e cidadania aplicada a personagens de séries e filmes, a partir de um trabalho interdisciplinar observando o desenvolvimento do letramento multissemiótico dos estudantes.

Nesse contexto, o capítulo que segue trata da explanação do gênero infográfico, a partir de suas características textual-discursivas, multissemióticas e aplicações na comunicação social e no contexto educacional.

5 O GÊNERO INFOGRÁFICO

No âmbito dos estudos do texto, os gêneros têm ocupado um lugar central, enquanto práticas discursivas. Eles estão por toda parte, visto que nos comunicamos por meio de textos. E os gêneros textuais, embora relativamente estáveis (Bakhtin, 2011, p. 262), são cultural e historicamente variáveis, assim como as práticas sociais.

Neste capítulo, caracterizamos o gênero infográfico, a partir de sua conceituação e função social. A seguir, discorremos acerca dos aspectos multissemióticos envolvidos na composição desse gênero, o que influencia em sua leitura e produção. Por fim, situamos o infográfico enquanto objeto de estudo na escola, como potencial ferramenta didática das práticas de linguagem.

5.1 Aspectos textuais / discursivos do infográfico

Segundo Cairo (2008, p. 21), o infográfico, originalmente *information graphics*, é a representação diagramada de informação ou conhecimento e tem estreita relação com a cartografia. Adorno (2020, p. 51), por sua vez, afirma que o infográfico reúne diferentes linguagens para “comunicar uma mensagem de forma explicativa, sintética e predominantemente visual”. Trata-se, portanto, de um gênero textual cujo objetivo é sintetizar e organizar as informações para agilizar sua compreensão e memorização, “descrevendo ou comparando fatos, eventos, processos, sistemas ou objetos (*op. cit.*, p. 51).

No entanto, autores como De Pablos (1999) e Teixeira (2010) argumentam que essa prática não é uma criação recente, visto que desde a antiguidade os humanos otimizavam informações em paredes, cavernas, papiros e impressos. Como exemplo, Souza (2010, p. 48) destaca os registros de Leonardo da Vinci, a partir de esboços figurativos de projetos e esquemas de estudo, com legendas explicativas muito semelhantes ao formato do infográfico. Mas foi no final do século XX, com o processo de popularização do computador, que novos métodos e soluções gráficas foram desenvolvidos para a visualização de dados em infográficos como hoje conhecemos (Adorno, 2020, p.65).

No jornalismo, a infografia é usualmente utilizada com foco na informação noticiosa. Por outro lado, revistas como *Super Interessante* e *Galileu* frequentemente utilizam o infográfico também como importante recurso de divulgação científica, como o exemplo da Figura 28.

Figura 28 – Infográfico sobre Biologia e Revolução Celular

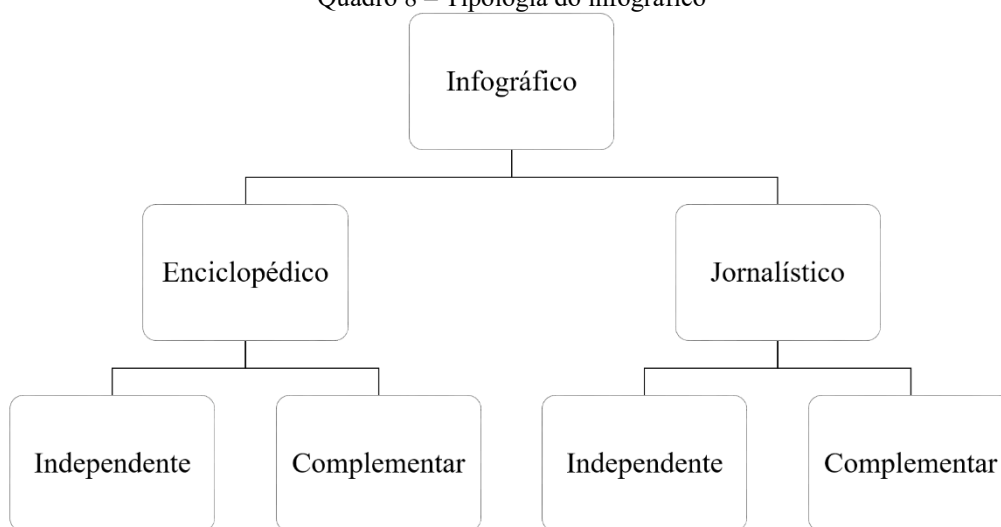


Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Caminhos-para-o-futuro/Saude/noticia/2016/07/infografico-biologia-e-revolucao-celular.html>. Acesso em: 01 jul. 2025.

O infográfico da Figura 28 explica uma forma relativamente nova de tratar diversos tipos de doenças, como a terapia celular. Por meio de uma linguagem acessível ao grande

público e articulação de elementos visuais, são apresentados conceitos, equipamentos e esquemas relacionados ao tema. O *site* da revista informa que a leitura desse infográfico tem duração de 1 minuto. Conforme o exemplo, a leitura de um texto como esse é exploratória, trata-se de um texto para interagir, pois a informação está disposta em camadas (Ribeiro, 2016, p. 38). Teixeira (2010) classifica os infográficos em jornalísticos e enciclopédicos, conforme o quadro 8.

Quadro 8 – Tipologia do infográfico



Fonte: Teixeira, 2010, p. 42.

Conforme a autora, o infográfico jornalístico geralmente está vinculado a um fato específico, uma notícia e contém, obrigatoriamente: 1) título; 2) texto introdutório; 3) lide; 4) indicação das fontes e 5) assinatura dos autores. O infográfico enciclopédico, por sua vez, é utilizado para explicar diferentes fenômenos, de forma genérica e didática. Usualmente utilizado como instrumento de divulgação científica, o infográfico enciclopédico aparece em livros didáticos, folhetos explicativos, cartilhas ou manuais.

O infográfico pode, também, ser classificado complementar, quando faz parte de um outro gênero, como notícia ou reportagem, como mecanismo de detalhamento ou aprofundamento do assunto, ou independente, quando é publicado sem vínculo direto com outro gênero, geralmente em uma seção de gráficos, para responder curiosidades dos leitores, sobre personagens, acontecimentos históricos, fenômenos ou inovações.

Figura 29 – Infográfico jornalístico

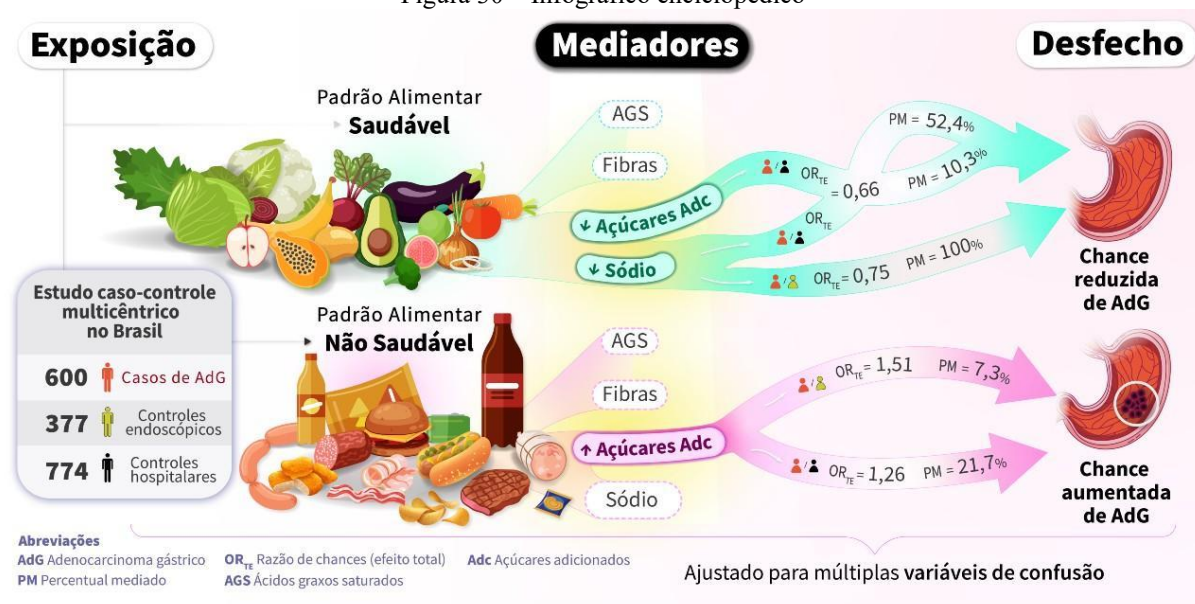
O preço do deslocamento

Trajeto entre Santa Maria das Barreiras e Belém pode custar R\$ 430



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/09/4-em-cada-10-abortos-legais-no-brasil-sao-feitos-fora-da-cidade-onde-a-mulher-mora-pacientes-percorreram-mais-de-1-mil-km.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Figura 30 – Infográfico enciclopédico



Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/acucar-adicionado-e-sal-aumentam-risco-de-cancer-de-estomago-diz-estudo/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

Enquanto o infográfico da Figura 29 está relacionado ao alto custo de viagens realizadas por mulheres que desejam realizar um aborto legal, sendo classificado como jornalístico, o infográfico da Figura 30 explica os resultados de um estudo sobre a relação entre açúcar adicionado e sal e o risco de câncer de estômago, alertando para os benefícios de uma alimentação saudável para melhor qualidade de vida, sendo, assim como o infográfico da Figura 28, classificado como enciclopédico.

Conforme Adorno (2020, p. 69), a infografia é composta por pontos, linhas, manchas e planos, elementos básicos de toda composição gráfica que expressam variações de cores, tonalidades e texturas. Esses elementos básicos são pré-figurativos e formam elementos maiores, configurativos, os quais podem ser classificados em linguísticos, geométricos, figurativos, abstratos ou indicativos (*op. cit.*, p. 72).

Os elementos linguísticos referem-se ao texto verbal: letras, sinais ortográficos, siglas, palavras; os geométricos são as formas (circulares, retangulares, etc.) utilizadas para dividir áreas gráficas na composição; os elementos figurativos são as representações visuais de elementos físicos, naturais ou culturais, ou seres imaginários, enquanto os elementos abstratos são formas orgânicas, como borrões e outros grafismos, com função compositora complementar. Por fim, os elementos indicativos são sinais como setas, linhas e círculos que, como o nome sugere, funcionam para destacar determinadas informações no infográfico (*op. cit.*, p. 74).

Esses elementos, combinados, compõem as partes da infografia: desenho, figura, esquema, fotografia, título, corpo, legenda, balão de diálogo, caixa de texto, mapa, gráfico, tabela, pictoverbograma (tabela com pictograma), fluxograma, lista, fonte, dado, referência. O autor considera duas funções principais dos infogramas que compõem o infográfico: inteligibilidade e atratividade visual, ou seja, a capacidade de “atrair e informar o leitor a partir da plasticidade estética e do conteúdo resultante” (*op. cit.*, p. 75).

É relevante ressaltar a objetividade desse gênero, o que determina clareza e síntese na composição textual, além de uma hierarquia entre os elementos do *design* que orientam (mas não determinam) a leitura. Assim, textos verbais evitam a repetição de dados representados graficamente e organizam-se em tópicos, com títulos e retrancas (resumos e notas). Com efeito, enquanto gênero informativo presente no contexto jornalístico, científico, educacional e midiático, o infográfico destaca-se pelo poder de síntese de informações por meio de diferentes semioses. Assim, no tópico seguinte apresentamos os aspectos multissemióticos envolvidos na produção desse gênero.

5.2 Aspectos multissemióticos do infográfico

O infográfico configura-se como um gênero textual multissemiótico de ampla circulação social. Na TV, em jornais e revistas (impressos e digitais), na internet, a infografia tem sido um importante recurso informativo no qual predominam os elementos visuais, em detrimento dos elementos verbais. É possível, ainda, agregar a esse gênero som e movimento. Conforme Ribeiro (2016, p. 33),

texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a construir um design que pauta o dia a dia de nossa sociedade. Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando.

Para a autora, a multissemiose dos textos informativos, como é o caso do infográfico, não está apenas a serviço do *design*, para atrair a visualização dos leitores, mas atua como recurso informativo e, até mesmo, persuasivo, na medida em que pode guiar a leitura e influenciar a produção de sentidos pelo leitor. Além disso, planificar informações através de imagens e *design* torna a leitura mais ágil, sintetizando informações em um único gráfico (*op. cit.*, p. 34).

Nesse contexto, jornalistas e produtores de conteúdos parecem preocupar-se com a forma como os dados são apresentados ao público, diminuindo o uso de recursos verbais e aumentando o uso de recursos visuais. Conforme Adorno (2020, p. 8-9), ilustrações, fotografias, gráficos e tabelas, que antes apareciam como elementos individualizados na composição de textos jornalísticos, principalmente notícias, após o advento da computação gráfica, passaram a expressar conjuntos de informações, a partir da composição de imagens sintéticas, como o infográfico.

De fato, no infográfico predominam recursos do *design* imagético. Sobre esse aspecto, Adorno (2020, p. 79) reconhece que a seleção e organização das cores no infográfico cria uma rede de significados seja por convenções, hábitos ou analogias. Desse modo, as cores “representam a informação de maneira mais precisa quando convencionada e mais expressiva quando usada como recurso estético”. Recursos de tipografia também são importantes, evitando seu uso meramente ornamental e respeitando o estilo do infográfico.

Figura 31 – Recursos visuais no infográfico



Fonte: <http://estudioahora.jornalahora.com.br/stw/industria-4-0-autonomia-das-maquinas/>. Acesso em 08 jul. 2025.

A Figura 31 mostra um infográfico sobre a evolução da indústria, presente em uma notícia acerca da autonomia das máquinas no setor industrial. A fim de abordar a ideia de tecnologia e de indústria, o autor utilizou tons de azul e cinza, cores ligadas à tecnologia e inovação que significam confiança e estabilidade¹⁹. Além disso, foram selecionados ícones simples: máquinas, engrenagens, esteira, *chip* eletrônico, robôs, *wi-fi* e computador, todos ligados à temática tecnológica. Também as fontes utilizadas no texto verbal são limpas (sem serifa²⁰), modernas e legíveis, sugerindo clareza e seriedade.

Adorno (2020) – em linha com outros autores que analisam o infográfico informativo, tais como Peltzer (1991, 2001) e Sancho (2001) – categoriza os infográficos como arte-texto, em que predomina o texto verbal, ou infografia visual, em que predominam recursos visuais. Infográficos do tipo arte-texto apresentam representações verbo-visuais das informações em listas, gráficos, mapas, tabelas, fluxogramas, árvores genealógicas e linhas do

¹⁹ Conforme o Guia de significado das cores. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/creativecloud/design/discover/color-meaning.html>. Acesso em: 08 jul. 2025.

²⁰ Pequena linha ou traço ao final de um traço maior de uma letra, como na fonte Times New Roman.

tempo, por exemplo. A partir desses recursos é possível compreender fatos ou fenômenos, comparar grandezas e variáveis, relacionar causas e consequências, estabelecer relações espaciais ou temporais e hierarquizar dados. É o caso da infografia da Figura 31, que representa a evolução da automação industrial por meio de uma linha do tempo com equilíbrio entre texto verbal e visual.

A infografia visual, por sua vez, é composta predominantemente por elementos figurativos: ilustrações e fotografias. Segundo Peltzer (1991) *apud* Adorno (2020, p. 108-110), essas composições gráfico-visuais podem ser vistas

- a) em forma plana, como em mapas e plantas baixas (Figura 32);
- b) em corte, que permite ver a parte externa e interna de um objeto (Figura 33);
- c) em perspectiva, com a representação tridimensional de um objeto (Figura 34).

Os três tipos de ilustrações e fotografias de infográficos predominantemente visuais são exemplificados nas figuras que seguem.

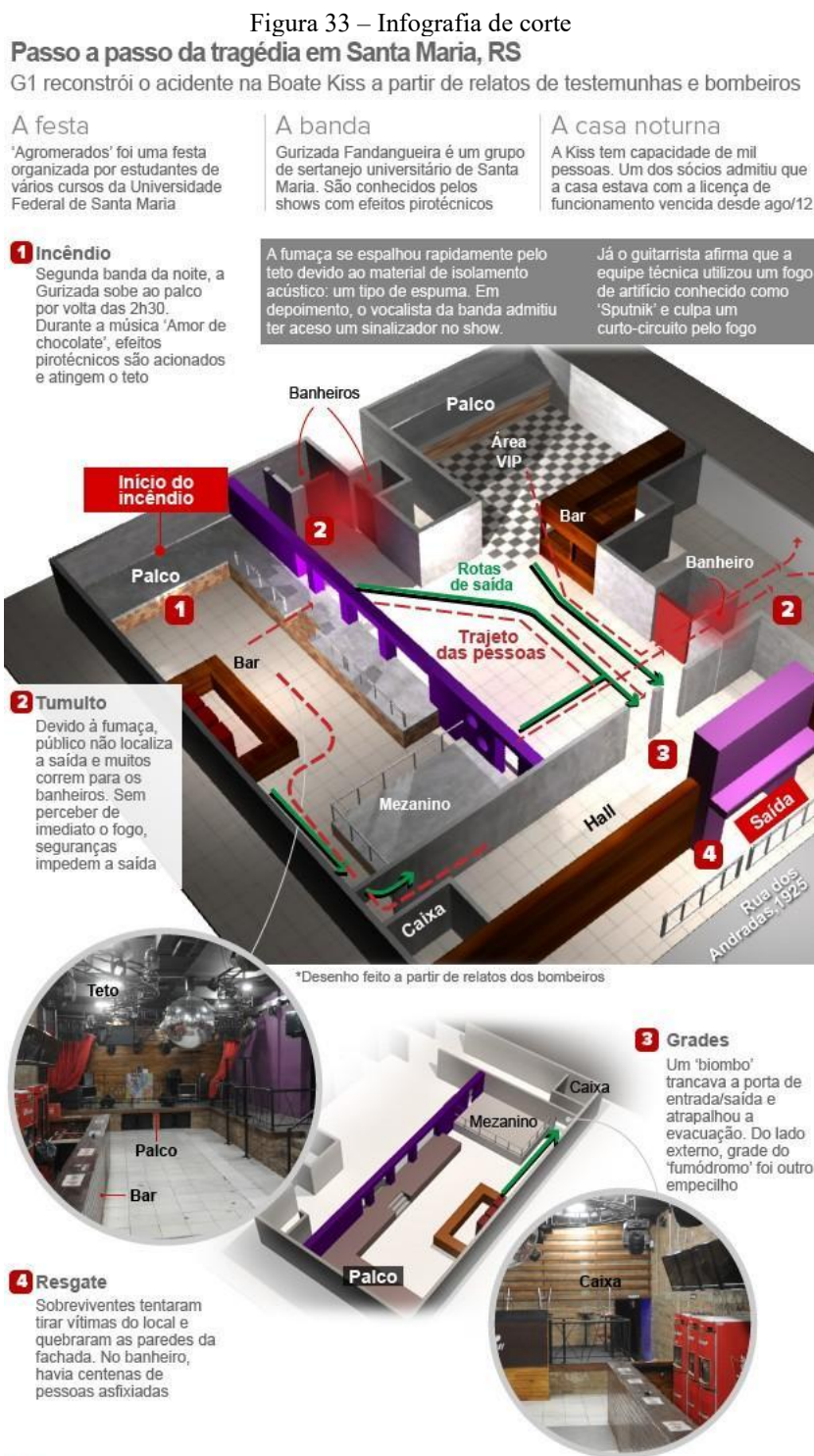
Figura 32 – Infografia plana



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/infograficos/america-latina-povos-originarios-quantos-sao/>.

Acesso em 08 jul. 2025.

No infográfico da Figura 32 predomina, visualmente, o mapa da América Latina, apresentado de forma plana, a fim de mostrar a localização dos povos originários desse território. Outros recursos verbo-visuais foram utilizados, como fotografias de pessoas, em perspectiva, caixas de texto verbal, legendas e tabelas.



O infográfico da Figura 33 mostra a estrutura interna da Boate Kiss, na cidade de Santa Maria – RS, onde ocorreu um incêndio ocorrido em janeiro de 2013 deixou 235 pessoas mortas. Por meio do corte no gráfico na estrutura, é possível a visualização dos ambientes internos da boate, sob diferentes ângulos, e as sinalizações numéricas, setas, legendas e fotografias auxiliam o leitor na reconstrução dos fatos ocorridos no momento da fatalidade. Diferente da representação plana, o corte longitudinal possibilita maior riqueza de detalhes visuais ou topológicos. O corte pode ser longitudinal, transversal ou tridimensional.

Figura 34 – Infografia de perspectiva

M1 Abrams

Tanque de assalto americano

Dimensões

Comprimento: **7,91 m**

Largura: **3,65 m**

Altura: **2,88 m**

Peso: **60 toneladas**

**2 metralhadoras
coaxial de 7,62 mm
antiaérea de 12,7 mm**

**Canhão
de 105 mm**

**Primeiro tanque
americano com
blindagem
composta**



Em serviço desde 1980 e
renovado várias vezes

Tripulação
4 pessoas

Autonomia
443 km

Velocidade
67 km/h

AFP/Editoria de Arte

Fontes: KMW, Global Security, Army Recognition Group e Military Balance

Fonte: <https://oglobo.globo.com/mundo/epoca/noticia/2024/02/28/blindagem-composta-2-metralhadoras-infografico-mostra-como-era-tanque-dos-eua-destruido-pela-russia-na-guerra-da-ucrania.ghtml>.

Acesso em: 08 jul. 2025.

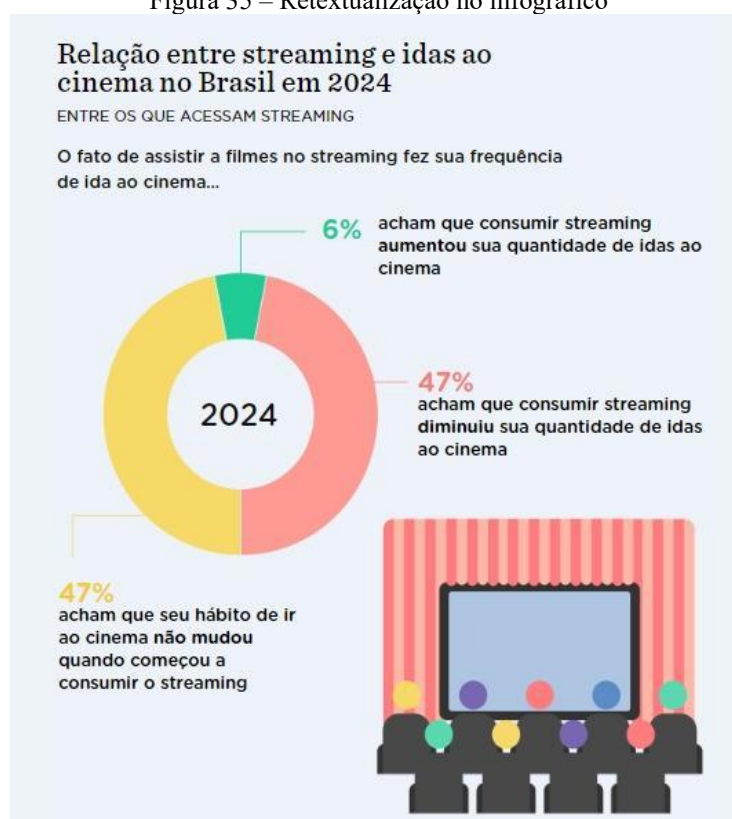
A Figura 34 mostra um tanque de guerra americano enviado para a Guerra da Ucrânia. A partir da representação visual na perspectiva do observador, a imagem mostra a visualização tridimensional do objeto sob determinado ponto de vista, conforme o ângulo

selecionado pelo autor para a apresentação das dimensões e dos elementos que compõem o tanque de guerra.

Embora haja a classificação dos infográficos em arte-texto e infografia visual, conforme os elementos visuais predominantes, não limitaremos nossa análise a essa categorização, visto que grande parte dos infográficos utiliza em sua composição tanto recursos de arte-texto quanto figurativos, conforme os efeitos de sentido que se deseja atingir.

É importante destacar que os infogramas, esquemas que compõem o infográfico – tais como fluxogramas, linhas do tempo, tabelas – são resultado do processo de retextualização, a partir da transformação de textos predominantemente verbais em esquemas visuais que facilitam a compreensão das informações pelo leitor, conforme a Figura 35.

Figura 35 – Retextualização no infográfico



Fonte: <https://pp.nexojornal.com.br/dados/2025/06/10/pesquisa-como-streaming-filme-afeta-cinema>. Acesso em: 08 jul. 2025.

O infograma da Figura 35 é um recorte de um infográfico maior publicado pelo Jornal Nexo sobre o avanço do *streaming*²¹ e a diminuição do hábito de frequentar o cinema pela população brasileira. Os dados estatísticos presentes no infográfico são resultado da

²¹ *Streaming* é a tecnologia instantânea que permite assistir a vídeos e escutar música em tempo real, sem necessidade de *download*, através da internet. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/guia/2023/09/o-que-e-streaming-saiba-o-que-significa-e-quais-plataformas-existem-streaming.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2025.

transformação das respostas dos entrevistados na pesquisa realizada pelo Data Folha e pela Fundação Itaú em diferentes tipos de gráficos ilustrados, sintetizando informações, relacionando diferentes variáveis e possibilitando sua interpretação pelos leitores do jornal.

Ainda em relação ao aspecto multissemiótico do infográfico, devido a sua função referencial, acima da função estética, nenhum dos recursos visuais utilizados deve cumprir papel meramente decorativo, correndo o risco de ser percebido como um “calhau”, termo da linguagem jornalística para indicar acessório visual desnecessário, utilizado simplesmente para cobrir um espaço vazio da página. Sobre isso, Adorno (2020) conclui que:

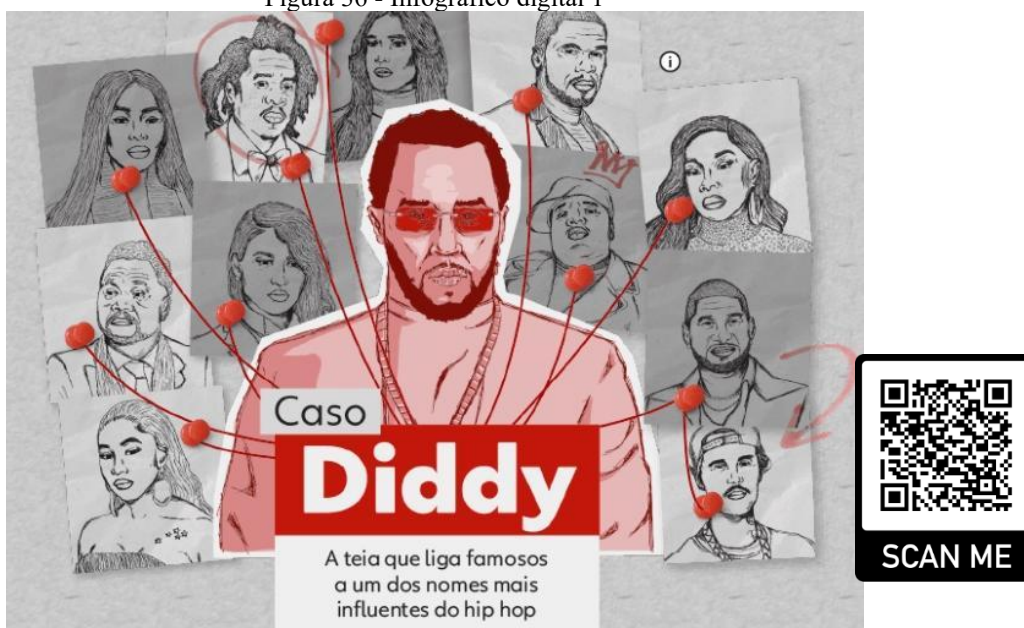
“a infografia noticiosa é aquela que consegue integrar e equilibrar texto e imagem, onde um complementa ao outro sem subjulgarem-se, funcionando como em uma simbiose perfeita, visando comunicar uma informação precisa de forma expressiva, significante e facilmente inteligível” (Adorno, 2020, p. 114).

Ribeiro (2021) aponta para camadas de produção na composição textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos, etc. Assim, é relevante para o produtor de infográficos o *layout*: “arranjo espacial dos blocos de texto, imagens e outros elementos gráficos na página” (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021, p. 187). Assim, o projeto de *layout* define como será o fundo, a moldura e os elementos gráficos, determinando também o estilo geral do infográfico.

Rojo (2019, p. 91) explica o recurso de composição em camadas (*layers*), com base em Manovich (2006; 2008): “Por meio de um recurso em camadas, um criador/editor pode “brincar” com os elementos significativos de uma imagem em diferentes níveis. Pode importar, excluir, criar, mover, modificar valores até estar satisfeito com sua composição final”. Procedimento semelhante ocorre na elaboração de um infográfico, na medida em que o *designer* lança mão de imagens em articulação com texto verbal, adiciona texto verbal em imagens, inclui formas gráficas, modifica tamanho e cores de fontes e de imagens, acrescenta sombra ou brilho, entre outras estratégias de manipulação do *layout* da visualização das informações.

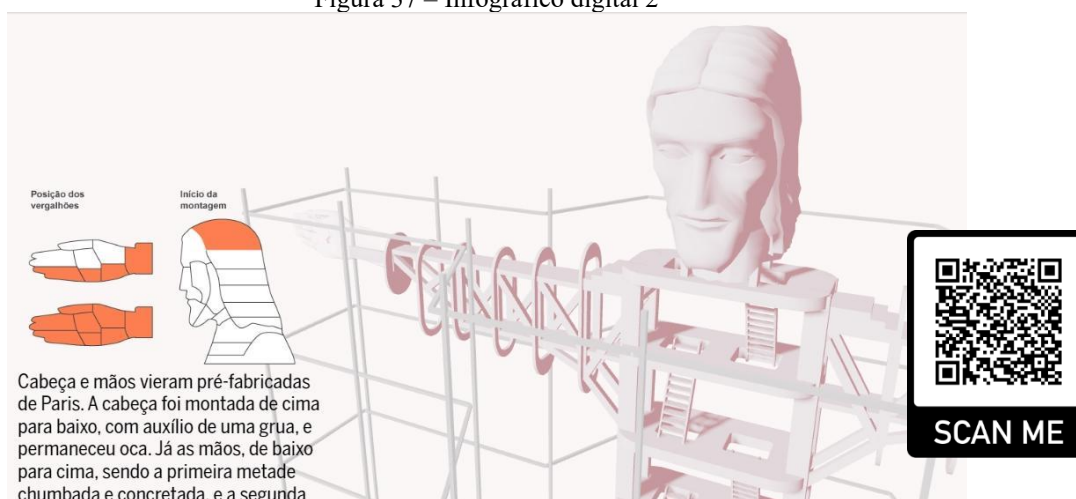
No contexto da cultura digital, recursos hipertextuais também são utilizados por profissionais como estratégia para tornar o gênero infográfico mais dinâmico e interativo, por meio de cliques que ajudam o leitor a relacionar diferentes conteúdos. Nessas condições, conforme discutido no tópico que trata da escrita em ambiente digital, o leitor passa a ser usuário, com maior nível de interatividade, como no exemplo da Figura 36.

Figura 36 - Infográfico digital 1



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/caso-diddy-a-teia-de-relacoes-do-rapper/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

Figura 37 – Infográfico digital 2



Fonte: <https://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/cristo-redentor-90-anos.html>?. Acesso em: 10 jul. 2025.

O infográfico da Figura 36 retrata a polêmica relacionada ao *rapper* Sean Diddy, envolvendo escândalos relacionados a diferentes personalidades do universo musical. Para ter acesso completo ao infográfico, faz-se necessário acessar o *QRCode* e navegar pelo artefato, movendo a tela para os lados. A navegação é guiada por setas indicativas, mas o usuário pode mover a tela livremente e é possível clicar em vídeos e *links* que dão acesso a novas informações. Por conseguinte, na Figura 37, o infográfico apresenta visualmente o processo de construção do Cristo Redentor. No início do texto, o leitor é instigado a clicar ou rolar a tela para baixo, ativando uma animação e o aparecimento de infogramas verbo-visuais a cada clique/movimento dos dedos. Diferente de um infográfico pré-digital, em que os dados são

apresentados ao leitor em mesma superfície (página ou tela), o infográfico digital oferece diferentes caminhos de navegação possíveis, dependendo da ação do usuário para ser acessado e interpretado.

Conforme Adorno (2020, p. 171), o infográfico digital pode, ainda, permitir a manipulação de características físicas de certos objetos, como tamanho, cor e posição, além de proporcionar ao usuário uma visita tridimensional em 360°, em uma experiência imersiva e amplamente interativa, como em uma visita guiada e comentada. Por questões mercadológicas, esse tipo de infográfico geralmente tem acesso restrito a assinantes de produtos jornalísticos ou instrucionais.

De Pablos (1999, p. 148) caracteriza algumas ferramentas que auxiliam a composição de infográficos, tais como: a) a lupa, que aumenta uma parte específica do infográfico; b) o cristal, que permite mostrar algo “por dentro” ou “por trás”; c) o corte, a partir do qual abre um espaço para ver onde e como acontecem os fatos ou fenômenos. O autor menciona, ainda, a megainfografia, caracterizada no suporte impresso pela página dupla, pela relevância e atualidade da informação ou pela quantidade de informações sintetizadas no texto.

Figura 38 – Megainfografia



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-b7a00a0b-9386-4fae-84b7-9c3e9f39d8ff>.

Acesso em: 09 jul. 2025.

O infográfico da Figura 38, que pode acessado na íntegra através do *QRCode*, apresenta a cronologia dos fatos ocorridos no dia 11 de setembro de 2001, quando quatro aviões foram sequestrados para atacar edifícios nos Estados Unidos. Através da rolagem da página para baixo, são exibidos textos verbais, gráficos, áudios, *slideshows* e outros infogramas que compõem uma grande narrativa dos acontecimentos em uma linha do tempo. Embora nos infográficos das Figuras 37 e 38 haja diversidade de recursos semióticos, sua leitura tende a ser mais linear e menos interativa em relação à leitura do infográfico da Figura 36, visto que para acompanhar a narrativa o usuário precisa rolar a página em única direção, de cima para baixo, enquanto naquele o usuário tem mais possibilidades de navegação. Para Adorno (2020, p. 173),

os infográficos são necessários aos processos de informação e comunicação tendo em vista seus recursos explicativos, interativos e características didáticas próprias. Características que comportam possibilidades singulares em relação às formas de apresentação de uma notícia, propondo experiências interativas com a convergência de recursos gráficos, sonoros, textuais e fotográficos, que podem ser animados e manipulados, de acordo com as possibilidades das tecnologias digitais.

Assim como outros gêneros multissemióticos, o infográfico apresenta uma composição de informações que não seria possível em outras formatações, como tabelas simples ou narrativas verbais. Coelho (2004, p. 174), ao analisar o ensino de noções de cartografia nas aulas de geografia, afirma que “a habilidade de ler, compreender e interpretar representações gráficas está ligada a um tipo de inteligência humana básica, a espacial”. Sojo (2000), por sua vez, ressalta a indissociabilidade entre imagem e texto no infográfico.

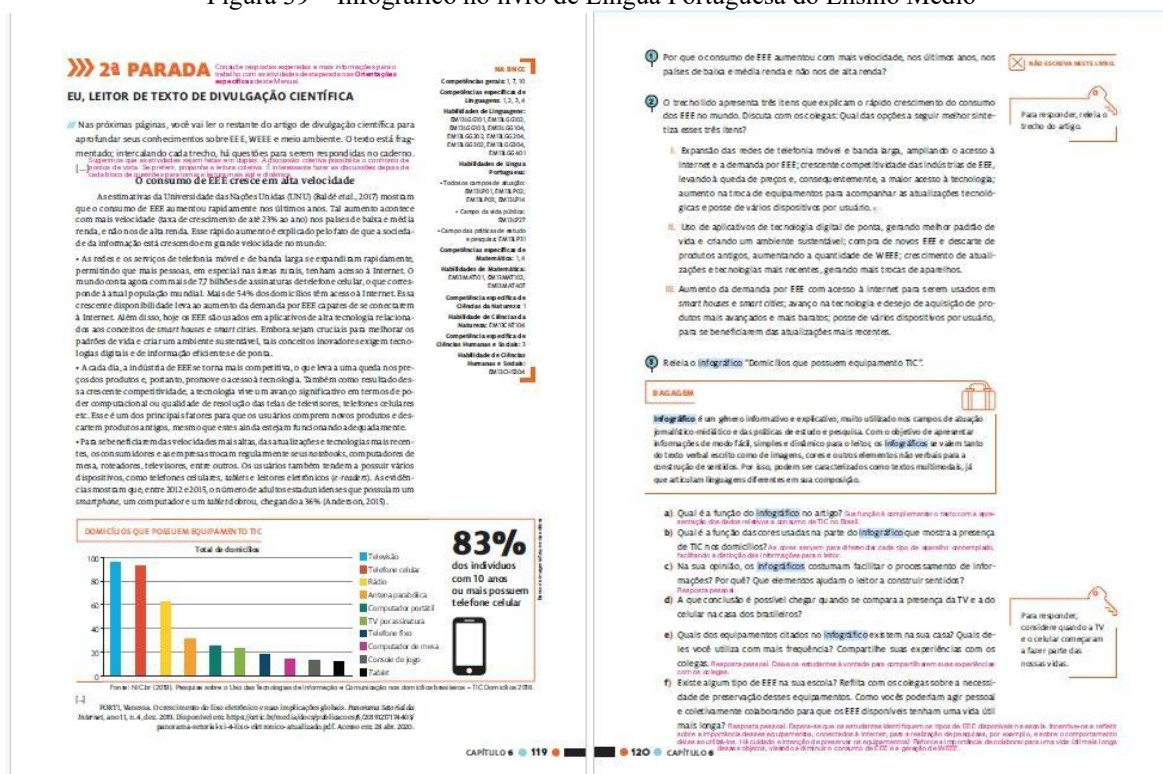
Com a disseminação das tecnologias digitais, os aspectos multissemióticos dos textos passaram a ter maior destaque, dispensando a necessidade ser um profissional do *design* para conseguir produzir infográficos, mapas mentais, vídeos, anúncios. Com criatividade, alguns recursos tecnológicos e conhecimentos básicos na utilização de ferramentas e aplicativos de manipulação de mídia, é possível criar composições com alto nível de multissemiose.

Assim, reconhecendo o papel do infográfico na formação de leitores e produtores de textos críticos e no desenvolvimento de competências argumentativas, interpretativas e visuais, faz-se necessário compreendê-lo como objeto de ensino no contexto educacional, o que será discutido no tópico que segue.

5.3 O infográfico no contexto educacional

Como objeto de ensino, o infográfico tem aparecido com frequência nos livros didáticos de diversos componentes curriculares ou áreas do conhecimento (no contexto do Novo Ensino Médio). No livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o gênero é abordado nos eixos de leitura, análise linguística e produção textual, conforme exemplo da Figura 39.

Figura 39 – Infográfico no livro de Língua Portuguesa do Ensino Médio



Fonte: Barros, 2020, p. 119-120.

Conforme exemplo da Figura 39, o infográfico é tratado como um gênero multissemiótico de divulgação científica, informativo e explicativo, do campo de atuação jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa. Na atividade destacada nesse exemplo, são abordados a função do gênero e o uso dos recursos multissemióticos para a construção de sentidos na leitura do infográfico.

No entanto, autores como Ribeiro (2016) apontam para o descompasso ainda existente entre os textos que circulam socialmente e os textos que são trabalhados na escola. “De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos” (Ribeiro, 2016, p. 42). Textos multissemióticos são comuns no dia a dia dos jovens, mas não tão comuns – ainda – na sala de

aula de Língua Portuguesa. Segundo Teixeira (2010), o mesmo desafio ocorre com a infografia nos cursos de Jornalismo no Brasil.

Ribeiro (2021, p. 14-15) chama atenção para o fato de que a produção de textos intensamente multissemióticos ainda se concentra entre profissionais e, mesmo que os jovens estejam acostumados a escrever e publicar nas redes sociais e em outros espaços virtuais fora da escola, é na escola onde devem aprender a “pensar visualmente”, defendendo a ideia de Teixeira (2010) de que as habilidades de expressão visual de conteúdos e temas não devem ser exclusivas de profissionais do jornalismo, mas se estender a qualquer pessoa. Sobre as práticas de letramentos que envolvem infográficos, Rojo (2008, p.596) explica que

ao lermos uma ilustração do tipo infográfico, trabalhamos, ao mesmo tempo, com imagens e textos, com diferentes tipos de linguagem, para construir um esquema mental de um processo. Aliás, é exatamente disso que se trata em infográficos: neles, costumam ser utilizados esquemas teóricos simplificados de processos muito mais complexos.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já é possível observar o infográfico como estratégia discursivo-argumentativa em textos motivadores da prova de redação e em questões da prova objetiva, como no exemplo das Figuras 40 e 41.

Figura 40 – Infográfico na proposta de redação do ENEM de 2021

TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.



Disponível em: <https://estudio.r7.com/>. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

Fonte: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

Acesso em: 14 jul. 2025.

A Figura 40 mostra um infográfico como texto motivador na proposta de redação do ENEM de 2021, cujo tema foi “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. O texto apresenta, verbo-visualmente, o número de pessoas sem registro civil no Brasil, por região. O trabalho de Sampaio e Farias (2020), sobre a função desse gênero na proposta de redação, defende que o infográfico pode reforçar a tese, aumentar a informatividade visual e colaborar para a construção argumentativa dos candidatos ao selecionarem informações nos textos motivadores para a elaboração de seus próprios textos.

Figura 41 – Infográfico em questão objetiva da prova de Linguagens e Códigos do ENEM 2021

Questão 34 enem2021

OS RISCOS PARA CRIANÇAS DO USO DO CELULAR ANTES DE DORMIR
ESTUDO DO KING'S COLLEGE CONCLUIU QUE ESSAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TÊM MAIOR RISCO DE OBESIDADE, BAIXO SISTEMA IMUNOLÓGICO, CRESCIMENTO ATROFIADO E DEPRESSÃO.

FALTA DE SONO NO LONGO PRAZO REDUZ HORMÔNIOS

MELATONINA, QUE PREPARA O CORPO PARA O SONO

LEPTINA, DA SACIEDADE

GH, DO CRESCIMENTO

CORTISOL, DA ESTABILIDADE EMOCIONAL E DO CONTROLE DE INFLAMAÇÕES

NÃO SÓ A LUZ, MAS ESTÍMULOS DEIXAM O CÉREBRO EM ALERTA

A FORTE LUZ PENETRA NO OLHO E CONFUNDE O RELÓGIO BIOLÓGICO

A CRIANÇA DEMORA A DORMIR, ACORDA MAIS VEZES E DESCANSA MENOS

ISSO PODE LEVAR A PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DE ATENÇÃO ÀS AULAS

PREJUDICA TAMBÉM O PROCESSAMENTO DA MEMÓRIA

O QUE FAZER?

- ★ FICAR ENTRE 30 MINUTOS E 2 HORAS SEM TELAS ANTES DE IR PARA A CAMA
- ★ REDUZIR A INTENSIDADE DA LUZ EMITIDA
- ★ MANTER O TELEFONE LONGE, PORÉM NO QUARTO, NÃO RESOLVE. A EXPECTATIVA DE RECEBER MENSAGENS É SUFICIENTE PARA ATRAPALHAR O SONO

No texto, os recursos verbais e não verbais empregados têm por objetivo

A divulgar informações científicas sobre o uso indiscriminado de aparelhos celulares.

B influenciar o leitor a mudar atitudes e hábitos considerados prejudiciais às crianças.

C relacionar o uso da tecnologia aos efeitos decorrentes da falta de exercícios físicos.

D indicar medidas eficazes para desestimular a utilização de telefones pelo público infantil.

E sugerir aos pais e responsáveis a substituição de dispositivos móveis por atividades lúdicas.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 18 jun. 2019 (adaptado).

Fonte: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

Acesso em: 14 jul. 2025.

A Figura 41 mostra um exemplo de abordagem do gênero infográfico na prova objetiva de Linguagens e Códigos. Este infográfico apresenta dados científicos (recurso verbal), imagens em escala de cinza e ícones dispostos em um *layout* atrativo (recursos não-verbais) para alertar pais e responsáveis sobre os efeitos negativos do uso do aparelho celular por crianças antes de dormir. Sendo o único subsídio para a resolução da questão, a análise multissemiótica do texto conduz o leitor para a identificação de seu propósito comunicativo.

Conforme afirmam Ribeiro (2016) e Rojo (2019), os letramentos multissemióticos fazem parte das necessidades atuais relacionadas à cidadania, pois ler e produzir textos em diversas linguagens e semioses – que lidam com a visualização de informações – é cada vez mais importante para atuação social e profissional dos jovens. Paiva (2020, p. 45) corrobora com essa ideia ao afirmar que leitor (e acrescentamos também o produtor) de infográficos precisa relacionar as informações dispostas em diferentes modos semióticos para construir a coerência e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

Como texto multissemiótico por excelência e de ampla divulgação social, o infográfico mostra-se uma excelente opção para abordagem didática, inclusive interdisciplinar, em atividades de leitura, análise e produção textual. Conforme Teixeira (2010, p. 87), “contar histórias com palavras, imagens e recursos de *design* envolve não apenas habilidade, mas conhecimentos de áreas bastante distintas para a concepção de um produto cada vez mais complexo”.

Assim, na era do compartilhamento, da colaboração e do “faça você mesmo”, os alunos podem aprender, com as ferramentas de que dispõem, a compor infográficos, a fim de exercitar estratégias de produção textual e desenvolver o letramento multissemiótico. Os resultados desta Tese devem fornecer a profissionais da educação, em especial do ensino de Linguagens, aparato teórico e metodológico para a realização de experiências didáticas com este gênero nas escolas brasileiras, a fim de formar o que Kress (2003, p. 117) chama de *meaning makers*, criadores de significados, a partir da tarefa de “mostrar o mundo” ao invés de “dizer o mundo”²².

Logo, no capítulo que segue, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, desde sua caracterização e delimitação do universo até a descrição dos procedimentos de construção e análise dos dados, bem como a análise, propriamente dita, do processo de produção colaborativa dos infográficos por alunos do Ensino Médio.

²² “The current landscape of communication can be characterized by the metaphor of the move from telling the world to showing the world” (Kress, 2003, p. 117).

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após evidenciar a perspectiva teórica que norteia esta pesquisa, neste capítulo é apresentado o panorama prático da investigação, cujo principal objetivo é analisar o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, serão explicitados os procedimentos metodológicos adotados e, em seguida, os resultados da análise dos dados.

Para a realização desta pesquisa, a metodologia foi orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, por compreender que os fenômenos relacionados aos letramentos e à produção de sentidos em contextos escolares são complexos e situados. Assim, são descritos nesta seção o contexto da investigação – com a caracterização da pesquisa e dos participantes envolvidos – e os procedimentos de construção e análise dos dados, incluindo os instrumentos utilizados no trabalho de campo.

6.1 Caracterização da pesquisa e dos participantes

O objetivo central desta pesquisa é analisar fenômenos decorrentes de uma intervenção no contexto educacional, sob a perspectiva qualitativa, sendo classificada, nos termos de Gil (2002, p. 41), como pesquisa descritiva, visto que busca “descrever determinada população ou fenômeno” através da utilização de “técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”.

A pesquisadora, inserida no ambiente e no contexto de pesquisa (a escola), participou de forma colaborativa do planejamento e desenvolvimento das ações, a fim de, não somente observar e coletar dados, mas promover a construção dos dados a partir de um projeto didático, no entanto, interferindo o mínimo possível nas decisões dos alunos participantes ao longo do processo, a fim de não comprometer os resultados da pesquisa. Essa participação ativa e a relativa proximidade entre pesquisador e participantes permitiu a construção e manipulação dos dados tais quais são na realidade, conferindo interpretação fidedigna dos resultados do processo de ensino e aprendizagem em estudo, considerando as peculiaridades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o contexto sociocultural em que se encontram imersos.

Assim, considerando que toda atividade de produção de texto é interdisciplinar, visto que congrega uma rede de conhecimentos de diferentes áreas, propusemos a realização de um trabalho interdisciplinar em uma escola pública de Ensino Médio profissionalizante do estado do Ceará. As escolas de educação profissionalizante foram criadas no Ceará a partir da

publicação da Lei nº 14.273, de 19/12/2008, a partir do Programa Brasil Profissionalizado, em parceria com Governo Federal, onde os alunos permanecem durante todo o dia, com nove horas/aulas diárias, divididas entre o currículo comum – que contempla componentes das áreas do conhecimento –, o currículo diversificado – que contempla Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Formação para a Cidadania – e o currículo técnico – relacionado a cursos profissionalizantes ofertados de acordo com o mercado local. A seleção da escola ocorreu por ser local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou sua interação com os participantes e com os professores parceiros: os docentes de História e de Informática Básica. Foram critérios potencializadores para a realização da pesquisa de campo nessa instituição:

- a) Ser instituição do sistema público de ensino, ofertando as 3 séries do Ensino Médio;
- b) Dispor de laboratório de informática com 15 computadores (11 *desktops* e 4 *notebooks*) funcionando adequadamente (sistema operacional Ubuntu 22.04 LTS, acesso à internet via cabo, navegador e programas básicos de edição de texto, imagem, áudio e vídeo instalados);
- c) Receber bem a proposta de realização da pesquisa, apoiar sua execução e proporcionar a divulgação dos resultados para a comunidade escolar e acadêmica;
- d) Haver professores dispostos a realizar um trabalho interdisciplinar, com uso de tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, a partir do interesse dos professores de História e de Informática Básica – que já costumam trabalhar de forma colaborativa – em empreender um projeto interdisciplinar de estudo e pesquisa, além da possibilidade de integração entre os objetos de estudo tratados nos componentes curriculares envolvidos (Português, História e Informática Básica), foram planejadas as ações que propiciaram a construção dos dados.

Participaram da pesquisa 90 alunos (com idade entre 14 e 15 anos), matriculados nas turmas de 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade, no ano de 2024. As turmas participantes foram selecionadas a partir da adequação do objeto de estudo (práticas de letramento multissemiótico a partir da produção colaborativa de infográficos) ao currículo da escola no contexto do Novo Ensino Médio, procurando interferir o mínimo possível na rotina da instituição. Além disso, 3 professores acompanharam as atividades de campo: a pesquisadora (professora de Língua Portuguesa e membro do núcleo gestor da instituição), o professor parceiro de História e o professor parceiro de Informática Básica, responsável pelo Laboratório de Informática da escola. Os participantes foram contatados para convite de participação e explicitação dos termos da pesquisa, além de solicitação da assinatura de seus responsáveis nos documentos necessários para submissão do

projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade (Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa nº 6.894.195, de 18 de junho de 2024).

No contexto geral da pesquisa, com o intuito de planejar o projeto interdisciplinar: selecionar as turmas participantes, articular os planos de curso das disciplinas envolvidas (Língua Portuguesa e História), elaborar o cronograma de encontros do itinerário didático e verificar a infraestrutura do Laboratório de Informática, realizou-se dois encontros de integração entre a pesquisadora e os professores parceiros.

Assim, as aulas da Trilha de Aprofundamento em História²³ foram dedicadas ao estudo e à discussão de conceitos relacionados à ética e sua aplicação na vida cotidiana e profissional. Posteriormente, os alunos dividiram-se em equipes para realizar um trabalho de pesquisa sobre a aplicação dos conceitos discutidos nas aulas na trajetória de heróis da ficção, conhecidos pelos alunos em filmes, séries e histórias em quadrinhos. Concomitante a essa atividade, nas aulas da Trilha de Aprofundamento em Língua Portuguesa, as equipes foram para o Laboratório de Informática da escola para participar do itinerário didático de produção de infográficos, em que aprenderam a produzir colaborativamente textos multissemióticos, considerando o funcionamento do gênero, como um dos produtos do trabalho de pesquisa dos alunos, para publicação para a comunidade escolar. Os dados construídos ao longo do itinerário, os quais serão descritos posteriormente, compõem o *corpus* da investigação.

Portanto, quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a construção dos dados, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação, em que “pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1985, p. 14 *apud* Gil, 2002, p. 55). Também podemos caracterizá-la, segundo Rauen (2003, p. 536), como uma pesquisa mediadora, na qual se realiza a “ação de investigação dialética de caso, que visa, por meio de processos analíticos, transformar a concepção de um objeto do conhecimento dos educandos de uma visão sincrética para uma visão sintética”.

²³ A matriz curricular do Novo Ensino Médio para os cursos integrados em Administração e em Contabilidade prevê a inserção das Trilhas de Aprofundamento, como complemento à carga-horária padrão de algumas disciplinas, como é o caso de Português e de História.

6.2 Procedimentos de construção e análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram construídos através dos registros obtidos ao longo de todo o processo da pesquisa-ação: notas de observação em caderno de campo, fichas de planejamento do infográfico, todas as versões dos textos produzidos pelos alunos e respostas à entrevista semiestruturada. Inicialmente, ocorreram dois encontros de planejamento integrado entre os professores de Língua Portuguesa (pesquisadora), de História e de Informática Básica, para adaptação dos planos de ensino da Trilha de Aprofundamento em História e da Trilha de Aprofundamento em Língua Portuguesa, a fim de possibilitar a aplicação do itinerário didático de produção colaborativa de infográficos sobre a jornada dos heróis da ficção. Nesse momento houve, também, uma visita ao Laboratório de Informática, para reconhecimento da estrutura e reserva da sala e dos recursos materiais (projektor de imagem e caixa de som) para a execução do itinerário.

Após a apresentação inicial da pesquisa, convite de participação aos alunos das turmas de 1º ano de Administração e 1º ano de Contabilidade, da leitura e da assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme orientações do Conselho de Ética em Pesquisa, ocorreram oito encontros semanais de 2h/a para execução da proposta de itinerário didático de produção colaborativa de infográficos, como parte da Trilha de Aprofundamento em Língua Portuguesa. Os encontros ocorreram na sala de aula e no laboratório de informática da escola, conforme as atividades planejadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Encontros de execução da pesquisa-ação

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA	LOCAL
Planejamento do itinerário	Seleção das turmas participantes; Apreciação dos planos de curso semestral das Trilhas de Aprofundamento em História e em Língua Portuguesa; Elaboração do itinerário didático; Calendário dos encontros.	1 h/a	Sala dos professores
Planejamento do itinerário	Apreciação do plano do itinerário didático; Visita ao Laboratório de Informática Educativa.	1 h/a	Laboratório de Informática
Apresentação	Apresentação da temática, dos objetivos da pesquisa e do plano do itinerário didático para os participantes; Discussão sobre os conceitos de texto e multissemioses; Leitura e solicitação de assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido.	2 h/a	Sala de aula

Planejamento da produção	Discussão sobre funcionamento do gênero infográfico; Preenchimento da Ficha de Planejamento; Elaboração do roteiro do infográfico em editor de texto.	2 h/a	Laboratório de Informática
Oficina de <i>design</i> e Produção inicial	Apresentação de ferramenta de <i>design</i> para usuários não especialistas (Canva); Produção inicial.	2 h/a	Laboratório de Informática
Revisão por pares	Análise sob a perspectiva do leitor realizada pelos próprios alunos, sob orientação da professora-pesquisadora.	4 h/a	Laboratório de Informática
Produção	Edição dos textos, com base nos comentários realizados na revisão por pares.	2 h/a	Laboratório de Informática
Revisão da professora	Análise sob a perspectiva do leitor realizada pelo professor (comentários no Canva).	4 h/a	Sala dos professores
Produção final	Edição e finalização, conforme orientações da revisão.	2 h/a	Laboratório de Informática
Divulgação	Distribuição impressa dos infográficos produzidos nas galerias da escola e publicação digital nas redes sociais da escola (Facebook e Instagram).	-	-
Avaliação	Entrevista semiestruturada para avaliação do itinerário didático de produção colaborativa de infográficos.	2 h/a	Sala de Aula
Carga-horária total		22 h/a	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as atividades previstas e registradas no quadro, o itinerário didático de produção colaborativa de infográficos pode ser sintetizado no esquema visual da Figura 42, elaborado com base no modelo de Colognesi e Lucchini (2017), explicitado no Quadro 7.

Figura 42 – Esquema do itinerário didático de produção colaborativa de infográficos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os encontros de execução da pesquisa-ação ocorreram nos meses de maio e junho de 2024, após os alunos realizarem a parte inicial de discussão das temáticas nas aulas da Trilha de Aprofundamento em História: conceitos gerais sobre ética e cidadania, aplicação na vida cotidiana e no mundo do trabalho e aplicação dos conceitos estudados na trajetória de heróis da ficção, retratados em filmes, séries e histórias em quadrinhos. Assim, as turmas foram divididas em equipes de 4 ou 5 alunos, conforme afinidade, e cada equipe escolheu um personagem para realizar o trabalho de pesquisa e produção dos infográficos, nas aulas da Trilha de Aprofundamento em Língua Portuguesa.

No encontro de apresentação, houve a exposição do contexto geral de realização da pesquisa e de seus objetivos. Foram discutidos, ainda, os tópicos: a) o conceito de texto (conforme a Semiótica Social); b) as multissemioses e c) leitura e compreensão multissemiótica de textos, a fim de refletir sobre a abordagem do letramento multissemiótico e do gênero infográfico nas aulas de diferentes componentes curriculares (APÊNDICE A). A partir do relato dos alunos durante a discussão, foi possível perceber certa familiaridade dos jovens com textos em que convergem múltiplas semioses, seja pelo contato com esses textos na vida pessoal e social, principalmente nas redes sociais digitais, ou dentro da escola. Em relação à abordagem de gêneros verbo-imagéticos na escola, os alunos citaram o trabalho com os seguintes gêneros nas aulas dos seguintes componentes curriculares, principalmente:

Quadro 10 – Gêneros verbo-imagéticos abordados na escola

GÊNERO TEXTUAL	COMPONENTE CURRICULAR
Mapa	Geografia, História
Mapa mental	História, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa (Redação)
Linha do tempo	História, Língua Portuguesa (Literatura)
Gráfico	Matemática, Geografia, Língua Portuguesa (Redação)
Infográfico	Geografia, Biologia, Língua Portuguesa (Redação)

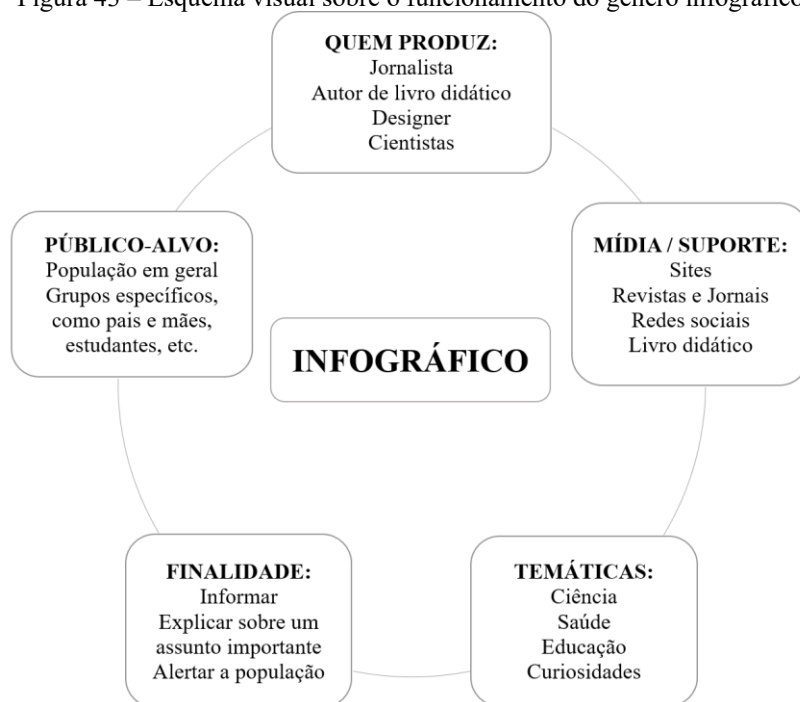
Fonte: Elaborado pela autora com base no relato dos participantes.

É perceptível, a partir do relato dos participantes, que há variedade de gêneros verbo-imagéticos abordados em diferentes componentes curriculares, seja no livro didático ou no material didático produzido pelo professor. No entanto, os alunos ainda entendiam alguns desses gêneros como próprios de produção profissional, não se sentindo capazes de criar, por exemplo, um infográfico, com as ferramentas de que dispõem. Dos gêneros elencados pelos alunos, somente o mapa mental foi citado como um gênero já produzido por eles em contexto educacional, como ferramenta de estudo.

Além disso, segundo os alunos, esses textos geralmente aparecem como suporte para a compreensão de determinado assunto, como no caso dos infográficos nas propostas de redação, mas não como objeto de análise de aspectos multissemióticos, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa de que participaram até então. Impelidos, assim, a contribuir com a investigação e participar do itinerário didático de produção colaborativa de infográficos, os alunos assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e foram apresentados o cronograma dos encontros do itinerário didático e as ações previstas para cada um deles, na sala de aula ou no Laboratório de Informática da escola.

Na semana seguinte, ocorreu o primeiro momento no Laboratório de Informática, iniciando com a revisão do encontro anterior – que em foram revistos os objetivos do itinerário didático – e a primeira atividade prática: o planejamento da produção de infográficos. Neste encontro, foram discutidos aspectos textuais e discursivos do gênero infográfico. Numa atividade de predição, realizou-se um *brainstorming*, técnica de geração de ideias também conhecida como tempestade de ideias. Assim, os alunos foram estimulados pela professora-pesquisadora a verbalizar o que sabiam sobre o gênero infográfico, como quem o produz, público-alvo, suportes e mídias de divulgação, assuntos possíveis, função social, entre outros tópicos, que foram anotados no quadro branco pela professora, formando o esquema visual da Figura 43.

Figura 43 – Esquema visual sobre o funcionamento do gênero infográfico



Fonte: Elaborado pela autora com base no relato dos participantes.

A partir dos tópicos levantados pelos alunos na tempestade de ideias, foram discutidos os principais aspectos relacionados ao funcionamento social do gênero infográfico, inclusive desconstruindo a ideia de que somente um *designer* profissional é capaz de produzi-lo, desde que haja conhecimento do autor e ferramentas digitais que possibilitem a sua elaboração e publicação. Após esse exercício de reflexão, foram elencados pelos alunos tópicos que podem compor um infográfico enciclopédico sobre a jornada de heróis da ficção: como dados biográficos, síntese da jornada, desafios e dilemas enfrentados, aliados e vilões, bem como alcance e relevância do filme/série/HQ e aplicação real dos conceitos apresentados na jornada do herói no cotidiano. Por conseguinte, foi solicitado que as equipes se reunissem conforme articulação já realizada na aula de História (9 equipes na turma de Administração e 9 equipes na turma de Contabilidade) para a escolha de um herói ou personagem emblemático e planejamento do infográfico. Essa etapa de elaboração do texto pelas equipes foi registrada na Ficha de Planejamento do Infográfico (APÊNDICE B) e no roteiro do infográfico. Na ficha de planejamento, os alunos informaram como planejavam compor seu infográfico, delimitando tópicos relevantes, fontes de pesquisa e recursos verbo-visuais que planejavam produzir – como gráfico, ilustração, diagrama, ícones e cores relacionadas ao herói em destaque.

De forma complementar, no roteiro, os alunos registraram tópicos (como Biografia, Alcance e Relevância, Dificuldades do Herói), imagens e informações obtidas em pesquisa *online*, com pouco refinamento e preocupação com o *layout*. Com o uso dos computadores do laboratório e de celulares pessoais, nessa atividade os alunos utilizaram o navegador de internet para pesquisa de texto e de imagens e o editor de documento de texto (*Writer*). O roteiro se configura como um desenho, um projeto, não sendo, portanto, a produção material, conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2001, p. 6), mas um passo imprescindível para o processo de escrita, como esclarecido no Capítulo 4 desta Tese.

Esse material preliminar serviu de base para a primeira produção do infográfico pelas equipes na aula seguinte, após a realização de uma oficina de *design*, planejada em parceria com o professor de Informática Básica. Na oficina, houve uma discussão inicial sobre aspectos multissemióticos e as metafunções da linguagem visual que fundamentam a Gramática do *Design* Visual (APÊNDICE C). Em seguida, foi apresentada aos alunos a ferramenta de *design* gráfico selecionada para a realização desta pesquisa-ação: o Canva (<https://www.canva.com/>). Criado em 2013, o Canva (Figura 44) permite a criação gratuita de gráficos, apresentações, infográficos, pôsteres, panfletos, cartazes, *folders*, *posts* para redes sociais, entre outros conteúdos verbo-visuais, por usuários não especializados, a partir de modelos criados por *designers* e por outros usuários da rede. Por seu funcionamento *online*, a

ferramenta armazena os textos produzidos na nuvem e permite o compartilhamento, a criação de grupos de trabalho (ou turmas, no caso de uso educacional) e a produção colaborativa, com o registro das versões do conteúdo, bem como a inserção de comentários. Essas funcionalidades justificaram a escolha da ferramenta para a produção colaborativa de infográficos sobre a jornada dos heróis da ficção.

Figura 44 – Página inicial do Canva



Fonte: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Além de disponibilizar modelos de *designs* aos usuários, essa ferramenta propicia a utilização de recursos verbais e visuais na composição dos textos, tais como imagens, ícones, plano de fundo, cor, formato e tamanho da fonte, tomando por base a Gramática do *Design* Visual (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021). Após experimentação da ferramenta, os alunos realizaram cadastro no Canva através de um *link* criado pela professora/pesquisadora, para a entrada no grupo de trabalho e realização do processo de produção textual pelas equipes. Cada equipe criou um projeto no Canva para desenvolvimento do infográfico a partir do roteiro criado na aula anterior, explorando também recursos visuais disponíveis na ferramenta, compondo a produção inicial (PI).

Nos dois encontros posteriores, para realização da etapa de revisão por pares, os alunos, sob a mediação da professora/pesquisadora, foram orientados a analisar os infográficos produzidos pelos colegas, com vistas à melhoria da produção com base na visão dos alunos na perspectiva do público leitor. Com uso de projetor de imagens e tela de projeção, os infográficos foram exibidos, sem identificação, de forma que todos os trabalhos em desenvolvimento passaram pelo processo de revisão. Com a participação espontânea dos alunos, na revisão, foram observados os seguintes critérios, principalmente:

- a) seleção e relevância das informações;
- b) coerência temática;

- c) recursos multissemióticos utilizados (diversidade e pertinência);
- d) efeito de sentido de palavras ou expressões (em especial no título) e
- e) organização geral do texto.

Enquanto a turma ia analisando os textos projetados, analisando e sugerindo possíveis alterações, a equipe de autores tomava nota a fim de subsidiar o trabalho de edição, previsto para a próxima etapa da produção textual. Alguns aspectos foram discutidos pelos alunos, como o impacto dos títulos, a necessidade de fontes e legendas explicativas nas imagens, além da forma ideal de fazer citações diretas e indiretas. Dessa forma, os alunos se detiveram em aspectos de conteúdo, de organização e de estilo, enquanto correções de desvios da escrita formal foram deixados em segundo plano.

Assim, a segunda versão dos infográficos foi resultado da edição dos textos com base nos comentários realizados pelos colegas no exercício de revisão. Neste encontro, as equipes reuniram-se para ler os apontamentos realizados, tiraram dúvidas com a professora/pesquisadora e alguns pediram orientação para realizar ajustes no infográfico, com o objetivo de torná-lo mais atraente e compreensível para o público leitor. Nesse processo, uma das equipes estava digitando informações em um documento de texto *offline* e perdeu o arquivo quando o computador reiniciou sem que o documento tivesse sido salvo. Essa experiência gerou um aprendizado para os alunos, que preferiram passar a registrar as informações diretamente no Canva, por se tratar de uma ferramenta *online* que permite que as edições sejam salvas em tempo real.

Por conseguinte, as produções passaram pela revisão da professora/pesquisadora, que analisou os infográficos produzidos utilizando a ferramenta de comentários do Canva (Figura 45), a fim de sugerir ajustes, com base nos mesmos critérios utilizados na revisão por pares, mas de forma mais minuciosa, observando desde a correção ortográfico-gramatical até a macroestrutura do texto. Os trechos problemáticos foram sinalizados para identificação dos desvios e correção pelo próprio aluno/autor, com a disponibilidade da professora/pesquisadora para sanar dúvidas no encontro seguinte.

Figura 45 – Comentário como ferramenta de revisão no Canva



Fonte: Perfil da professora/pesquisadora no Canva.

A Figura 45 mostra o uso do recurso de comentário no Canva. Os comentários ficam visíveis para todos os perfis com os quais o texto em produção está compartilhado, permitindo que a professora – enquanto revisora – analise os infográficos e deixe mensagens que serão lidas e resolvidas pelos autores, através do recurso de edição. Essa etapa mostrou-se de grande relevância para a qualidade das produções, visto que muitos dos textos ainda careciam de aperfeiçoamento, principalmente em relação à diversidade e pertinência de recursos visuais, como ilustrações e tipografia.

Na sequência, ocorreu um novo exercício de edição dos infográficos pelas equipes, que fizeram os ajustes necessários a partir das sugestões propostas pela professora/pesquisadora a fim de preparar a versão final dos textos para publicação impressa e digital para a comunidade escolar. Com mais de 75% de participação dos alunos em todos os encontros, ao final do itinerário didático foram produzidos 18 infográficos, que constituem o *corpus* desta investigação.

O último encontro do itinerário de produção colaborativa de infográficos consistiu em uma entrevista semiestruturada para avaliação do itinerário pelos alunos, cujas perguntas planejadas foram:

- a) O que motivou a escolha do personagem pela equipe?
- b) Como relacionar a história do herói ao tema “ética e responsabilidade social”?
- c) Para quem os infográficos foram produzidos?
- d) Qual a função dos infográficos produzidos?
- e) Já haviam elaborado textos com elaboração de *design* (com ou sem computador)?

- f) Como foi a experiência do itinerário? Quais as dificuldades enfrentadas?
- g) O que poderia melhorar em novas edições desse itinerário?
- h) Como vocês percebem a relação entre História e Português (e outras disciplinas) na produção desses textos?

A participação na entrevista ocorreu de forma voluntária pelos alunos, que iam se pronunciando a cada questão posta em discussão, com a mediação da professora/pesquisadora, que registrou a entrevista em áudio, posteriormente transcrito para fins de análise.

Após a produção final dos infográficos pelos alunos participantes, os textos foram publicados de forma impressa nas galerias da escola e nas redes sociais da instituição (Figura 46), a fim de que toda a comunidade escolar tivesse acesso ao resultado do processo de produção textual e contribua com o compartilhamento do conteúdo produzido pelos estudantes.

Figura 46 – Divulgação de infográfico na rede social da escola

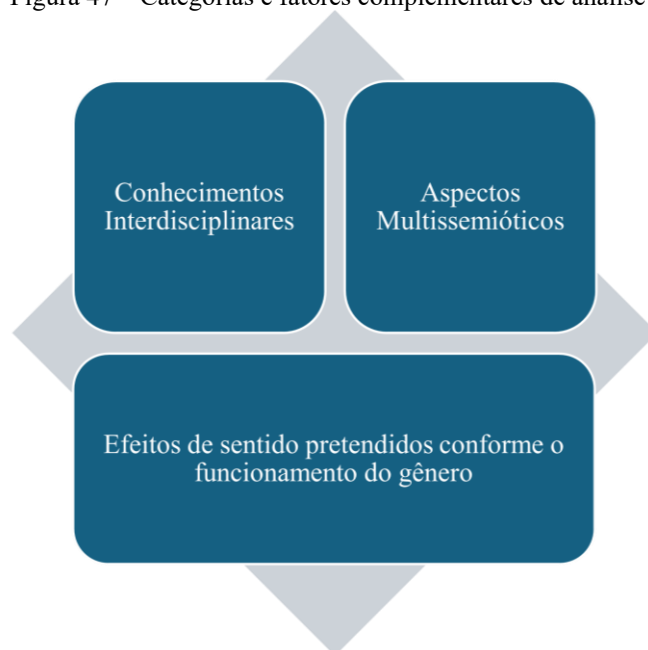


Fonte: Instagram da escola participante do itinerário didático.

Nessa perspectiva, os dados construídos na pesquisa-ação, por meio do registro de fichas de planejamento de infográfico, notas de pesquisa e protocolos verbais registrados em caderno de campo, todas as versões dos infográficos produzidos ao longo do itinerário e transcrição de entrevista semiestruturada. Esses dados foram digitalizados, com ocultação da identidade dos participantes, e organizados em pastas.

A partir da abordagem qualitativa interpretativista, ancorada na Semiótica Social, realizou-se análise triangular de dados verbais (fichas, caderno de campo, entrevista) e de conteúdo (versões dos infográficos), orientada pelas seguintes categorias: conhecimentos interdisciplinares e aspectos multissemióticos, atravessados por fatores relacionados ao processo de produção de texto, como efeitos de sentido pretendidos no uso de recursos multissemióticos e funcionamento do gênero infográfico. O esquema da Figura 47 apresenta as categorias de análise e os fatores complementares que nortearam a análise dos dados.

Figura 47 – Categorias e fatores complementares de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de viabilizar a análise dos dados, o *corpus* principal – 18 infográficos enciclopédicos independentes (conforme classificação de Teixeira, 2010) do tipo arte-texto (conforme tipologia de Adorno, 2020) – foi organizado do roteiro à versão final, o que possibilitou a identificação e descrição: a) das fontes de conhecimento mobilizadas; b) das estratégias de integração desses conhecimentos; c) dos recursos semióticos utilizados e d) das estratégias de articulação desses recursos para a construção de sentidos conforme o funcionamento do gênero.

A partir da análise das versões dos infográficos (APÊNDICE E) e da triangulação com os registros em caderno de campo, fichas e entrevista foi possível evidenciar as tomadas de decisão dos alunos ao longo da produção do texto, em virtude dos efeitos de sentido pretendidos e do funcionamento do gênero infográfico.

No tópico que segue, apresenta-se a análise dos dados, organizada conforme as categorias e os procedimentos previamente definidos. São destacados casos exemplares que permitem um exame mais aprofundado, ilustrando tanto padrões quanto exceções, com o objetivo de evidenciar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares de letramento multissemiótico empreendidas por esses jovens em processo de formação em detrimento dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.

7 DO DESIGN AO REDESIGN: A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE INFOGRÁFICOS

Com o objetivo de analisar como ocorre o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos em experiência interdisciplinar, procedemos à análise dos dados construídos ao longo da pesquisa-ação. A investigação considerou três dimensões: a) o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares; b) as estratégias e semioses mobilizadas no processo de produção; e c) a relação entre as representações multissemióticas e os efeitos de sentido pretendidos, conforme o funcionamento do gênero infográfico.

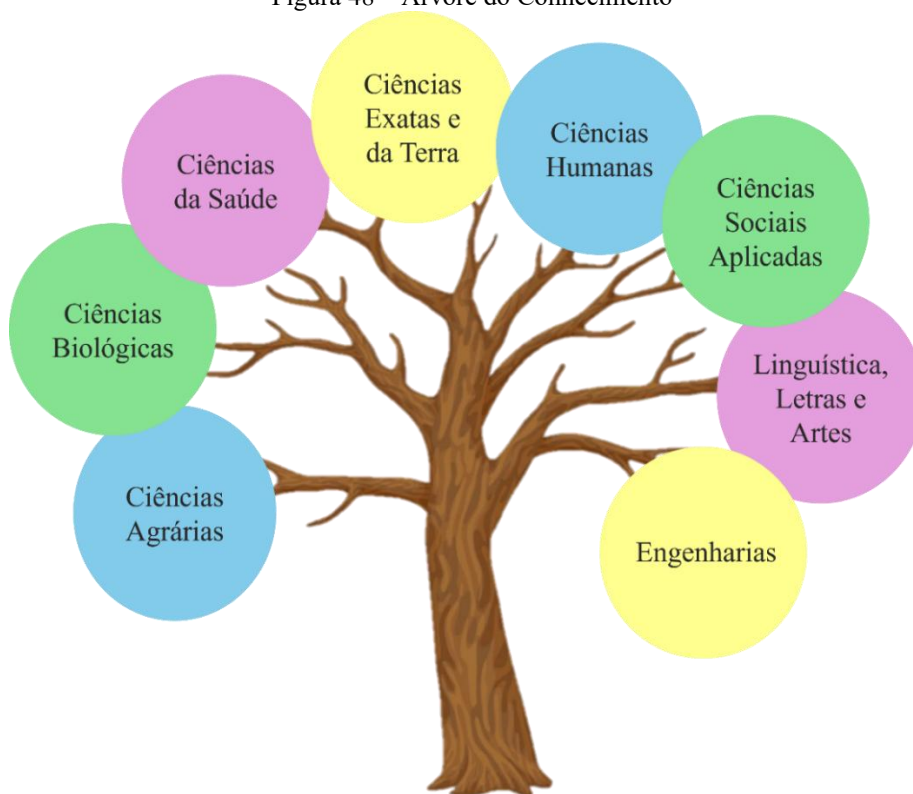
Os tópicos deste capítulo apresentam os resultados da análise das dimensões supracitadas, aparados por uma discussão que relaciona esses resultados aos aspectos teóricos abordados nos capítulos iniciais da Tese.

7.1 Conhecimentos interdisciplinares

Toda atividade de leitura e de escrita é essencialmente interdisciplinar, visto que instiga a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas, a partir da formação cognitiva de uma rede de conhecimento (Kleiman; Moraes, 1999, p. 54). Conforme o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), há oito grandes áreas de especialidade do conhecimento que compõem a chamada “árvore do conhecimento”, representada pela Figura 48: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Cada uma dessas grandes áreas são compostas, por afinidade, em áreas mais específicas (correspondentes às disciplinas), que se subdividem em subáreas e estas em especialidades²⁴.

²⁴ A Tabela de áreas do conhecimento desenvolvida pelo CNPq encontra-se disponível em: <https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 17 set. 2025.

Figura 48 – Árvore do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, com base na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq.

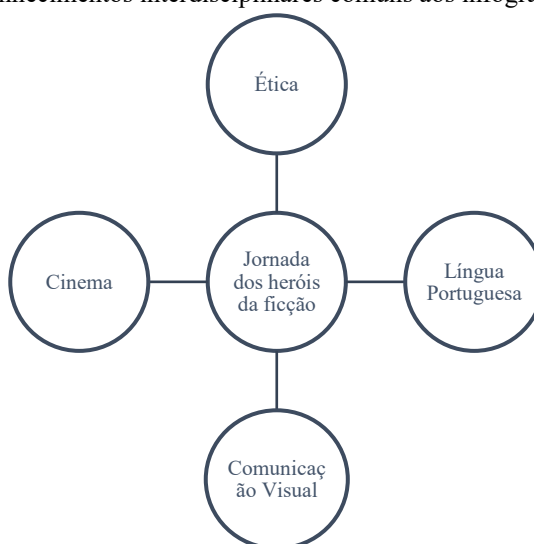
Nessa perspectiva, a grande área de Linguística, Letras e Artes, por exemplo, é composta pelas três áreas que a constituem: Linguística, Letras e Artes. A área de Linguística, por sua vez, subdivide-se nas subáreas: Teoria e Análise Linguística, Fisiologia da Linguagem, Linguística Histórica, Sociolinguística e Dialetoлогия, Psicolinguística e Linguística Aplicada. Salientamos, no entanto, que essa divisão tem caráter didático e metodológico e que não exclui a possibilidade de ações de pesquisa e de ensino interdisciplinares, justamente o que se propõe neste trabalho.

Assim, o itinerário didático de produção colaborativa de infográficos por alunos do Ensino Médio fez parte de um projeto de ensino interdisciplinar, a partir da execução de uma abordagem prospectiva – na perspectiva do planejamento integrado e da execução do itinerário didático – e retrospectiva – por meio da análise dos textos produzidos pelos alunos em atividade interdisciplinar que integrou os componentes curriculares de História e Língua Portuguesa, subsidiada também por um profissional de Informática Básica.

Com efeito, os 18 infográficos (APÊNDICE D) produzidos pelos alunos participantes tinham como temática central a jornada dos heróis da ficção e sua relação com a ética e responsabilidade social discutida nas aulas de História. Há, portanto, um tema transversal

que perpassa todos os conteúdos produzidos pelos alunos: ética e responsabilidade social. Além disso, para elaboração dos infográficos, os alunos analisaram um *corpus* específico: obras cinematográficas. Assim, todos os textos produzidos tratam de Ética (subárea da Filosofia, da grande área de Ciências Humanas) e Cinema (subárea de Artes, da grande área de Linguística, Letras e Artes). Outrossim, os alunos precisaram colocar em prática, para produzir os textos, conhecimentos de linguagem verbal e não-verbal, e desenvolvê-los ao longo do itinerário, envolvendo, portanto, Língua Portuguesa (subárea de Letras, da grande área de Linguística, Letras e Artes) e Comunicação Visual (subárea de Comunicação, da grande área Ciências Sociais Aplicadas). A Figura 49 ilustra a teia de conhecimentos interdisciplinares comuns a todos os infográficos analisados.

Figura 49 – Conhecimentos interdisciplinares comuns aos infográficos produzidos

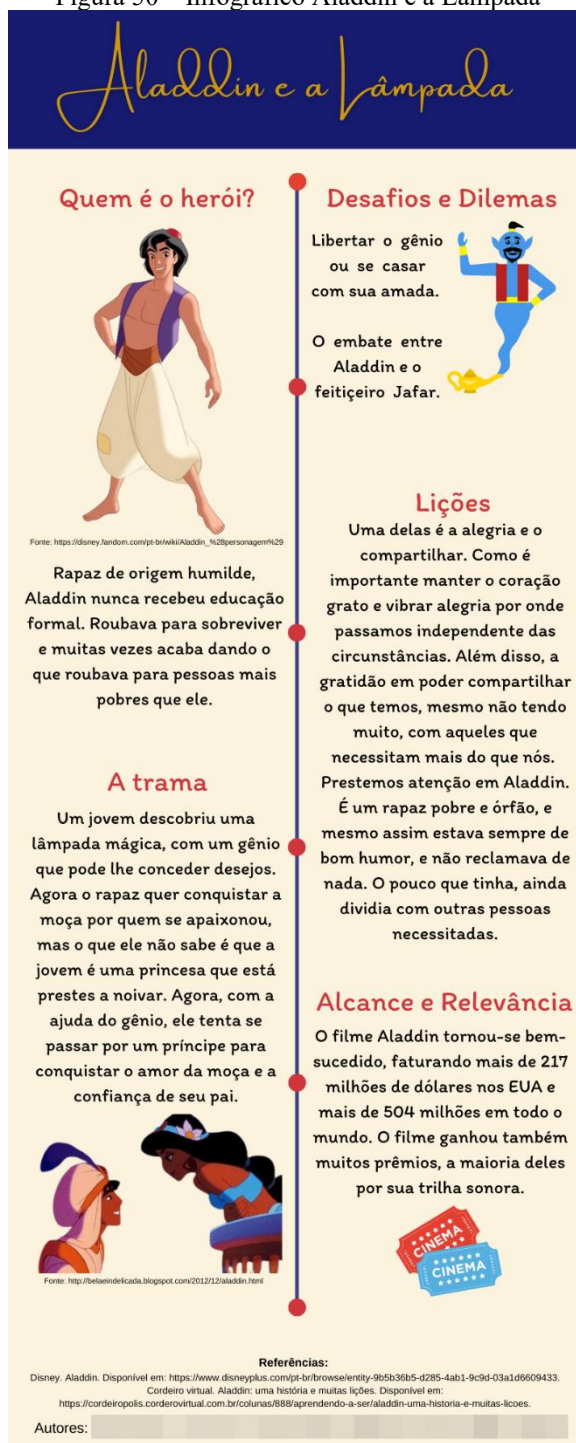


Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, num processo ativo de produção de sentidos, os alunos recuperam conhecimentos provenientes de temáticas específicas das obras analisadas por eles: Cultura, Esporte, História, Justiça, Política, Psicologia, Teologia e Tecnologia, a partir da apresentação de dados e conceitos dessas disciplinas e da formulação de analogias e relação com a vida real.

A análise dos infográficos produzidos no itinerário, bem como a observação sistemática com notas de campo e entrevista semiestruturada, possibilitou perceber como os alunos, por meio de processos cognitivos, selecionam, organizam e integram saberes de diferentes disciplinas na produção textual. Os infográficos *Aladdin e a Lâmpada* e *Homem Aranha* foram elencados para exemplificar esse fenômeno.

Figura 50 – Infográfico Aladdin e a Lâmpada



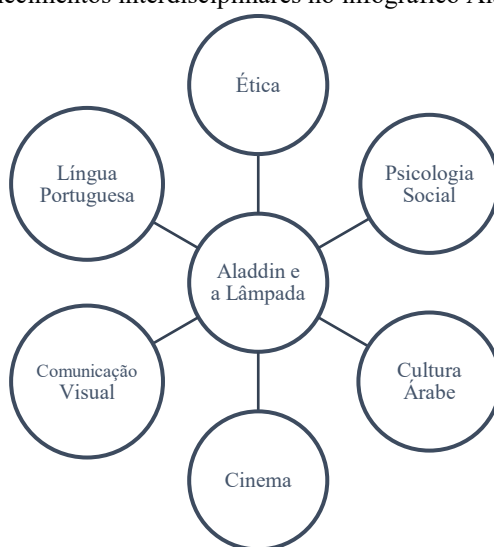
Fonte: *Corpus* da pesquisa, elaborado pelos participantes.

Os autores do infográfico “Aladdin e a Lâmpada” (Figura 50) recorreram a pesquisa de dados sobre o filme, como bilheteria e arrecadação, além de resenha da narrativa, em

websites como *National Geographic* Brasil e *Teoria Geek*²⁵. Após elaboração de um roteiro a partir de seleção e cópia de informações consideradas por eles como relevantes, ao longo do itinerário didático o texto autoral foi sendo construído com base nas discussões da equipe, em cinco tópicos principais: quem é o herói?; a trama; desafios e dilemas; lições; alcance e relevância.

O infográfico apresenta informações, verbais e não-verbais, oriundas das seguintes disciplinas: Cinema, Cultura Árabe, Psicologia Social e Ética. Os elementos relativos ao cinema são expostos por meio de dados estatísticos, imagens e enredo do filme; a Cultura Árabe é retratada na figura mitológica do gênio e em aspectos físicos e vestimentas dos personagens; a Psicologia Social aparece ao se discutir sobre pobreza, estrutura social e relacionamento interpessoal, enquanto a Ética emerge da empatia e da justiça social praticadas pelo protagonista. Os elementos que remetem às diferentes áreas são articulados em torno da descrição do jovem Aladdin e da jornada de transformação pessoal que o levou a ser considerado um herói, conforme a teia de conhecimentos da Figura 51.

Figura 51 – Conhecimentos interdisciplinares no infográfico Aladdin e a Lâmpada



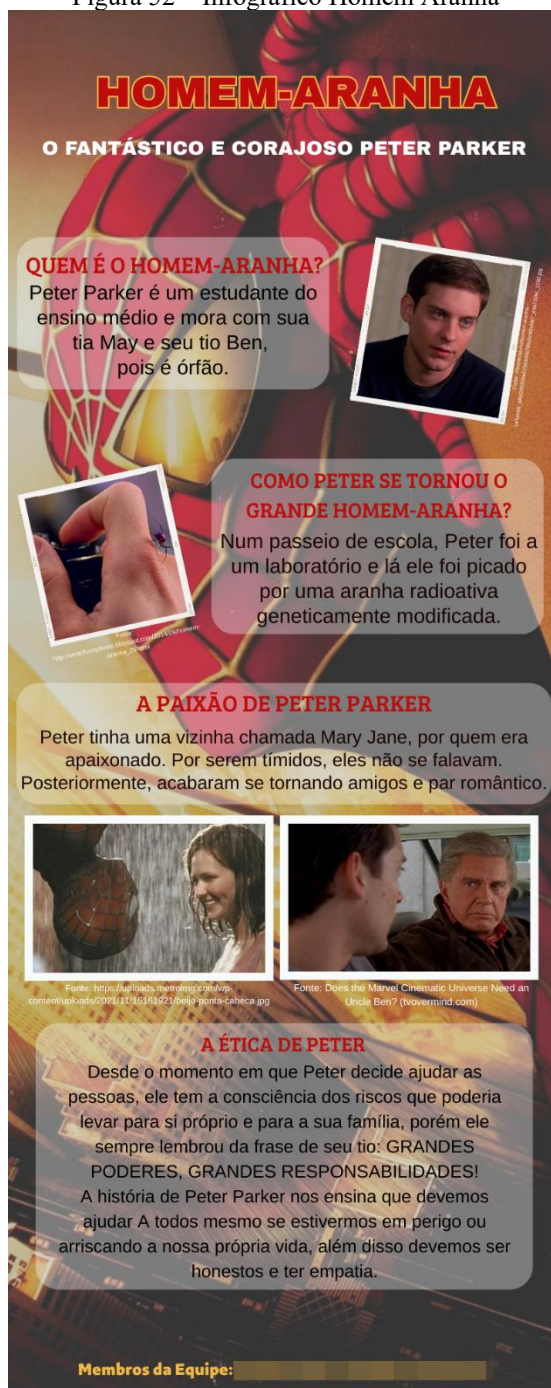
Fonte: Elaborado pela autora.

Para articular essa rede de conhecimentos no texto foram utilizados conceitos-chave das diferentes áreas, além de analogia e aplicação na realidade, com sugestões para o leitor. Nessa perspectiva, enquanto as figuras do gênio, da lâmpada e as vestimentas dos personagens corroboram para a identificação da cultura árabe na exposição da trama de Aladdin, a reflexão sobre humildade e partilha com os pobres constroem a ideia de empatia e justiça social,

²⁵ Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2020/09/10-fatos-surpreendentes-que-voce-nao-sabia-sobre-aladdin-disney> e <https://teoriageek.com.br/resenha-filme-aladdin-1992/>. Acesso em 28 out. 2025.

suscitando a comparação entre a realidade do personagem e a vida real, inclusive com a sugestão de que o leitor aplique essas virtudes em seu cotidiano. É possível, portanto, afirmar que a seleção e a integração coerente dos diferentes conteúdos em torno de uma temática central (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 150) concretizam-se na exposição da jornada de Aladdin e contribuem significativamente para a construção dos sentidos no texto.

Figura 52 – Infográfico Homem Aranha

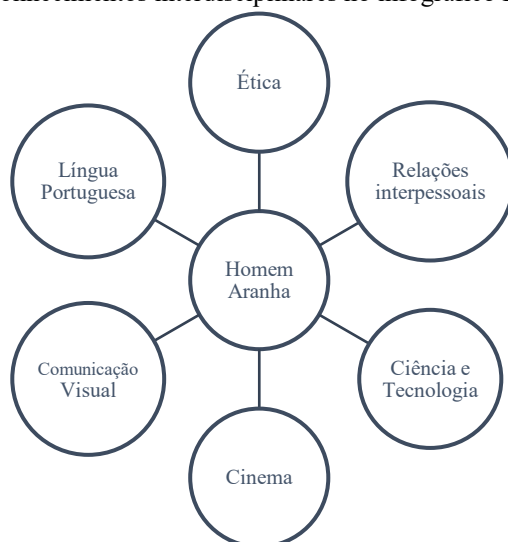


Fonte: *Corpus* da pesquisa, elaborado pelos participantes.

Outro exemplo de articulação de rede de conhecimentos interdisciplinares na produção textual manifesta-se no infográfico Homem Aranha (Figura 52), em que os autores – a partir de pesquisa *online* sobre a biografia do protagonista, Peter Parker, e sobre sua jornada como herói, nos sites *CanalTech* e *Coxinha Nerd*²⁶ – mobilizaram conhecimentos de Ciência e Tecnologia e Relações Interpessoais. O roteiro inicial, composto principalmente por cópias de trechos dos textos de fundamentação, passou pelos processos de retextualização, revisão e edição, com inserção de um tópico sobre a ética de Peter, em que os alunos relacionam a história de vida do herói com o conceito de empatia.

Nessa perspectiva, enquanto a área de Ciência e Tecnologia é expressa pela narrativa do acidente que provocou a mutação genética de Peter Parker e o consequente aparecimento de superpoderes, as Relações Interpessoais são retratadas – com uso de nome de personagens, imagens do filme e citação de uma frase dita pelo tio de Peter – nas relações familiares e amorosas do herói, o que constitui tanto a sua motivação para usar os poderes a fim de capturar criminosos, como o dilema ético enfrentado por ele por colocar pessoas queridas em risco. Dessa forma, a Figura 53 apresenta um esquema dos conhecimentos interdisciplinares presentes nesse infográfico.

Figura 53 – Conhecimentos interdisciplinares no infográfico Homem Aranha



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que as informações de diferentes disciplinas citadas pelos alunos nos textos analisados são recuperadas, em parte, do conhecimento prévio do estudante, a partir de seu repertório pessoal (o que sabe sobre o herói por meio dos filmes e séries a que

²⁶ Disponível em: <https://canaltech.com.br/celebridade/peter-parker/> e <https://www.coxinhanerd.com.br/verdadeira-origem-homem-aranha/>. Acesso em 28 out. 2025.

assiste, por exemplo), e de conhecimentos construídos ao longo da vida escolar, a partir de experiências didáticas (como as reflexões críticas e analogias realizadas a partir das discussões nas aulas de História e Língua Portuguesa durante o itinerário didático).

Ainda que não haja complexidade e aprofundamento no tratamento desses dados pelos autores (não foram criados tópicos para tratar de aspectos da cultura árabe no texto sobre Aladdin ou de mutações genéticas no texto do Homem Aranha, por exemplo), as informações foram organizadas e articuladas de forma coerente no texto, pois estão diretamente relacionadas ao tópico central e são facilmente encontradas nos filmes e séries analisados, além de estarem associadas ao cotidiano, a partir das lições transmitidas ao leitor, o que enriquece o conteúdo e contribui para a construção de relações sobre a jornada de cada herói sob óticas diversas. É, portanto, através da linguagem verbal e não-verbal que se materializa a articulação de conteúdos interdisciplinares, a partir do exercício de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes” (Thiesen, 2007, p. 88).

Conforme a percepção dos alunos participantes da pesquisa, a relação entre Português e História (e outras disciplinas, como Arte e Filosofia) na produção dos infográficos evidenciou-se a partir da abordagem conjunta da temática (ética e responsabilidade social na jornada dos heróis da ficção) nas aulas dessas disciplinas, além disso, corroborando com Japiassu (1976), os jovens demonstram a consciência de que a Língua Portuguesa e a produção multissemiótica podem articular-se a qualquer disciplina, havendo uma relação de conexão e reciprocidade: nas aulas de Língua Portuguesa se pode produzir o que se aprendeu em outras aulas, assim como o que se aprende nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para a aprendizagem de outras disciplinas, por meio da produção de textos, uma atividade “integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 15).

Pode-se afirmar que, ao relacionar conceitos de diferentes áreas por meio da análise de uma temática central e produção de um texto, os alunos desenvolvem a capacidade de considerar os diferentes aspectos de um problema, construindo um conhecimento mais significativo e contextualizado, conforme defendem Gusdorf (1976), Japiassu (1976) e Fazenda (2017). Além disso, enquanto produz o texto conforme uma situação de comunicação, o aluno assume uma atitude mais ativa diante do conhecimento que está sendo construído sob a mediação dos professores de História de Língua Portuguesa, num “exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas” (Kleiman; Moraes, 1999).

A análise dos dados obtidos nessa investigação certifica que o fenômeno da interdisciplinaridade se configura mais como processo e menos como produto (Japiassu, 1976), levando em consideração a postura ativa dos participantes ao longo do itinerário didático, a

partir da constituição de equipes de trabalho, do estabelecimento de conceitos-chave, da discussão da problemática a partir de *brainstorming*, da distribuição e da execução de tarefas de pesquisa e do agrupamento de dados resultantes da conexão de diferentes disciplinas através da produção de textos.

Além do processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares, nos interessa o modo como os alunos mobilizam e articulam recursos semióticos para a construção de significados no texto. Dessa forma, nos deteremos nesta categoria de análise no próximo tópico.

7.2 Aspectos multissemióticos

Compreendendo que todo texto é multissemiótico, na medida em que tanto os recursos verbais como não-verbais corroboram para a produção de sentidos, procedeu-se a análise das estratégias de mobilização dos recursos semióticos disponíveis para a produção em contexto escolar, a partir da identificação dos recursos específicos utilizados pelos alunos e descrição das estratégias de articulação desses recursos para a construção de sentidos.

Por se tratar de uma produção em tela de computador, por meio da plataforma *online* Canva para publicação impressa e nas mídias Facebook e Instagram, foram utilizados pelos alunos-autores recursos semióticos das modalidades de *design* verbal, imagético e composicional²⁷, conforme o quadro 11.

Quadro 11 – Modalidades e recursos multissemióticos utilizados nos infográficos

DESIGN VERBAL	DESIGN IMAGÉTICO	DESIGN COMPOSICIONAL
Texto verbal escrito	Cor	Colunas
Tipografia	Desenho	Caixa ou quadro
	Fotografia	Balão de texto
	Pictograma	Dimensão e posição

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro, o *design* verbal inclui o próprio texto verbal escrito e os recursos tipográficos empregados, como seleção de fontes, além das marcações em negrito, itálico e sublinhado. A modalidade de *design* imagético, por sua vez, diz respeito ao uso intencional de cores, desenhos, fotografias e pictogramas. Já o *design* composicional se

²⁷ Nomeados pelo Grupo de Nova Londres como *design* linguístico, visual e espacial, respectivamente, conforme discussão do capítulo 3.

Na produção do roteiro do infográfico Katniss Everdeen, a equipe registrou em texto verbal os seguintes tópicos: quem é o herói? e alcance e relevância, a partir de resultados do buscador Google sobre a trilogia de livros Jogos Vorazes, que adaptados para o cinema tornaram conhecida a figura da jovem heroína Katniss. Além disso, ainda na fase de planejamento, os autores já intencionavam fazer uso de imagens para compor visualmente seu texto e abordar as temáticas da pobreza, da luta, da opressão, da competição e da determinação, relacionadas à obra de referência.

Na versão inicial do infográfico, já é possível identificar uma diversidade de uso de recursos semióticos: texto verbal escrito, tipografia, fotografias, pictograma, cores e organização das informações verbais em caixas de texto, hierarquicamente diagramadas.

Do ponto de vista do *design* verbal, o texto desenvolve-se por meio da caracterização da personagem e de sua jornada como heroína na trilogia literária e cinematográfica Jogos Vorazes. Além de título, subtítulo e um pequeno texto introdutório, o infográfico encontra-se dividido em subtópicos: começo da vida (que explica a vida de Katniss, sua origem e vida familiar); os jogos vorazes (que apresenta o fato que marcou sua vida aos 16 anos, quando se ofereceu como tributo no lugar da irmã para representar o Distrito 12 nos jogos vorazes, uma competição mortal entre jovens de diferentes distritos, a serviço da Capital); a representação de uma heroína (que mostra como Katniss ganhou destaque por sua bravura e coragem ao tornar-se a provedora da família e enfrentar o sistema) e um último bloco de texto escrito que explicita os dilemas enfrentados por ela ao representar seu povo e enfrentar os poderosos. Ao final, são apresentados dois endereços eletrônicos como fonte de pesquisa pelos alunos autores, além de *links* abaixo das imagens com o endereço de onde foram capturadas. Não há, nessa versão, a identificação de autoria.

Com efeito, em todo o texto verbal escrito, há marcas tipográficas. Quanto à forma, a fonte arredondada e sem serifa transmite modernidade e legibilidade. Os títulos – do infográfico, do tópico central e dos subtópicos – são destacados em negrito e tamanho maior em relação ao corpo do texto. No título foi empregado, ainda, um destaque de sombra e forma curva e um tamanho ainda maior. O texto introdutório está marcado em itálico, o que o diferencia tipograficamente do texto dos subtópicos, que não possui essa marcação. Ademais, toda a parte superior do infográfico (título, subtítulo, texto introdutório e tópico central) está centralizado, enquanto os subtópicos são alinhados alternadamente à esquerda e à direita, e as referências de pesquisa, ao final, estão centralizadas, conforme o alinhamento da parte superior, causando um efeito de simetria. No entanto, o formato em caixa alta e o tamanho da fonte das referências nos parece destoar do restante do texto, recebendo um destaque desnecessário. O

mesmo ocorre com o tamanho da fonte dos *links* das imagens, que está proporcionalmente adequado. Todas essas marcas tipográficas, que diferenciam as partes do texto, são utilizadas como forma de destacar o que convencionalmente se considera mais importante e/ou que o público deve ler primeiro. Funcionam, portanto, como fatores de legibilidade.

Quanto ao *design* imagético, os autores lançaram mão do uso de figuras (fotografias e pictograma), e de cores (no plano de fundo, nas caixas de texto e nas fontes de texto verbal). A parte superior do infográfico, que funciona como introdução, possui uma fotografia como plano de fundo. Nessa imagem, a personagem – interpretada por Jennifer Lawrence – aparece vestida de vermelho, sentada em um trono, em posição de poder, antecipando ao leitor sua vitória no combate ao sistema totalitário em que viveu no livro e no filme. A fim de permitir a leitura do texto verbal que está em primeiro plano, a imagem recebeu um efeito de transparência, que diminui o contraste e a deixa mais clara. As demais fotografias utilizadas foram capturadas dos filmes pertencentes à trilogia, em que se vai evidenciando a jornada de Katniss como heroína. Nas imagens, Katniss aparece em trajes de combate, com cabelos trançados, portando arco e flecha, seus instrumentos de luta, e em posição de prontidão. Além disso, há uma fotografia em que Katniss aparece com o rosto pintado de vermelho, sugerindo, também sua resistência contra as forças da Capital. Há, portanto, uma relação de complementaridade entre as fotografias utilizadas.

Além das fotografias, os alunos autores optaram por utilizar o pictograma do tordo, um pássaro e uma flecha envoltos em um círculo, em alguns casos, em chamadas. Na narrativa, ele aparece pela primeira vez em um broche que Katniss recebeu de uma amiga e tornando-se, na cultura POP, símbolo de esperança e de resistência e, conseqüentemente, da própria obra literária e cinematográfica Jogos Vorazes. Nessa perspectiva, o símbolo do tordo é reconhecido pelos fãs da trilogia e seria imprescindível sua presença no texto, segundo os autores. Em conjunto com as fotografias da heroína em destaque, o pictograma favorece positivamente a composição imagética do infográfico.

Outrossim, o sistema semiótico imagético é marcado pelo uso intencional das cores. No texto verbal escrito, as letras foram coloridas de branco, preto e vermelho, mesmas cores presentes no plano de fundo e nas imagens, conferindo legibilidade e harmonia visual à peça, além disso essas cores representam características da heroína: energia, força e coragem. Nas imagens, além das cores citadas, aparece o amarelo, combinado com o vermelho nas chamadas do tordo e no fogo retratado em uma das fotografias de Katniss, causando um efeito de destaque e impacto. As caixas de texto possuem um tom de bege que, embora não tenha relação direta

com as demais cores utilizadas, caracteriza-se como uma cor neutra, utilizada para favorecer a visibilidade do texto escrito.

Na perspectiva do *design* composicional, percebe-se que o infográfico é composto por camadas sobrepostas: na camada mais profunda está o plano de fundo, seguido da camada onde se encontram as imagens, as caixas de texto dos subtópicos e os *links*. Acima desta, está a camada composta pela caixa de texto tópico principal, enquanto a camada mais superficial contém a maior parte do texto escrito: título, subtítulo, texto introdutório, tópico central, títulos e textos dos subtópicos, conforme o esquema do quadro 12.

Quadro 12 – Camadas do infográfico Katniss Everdeen

Camada	Objeto de <i>design</i>	Representação Visual
Camada 1	Plano de fundo do infográfico	
Camadas 1 e 2	Imagens, caixas de texto dos subtópicos e <i>links</i>	
Camadas 1, 2 e 3	Caixa de texto do tópico central	
Camadas 1, 2, 3 e 4	Texto escrito: título, subtítulo, texto introdutório, tópico central, títulos e textos dos subtópicos	

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, os elementos foram diagramados de forma que a organizar o texto na página do infográfico, seguindo uma ordem hierárquica que, de certa forma, guia a leitura. Com efeito, na parte superior do *layout* estão as informações introdutórias, seguidas de informações secundárias, verbais e não-verbais, que aprofundam as anteriores, organizadas em caixas que segmentam o texto e corroboram para a construção gradual da personagem como heroína.

Na segunda versão desse infográfico (ver Figura 54), após a revisão por pares e edição pelos autores, não houve alterações em relação aos elementos visuais e espaciais, apenas o texto escrito foi alterado, com a inserção do nome dos autores, no topo direito da página, correções ortográfico-gramaticais e acréscimo de informações na última caixa de texto, que relacionam a jornada de Katniss à temática trabalhada na proposta interdisciplinar (ética e responsabilidade social), conforme sugestão dos colegas. Durante a revisão por pares, esse infográfico foi bastante elogiado pela turma, pela coerência com o tema, o uso adequado das cores e imagens, e a organização geral dos tópicos na página.

Na versão final, editada conforme sugestões de revisão da professora-pesquisadora, houve alterações nos *designs* verbal e composicional: o texto da terceira e da quarta caixas de texto foram sintetizados, a fim de favorecer uma leitura mais fluida. Além disso, os nomes dos autores foram movidos para o final da página, abaixo das referências, assim como os *links* de referência das imagens. Também houve alteração nas referências, que passaram a ser escritas em maiúsculas e minúsculas e tiveram o tamanho diminuído, conforme orientações da revisão da professora-pesquisadora.

Conforme as categorias da Gramática do *Design* Visual (Kress; van Leeuwen, [1996] 2021), os recursos mobilizados e articulados pelos autores do infográfico Katniss Everdeen constroem significados representacionais, interativos e composicionais. Nessa perspectiva, os recursos visuais representam satisfatoriamente a jornada da personagem. Nas fotografias, optou-se principalmente pela estrutura narrativa, em que a participante é retratada em posição de ação, de combate. O pictograma do tordo e a imagem de Katniss no trono, no entanto, podem ser classificadas com estruturas conceituais, que não representam um processo dinâmico, mas caracterizam os participantes. Também a escolha da paleta cromática contribuiu para a elaboração da identidade visual da personagem, na medida em que transmite ao leitor as características de energia, resistência e coragem da protagonista.

Na perspectiva do significado interativo, a produção dessa equipe de autores promove o engajamento do leitor a partir de estratégias como o direcionamento do olhar da protagonista para o interlocutor nas fotografias utilizadas e uso da primeira pessoa do plural no

texto do último quadro: “Katniss nos mostra caráter, convicção com suas ideologias e, acima de tudo, nos ensina a agirmos com bondade, a não acertarmos ser controlados e a jamais romper com nossos princípios éticos” [sic], incluindo autor e leitor como alvos da reflexão promovida pela história de vida da heroína.

Por conseguinte, em termos de significado composicional, conforme análise do *design* espacial – que diz respeito ao *layout* do infográfico – é possível perceber que os elementos verbais e não-verbais foram organizados conforme o valor de informação (conteúdos mais importantes e atrativos no topo da página e informações secundárias na parte inferior da página), saliência (títulos em negrito, cor quente e em tamanho maior em relação ao corpo do texto verbal) e *framing* (uso de caixas de texto para separar as informações em tópicos e seções). Evidencia-se, ainda, a coesão visual da composição, a partir da repetição do uso de cores (preto, branco e vermelho) e fontes, simetria no alinhamento do texto verbal e no posicionamento das imagens, assim como é perceptível a coerência entre o uso desses recursos visuais e a temática do infográfico.

No processo de produção desse infográfico, assim como em outros exemplares do *corpus* da pesquisa, houve poucas alterações entre as versões. Assim, é possível perceber que, ainda que os alunos participantes da pesquisa não tenham propriedade teórica acerca dos aspectos multissemióticos da linguagem, já na produção inicial, após breve discussão sobre a multissemiose dos textos, eles demonstram consciência do uso estético e informativo de recursos verbais, visuais e espaciais na produção de um infográfico.

Por outro lado, houve infográficos que passaram por modificações mais intensas entre as versões, provocadas pelas sugestões da revisão e pela ação mediadora da professora-pesquisadora, como é o caso do infográfico Homem de Ferro (Figura 55).

Figura 55 – Infográfico Homem de Ferro (da versão inicial à versão final)



Fonte: *Corpus* da Pesquisa, elaborado pelos participantes.

O roteiro do infográfico Homem de Ferro foi elaborado a partir de uma fotografia do personagem, capturada de uma cena do filme, e texto verbal escrito sobre os seguintes tópicos: quem é o herói, alcance e relevância, desafios e dilemas. Nessa etapa de planejamento do texto, a equipe relatou o interesse em utilizar a imagem da máscara do herói para representá-lo e utilizar as cores principais do seu traje: vermelho e amarelo, além de abordar no texto verbal suas principais características: coragem, inteligência, liderança, determinação, criatividade e bom humor.

Na produção inicial, verifica-se a mobilização de alguns recursos semióticos: texto verbal escrito, tipografia, imagens, linhas, cores pertencentes à paleta cromática do herói e diagramação do texto em seções.

Quanto ao *design* verbal, o texto escrito discorre, inicialmente sobre a origem do Homem de Ferro, a partir de um incidente que obrigou Tony Stark a procurar uma forma de sobreviver, a partir da criação de uma armadura que impedia que estilhaços de granada

perfurassem seu coração. Em seguida, são apresentadas as características do herói, com destaque para sua inteligência, e os dados de bilheteria dos filmes produzidos sobre ele. Parece haver uma sequência lógica nas informações verbais, com exceção do subtópico intitulado “desfecho”, cujo corpo do texto na verdade trata do bom humor de Stark, que em muitos casos é útil na resolução dos problemas enfrentados por ele. O texto foi identificado com o nome dos autores, mas não há referências. Sobre o texto escrito foram aplicadas poucas marcas tipográficas. Todo o texto foi redigido em caixa alta, apenas com uso de tipo e tamanho diferente de fonte e negrito nos títulos (do infográfico e dos subtópicos), o que torna o texto simplório do ponto de vista do destaque para informações consideradas salientes no texto.

Quanto ao *design* imagético, foram utilizadas duas imagens do personagem Tony Stark e de sua versão heroica, como Homem de Ferro. Além disso, os autores empregaram as cores preto, para o plano de fundo, branco para o corpo do texto, vermelho para os títulos e amarelo para as linhas que assinalam os títulos dos subtópicos.

Quanto ao *design* composicional, por sua vez, as informações verbais e não-verbais foram dispostas na página em seções, posicionadas à esquerda e à direita, assim como o exemplo mencionado anteriormente, mas sem simetria no alinhamento do texto verbal. Há apenas duas camadas de informação, a mais profunda é composta pelo plano de fundo e a mais superficial possui as imagens, as linhas e o texto verbal.

Na revisão por pares, esse infográfico recebeu algumas críticas construtivas, com sugestões de inclusão de subtítulo atrativo para os leitores, referências das imagens, além da necessidade de um tópico que relacione o infográfico com a temática da ética e da responsabilidade social, afinal, segundo os alunos da turma, o intuito do texto não é somente apresentar o herói, mas aplicar os conhecimentos trabalhados nas aulas de História à jornada desse herói. Além disso, comentou-se sobre o alinhamento do texto verbal, o formato da fonte que influencia na legibilidade do texto e a falta de diversidade de recursos visuais e de organização dos tópicos na página do infográfico. Nesse contexto, algumas edições foram realizadas com base nos comentários da revisão, com a criação de um subtítulo, a substituição das imagens por uma fotografia de Tony Stark usando o traje do herói, a inclusão do *link* de referência da imagem, o desenvolvimento dos tópicos acerca das características e da inteligência do personagem e supressão do tópico “desfecho”. Não houve, portanto, alterações consideráveis no *design* imagético e composicional, de forma geral.

Em vista disso, na revisão da professora-pesquisadora, foi necessário sugerir diversas alterações que tornassem o infográfico da equipe, além de claro e objetivo, esteticamente atrativo, levando em consideração o público leitor. Além dos comentários

registrados na plataforma *online*, a professora reuniu-se com a equipe e recomendou uma pesquisa de *designs* sobre heróis, no Canva e no Google Imagens, a fim de que os autores, em alguma medida, se inspirassem, levando sempre em consideração os possíveis leitores do seu texto, já que a produção textual não estava sendo avaliado para atribuição de uma nota.

A mediação da professora nesta etapa de produção foi crucial para o desenvolvimento do infográfico Homem de Ferro, que passou por várias alterações na versão final. O texto dos subtópicos foram editados de caixa alta para letras maiúsculas e minúsculas, os subtópicos “características” e “inteligência” foram condensados em um só, incluiu-se um tópico sobre a ética e a responsabilidade social aplicada à jornada de Stark e um *link* de referência das informações citadas.

Ademais, a transformação imagética e composicional do infográfico foi perceptível, com destaque atribuído à imagem da máscara do herói, aplicação das cores da máscara no título e no subtítulo (através do uso de uma ferramenta de *design* do Canva), uso da cor branca no texto verbal dos subtópicos e inclusão de uma imagem disponível na própria plataforma *online* alusiva a uma zona urbana, utilizada como plano de fundo da parte mais inferior da página. Além disso, as informações foram reorganizadas na tela do infográfico, com título e subtítulo centralizados e visualmente salientes, maior parte do texto verbal escrito à esquerda da página, em caixas de texto e alinhamento centralizado, e identificação de autoria movida para a parte inferior da página, com todos os nomes dos autores em uma única linha. Essas alterações tornaram, conforme avaliação dos alunos participantes, o *design* bem mais atrativo, legível e informativo, atingindo seu objetivo de construir uma imagem positiva do herói em questão.

Numa perspectiva evolutiva, ficou evidente o enriquecimento desse infográfico quanto aos significados ideacionais, interativos e composicionais. O efeito visual causado pelo uso da imagem da máscara contribuiu sobremaneira para a representação conceitual da imponência do Homem de Ferro, que aparece nos cenários de crise para solucionar os problemas com inteligência e perspicácia. Também o novo arranjo das cores está mais fiel à identidade visual do herói, transmitindo modernidade.

Ademais, o direcionamento do olhar do herói para o interlocutor, conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2021) favorece seu engajamento, além disso, o reposicionamento das informações na página e o uso de contornos tornaram o *layout* mais harmônico e moderno, conferindo-lhe coesão visual e coerência temática.

É importante enfatizar que a produção textual multissemiótica realizada durante o itinerário didático foi possibilitada pelo aparato humano e tecnológico disponível no contexto da escola participante, uma instituição pública de ensino. O esforço da gestão escolar em manter

o laboratório de informática com 15 computadores funcionando adequadamente, com acesso à internet via cabo, navegador de internet e programas básicos de edição de texto, imagem, áudio e vídeo instalados, assim como a presença de um professor preparado para orientar o trabalho com as tecnologias digitais possibilitaram o sucesso do trabalho realizado.

Em linha com Kress e van Leeuwen ([1996] 2021) e Ribeiro (2021), evidencia-se que tecnologia digital facilita a produção multissemiótica por usuários não especialistas, a partir do uso verbo, imagem, *template*, projeto gráfico e diagramação, assim como auxilia nos procedimentos de retextualização, revisão e edição próprios da produção colaborativa processual em ambiente digital.

Nesse contexto, é essencial que durante a realização das atividades de escrita os alunos sejam orientados quanto os usos éticos e estéticos dos recursos verbo-visuais, como parte importante do desenvolvimento dos multiletramentos, o que será explicitado no tópico seguinte, quando nos debruçamos sobre a construção de sentidos na produção multissemiótica colaborativa em contexto educacional.

7.3 Representações multissemióticas e efeitos de sentido

A leitura e a produção de textos não são atividades passivas, mas a construção de significados em situação de interação. Dessa forma, o texto não é a mera sobreposição de modos semióticos e nenhum dos recursos verbo-visuais utilizados cumpre papel meramente decorativo. A integração intencional desses recursos em práticas situadas de linguagem, portanto, colabora para a construção de sentidos na composição textual (conforme Ribeiro, 2021, p. 27).

Assim como Kress (2003, p. 142) afirma que “escrita e imagem precisam ser lidos juntos, numa entidade textual”, pois o significado é produto da combinação dos diferentes recursos semióticos, e van Leeuwen (2005) defende uma linguística que analise os textos de maneira integrada e não desconsidere outras camadas de sentido tão importantes quanto a palavra, Lemke (2010, p. 456) argumenta 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) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes.

Assim, considerando a escrita como prática social, aspectos como interlocutores, gênero, suporte e mídia de circulação do texto também são necessários para compreendê-lo.

Esses fatores influenciam as escolhas que o autor realiza ao produzir um texto, com base nos efeitos de sentido que pretende atingir, inclusive, no processo de revisão, quando os alunos se colocam na posição de leitores dos textos de seus colegas e fazem sugestões com vistas à melhoria do material, do ponto de vista do *design* verbal, imagético e composicional. O mesmo ocorre na revisão realizada pelo professor, quando o intuito não é somente atribuir uma nota ao texto produzido, mas posicionar-se como leitor, enfatizando os pontos positivos da produção, apontando sugestões para as vulnerabilidades e acompanhando a edição, a fim de propiciar o processo de produção de sentidos.

Já na fase de planejamento dos infográficos pelos alunos participantes, eles foram conduzidos a selecionar o recorte temático, a partir de tópicos relevantes que iriam abordar no texto, fontes de referência onde buscariam informações para desenvolver esses tópicos e recursos visuais que utilizariam na produção, sem perder de vista que os textos, ao final do itinerário, seriam publicados nas redes sociais da escola, para um público superior a 5 mil pessoas²⁸, incluindo alunos, ex-alunos, professores, funcionários, familiares e amigos de alunos e demais pessoas que se interessam pelo conteúdo publicado pela instituição.

A análise da produção multissemiótica de sentidos, com registro de protocolos verbais, possibilitou a percepção de episódios de tomada de decisão durante todo o processo de *design*. Outrossim, a triangulação desses dados com o registro de respostas à entrevista semiestruturada realizada ao final do itinerário levou à compreensão de certas escolhas realizadas pelos alunos autores durante a produção. É o que podemos perceber no infográfico Wanda Maximoff (Figura 56).

²⁸ Número de seguidores do Instagram da escola na data de início do itinerário didático.

Figura 56 - Infográfico Wanda Maximoff (da versão inicial à versão final)



Fonte: Corpus da pesquisa, elaborado pelos participantes.

O roteiro do infográfico Wanda Maximoff continha, inicialmente, dados biográficos da heroína (nome, título, idade, classificação e obra), uma imagem da personagem e um trecho de sua biografia, reproduzido da Wikipedia. Por conseguinte, a versão inicial do infográfico, conforme a Figura 56, apresenta os seguintes tópicos: quem é Wanda, sinopse, poderes, curiosidades e bilheteria. A equipe utilizou predominantemente a cor vermelha, pertencente à identidade visual da personagem, além de desenhos e pictogramas para representar aspectos relacionados à jornada da heroína. No entanto, na revisão por pares, um dos questionamentos levantados por alguns alunos da turma foi a classificação de Wanda como heroína, com base no seu histórico de instabilidade emocional e manipulação da realidade, que causaram mortes e outros prejuízos e pessoas inocentes, tanto nas histórias em quadrinhos, quanto no cinema e na TV/streaming. Outro aluno chamou atenção para o pictograma que

representa a coroa utilizada pela personagem, em formato de chifres, geralmente utilizados por vilões.

Esses argumentos colocaram em xeque a coerência temática do infográfico em relação à ética e a responsabilidade social. Haveria, nesse caso, uma contradição, o que levou a equipe de autores a repensar a pertinência de Wanda como temática do infográfico sobre a jornada dos heróis da ficção. Após discussão entre os membros da equipe e a leitura de alguns artigos em *sites* de cultura *Geek*, decidiu-se por manter a personagem como tema do infográfico e incluir no texto um tópico acerca de seus princípios morais, acompanhado de um pictograma de coração, o que fortaleceria a visão do lado positivo de Wanda, suas boas intenções, justificaria sua classificação como heroína e restabeleceria a coerência.

Além disso, na revisão da professora-pesquisadora, sugeriu-se que, no tópico de sinopse, em que os autores apresentavam somente a narrativa da série Wanda Vision (Disney+), fosse detalhada de forma mais abrangente a história da personagem. Assim, essa seção foi editada pela equipe, a fim de contextualizar o leitor em relação às atitudes anti-heroicas da protagonista.

Por conseguinte, durante a entrevista de avaliação, quando questionados sobre a motivação de escolha do herói, os alunos citaram os traumas e a difícil história de vida de Wanda, que a levaram a utilizar seus poderes a seu favor, manipulando pessoas, a fim de ter a vida que ela gostaria de ter tido, enfatizaram seu lado heroico e sua relevante participação nos Vingadores, como uma das personagens mais poderosas.

Discussão semelhante aconteceu na outra turma de alunos participantes, em relação ao infográfico Arlequina (Figura 57).

Diferentemente do texto sobre Wanda Maximoff, no infográfico Arlequina (Figura 57), os autores deixaram claro, desde a produção inicial, que se trata de uma vilã que se tornou anti-heroína, por meio da apresentação de sua história como psiquiatra de Coringa, sua manipulação, transformação em criminosa, emancipação – após o rompimento com o vilão – e redenção.

A escolha e o posicionamento das imagens ao longo do texto reforçam a evolução da personagem, enfatizando as reviravoltas por que passou até se tornar heroína, ainda que não-tradicional. A fim de evidenciar essa transformação, a equipe, por sugestão da revisão por pares, incluiu um subtítulo ao infográfico: força e determinação, como características da protagonista.

Ademais, a trajetória de Arlequina é comparada à de outras mulheres, reais, as quais vivem situações de abuso em relacionamentos amorosos e precisam de coragem e incentivo para se emancipar, sendo considerada uma jornada de superação que justifica sua relação com a temática da ética e da responsabilidade social tratada na atividade interdisciplinar.

A partir dos dados apresentados, evidencia-se, além da função informativa e expositiva, a argumentatividade dos infográficos produzidos, a partir do uso intencional e persuasivo de recursos verbais e não-verbais para a construção dos sentidos. De fato, os alunos não produziram os textos para receber uma nota, mas para informar os leitores e argumentar acerca da temática da ética e da responsabilidade social aplicada à jornada dos heróis da ficção.

Conforme a definição da situação comunicativa apresentada no início do itinerário didático e reiterado ao longo dos encontros, os textos produzidos pelos alunos cumprem com o funcionamento do gênero (Figura 43) em uma prática real de linguagem, que transporta o aprendizado da sala de aula para o mundo. Com efeito, pôr os textos em circulação amplia o circuito comunicativo e ressignifica a autoria. A cada etapa do processo de produção, entram em cena leitores presumidos: os pares, a professora, a comunidade escolar, a sociedade.

Outrossim, a partir da noção de *design* como processo criativo de sentidos, difundido na atualidade como importante habilidade para a vida social e para o mundo do trabalho, os alunos participantes vivenciaram efetivamente o processo que parte dos *designs* disponíveis, passa pelo *designing* e chega ao *redesigned*, ou seja,

“como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de produção de sentido disponíveis (*designs* disponíveis), como os autores, em alguns sentidos importantes, têm a responsabilidade de estar conscientemente no controle da transformação de sentidos (*designing*) e como os efeitos de sentido, a sedimentação do sentido, tornam-se parte do processo social (o *redesigned*)” (CAZDEN et al., 2021, p 47).

Em outras palavras, os alunos dispunham de *designs* (conhecimento prévio do infográfico, exemplos abordados nas aulas e *designs* sugeridos pelo Canva), a partir dos quais realizaram um processo ativo de criação de novos significados, por meio da reprodução e transformação desses recursos na produção multissemiótica colaborativa, até chegar a um resultado de produção autoral de circulação social. Num processo cíclico, os artefatos produzidos pelos alunos serão *designs* disponíveis para outros indivíduos.

A multissemiose dos infográficos produzidos pelos participantes, não está, portanto, apenas a serviço do *design*, para atrair a visualização dos leitores, mas atua como recurso informativo e persuasivo, na medida em que sintetiza informações, orienta a leitura e influencia a interpretação pelo leitor, conforme defendido por Ribeiro (2016).

Assim, a escrita do texto verbal em tópicos curtos e objetivos, a busca por subtítulos de impacto, a preocupação em utilizar cores e fontes semelhantes à identidade visual do personagem, o cuidado na seleção das imagens e na diagramação das informações, a relação

entre a jornada do herói da ficção e a vida real, a revisão e edição dos textos com vistas ao aperfeiçoamento estético e à construção dos sentidos pelo leitor são evidências de que os autores se desenvolveram como *meaning makers*, *designers* ativos de significado (Cope; Kalantis, 2009).

A fim de encapsular o conhecimento construído no percurso analítico desta pesquisa, o Quadro 13 apresenta a síntese das discussões abordadas neste capítulo.

Quadro 13 – Síntese dos resultados encontrados na pesquisa

Categoria de análise	Principais resultados
Conhecimentos interdisciplinares	1. Conhecimentos mobilizados do repertório pessoal do estudante e construídos ao longo da vida escolar, a partir de experiências didáticas; 2. Não há aprofundamento no tratamento desses dados pelos autores, mas as informações foram organizadas e articuladas de forma coerente no texto; 3. A articulação de conteúdos interdisciplinares se materializa através da linguagem verbal e não-verbal.
Aspectos multissemióticos	1. Relevância da revisão por pares e mediação da professora-pesquisadora para o desenvolvimento do infográfico; 2. Enriquecido em relação aos significados ideacionais, interativos e composicionais; 3. Os recursos digitais facilitam a seleção e a composição multissemiótica, assim como auxilia no processo de retextualização, revisão e edição.
Representações semióticas e efeitos de sentido	1. Argumentatividade dos infográficos produzidos, a partir do uso intencional e persuasivo de recursos verbais e não-verbais para a construção dos sentidos; 2. Pôr os textos em circulação amplia o circuito comunicativo e ressignifica a autoria. A cada etapa do processo de produção, entram em cena leitores presumidos: os pares, a professora, a comunidade escolar, a sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora.

No capítulo que segue, encontra-se as considerações finais deste trabalho, com a pretensão de retomar o percurso da pesquisa, sintetizar os resultados e incentivar futuras pesquisas e práticas interdisciplinares e de multiletramentos na educação básica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese teve como objetivo analisar o processo de levantamento, tratamento e articulação de conhecimentos interdisciplinares na produção de infográficos nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da realização de um itinerário didático de produção textual em contexto escolar, com uso de ferramentas e mídias digitais. Neste capítulo, tecem-se algumas considerações finais acerca deste trabalho, não exaustivas, considerando o caráter dinâmico e evolutivo da ciência linguística, o que proporciona a possibilidade de novos estudos, a partir das lacunas existentes, que atualizam o conhecimento.

A pesquisa tomou por base os fundamentos teóricos que versam sobre: a) a interdisciplinaridade, a partir da contextualização histórica e do diálogo com os documentos oficiais como a BNCC e o DCRC; b) os multiletramentos, a partir dos estudos mais recentes da Semiótica Social e de seu impacto no ensino das práticas de linguagem na escola; c) a escrita como processo cognitivo, que perpassa o contexto digital e escolar e d) o gênero infográfico e sua aplicação no contexto escolar. Ademais, a apresentação do estado da arte sobre a temática evidencia as aproximações e os distanciamentos desta pesquisa em relação a pesquisas anteriores, a fim de garantir a relevância acadêmica e o rigor científico deste trabalho.

Por conseguinte, o capítulo de procedimentos metodológicos apresenta e descreve o tipo de pesquisa, a partir de seus objetivos e pressupostos norteadores, além dos aspectos éticos que embasaram o estudo, o contexto local da pesquisa, o perfil de seus participantes, a composição do *corpus* deste estudo e, por fim, os procedimentos e os instrumentos de construção, de análise e de interpretação dos dados.

A análise do processo de produção de 18 infográficos enciclopédicos por estudantes do 1º ano do Ensino Médio, a partir das categorias propostas: conhecimentos interdisciplinares, aspectos multissemióticos e efeitos de sentido, possibilitou perceber como os alunos selecionam, tratam e articulam os conhecimentos advindos das disciplinas de História, Língua Portuguesa, Psicologia, Filosofia, Tecnologia, dentre outras, para a produção multissemiótica de sentidos conforme o funcionamento do gênero infográfico.

Nesse ínterim, evidenciou-se que os conhecimentos interdisciplinares provenientes do repertório pessoal do estudante e construídos na formação escolar foram organizados e articulados de forma coerente na produção de textos pelos alunos participantes, embora não tenha sido demonstrado aprofundamento no tratamento desses dados pelos autores. Tais conhecimentos materializaram-se nos infográficos através da linguagem verbal e não-verbal.

Ademais, a análise do processo de produção dos infográficos apontou a relevância da abordagem processual da escrita, por meio da revisão por pares e da mediação da professora-pesquisadora, para o desenvolvimento multissemiótico dos textos, o que proporcionou enriquecido em relação aos significados ideacionais, interativos e composicionais. Além disso, destaca-se que o uso de recursos digitais facilitou a seleção e a composição multissemiótica, assim como auxiliou no processo de retextualização, revisão e edição dos textos.

Outrossim, as representações multissemióticas produzidas pelos participantes revelaram o uso intencional e argumentativo de recursos verbais e não-verbais para a construção de determinados efeitos sentido, em razão do funcionamento do gênero infográfico, da ampliação do circuito comunicativo dos textos e da ressignificação da autoria a cada etapa do processo de produção textual.

Com efeito, o processo de produção dos infográficos evidencia que os participantes desenvolveram múltiplos letramentos: o letramento multissemiótico, foco desta investigação, e outros tais como o letramento digital e o letramento crítico, a partir do conhecimento construído no itinerário didático, com uso de ferramentas tecnológicas de que dispunham na escola, conforme as demandas comunicativas do gênero, para publicação impressa e em mídias sociais digitais, o que revelou uma preocupação em garantir a estética, a informatividade e a argumentatividade dos textos.

Logo, são resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa: a) a importância da interdisciplinaridade na escola, com a expansão dos saberes para atividades de leitura e de escrita; b) a aplicação de saberes do cotidiano dos alunos os estimula a produzirem textos, como os infográficos associados aos super heróis, com uso de recursos verbo-visuais; c) há inúmeras formas de produção textual pelas quais os alunos do Ensino Médio podem aprender, além da redação escrita exclusivamente para atribuição de uma nota de desempenho escolar; d) o planejamento integrado mobiliza inúmeros saberes para a produção de textos, além de criar um ambiente escolar colaborativo e que aplica, de fato, as *soft skills*²⁹ como habilidades necessárias para um ambiente saudável para a construção de saberes.

Em síntese, os resultados desta investigação apontam que a produção de infográficos no Ensino Médio, orientada por uma perspectiva multissemiótica e interdisciplinar e apoiada pelo uso de ferramentas e mídias digitais, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e capazes de produzir sentidos em diferentes linguagens,

²⁹ *Soft skills* são habilidades mentais, emocionais e sociais desenvolvidas ao longo da vida e necessárias em contextos sociais diversos, como no mundo do trabalho. Alguns exemplos dessas habilidades são pensamento estratégico, negociação, persuasão, resiliência, liderança e inteligência emocional (PUCRS Online, 2024).

reafirmando o papel central do ensino da leitura e da escrita para a formação acadêmica, técnica e cidadã dos estudantes.

Corroborando com Fazenda (2017, p. 72), segundo o qual “a atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente”, este trabalho defende que popularizar projetos interdisciplinares nas escolas significa promover o aprendizado por meio de conexões de saberes, estimulando a percepção, a comparação com a vida prática e a reflexão crítica, valorizando as especificidades de cada área do conhecimento.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa devem ser divulgados, para além da comunidade acadêmica, entre professores e gestores escolares, a partir do compartilhamento de experiências exitosas entre profissionais da educação, a fim de valorizar e fomentar a execução de práticas interdisciplinares e de formação do letramento multissemiótico dos jovens, além de chamar atenção para a formação inicial e continuada de professores, teórico, técnica e metodologicamente, para a elaboração e execução de projetos e atividades que promovam a participação ativa do estudante, através da produção de textos de circulação *online* e *off-line*.

É perceptível que a delimitação do *corpus*, restrito às produções de duas turmas do Ensino Médio integrado à educação profissional, bem como as condições tecnológicas da escola, que influenciaram diretamente nas escolhas semióticas dos alunos, configuram-se como limitações que inviabilizam uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Espera-se, portanto, que novas investigações avancem na compreensão do letramento multissemiótico, por meio de análises comparativas entre diferentes níveis ou contextos escolares ou pela abordagem de outros gêneros de circulação digital, como vídeos e *podcasts*.

Apontamos como essencial para o desenvolvimento deste trabalho, em especial na fase de escrita, a profícua interação com estudantes e pesquisadores brasileiros, portugueses, guineenses e angolanos, proporcionada pela experiência vivenciada no Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE), realizado na Universidade de Évora, em Portugal, durante o ano de 2024, com financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A imersão cultural e acadêmica numa instituição que abriga estudantes de todas as partes do mundo propiciou intensas reflexões acerca da língua, da linguagem, da pesquisa e do ensino, o que culminou no amadurecimento desta pesquisa e no interesse por novas experiências de diálogo e aprendizagem intercultural.

Outrossim, as discussões teóricas e metodológicas realizadas no âmbito dos grupos Protexto (Unilab) e Geteme (UFC)³⁰ contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento desta investigação, desde sua gênese. Assim, com os resultados alcançados, espera-se também colaborar com os atuais estudos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada no Brasil, alinhados às demandas sociais contemporâneas.

Em síntese, os resultados desta investigação apontam que a produção de infográficos no Ensino Médio, orientada por uma perspectiva multissemiótica e interdisciplinar e apoiada pelo uso de ferramentas e mídias digitais, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e capazes de produzir sentidos em diferentes linguagens, reafirmando o papel central do ensino da leitura e da escrita para a formação acadêmica, técnica e cidadã dos estudantes.

³⁰ Registro dos grupos Protexto e Geteme, respectivamente, no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/809540> e <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/178896>.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Luciano. **Fundamentos da Infografia**: análise e composição gráfica. Florianópolis: Adorno, 2020.
- AMORIM, Adriana P S. **Aprendendo a produzir notícias na era digital**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2017. 414 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARROS, Eliana; OHUSCHI, Márcia; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Na ponta do lápis**, n. 36, 2020, p.10-19.
- BARROS, Fernanda Pinheiro. **Estações Língua Portuguesa**: rotas de atuação social. São Paulo: Ática, 2020.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERNINGER, Virginia W.; ABBOTT, Robert D.; ABBOTT, Sylvia P.; GRAHAM, Steve; RICHARDS, Todd. Writing and reading: connections between language by hand and language by eye. **Journal of learning disabilities**, v. 35, n. 1, p. 39-56, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219402035001044>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, Learning and Communication**. A social semiotic frame. London & New Yor: Routledge, 2016.
- BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 24 mai. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1685&Itemid=. Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/33gRy4V>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do ENEM 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRUNS, Axel. Prodisage: towards a broader framework for user-led content creation. **6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition**. New York: Association for Computing Machinery, 2007, 99–106. Disponível em: [https://produsage.org/files/Produsage%20\(Creativity%20and%20Cognition%202007\).pdf](https://produsage.org/files/Produsage%20(Creativity%20and%20Cognition%202007).pdf). Acesso em: 13 fev. 2025.

BUNZEN, C. O Ensino de “Gêneros” em Três Tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: GEGE (Grupo de Estudos de Gêneros Textuais). **Quimera e a Peculiar Atividade de Formalizar a Mistura do Nosso Café com o Revigorante Chá de Bakthin**. São Carlos: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004, pp. 221-258.

CAIRO, A. **Infografia 2.0**. Visualización interactiva de información en prensa. Madrid: Almut, 2008.

CALDAS, Maria Cilania de Sousa. **Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio**. 2021. 208 f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

CAMPOS, Aline de. Os conflitos em processos colaborativos de escrita coletiva na Web 2.0. In: PRIMO, Alex (Org.). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2JVGCSJ>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza: Secretaria de

Educação do Estado do Ceará, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2qlUEWJ>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Ensino Médio. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Entre o impresso e o digital: letramentos multissemióticos nos livros didáticos e portais pedagógicos**. Monografia. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2013.

COELHO, Ana Maria. Habilidades matemáticas, leitura de mapas e ensino-aprendizagem de geografia na escola. In: FONSECA, M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2004.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. 2015. – Tese (Doutorado) – Université de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. “Itinerarios de escritura. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia”. In: NAVARRO, M. **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior**. La Paz: Plural, 2017.

COPE, Bill; KALANTIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15544800903076044?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 9 fev. 2025.

COSTA, Daniel de Carvalho. **A atitude interdisciplinar docente e o desenvolvimento humano: foco no ensino médio de uma escola pública**. 2012. 165 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CUSTODIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência**. 2011. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.

DE PABLOS, José. **Infoperiodismo: el peridista como creador de infografía**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 22, n. 52, 2020, p. 250-274.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard; **Gêneros Orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, (1994) 2017.

FERNANDES, Débora; MURAROLLI, Priscila. Leitura e escrita: um modelo integrado. **Psicologia**: teoria e prática, v. 18, n. 1, p. 152-165. São Paulo, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100012. Acesso em: 19 mar. 2025.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, 2008, p. 29-53.

FLOWER, Linda; HAYES, John. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, Washington, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/141688981/Interdisciplinaridade-Moacir-Gadoti>. Acesso em 01 dez. 2024.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. [1964] In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOMES, Dannytza S.; ANDRADE, Francisco R.; SERAFIM, Mônica S.; LIMA, Priscila S. R. Se a aula é de leitura, todo mundo ensina junto: interdisciplinaridade como caminho teórico-metodológico para o ensino de leitura no Ensino Fundamental Anos Finais. In: GOMES, Dannytza S. et al. (Org.). **A Leitura na sala de aula**: oficinas pedagógicas interdisciplinares para o ensino fundamental anos finais. Juazeiro do Norte: Editora Perin, 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

GUSDORF, G. Prefácio. *In*: JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **O gênero discursivo infográfico**: da multimodalidade aos multiletramentos no ensino de língua materna. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2020.

HODGES, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Tome 1. Paris: A. Colin, 1990.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. Letramentos na modernidade. **Bakhtiniana**. v. 9, n. 2, p. 72-91, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Routledge: London; New York, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London & New York: Routledge, 2010.

KRESS; VAN LEEUWEN. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 3 ed. London, New York: Routledge, [1996] 2021.

LEÃO, Doris; SILVA, Lucas; LINS, Sylvie. Avaliação do ensino-aprendizagem escolar e metacognição: uma via de mão dupla. *In*: SILVA, Lucas; CIASCA, Isabel (org.). **As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos**. Fortaleza: Eduece, 2017.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 49. n.2. Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2019.

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

LIMA, Aline Cristina Cruz e. **Leitura no Ensino Médio: a interdisciplinaridade como orientação metodológica de um ensino produtivo**. 2017. – Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6 n. 11, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2PTnTL5>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MONTARGIL, Gilmar da Silva. **O verbo-visual como estratégia discursiva nos infográficos: uma análise da seção gráfico do nexo jornal**. 2020. 196f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Curitiba, 2020.

MORIN, Edgar; PIATELLI-PALMARINI. L'unité de l'homme comme fondement et approche interdisciplinaire. In: APOSTEL, Léo et al. **Interdisciplinarité et sciences humaines**. Vol. 1. Paris: Unesco, 1983.

MUNIZ-LIMA, Isabel. **Linguística textual e interação digital**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 2014. 149f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2014.

NORMAN, Donald A. **O design do dia a dia**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

PAIVA, Francis. **A leitura de gênero textual multimodal: a hipertextualidade do infográfico**. João Pessoa: 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqlCf>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAIVA, Francis. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2020.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Ideação** – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu. v.10, n.1, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PUCRS. **Soft Skills: o que são, sua importância e como desenvolvê-las**. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/soft-skills>. Acesso em 18 dez. 2025.

RASTIER, François. Semioses e metamorfoses. **Cadernos de Linguística**. Vol. 2, n. 1, 2021.

RAUEN, F. J. Pesquisa mediadora: alternativa metodológica para desenhos de intervenção dialética em Linguística Aplicada. *In*: Encontro do CELSUL – Centro de Estudos Linguísticos do Sul, 5., 2003, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CELSUL, 2003.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

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

ROCHEFORT-NETO, Odoaldo Ivo. **Interdisciplinaridade escolar**: um caminho possível. 2013 – Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica. A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 8, n. 3, 2008, p. 581-612.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA; Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPAIO, Francisco; FARIAS, Thyago. O infográfico como estratégia discursivo-argumentativa em textos motivadores do ENEM. **Revista DoCEntes**, v. 5, n. 12, 2020, p. 44-53. Disponível em:

<https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/257/113>. Acesso em: 9 set. 2023.

SANTIAGO, L.; LIMA-NETO, Vicente. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa. *In*: LIMA, Ana Maria. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**. v. 13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26994>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage. Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico. In: SANTOS, Zaira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (org.). **Semiótica Social e multimodalidade**. Um tributo a Gunther Kress. Vitória: Edufes, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/f7e69d29-2f37-4776-a6b2-4c20c3d6f9ed>. Acesso em 19 dez. 2024.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**. V.12, n.2, 2014, p. 2915-324. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em 29 dez. 2024.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Tainan; SOUZA, Marília. Os gêneros multimodais no livro didático de língua portuguesa: ensino híbrido à luz dos multiletramentos. In: LIMA, Ana Maria. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SINACEUR, Mohammed Allal. Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? In: APOSTEL, Léo *et al.* **Interdisciplinarité et sciences humaines**. Paris: Unesco, 1983.

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

SOJO, Carlos. **La infografía periodística**. Caracas: Universidade Central de Venezuela, 2000.

SOUZA, Juliana. **O infográfico e a divulgação científica midiática (DCM): (ENTRE) texto e discurso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. s/d. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SWIDERSKI, Rosiane; COSTA-HUBES, Terezinha. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009, p. 113-128.

TEIXEIRA, Jeannie Fontes. **Estratégias de referenciação em infográficos: contribuições da imagem para a progressão textual**. 2016. 248f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

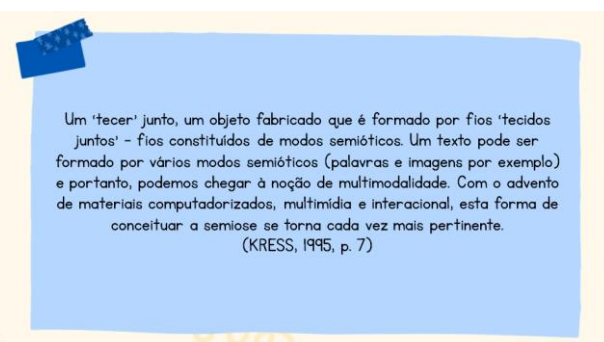
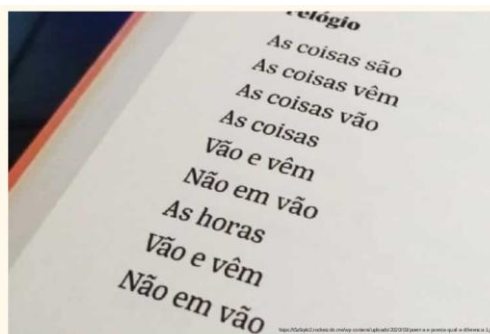
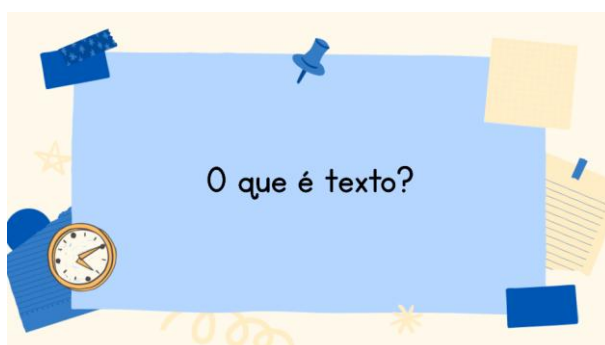
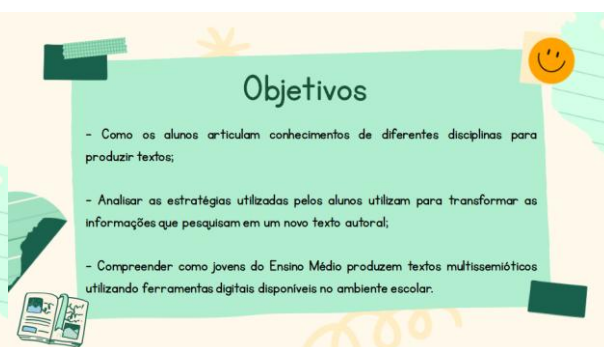
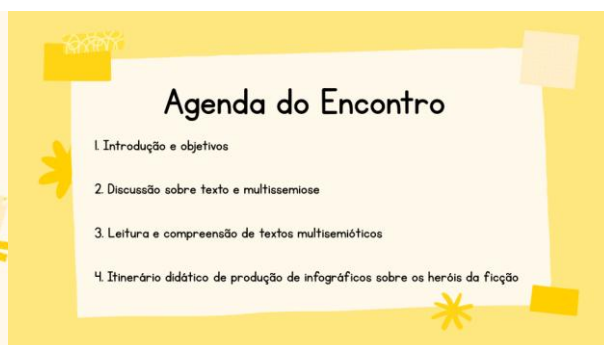
THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VIEIRA, Iuta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2005.

VIEIRA, Mauricéia. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DO ITINERÁRIO DIDÁTICO



Multissemioses????

Semiose – processo de significação e produção de significado.

A multimodalidade estuda “o uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados”. (KRESS, 2001, p. 20)

“Cada modo carrega uma parte do ‘load’ comunicacional”
(KRESS, 2003)

REFORÇAR COMPLEMENTAR HIERARQUIZAR

Verbal

Tipografia

Som

Gesto

Layout

Imagem

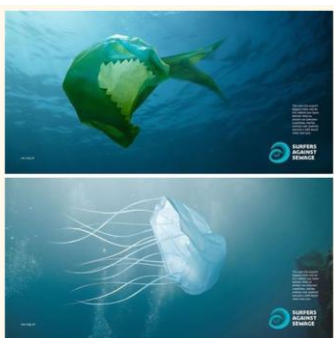
Leitura e Compreensão Multissemiótica de Textos

I will always
find you

I WILL ALWAYS
FIND YOU

FONTS MATTER.

The creative mindset coach. Páginas Facilitad



SUPER HERÓIS MAIS RICOS DO MUNDO

PANTERA NEGRA	VALOR ESTIMADO: 600 MILHÕES
IRON MAN	VALOR ESTIMADO: 500 MILHÕES
SPIDER-MAN	VALOR ESTIMADO: 400 MILHÕES
THOR	VALOR ESTIMADO: 300 MILHÕES
WOLFE	VALOR ESTIMADO: 200 MILHÕES

Itinerário Didático de Produção de Infográficos

Aulas de Aprofundamento em Língua Portuguesa
Interdisciplinaridade com Aprofundamento em História

8 encontros de estudo e produção

Produto: Infográficos sobre "Ética e responsabilidade
social com os heróis"

Encontro 1 - Apresentação + Leitura e Compreensão de
textos multissemióticos

Encontro 2 - Planejamento do texto + roteiro

Encontro 3 - Oficina de design + produção

Encontro 4 - Edição do infográfico

Encontro 5 - Revisão por pares

Encontro 6 - Edição / Revisão da professora

Encontro 7 - Produção final / Divulgação

Encontro 8 - Entrevista de avaliação

Obrigada!

APÊNDICE B – FICHA DE PLANEJAMENTO DO INFOGRÁFICO**A JORNADA DOS HERÓIS DA FICÇÃO**
PRODUÇÃO COLABORATIVA DE INFOGRÁFICOS**Ficha para planejamento do infográfico**

Elaborado pela pesquisadora, com base em Teixeira (2010, p. 94)

Conteúdo do infográfico:

Mapa: () Sim () Não

Gráfico: () Sim () Não

Ilustração: () Sim () Não

Diagrama: () Sim () Não

Linha do tempo: () Sim () Não

Outros recursos visuais:

Referências (sites, livros, filmes, HQs, etc.):

Tópicos relevantes:

APÊNDICE C – OFICINA DE *DESIGN*

Oficina de Design

Professora Adriana Amorim



Retomando: Multimodalidade

Interação de modos semióticos na composição textual

Cada modo semiótico carrega uma parte do significado

Gramática do design visual



Metafunções da Linguagem Visual

Representacional

O que está acontecendo? Com quem? Onde?

Interacional

Relação autor, espectador e imagem

Composicional

Distribuição da informação

Função representacional

Representação de pessoas e situações da vida real
Representação narrativa
Representação conceitual



Função interacional

Relações entre "escritores" e "leitores"
Aproximação ou afastamento



Função composicional

Valor de cada elemento, de acordo com a posição que ocupa
Dado/Novo - Real/Ideal - Centro/Margem



Função composicional



Ferramenta de Design Gratuita: Canva



<https://www.canva.com/class/join>

Código da Turma

Criar um design de INFOGRÁFICO

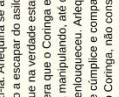
ANEXO D – HISTÓRICO DE VERSÕES DOS INFOGRÁFICOS





Arië Quina

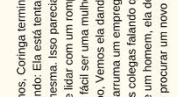
FORÇA E DETERMINAÇÃO



Segundo o wikipedia, ela nasceu em setembro de 1992, recebeu aos poucos essa origem trágica. Antes de se tornar Ariëquina, Harleen Quinzel era uma jovem psiquiatra que trabalhava no Asilo Arkham. Conheceu o paciente Coringa e acreditou que poderia curá-lo em apenas 3 meses.



O plano deu errado porque o Coringa conseguiu seduzi-la. Ariëquina se apaixonou por ele e ajudou-o a escapar do asilo várias vezes. O que na verdade estava acontecendo era que o Coringa estava satirizando a manipulação, até que finalmente ela enlouqueceu. Ariëquina é frequentemente retratada como um personagem do vilão, mas também ganhando amor do público devido ao seu humor sarcástico e ao seu relacionamento abusivo.



Apesar de anos, Coringa termina com ariëquina dizendo: Ela está tentando ser dona de si mesma. Isso parecia uma maneira real de lidar com um rompimento. Não é limpo e fácil ser uma mulher forte. Depois de tempo, Vemos ela dando a volta por cima, ela arruma um emprego, mas quando vê suas colegas falando que ela é uma grande vilã, ela decide se emancipar e procurar um novo amor.



Estamos falando de uma vilã que foi aos poucos se tornando uma anti-heróina, por isso em sua vida toda quem ela mais combateu foi justamente o Batman, Robins, etc. Além disso, ela enfrentou outros vilões, como o Mulher-Gato e principalmente o Coringa depois que eles se separaram. A Ariëquina representa uma grande máfia do que muitas mulheres passam na sociedade, errata cenar de relacionamento abusivo, machismo recorrente em outros. Ela mostra grande autoridade em si mesma, dando coragem a outras mulheres que sofrem com essas situações.

Fonte das imagens: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ariëquina](#)



FORÇA E DETERMINAÇÃO

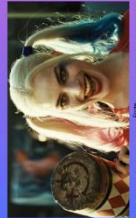
Antes de se tornar Arlequina, Harleye Quinzel era uma jovem psiquiatra que trabalhava no Asilo Arkham. Conheceu o paciente Coringa e acreditou que poderia curá-lo em apenas 5 meses.

Fonte: www.fox.com e www.fox.com



Fonte: www.fox.com e www.fox.com

Usando as técnicas de vários psicopatas, ele utiliza os traumas e gatilhos emocionais da personagem para seu próprio benefício, tornando-a completamente dependente da emoção desse relacionamento abusivo.



Fonte: www.fox.com e www.fox.com

Estamos falando de uma vilã que foi criada se tornando uma anti-heroína. Ela enfrentou alguns ideais, como o Batmen, a Mulher-Gato e principalmente o Coringa, depois que ele se separaram.

Arlequina representa o que muitas mulheres passam sozinhas com cenas de relacionamento abusivo e machismo recorrente. Ela mostra grande autoridade e dá coragem a outras mulheres que sofrem com essas situações.



Fonte: www.fox.com e www.fox.com

O plano deu errado porque Coringa conseguiu seduzi-la. Arlequina se apaixonou por ele e o ajudou a escapar de todas as tentativas que lhe finalmente entediaram. Arlequina e frequentemente, com ele e com o plano de matar o vilão Coringa não conseguindo sair do relacionamento abusivo.



Fonte: www.fox.com e www.fox.com

Apesar de anos, Coringa terminou o relacionamento com Arlequina dizendo: "Ela está ficando ser dona de si mesma". Depois de um tempo, a vemos dando a volta por cima, anunciou um emprego e decidiu se emancipar e procurar um novo amor.



Fonte: www.fox.com e www.fox.com

Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e www.lorealparis.com.br.
 Indicação: L'Oréal Paris. Não negligencie a beleza: corra o Arlequina comprando o conjunto de beleza. Disponível em www.lorealparis.com.br e



BATMAN

THE DARK KNIGHT

COMO ELE COMBATE O CRIME

O desejo consciente de Bruce é combater o crime, mas a partir da construção do personagem feita em Batman Begins, conhecemos sua regra número um, seu código moral: não matar. No contexto do filme, ele resolve os problemas sem matar. Na vida real, temos que saber como lidar com conflitos da melhor forma possível.



Foto: <https://www.batman.com>

HISTÓRIA DO HERÓI

Aos 10 anos, Bruce presenciou o assassinato de seus pais. Triste, ele nunca esqueceu isso e dedicou sua vida a fazer os criminosos pagarem por seus crimes. Adulto, ele sentia falta de um disfarce e pensou nas suas metas:

"Criminosos são supersticiosos e covardes, então o meu disfarce deve ser capaz de levar o terror a seus corações. Eu devo me tornar uma criatura da noite, negra, negra, terrível... Um... Um..."



Foto: <https://www.batman.com>

ALCANCE E RELEVÂNCIA

Filme "Batman: o cavaleiro das trevas".
Bilheteria Mundial: US\$ 1.084.439.099,00
Orçamento: US\$ 250 milhões
Premiações: Indicado ao BAFTA de Melhores Efeitos Visuais
Avaliação Metacritic: 78%

Referências:
Wiki Batman. Disponível em: <https://batman.fandom.com/wiki/Batman>
Journal Extra. Batman. Disponível em: <https://extra.globo.com/va-laboratorio-cavaleiro-da-treva-resurgiu-em-grande-desfecho-da-saga-5996203.html>

Equipe:



BATMAN

THE DARK KNIGHT

COMO ELE COMBATE O CRIME

O desejo consciente de Bruce é combater o crime, mas a partir da construção do personagem feita em Batman Begins, conhecemos sua regra número um, seu código moral: não matar. No contexto do filme, ele resolve os problemas sem matar. Na vida real, temos que saber como lidar com conflitos da melhor forma possível.



<https://www.10wallpaper.com>

HISTÓRIA

Aos 10 anos, Bruce presenciou o assassinato de seus pais. Triste, ele nunca esqueceu isso e dedicou sua vida a fazer os criminosos pagarem por seus crimes. Adulto, ele sentia falta de um disfarce e pensou nas suas metas:

"criminosos são supersticiosos e covardes, então o meu disfarce deve ser capaz de levar o terror a seus corações. Eu devo me tornar uma criatura da noite, negra, terrível... Um... Um..."



<https://www.dailymotion.com>

Alcance e relevância

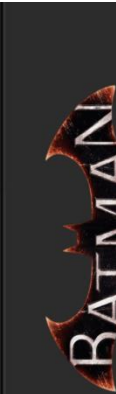
De acordo com o site "TV e lazer", em 2008 Batman: o cavaleiro das trevas quebrou o record de bilheteria nos EUA.

Bilheteria Mundial: US\$ 1.084.439.099,00
Orçamento: US\$ 250 milhões
Premiações: Indicado ao BAFTA de Melhores Efeitos Visuais
Avaliação Metacritic: 78%



<https://www.pinterest.pt>

Autores:



BATMAN

THE DARK KNIGHT

como ele combate o crime

Sabemos que o desejo consciente de Bruce é combater o crime, mas a partir da construção do personagem feita em Batman Begins, conhecemos sua regra número um, seu código moral: não matar.



<https://www.10wallpaper.com>

história

Aos 10 anos, Bruce presenciou o assassinato de seus pais. Triste, ele nunca esqueceu isso e dedicou sua vida a fazer os criminosos pagarem por seus crimes. Adulto, ele sentia falta de um disfarce e pensou nas suas metas:

"criminosos são supersticiosos e covardes, então o meu disfarce deve ser capaz de levar o terror a seus corações. Eu devo me tornar uma criatura da noite, negra, terrível... Um... Um..."



<https://www.dailymotion.com>

Alcance e relevância

Bilheteria Mundial: US\$ 1.084.439.099,00
Orçamento: US\$ 250 milhões
BAFTA de Melhores Efeitos Visuais
Avaliação Metacritic: 78%



<https://www.pinterest.pt>

Autores:

Desmond Doss

O HERÓI DE MIL FACES



Desmond Doss foi um militar norte-americano, socorrista de guerra, recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens durante a Batalha de Okinawa, em 1945.

PACATO DESDE A INFÂNCIA

Desde cedo ele já demonstrava ser extremamente empático: ainda na infância, andou 9 km para doar sangue a uma vítima de um acidente. Sua repulsa em relação a armas de fogo começou quando seu pai, bêbado, sacou uma arma durante uma discussão com seu tio.

Fonte: <https://desmondoss.com/medal-of-honor/>

PAPEL DA FÉ EM SUA VIDA

Religioso e convicto nas suas crenças, ele decide servir ao exército como médico, mas sem encostar numa arma, já que um dos dez mandamentos é "não matarás". Desmond não quer ir à guerra para matar, e sim para salvar vidas.

PRINCÍPIOS ÉTICOS DE DESMOND DOSS

Por motivos pessoais, Desmond prometeu nunca encostar em uma arma em sua vida. Sem fuzis, munição, granadas ou minas terrestres, apenas com sua força e coragem alistou-se no exército e lutou bravamente na batalha de Okinawa, a mais sangrenta da Guerra do Pacífico.



Fonte: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

"SENHOR, ME AJUDE A SALVAR MAIS UM!!!"

Fonte: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

Revisão: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

2ª produção: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

Equipe:

Desmond Doss - O Herói de Mil Faces

1919-2006

Segundo o site *eblografia*, Desmond Doss foi um militar norte-americano. Foi socorrista de guerra recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens de infantaria durante a Batalha de Okinawa em 1945.

PACATO DESDE A INFÂNCIA

Segundo o site *Mega Curioso*, desde cedo ele já demonstrava ser extremamente empático: ainda na infância, andou 9 quilômetros para doar sangue a uma vítima de um acidente. Sua repulsa em relação a armas de fogo começou quando seu pai, bêbado, sacou uma arma durante uma discussão com seu tio.

<https://desmondoss.com/medal-of-honor/>

PAPEL DA FÉ EM SUA VIDA

Segundo o site *Nerd Site*, religioso e convicto nas suas crenças, ele decide servir ao exército como médico, mas sem encostar numa arma, já que um dos dez mandamentos é "não matarás". Desmond não quer ir à guerra para matar, e sim para salvar vidas.

QUAL SUA ÉTICA?

Segundo o site *INVICTUS* tático e outdoor, por motivos pessoais, Desmond prometeu nunca encostar em uma arma em sua vida. Sem fuzis, munição, granadas ou minas terrestres, apenas com sua força e coragem alistou-se no exército e lutou bravamente na batalha de Okinawa, a mais sangrenta da Guerra do Pacífico.

EQUIPE

<https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>



Fonte: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

"SENHOR, ME AJUDE A SALVAR MAIS UM!!!"

Desmond Doss

1919-2006

Segundo o site *eblografia*, Desmond Doss foi um militar norte-americano. Foi socorrista de guerra recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens de infantaria durante a Batalha de Okinawa em 1945.

PACATO DESDE A INFÂNCIA

Segundo o site *Mega Curioso*, desde cedo ele já demonstrava ser extremamente empático: ainda na infância, andou 9 quilômetros para doar sangue a uma vítima de um acidente. Sua repulsa em relação a armas de fogo começou quando seu pai, bêbado, sacou uma arma durante uma discussão com seu tio.

<https://desmondoss.com/medal-of-honor/>

PAPEL DA FÉ EM SUA VIDA

Segundo o site *Nerd Site*, religioso e convicto nas suas crenças, ele decide servir ao exército como médico, mas sem encostar numa arma, já que um dos dez mandamentos é "não matarás". Desmond não quer ir à guerra para matar, e sim para salvar vidas.

"SENHOR, ME AJUDE A SALVAR MAIS UM!!!"

EQUIPE

<https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>



Fonte: <https://www.fox.com.br/2017/06/25/critica-site-o-ultimo-homem-2016/>

Desmond Doss

Desmond Doss (1919-2006) foi um militar norte-americano. Foi socorrista de guerra recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens de infantaria durante a Batalha de Okinawa em 1945.

SUA FÉ

ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, DESMOND DOSS TORNOU-SE UM "PACIFISTA", O QUE O LEVOU A SER NEGLIGENTE QUANTO O USO DE ARMAS DE FOGO E ADOÇÃO DA VIOLÊNCIA NA GUERRA.

SEUS TRAUMAS

SEUS TRAUMAS COMEÇARAM EM SUA INFÂNCIA, TENDO ELES INFLUENCIADO TAMBÉM EM SUA PERSONALIDADE. DEVIDO A VIOLÊNCIA QUE SUA MÃE SOFRIA DE SEU PAI QUANDO EMBRIAGADO,

DIFICULDADES

AO SE ALISTAR PARA O EXÉRCITO, DESMOND DOSS SOFREU PRECONCEITO DE DIVERSAS FORMAS DE SEUS COLEGAS DENTRO DO QUARTEL.

FILME - ATÉ O ÚLTIMO HOMEM

SUA HISTÓRIA COMOVENTE LEVOU A CRIAÇÃO DE UM FILME QUE RETRATA SUA FÉ, SEUS TRAUMAS E DIFICULDADES DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL, ONDE SALVOU 75 HOMENS EM BATALHA

Referência

https://www.abisgrafica.com/desmond_doss/filme-at%C3%A9-o-ultimo-homem-2006/18c6a14520c46720?lmonwda=tem201946

O HERÓI- DESARMADO

Desmond Doss (1919-2006) foi um militar norte-americano. Foi socorrista de guerra recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens de infantaria durante a Batalha de Okinawa em 1945.

SUA FÉ

ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, DESMOND DOSS TORNOU-SE UM "PACIFISTA", O QUE O LEVOU A SER NEGLIGENTE QUANTO O USO DE ARMAS DE FOGO E ADOÇÃO DA VIOLÊNCIA NA GUERRA.

SEUS TRAUMAS

SEUS TRAUMAS COMEÇARAM EM SUA INFÂNCIA, TENDO ELES INFLUENCIADO TAMBÉM EM SUA PERSONALIDADE. DEVIDO A VIOLÊNCIA QUE SUA MÃE SOFRIA DE SEU PAI QUANDO EMBRIAGADO,

DIFICULDADES

AO SE ALISTAR PARA O EXÉRCITO, DESMOND DOSS SOFREU PRECONCEITO DE DIVERSAS FORMAS DE SEUS COLEGAS DENTRO DO QUARTEL.

BATALHA ESPIRITUAL

MOSTRA-SE NO FILME CENAS ONDE MUITAS VEZES DESMOND DOSS É ATACADO E DESENCORAJADO, MESMO DIANTE DISSO, ELE NÃO ROMPEU COM SEUS PRINCÍPIOS, E AINDA ASSIM SE TORNOU MAIS FORTE. PODEMOS COMPARAR COM NOSSO COTIDIANO, POIS MUITAS VEZES SOMOS ATACADOS E DESENCORAJADOS, E DIANTE DESSAS SITUAÇÕES NÃO DEVEMOS NOS ABALAR.

Referência

https://www.abisgrafica.com/desmond_doss/batalha-espiritual-2006/18c6a14520c46720?lmonwda=tem201946

Nome dos autores

Desmond Doss

O HERÓI- DESARMADO



Desmond Doss, militar norte-americano, foi socorrista de guerra recebendo Medalha de Honra por salvar a vida de mais de 75 homens de infantaria durante a Batalha de Okinawa em 1945.

SUA FÉ

Adventista do sétimo dia, Desmond Doss tornou-se um "pacifista", o que o levou a ser negligente quanto ao uso de armas de fogo e adoção da violência na guerra.

SEUS TRAUMAS

Seus traumas começaram em sua infância, o que influenciou em sua personalidade, devido à violência que sua mãe sofria de seu pai quando embriagado.

DIFICULDADES

Ao se alistar para o exército, Desmond Doss sofreu preconceito de diversas formas de seus colegas dentro do quartel.

BATALHA INDIVIDUAL

Desmond Doss Foi atacado várias vezes e desencorajado. Mesmo diante disso, ele não rompeu com seus princípios, se tornando ainda mais forte. Podemos comparar com nosso cotidiano, pois muitas vezes somos atacados e desencorajados e não devemos deixar que isso abale nossos princípios.

Referência

Adoro Cinema. Até o último homem. Disponível em: <https://www.adorocinema.blog/linha-30104/>.
Ebiografia. Biografia de Desmond Doss. Disponível em: https://www.ebiografia.com/desmond_doss/

Nome dos autores



DIVERTIDA MENTE

RILEY

Uma garotinha que se muda de uma cidade pequena quando seu pai arruma emprego em San Francisco.

ALCANCE E RELEVÂNCIA

De acordo com a Veja.abril.com.br/divertida-mente, arrecadou 91,9 milhões em seu fim de semana de estreia nos EUA e 132 milhões no mundo.

DESAFIOS E DILEMAS

De acordo com a personare.com.br, o filme trabalha a compreensão da complexidade da mente e do funcionamento da personalidade, por meio da personificação das vozes que todos temos dentro de nós: raiva, nojo, medo, tristeza, alegria.

A JORNADA

De acordo com a catequesehoje.org.br, a jornada de Riley é saber lidar com as emoções e que todas elas são importantes ate mesmo as que caracterizamos como "ruins", possui seu lado positivo.

APLICAÇÃO REAL

De acordo com a ibncoaching.com, as mudançã são essenciais na nossa vida, mais não sabemos lidar com elas e isso acontece muito na fase de criança para adolescente.



fontes das imagens: PINTEREST.COM



DIVERTIDA MENTE

RILEY

Uma garotinha que se muda de uma cidade pequena quando seu pai arruma emprego em San Francisco.

ALCANCE E RELEVÂNCIA

De acordo com a Veja.abril.com.br/divertida-mente, arrecadou 91,9 milhões em seu fim de semana de estreia nos EUA e 132 milhões no mundo.

DESAFIOS E DILEMAS

De acordo com a personare.com.br, o filme trabalha a compreensão da complexidade da mente e do funcionamento da personalidade, por meio da personificação das vozes que todos temos dentro de nós: raiva, nojo, medo, tristeza, alegria.

A JORNADA

De acordo com a catequesehoje.org.br, a jornada de Riley é saber lidar com as emoções e que todas elas são importantes ate mesmo as que caracterizamos como "ruins", possui seu lado positivo.

APLICAÇÃO REAL

De acordo com a ibncoaching.com, as mudançã são essenciais na nossa vida, mais não sabemos lidar com elas e isso acontece muito na fase de criança para adolescente.



fontes das imagens: PINTEREST.COM

DIVERTIDAMENTE



Riley e suas emoções

Riley Andersen é uma garotinha que se muda de uma cidade pequena quando seu pai arruma emprego em San Francisco. Dentro do seu cérebro, alegria, tristeza, nojinho, medo e raiva tentam controlar a situação.



Alcance e Relevância

De acordo com a Revista, Divertidamente arrecadou 91,9 milhões de dólares em seu fim de semana de estreia nos EUA e 132 milhões no mundo.



Desafios e Dilemas

De acordo com a Personare.com, o filme trabalha a compreensão da complexidade da mente e do funcionamento da personalidade, por meio da personificação das vozes que todos temos dentro de nós: raiva, nojo, medo, tristeza e alegria.



A Jornada

A jornada de Riley é saber lidar com as emoções e entender que todas elas são importantes, até mesmo as que caracterizamos como 'ruins'.



Aplicação Real

A jornada de Riley com as emoções mostra que as mudanças são essenciais na nossa vida, embora às vezes não saibamos lidar com elas entre a infância e adolescência.

EQUIPE:

HOMEM-ARANHA

O FANTÁSTICO E CORAJOSO PETER PARKER

QUEM É O HOMEM-ARANHA?

Peter Parker é um estudante do ensino médio e mora com sua tia May e seu tio Ben, pois é órfão.

COMO PETER SE TORNOU O GRANDE HOMEM-ARANHA?

Num passeio de escola, Peter foi a um laboratório e lá ele foi picado por uma aranha radioativa geneticamente modificada.

A PAIXÃO DE PETER PARKER

Peter tinha uma vizinha chamada Mary Jane, por quem era apaixonado. Por serem tímidos, eles não se falavam. Posteriormente, acabaram se tornando amigos e par romântico.

A ÉTICA DE PETER

Desde o momento em que Peter decide ajudar as pessoas, ele tem a consciência dos riscos que poderia levar para si próprio e para a sua família, porém ele sempre lembrou da frase de seu tio: GRANDES PODERES, GRANDES RESPONSABILIDADES! A história de Peter Parker nos ensina que devemos ajudar. A todos mesmo se estivermos em perigo ou arriscando a nossa própria vida, além disso devemos ser honestos e ter empatia.

Membros da Equipe:

HOMEM-ARANHA

O fantástico e corajoso Peter Parker

QUEM É O HOMEM-ARANHA?

Peter Parker é um estudante do ensino médio que mora com sua tia May e seu tio Ben, pois é órfão.

COMO O HOMEM-ARANHA SE TORNOU O GRANDE HOMEM-ARANHA?

Peter foi a um laboratório por meio de um passeio da escola, lá ele foi picado por uma aranha radioativa geneticamente modificada.

A PAIXÃO DE PETER PARKER

Peter tinha uma vizinha chamada Mary Jane e ele era apaixonado por ela. Por Peter ser muito tímido eles não se falavam. Um dia em que Mary foi jogar o lixo fora e Peter saiu de dentro de casa eles acabaram se falando e viraram amigos.

O FINAL DO FILME É MARY JANE BEIJANDO PETER PARKER NO VELÓRIO DO TIO BEN, QUE ACONTECEU NO CEMITÉRIO.

A ética de Peter

De acordo com o site ovicio.com.br, Tio Ben é um personagem extremamente importante para a mitologia do Homem-Aranha. Afinal, é apos a perda do tio em uma situação que ele poderia ter evitado, que Peter Parker passa a direcionar sua vida em torno de um lema que aprendeu com o tio: "Com grandes poderes, vem grandes responsabilidades".

Desde o início em que Peter decide ajudar as pessoas ele tem a consciência dos riscos que poderia levar para si próprio e para a sua família, porém, ele sempre lembrou da frase que seu tio lhe falou.

A história de Peter Parker nos ensina que devemos ajudar a todos mesmo se estivermos em perigo ou arriscando a nossa própria vida, devemos ser honestos e ter empatia.

Membros da Equipe:

HOMEM-ARANHA

O fantástico e corajoso Peter Parker

QUEM É O HOMEM-ARANHA?

Peter Parker é um estudante do ensino médio que mora com sua tia May e seu tio Ben, pois é órfão.

COMO O HOMEM-ARANHA SE TORNOU O GRANDE HOMEM-ARANHA?

Peter foi a um laboratório por meio de um passeio da escola, lá ele foi picado por uma aranha radioativa geneticamente modificada.

HOMEM-ARANHA SENDO HERÓI

COMO PETER CONEÇOU A AJUDAR AS PESSOAS?

PRIMEIRA VEZ QUE PETER AJUDOU A POLÍCIA

PETER LUTA EM UMA GATULA

NO INÍCIO EM QUE PARKER GANHOU OS PODERES DE ARANHA, ELE NÃO SABIA PARA O QUE ELE ESTAVA PRECISANDO DE DINHEIRO E USOU SEUS PODERES PARA SE BENEFICIAR, LOTANDO DINHEIRO E GANHANDO DINHEIRO.

NA MESMA NOITE QUE PETER VAI LUTAR NA JANGAL, ELE PRESENCIA UM ASSASSINATO DE SEU TIO BEN, QUE VOLTANDO PARA CASA PETER ENCONTROU SEU TIO MORTO E ENCONTRANDO SEU TIO MORTO, PETER ENTENDEU QUE ELE NÃO PODEU SALVAR SEU TIO E ENTÃO ELE SE TORNOU O HOMEM-ARANHA.

A PAIXÃO DE PETER PARKER

PETER TINHA UMA VIZINHA CHAMADA MARY JANE E ELE ERA APAIXONADO POR ELA. POR PETER SER MUITO TÍMIDO ELES NÃO SE FALAVAM. UM DIA EM QUE MARY JANE FOI JOGAR O LIXO FORA E PETER SAIU DE DENTRO DE CASA ELES ACABARAM SE FALANDO E VIRARAM AMIGOS.

O FINAL DO FILME É MARY JANE BEIJANDO PETER PARKER NO VELÓRIO DO TIO BEN, QUE ACONTECEU NO CEMITÉRIO.

HOMEM-ARANHA

1 HISTÓRIA

Antes de ser Homem-Aranha, o herói era apenas Peter Parker. Ainda bebê, ficou órfão depois que seus pais foram assassinados por um criminoso chamado Doutor Octopus. Quando criança, morou com tios em uma cidade pequena do New Jersey.

Durante uma demonstração sobre nanotecnologia no laboratório, acabou picado por uma aranha mutante pelo aparelho. Assim, foi transformado em super-herói ao animal.

2 PERSONAGEM

Tom Holland aparece pela primeira vez como Peter Parker no UCM em Capitão América: Guerra Civil, onde é recrutado por Tony Stark para ajudá-lo a prender o Capitão América e seus vingadores desonestos.

3 ALIADOS

Tocha Humana, Ben Reilly, Wolverine, Deadpool, Capitão América, Hulk, Homem de Ferro, Blade, Jassiteiro, Nick Fury, Miles Morales, Demolidor, Doutor Estranho, Cavaleiro da Lua e Gata Negra e etc...

4 VILÕES

Carnalêlo, Duende Verde, Dr. Octopus, Venom, Homem Aranha, Electro e etc...

5 ÉTICA

O filme Homem-Aranha retratou o mundo moral, repleto de bem e mal. Há muitos vilões de qualquer porte, bem como um vilão de primeira classe. E, desde o começo, os personagens do filme Ben e tia May destacam-se como exemplos claros de virtude moral. Os pais honestos em quem você pode confiar, com um forte senso de certo e errado.

EQUIPE:

REFERÊNCIA

Mais / <https://www.youtube.com/watch?v=HNDQ-CG08D0&list=PL4FV8R6B9UJW1M7C0TCA9L6>
Foto: © 2020 Warner Bros. Entertainment Inc. Todos os direitos reservados. www.marvel.com

HOMEM-ARANHA

RESPONSABILIDADE E CORAGEM

1 HISTÓRIA

Antes de ser Homem-Aranha, o herói era apenas Peter Parker. Ainda bebê, ficou órfão depois que seus pais foram executados. Dessa maneira, Peter foi morar com seus tios. Durante uma demonstração sobre manuseio de lixo nuclear, acabou picado por uma aranha irradiada pelo aparelho. Assim, Peter ganha superpoderes ligados ao animal.

2 PERSONAGEM

Tom Holland aparece pela primeira vez como Peter Parker no UCM em Capitão América: Guerra Civil, onde é recrutado por Tony Stark para ajudá-lo a prender o Capitão desonestos.

3 ALIADOS

Tocha Humana, Ben Reilly, Wolverine, Deadpool, Capitão América, Hulk, Homem de Ferro, Blade, Justiciero, Nick Fury, Miles Morales, Demolidor, Doutor Estranho, Cavaleiro da Lua e Gata Negra e etc...

4 VILÕES

Camaleão, Duende Verde, Dr. Octopus, Venom, Homem Areia, Electro e etc...

5 ÉTICA

O filme Homem Aranha retrata um mundo moral, repleto de bem e mal. Há muitos vilões de pequena porte, bem como um vilão de primeira classe, o Duende Verde. E, desde o começo do filme, os personagens se tio Ben e da tia May destacam-se como exemplos claros de virtude moral, pessoas honestas em quem você pode confiar, com um forte senso de certo e errado.

6 EQUIPE

Referências: https://www.google.com/search?q=FUNDO+COLORIDO+AZUL+E+VERDE+HOBRIN+ICFCM&pg=PBK99ZB8r99Z8source=lmns&btn=ich&bv=x&ved=ZahUswyOAwk:4JuUrKghdJA_YMOJ_AuQAX6EAEQJw&biw=1600&bih=732&edge=1#imgc=stqpcRQo&Wyfmg&sig=StReg_nwelTZM

HOMEM-ARANHA

RESPONSABILIDADE E CORAGEM

1 HISTÓRIA

Antes de ser Homem-Aranha, o herói era apenas Peter Parker. Ainda bebê, ficou órfão depois que seus pais foram executados. Dessa maneira, Peter foi morar com seus tios. Durante uma demonstração sobre manuseio de lixo nuclear, acabou picado por uma aranha irradiada pelo aparelho. Assim, Peter ganha superpoderes ligados ao animal.

2 PERSONAGEM

Tom Holland aparece pela primeira vez como Peter Parker no UCM em Capitão América: Guerra Civil, onde é recrutado por Tony Stark para ajudá-lo a prender o Capitão América e seus vingadores desonestos.

3 ALIADOS

Tocha Humana, Ben Reilly, Wolverine, Deadpool, Capitão América, Hulk, Homem de Ferro, Blade, Justiciero, Nick Fury, Miles Morales, Demolidor, Doutor Estranho, Cavaleiro da Lua e Gata Negra e...

4 VILÕES

Camaleão, Duende Verde, Dr. Octopus, Venom, Homem Aréia, Electro e etc...

5 ÉTICA

O filme Homem Aranha retrata um mundo real, repleto de bem e mal. Por um lado, há vilões e outros pequenos e grandes portais do bem e da malícia. Mas, como os personagens, como o Ben e o May que se destacam, se como exemplos claros em que você possa honestar, com um forte senso de certo e errado.

6 EQUIPE

Referências: Homem Aranha (filme), Wikipédia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha_(filme))

"Com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades"



HOMEM DE FERRO

A INTELIGÊNCIA PARA AJUDAR



HISTÓRIA

EM UMA VIAJEM DE NEGÓCIOS, TONY FOI SEQUESTROADO. FOI COLOCADO EM UMA CAVERNA, MAS ELE CRIOU UMA ARMADURA COM SUCAITA E CONSEGUIU FUGIR DE SEU CATIVERO, NASCENDO ASSIM O HOMEM DE FERRO.

CARACTERÍSTICAS

- INTELIGENTE
- CRIATIVO
- CORAJOSO
- LÍDER

INTELIGÊNCIA

TONY STARK USA A SUA FORÇA CEREBRAL PARA COMBATER VILÕES E AJUDAR OUTROS COM SUA TECNOLOGIA, DESENVOLVENDO INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS MUITO AVANÇADAS.

DESFECHO

A CARACTERÍSTICA MAIS MARCANTE DO HOMEM DE FERRO É O HUMOR DIANTE DOS DESAFIOS E OBSTÁCULOS, MESMO NAS Piores SITUAÇÕES, ELE UTILIZA-SE DO HUMOR INTELIGENTE COM UMA DOSE CERTA DE IRREVERÊNCIA. COM ESSA POSTURA, ELE CONSEGUIU "PENSAR FORA DA CAIXA", ENCONTRANDO SOLUÇÕES SURPREENDENTES EM MOMENTOS DE GRANDE PRESSÃO.

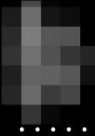


BILHETERIA

O FILME ARRECADOU 585 MILHÕES DE DÓLARES AO REDOR DO MUNDO, SUPERANDO COM FOLGA O ORÇAMENTO, ESTIMADO EM 140 MILHÕES. A SEQUÊNCIA VEIO DOIS ANOS DEPOIS E FEZ 128 MILHÕES NA ESTREIA E SOMOU 624 MILHÕES NOS CINEMAS DO PLANETA.

HOMEM DE FERRO

A INTELIGÊNCIA PARA AJUDAR



HISTÓRIA

EM UMA VIAJEM DE NEGÓCIOS, TONY FOI SEQUESTROADO. FOI COLOCADO EM UMA CAVERNA, MAS ELE CRIOU UMA ARMADURA COM SUCAITA E CONSEGUIU FUGIR DE SEU CATIVERO, NASCENDO ASSIM O HOMEM DE FERRO.

CARACTERÍSTICAS

ALÉM DE SUA INTELIGÊNCIA, SURPREENDENTE, ELE TAMBÉM SABE UTILIZAR SEU HUMOR DIANTE DAS DIFICULDADES, TRAZENDO UM ALIVIO CÔMICO AO SEU FILME E DIVERTINDO OS TELEESPECTADORES.

INTELIGÊNCIA

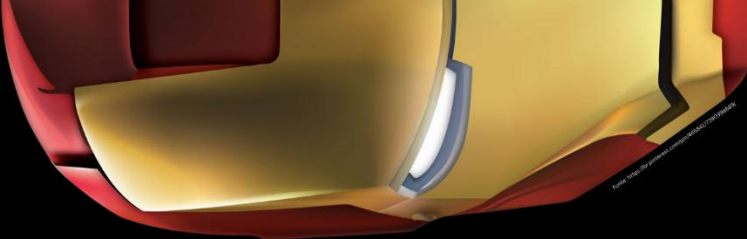
APÓS TONY STARK SAIR DO CATIVERO, ELE PERCEBE QUE SUA INTELIGÊNCIA ESTAVA SENDO UTILIZADA PARA O MAL, E IMEDIATAMENTE PARA A PRODUÇÃO DE ARMAS NA SUA INDÚSTRIA. LUGO APÓS, ELE COMEÇA A PRODUZIR SUAS PRÓPRIAS ARMADURAS PARA AJUDAR A DETECER OS VILÕES E AJUDAR AS PESSOAS AO SEU REDOR.

BILHETERIA

O FILME ARRECADOU 585 MILHÕES DE DÓLARES AO REDOR DO MUNDO, SUPERANDO COM FOLGA O ORÇAMENTO, ESTIMADO EM 140 MILHÕES. A SEQUÊNCIA VEIO DOIS ANOS DEPOIS E FEZ 128 MILHÕES NA ESTREIA E SOMOU 624 MILHÕES NOS CINEMAS DO PLANETA.

HOMEM DE FERRO

INTELIGÊNCIA PARA AJUDAR



HISTÓRIA

EM UMA VIAJEM DE negócios, Tony Stark foi ferido com estilhaços de granada e sequestrado. Foi colocado em uma caverna, mas criou uma armadura com sucata e conseguiu fugir, nascendo assim o HOMEM DE FERRO.

CARACTERÍSTICAS

Além de sua inteligência surpreendente, Homem de Ferro sabe utilizar seu humor diante das dificuldades, trazendo um alívio cômico e divertindo seus espectadores.

BILHETERIA

O filme arrecadou 585 milhões de dólares ao redor do mundo, superando com folga o orçamento, estimado em 140 milhões.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Tony Stark passou por uma transformação ética. De bilionário irresponsável a super-herói, enfrentando dilemas e defendendo o bem comum.

Referência: Adoro Cinema. Homem de Ferro. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/53751/>



KARATÊ KID

Equilibrando a Mente



Um garoto de 12 anos chamado Dre Parker se muda para a China com a mãe e se vê em um terra estranha. Ele sabe um pouco de karatê, mas suas habilidades não são o bastante para enfrentar o valentão da escola, Cheng Dre faz amizade com o Sr. Han, um mestre das artes marciais, que lhe ensina os segredos do kung fu na esperança de que o garoto possa derrotar Cheng e, quem sabe, conquistar o coração da linda Mei Ying.

No filme, Dre, o personagem principal, encara diversas situações onde o choque cultural impactou negativamente seu modo de vida, causando sentimentos como revolta, intolerância cultural, raiva e desprezo.

Karatê Kid tem forte relação com a ética e a responsabilidade social, principalmente em relação ao combate ao bullying, ao uso ético das artes marciais e ao autocontrole.

A cena final do filme ensina que ao termos um inimigo não é necessário agir com violência. Uma solução é torná-lo um amigo, tendo antes, obviamente, seu respeito.

Equipe: _____

KARATE KID

equilibrando a mente



UN GAROTO DE 12 ANOS CHAMADO DRE PARKER SE MUDA PARA A CHINA COM A MÃE E SE VÊ EM UM TERRA ESTRANHA. ELE SABE UM POUQUINHO DE KARATÊ, MAS SUAS HABILIDADES NÃO SÃO O BASTANTE PARA ENFRENTAR O VALENTÃO DA ESCOLA, CHENG. DRE FAZ AMIZADE COM O SR. HAN, UM MESTRE DAS ARTES MARCIAIS, QUE LHE ENSINA OS SEGREDOS DO KUNG FU NA ESPERANÇA DE QUE O GAROTO POSSA DERROTAR CHENG E, QUEM SABE, CONQUISTAR O CORAÇÃO DA LINDA MEI YING.

O CHOQUE CULTURAL CONSISTE EM UM SENTIMENTO DE CONFUSÃO, PERIGO, ANSIEDADE, DESAMPARO. CAUSADOS PELA FALTA DE COMPREENSÃO DO SISTEMA DE VALORES DE UMA CULTURA ESTRANGEIRA. NO FILME, DRE, O PERSONAGEM PRINCIPAL, ENCARA DIVERSAS SITUAÇÕES ONDE O CHOQUE CULTURAL IMPACTOU NEGATIVAMENTE E SEU MODO DE VIDA, CAUSANDO SENTIMENTOS COMO REVOLTA, INTOLERÂNCIA CULTURAL, RAIVA E DESPREZO.

LUTO.
O LUTO É RELACIONADO AO PERSONAGEM MR. HAN. NA CENA EM QUE ELE ESTÁ QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SUO ALMOÇO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO. DRE, PORÉM, NÃO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO. DRE, PORÉM, NÃO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO. DRE, PORÉM, NÃO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO.

A CENA NO FINAL DO FILME NOS ENSINA QUE AO TERMOS UM INIMIGO NÃO É NECESSÁRIO AGIR COM VIOLÊNCIA. UMA SOLUÇÃO É TORNÁ-LO UM AMIGO, TENDO ANTES, OBTIVAMENTE, SEU RESPEITO.

GRUPO: _____

KARATE KID

É UMA ADAPTAÇÃO DO FILME DE 1984 SENDO PROTAGONIZADO POR JADEN SMITH E JACKIE CHAN

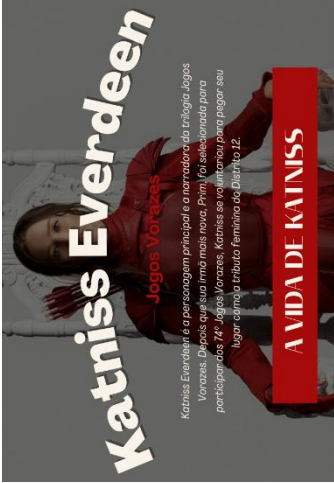


O CHOQUE CULTURAL CONSISTE EM UM SENTIMENTO DE CONFUSÃO, PERIGO, ANSIEDADE, DESAMPARO. CAUSADOS PELA FALTA DE COMPREENSÃO DO SISTEMA DE VALORES DE UMA CULTURA ESTRANGEIRA. NO FILME, DRE, O PERSONAGEM PRINCIPAL, ENCARA DIVERSAS SITUAÇÕES ONDE O CHOQUE CULTURAL IMPACTOU NEGATIVAMENTE E SEU MODO DE VIDA, CAUSANDO SENTIMENTOS COMO REVOLTA, INTOLERÂNCIA CULTURAL, RAIVA E DESPREZO.

LUTO.
O LUTO É RELACIONADO AO PERSONAGEM MR. HAN. NA CENA EM QUE ELE ESTÁ QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SUO ALMOÇO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO. DRE, PORÉM, NÃO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO. DRE, PORÉM, NÃO QUERENDO QUE DRE SE TORNE O SEU FILHO.

O FILME NOS ENSINOU TODOS OS PERIGOS PARA APRENDER A SE CONCENTRAR E TER EQUILÍBRIO TOTAL SOBRE SUA MENTE E SEU CORPO.

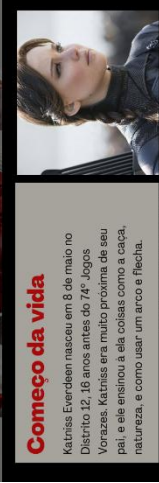
GRUPO: _____



Katniss Everdeen

Jogos Vorazes

Katniss Everdeen é o personagem principal e o narrador da trilogia Jogos Vorazes. Depois que sua irmã mais nova, Prim, foi selecionada para participar dos 74º Jogos Vorazes, Katniss se voluntaria para pagar seu lugar em um tributo feminino do Distrito 12.



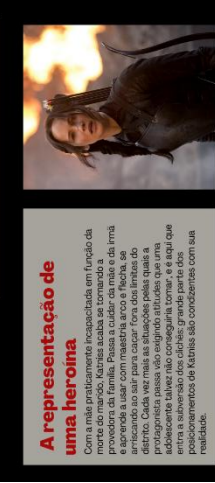
Começo da vida

Katniss Everdeen nasceu em 8 de maio no Distrito 12, 18 anos antes do 74º Jogos Vorazes. Katniss era muito próxima de seu pai, e ele ensinou a ela coisas como a caça, natureza, e como usar um arco e flecha.



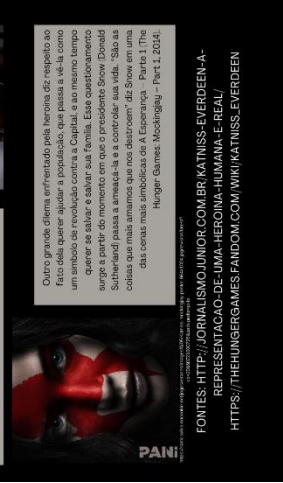
Os Jogos Vorazes

Quando tinha 16 anos, Katniss se ofereceu para tomar o lugar de sua irmã nos Jogos Vorazes quando chamaram o nome de Prim durante a colheita. O outro tributo de seu distrito era Peeta Mellark, o menino que salvou a família de Katniss da fome. Antes dela ir para a Capital, ela vai para o Palácio da Justiça dizer seu adeus final para seus entes queridos.



A representação de uma heroína

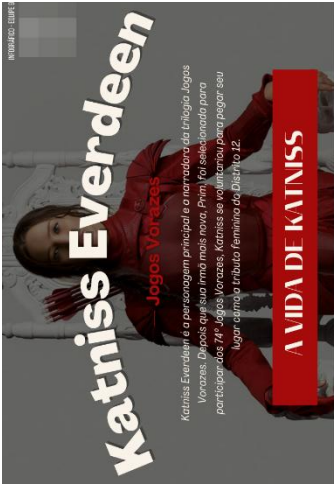
Com a sua personalidade independente, em função da morte do pai, Katniss acaba se tornando provedora da família. Passa a cuidar da mãe e da irmã e aprende a usar com maestria arco e flecha, se tornando uma excelente caçadora no Distrito 12. Cada vez mais as situações pelas quais a protagonista passa vão exigindo atitudes que uma adolescente não conseguiria tomar, e é aqui que os posicionamentos de Katniss são condizentes com sua realidade.



Outro dilema enfrentado pela heroína diz respeito ao fato de ela querer ajudar a população, que passa a vê-la como um símbolo de revolução contra a Capital.

Durante todo o percurso da trilogia, Katniss vai se tornando cada vez mais consciente de suas ideologias e, acima de tudo, nos ensina as agimos com bondade, a não acatarmos ser controlados e a jamais romper com nossos princípios éticos.

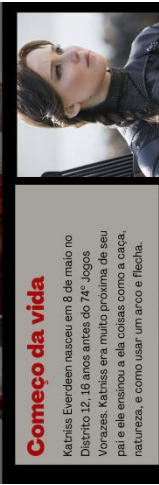
Fonte: <http://jornalismojunior.com.br/katniss-everdeen-a-representacao-de-uma-heroína-humana-e-real/>
https://thehungergames.fandom.com/wiki/Katniss_Everdeen



Katniss Everdeen

Jogos Vorazes

Katniss Everdeen é o personagem principal e o narrador da trilogia Jogos Vorazes. Depois que sua irmã mais nova, Prim, foi selecionada para participar dos 74º Jogos Vorazes, Katniss se voluntaria para pagar seu lugar em um tributo feminino do Distrito 12.



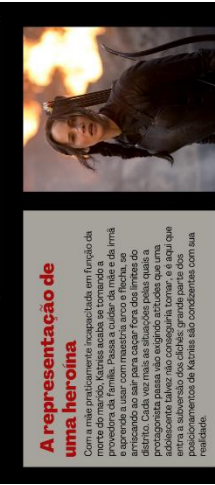
Começo da vida

Katniss Everdeen nasceu em 8 de maio no Distrito 12, 18 anos antes do 74º Jogos Vorazes. Katniss era muito próxima de seu pai, e ele ensinou a ela coisas como a caça, natureza, e como usar um arco e flecha.



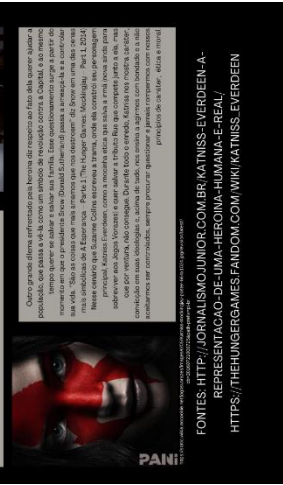
Os Jogos Vorazes

Quando tinha 16 anos, Katniss se ofereceu para tomar o lugar de sua irmã nos Jogos Vorazes quando chamaram o nome de Prim durante a colheita. O outro tributo de seu distrito era Peeta Mellark, o menino que salvou a família de Katniss da fome. Antes dela ir para a Capital, ela vai para o Palácio da Justiça dizer seu adeus final para seus entes queridos.



A representação de uma heroína

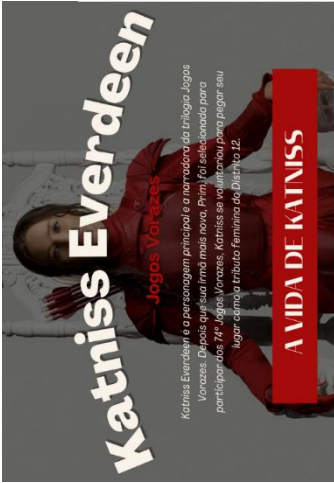
Com a sua personalidade independente, em função da morte do pai, Katniss acaba se tornando provedora da família. Passa a cuidar da mãe e da irmã e aprende a usar com maestria arco e flecha, se tornando uma excelente caçadora no Distrito 12. Cada vez mais as situações pelas quais a protagonista passa vão exigindo atitudes que uma adolescente não conseguiria tomar, e é aqui que os posicionamentos de Katniss são condizentes com sua realidade.



Outro grande dilema enfrentado pela heroína diz respeito ao fato de ela querer ajudar a população, que passa a vê-la como um símbolo de revolução contra a Capital.

Durante todo o percurso da trilogia, Katniss vai se tornando cada vez mais consciente de suas ideologias e, acima de tudo, nos ensina a agirmos com bondade, a não acatarmos ser controlados e a jamais romper com nossos princípios éticos.

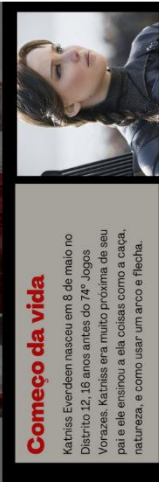
Fonte: <http://jornalismojunior.com.br/katniss-everdeen-a-representacao-de-uma-heroína-humana-e-real/>
https://thehungergames.fandom.com/wiki/Katniss_Everdeen



Katniss Everdeen

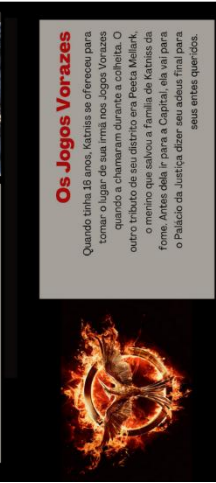
Jogos Vorazes

Katniss Everdeen é o personagem principal e o narrador da trilogia Jogos Vorazes. Depois que sua irmã mais nova, Prim, foi selecionada para participar dos 74º Jogos Vorazes, Katniss se voluntaria para pagar seu lugar em um tributo feminino do Distrito 12.



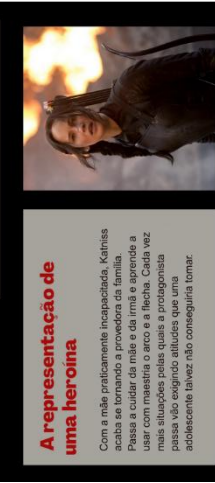
Começo da vida

Katniss Everdeen nasceu em 8 de maio no Distrito 12, 18 anos antes do 74º Jogos Vorazes. Katniss era muito próxima de seu pai, e ele ensinou a ela coisas como a caça, natureza, e como usar um arco e flecha.



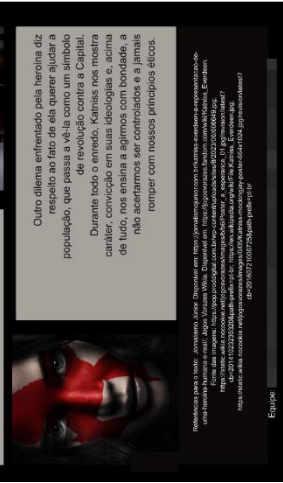
Os Jogos Vorazes

Quando tinha 16 anos, Katniss se ofereceu para tomar o lugar de sua irmã nos Jogos Vorazes quando a chamaram durante a colheita. O outro tributo de seu distrito era Peeta Mellark, o menino que salvou a família de Katniss da fome. Antes dela ir para a Capital, ela vai para o Palácio da Justiça dizer seu adeus final para seus entes queridos.



A representação de uma heroína

Com a sua personalidade independente, Katniss acaba se tornando provedora da família. Passa a cuidar da mãe e da irmã e aprende a usar com maestria o arco e a flecha. Cada vez mais situações pelas quais a protagonista passa vão exigindo atitudes que uma adolescente não conseguiria tomar.



Outro dilema enfrentado pela heroína diz respeito ao fato de ela querer ajudar a população, que passa a vê-la como um símbolo de revolução contra a Capital.

Durante todo o percurso da trilogia, Katniss vai se tornando cada vez mais consciente de suas ideologias e, acima de tudo, nos ensina as agimos com bondade, a não acatarmos ser controlados e a jamais romper com nossos princípios éticos.

Fonte: <http://jornalismojunior.com.br/katniss-everdeen-a-representacao-de-uma-heroína-humana-e-real/>
https://thehungergames.fandom.com/wiki/Katniss_Everdeen

[illegible]

KUNG FU PANDA

O autêntico dragão guerreiro

Kung Fu Panda conta a história de um jovem panda que vivia em sua casa ajudando seu "pai" no restaurante da família. Mas Pô tinha outra paixão e seu maior sonho era conhecer os Cinco Furiosos, mestres das artes marciais treinados pelo melhor mestre de Kung Fu de toda a China: o Mestre Shifu. De uma forma bem atrapalhada, Pô consegue realizar seu sonho e não apenas isso, ele se torna o que chamam de "Dragão Guerreiro" e o seu maior ídolo recebe a missão de treina-lo. Mas... como treinar alguém tão atrapalhado na arte da luta?

1 Estatística

O filme Kung fu panda, lançado em 2008 pelo estúdio de animação Dreamworks arrecadou \$917 milhões de dólares em bilheteria em todo o mundo.

www.kungfupanda.com

2 Jornada

A jornada começa quando po é chamado para se tornar dragão guerreiro, seu caminho é cheio de descobertas e aprendizagens. Oute Po aprende a ser um panda e um lutador melhor.

3 Vilões

Primeiro filme: Tai Lung
Segundo filme: Pavão Shen.
Terceiro filme: Kai.

4 Aliados

Tigressa, Vibora, Macaco, Louva-a-Deus (Cinco furiosos) e Mestre Shifu.

5 Ética

Cem e pó aprendemos a ser sempre nós mesmos, não se abalar com comentários negativos, ter solidariedade, e acima de tudo confiar em si próprio.

6 Inspiração

A principal inspiração para o panda foi Jack Black, seu dublador (EUA), que segundo o designer de produção foi essencial para entender quem era Po e de finalizar suas expressões

<http://www.cinearte.com.br/filmes/kung-fu-panda/>

Fonte: <http://www.cinearte.com.br/filmes/kung-fu-panda/>

KUNG FU PANDA

Fonte: www.kungfupanda.com

O autêntico dragão guerreiro

Kung Fu Panda conta a história de um jovem panda que vivia em sua casa ajudando seu pai no restaurante da família. Mas Pô tinha outra paixão: seu maior sonho era conhecer os Cinco Furiosos, mestres das artes marciais, treinados pelo melhor mestre de Kung Fu de toda a China: o Mestre Shifu. Pô conseguiu realizar seu sonho e não apenas isso, ele se tornou o que chamam de "Dragão Guerreiro" e o seu maior dolo recebeu a missão de treiná-lo.

Nas... como treinar alguém tão atapalhado na arte da luta?

1 Estatística

O filme Kung Fu Panda, lançado em 2008 pelo estúdio de animação Dreamworks, arrecadou 631,7 milhões de dólares em bilheteria em todo o mundo.

2 Jornada

A jornada começa quando Pô é chamado para se tornar dragão guerreiro, seu caminho é cheio de descobertas e aprendizagens.

3 Vilões

Primeiro filme: Tai Lung
Segundo filme: Pavão Shen.
Terceiro filme: Kai.

4 Aliados

principais

Tigresa, Víbora, Macaco, Louva-a-Deus (Cinco Furiosos) e Mestre Shifu.

5 Ética

Com o Pô aprendemos a ser sempre nós mesmos, a não deixar se abalar com comentários negativos, a ter solidariedade e autoconfiança

Equipe:

Foto: © DreamWorks Animation. Todos os Direitos em Reservados. Kung Fu Panda é uma marca registrada da DreamWorks Animation. Kung Fu Panda é uma marca registrada da DreamWorks Animation. Kung Fu Panda é uma marca registrada da DreamWorks Animation.

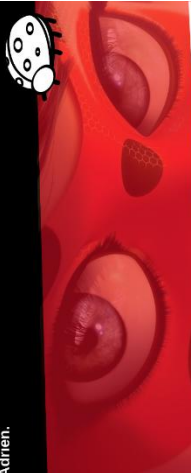
Fonte: www.kungfupanda.com



Marinette é uma adolescente como às demais, mas esconde um segredo que ninguém sabe, sua dupla indetindade como Ladybug.

PERSONALIDADE

Marinette chama atenção por seu enorme coração, ela é doce, extrovertida, alegre, e um pouco estranha e desajeitada. ela ama moda, seus amigos, familiares e sua paixão, chamada Adrien.



CORAGEM

Ladybug tem uma coragem admirável, sendo um chave crucial para derrotar o vilão da trama. Essa coragem está relacionada a vários aspectos, tanto coragem no local de luta, tanto para desabafar e falar dos seus sentimentos.

AMIZADES

Marinette é bem seletiva quando se trata de amizades, o seu grupo de amigas são bem distintos porém todas tem uma característica em comum, o companheirismo. Marinette confia muito nas suas amigas, e elas foram super importante na trama, ajudaram Marinette a lidar com a pressão de ser uma super heroína .

LIÇÕES

Ladybug apesar de ser uma animação infantil , trata de diversos temas importantes. Em vários diálogos de ladybug, a mesma nos ensina a solucionar problemas como: pressão social, ansiedade, amizades, problemas familiares e outros. Também retrata as virtudes de confiança, coragem, força, determinação, auto compreensão.

referências

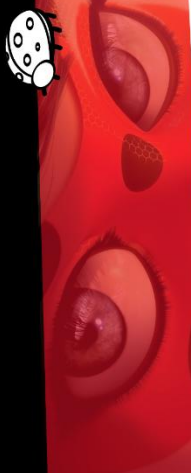
<https://www.pinterest.com/pin/69036408404807293/>
<https://www.universidade.com.br/blog/cinema/voce-conhece-a-historia-da-ladybug-e-seu-companheiro-de-batalhas-cat-noir>



Marinette é uma adolescente como às demais, mas esconde um segredo que ninguém sabe, sua dupla indetindade como Ladybug.

PERSONALIDADE

Marinette chama atenção por seu enorme coração, ela é doce, extrovertida, alegre, e um pouco estranha e desajeitada. ela ama moda, seus amigos, familiares e sua paixão, chamada Adrien.



CORAGEM

Ladybug tem uma coragem admirável, sendo uma chave crucial para derrotar o vilão da trama, Rock mof. Essa coragem está relacionada a vários aspectos, tanto coragem no local de luta, tanto para desabafar e falar dos seus sentimentos.

AMIZADES

Marinette é bem seletiva quando se trata de amizades, o seu grupo de amigas são bem distintos porém todas tem uma característica em comum, o companheirismo. Marinette confia muito nas suas amigas, e elas foram super importante na trama, ajudaram Marinette a lidar com a pressão de ser uma super heroína .

LIÇÕES

Ladybug apesar de ser uma animação infantil , trata de diversos temas importantes. Em vários diálogos de ladybug, a mesma nos ensina a solucionar problemas como: pressão social, ansiedade, amizades, problemas familiares e outros. Também retrata as virtudes de confiança, coragem, força, determinação, auto compreensão.

referências

<https://www.pinterest.com/pin/69036408404807293/>
<https://www.universidade.com.br/blog/cinema/voce-conhece-a-historia-da-ladybug-e-seu-companheiro-de-batalhas-cat-noir>

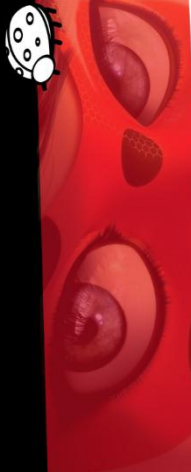


CORAGEM E DETERMINAÇÃO

Marinette é uma adolescente como as demais, mas esconde um segredo: sua dupla identidade como Ladybug.

PERSONALIDADE

Marinette chama atenção por seu enorme coração, ela é doce, extrovertida, alegre, e um pouco estranha e desajeitada. Ela ama moda, seus amigos, familiares e sua paixão, chamada Adrien.



CORAGEM

Ladybug tem uma coragem admirável, sendo uma chave crucial para derrotar o vilão da trama, Rock mof. Essa coragem está relacionada a vários aspectos, tanto coragem no local de luta, como para desabafar e falar dos seus sentimentos.

AMIZADES

Marinette é bem seletiva quando se trata de amizades, o seu grupo de amigas é bem distinto, porém todas tem uma característica em comum, o companheirismo. Marinette confia muito nas suas amigas e elas foram super importante na trama, ajudaram Marinette a lidar com a pressão de ser uma super heroína .

LIÇÕES

Ladybug, apesar de ser uma animação infantil, trata de diversos temas importantes. Em vários diálogos, Ladybug nos ensina a solucionar problemas como: pressão social, ansiedade, amizades, problemas familiares, além de retratar as virtudes de confiança, coragem, força, determinação e auto-compreensão.

referências

<https://www.pinterest.com/pin/69036408404807293/>
<https://www.universidade.com.br/blog/cinema/voce-conhece-a-historia-da-ladybug-e-seu-companheiro-de-batalhas-cat-noir>

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Ao saber de uma competição, contra sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decidiu recorrer à ajuda de uma bruxa, mas o feitiço não saiu como o esperado.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência.

EMPODERAMENTO

Merida desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, Merida é criticada pela mãe, que a reprime quando não segue as regras de etiqueta típicas de uma princesa.

O que diferencia esta trama das demais é o papel de independência e liberdade assumido pela mulher.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa.

Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência. Sendo filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia.

EMPODERAMENTO

Em uma busca simples por significado, empoderamento pode ser entendido como a ação de se tornar poderoso. No entanto, esse poder nada tem a ver com superioridade. É, na verdade, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida.

No filme Merida, desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, como sua mãe, Merida acha chato ser uma princesa e é criticada pela mãe, que a reprime quando acorda tarde, come com a boca muito cheia, ri exageradamente, não é cautelosa e paciente etc. O que diferencia esta trama das demais, pois aqui o papel de independência e liberdade assumido pela mulher a faz desajar, cultivar e fortalecer os laços familiares com os pais, ao invés de pautar sua felicidade e seu bem-estar num relacionamento amoroso.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa.

Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência. Sendo filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia.

EMPODERAMENTO

Em uma busca simples por significado, empoderamento pode ser entendido como a ação de se tornar poderoso. No entanto, esse poder nada tem a ver com superioridade. É, na verdade, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida.

No filme Merida, desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, como sua mãe, Merida acha chato ser uma princesa e é criticada pela mãe, que a reprime quando acorda tarde, come com a boca muito cheia, ri exageradamente, não é cautelosa e paciente etc. O que diferencia esta trama das demais, pois aqui o papel de independência e liberdade assumido pela mulher a faz desajar, cultivar e fortalecer os laços familiares com os pais, ao invés de pautar sua felicidade e seu bem-estar num relacionamento amoroso.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa.

Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência. Sendo filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia.

EMPODERAMENTO

Em uma busca simples por significado, empoderamento pode ser entendido como a ação de se tornar poderoso. No entanto, esse poder nada tem a ver com superioridade. É, na verdade, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida.

No filme Merida, desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, como sua mãe, Merida acha chato ser uma princesa e é criticada pela mãe, que a reprime quando acorda tarde, come com a boca muito cheia, ri exageradamente, não é cautelosa e paciente etc. O que diferencia esta trama das demais, pois aqui o papel de independência e liberdade assumido pela mulher a faz desajar, cultivar e fortalecer os laços familiares com os pais, ao invés de pautar sua felicidade e seu bem-estar num relacionamento amoroso.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa.

Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência. Sendo filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia.

EMPODERAMENTO

Em uma busca simples por significado, empoderamento pode ser entendido como a ação de se tornar poderoso. No entanto, esse poder nada tem a ver com superioridade. É, na verdade, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida.

No filme Merida, desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, como sua mãe, Merida acha chato ser uma princesa e é criticada pela mãe, que a reprime quando acorda tarde, come com a boca muito cheia, ri exageradamente, não é cautelosa e paciente etc. O que diferencia esta trama das demais, pois aqui o papel de independência e liberdade assumido pela mulher a faz desajar, cultivar e fortalecer os laços familiares com os pais, ao invés de pautar sua felicidade e seu bem-estar num relacionamento amoroso.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

VALENTE

SINOPSE

A jovem princesa Merida foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita do cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino.

Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa.

Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava.

PERSONAGEM

Personagem principal, filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia. Uma jovem corajosa, que passou por cima das ordens e quereres de sua mãe e provou a todos o seu poder e independência. Sendo filha dos reis de Dunbroch das terras altas da Escócia.

EMPODERAMENTO

Em uma busca simples por significado, empoderamento pode ser entendido como a ação de se tornar poderoso. No entanto, esse poder nada tem a ver com superioridade. É, na verdade, um movimento de emancipação individual, cuja busca é ter domínio sobre a própria vida.

No filme Merida, desafia as regras da época e compete pelo direito de decidir com quem casar, pois quer decidir seu futuro. Embora tenha sido treinada para se tornar uma rainha, como sua mãe, Merida acha chato ser uma princesa e é criticada pela mãe, que a reprime quando acorda tarde, come com a boca muito cheia, ri exageradamente, não é cautelosa e paciente etc. O que diferencia esta trama das demais, pois aqui o papel de independência e liberdade assumido pela mulher a faz desajar, cultivar e fortalecer os laços familiares com os pais, ao invés de pautar sua felicidade e seu bem-estar num relacionamento amoroso.

Referências:

Mikulski, C. M. (2024). Para Além dos Contos de Fada: Princesas Disney e Concepções de Gênero na Perspectiva de Adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Adoro Cinema. Valente. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-135526/>

GRUPO:

EQUIPE:

Mulan

Inteligência e Disciplina

DISCIPLINA

Mulan era uma jovem disciplinada que buscava honrar a sua família através do seu futuro casamento.

TRADIÇÃO

Mulan quebra a tradição ao cortar seus cabelos e servir no exército secretamente no lugar de seu pai.

INTELIGÊNCIA

Mulan não mais forte do que os outros homens, teve que usufruir de sua inteligência para conseguir sobreviver ao treinamento pesado sem ser descoberta.

HONRA

Mulan, ao final de sua trajetória, derrota o exército inimigo e leva para casa uma medalha de mérito entregue pelo imperador da China, honrando o nome sua família. Trazendo para a vida real, a história da Mulan nos diz muito sobre a jornada feminina.

MULAN-

Inteligência e Disciplina

DISCIPLINA

Mulan era uma jovem disciplinada que buscava honrar a sua família através do seu futuro casamento.

A TRADIÇÃO

Mulan quebra a tradição ao cortar seus cabelos, e servir no exército secretamente no lugar de seu pai.

INTELIGÊNCIA

Mulan, não mais forte do que os outros homens, teve que usufruir de sua inteligência para conseguir sobreviver ao treinamento pesado sem ser descoberta.

HONRA

Mulan ao final de sua trajetória derrota o exército inimigo, e leva para casa uma medalha de mérito entregue pelo imperador da china, assim honrando o nome sua família. Trazendo para a vida real, a história da Mulan, nos diz muito sobre como é a jornada feminina nos dia de hoje.

MULAN-

Inteligência e Disciplina

DISCIPLINA

Mulan era uma jovem disciplinada que buscava honrar a sua família através do seu futuro casamento.

A TRADIÇÃO

Mulan quebra a tradição ao cortar seus cabelos, e servir no exército secretamente no lugar de seu pai.

INTELIGÊNCIA

Mulan, não mais forte do que os outros homens, teve que usufruir de sua inteligência para conseguir sobreviver ao treinamento pesado sem ser descoberta.

HONRA

Mulan ao final de sua trajetória derrota o exército inimigo, e leva para casa uma medalha de mérito entregue pelo imperador da china, assim honrando o nome sua família. Trazendo para a vida real, a história da Mulan, nos diz muito sobre como é a jornada feminina nos dia de hoje.

MY HERO ACADEMIA

QUANDO CRIANÇA, IZUKU ADMIRAVA MUITOS HERÓIS, SENDO FA DO ALL, MIGHT, ELE DESEJAVIA SER UM HERÓI COMO ELES E QUANDO CONSEGUISSSE SUA INDIVIDUALIDADE, PORÉM, PELO TEMPO QUE CRIANÇA DE SUA IDADE COMEÇAVAM A MANIFESTAR SEUS PODERES, DEKU AINDA NÃO TINHA MOSTRADO SINAIS DE TER ALGUMA HABILIDADE ESPECIAL.

Quem é Izuku?

IZUKU MIDORYA É UM MENINO MUITO TIMIDO, RESERVADO E EDUCADO, FREQUENTEMENTE REAGINDO DE FORMA EXAGERADA A SITUAÇÕES ANORMAIS COM EXPRESSÕES EXAGERADAS.

passado

DEVIDO A ANOS SENDO DESPREZADO POR KATSUKI POR NÃO TER UMA INDIVIDUALIDADE, ELE É INICIALMENTE RETRATADO COMO INSEGURO, CHOROSO, VULNERÁVEL E NÃO EXPRESSIVO.

seu poder

ONE FOR ALL É A INDIVIDUALIDADE DE IZUKU RECEBEU DE SEU HERÓI FAVORITO E LHE PERMITE ARMAZENAR UMA ENORME QUANTIDADE DE PODER BRUTO, PERMITINDO QUE ELE APRIMORE SIGNIFICATIVAMENTE TODAS AS SUAS HABILIDADES FÍSICAS A UM NÍVEL SOBRE-HUMANO.

exibição

AS HISTÓRIAS DE IZUKU MIDORYA E SEUS AMIGOS SÃO LANÇADAS SEMANALMENTE NO APÃO DURANTE AS TEMPORADAS DO ANIME. ALÉM DISSO, O ANIME CONTÁ COM QUATRO TEMPORADAS COMPLETAS E UMA QUINTA EM EXIBIÇÃO NO MOMENTO.

"Todo começo é sempre a parte mais difícil, portanto não desista, você alcançará seu objetivo, tudo é questão de tempo e paciência".

Referências

<https://dicasdeanime.com.br/anime/izuku-midoriya-com-heros-a-bateria-e-habilidades-do-protagonista-de-my-hero-academia/>

MY HERO ACADEMIA

QUANDO CRIANÇA, IZUKU ADMIRAVA MUITOS HERÓIS, SENDO FA DO ALL, MIGHT, ELE DESEJAVIA SER UM HERÓI COMO ELES E QUANDO CONSEGUISSSE SUA INDIVIDUALIDADE, PORÉM, PELO TEMPO QUE CRIANÇA DE SUA IDADE COMEÇAVAM A MANIFESTAR SEUS PODERES, DEKU AINDA NÃO TINHA MOSTRADO SINAIS DE TER ALGUMA HABILIDADE ESPECIAL.

Quem é Izuku?

IZUKU MIDORYA É UM MENINO MUITO TIMIDO, RESERVADO E EDUCADO, FREQUENTEMENTE REAGINDO DE FORMA EXAGERADA A SITUAÇÕES ANORMAIS COM EXPRESSÕES EXAGERADAS.

esse anime nos ensina a ter ética e persistir em relação aos nossos sonhos, e ajudar os outros sem a intenção de receber algo em troca.

"Todo começo é sempre a parte mais difícil, portanto não desista, você alcançará seu objetivo, tudo é questão de tempo e paciência".

Referências

<https://dicasdeanime.com.br/anime/izuku-midoriya-com-heros-a-bateria-e-habilidades-do-protagonista-de-my-hero-academia/>

MY HERO ACADEMIA

QUANDO CRIANÇA, IZUKU ADMIRAVA MUITOS HERÓIS, SENDO FA DO ALL, MIGHT, ELE DESEJAVIA SER UM HERÓI COMO ELES E QUANDO CONSEGUISSSE SUA INDIVIDUALIDADE, PORÉM, PELO TEMPO QUE CRIANÇA DE SUA IDADE COMEÇAVAM A MANIFESTAR SEUS PODERES, DEKU AINDA NÃO TINHA MOSTRADO SINAIS DE TER ALGUMA HABILIDADE ESPECIAL.

Quem é Izuku?

IZUKU MIDORYA É UM MENINO MUITO TIMIDO, RESERVADO E EDUCADO, FREQUENTEMENTE REAGINDO A SITUAÇÕES ANORMAIS COM EXPRESSÕES EXAGERADAS.

Ele sonhava em ser um herói quando conseguisse sua individualidade. Porém, pelo tempo que crianças de sua idade começavam a manifestar seus poderes, Deku ainda não tinha mostrado sinais de ter alguma habilidade especial.

One For All é a individualidade de Izuku recebeu de seu herói favorito e lhe permite armazenar uma enorme quantidade de poder bruto, permitindo que ele aprimore significativamente todas as suas habilidades físicas a um nível sobre-humano.

A jornada de Izuku nos ensina a ter ética e persistir em relação aos nossos sonhos, além de ajudar os outros sem a intenção de receber algo em troca.

"Todo começo é sempre a parte mais difícil, portanto não desista, você alcançará seu objetivo, tudo é questão de tempo e paciência".

Referências

<https://dicasdeanime.com.br/anime/izuku-midoriya-com-heros-a-bateria-e-habilidades-do-protagonista-de-my-hero-academia/>

Autores:

SHIREK

O ogro solitário de coração grande

QUEM É O HERÓI?

Shrek, suas características são um ogro que mora em um pântano próximo ao reino Duloc. A aparência de seu personagem é inspirada no lutador francês, Maurice Tillet, que teve algumas partes de seu corpo alteradas por uma doença que fez ele crescerem de forma exagerada.

Alcance e relevância:

Foram arrecadados por volta de 11,2 milhões de Reais em faturamento às bilheterias e a liderança no ranking de filmes mais vistos no Brasil, segundo uma pesquisa da consultoria Filme B. O filme "Shrek", ganhou 8 prêmios no "Oscar da Animação".

Desafios e dilemas:

Shrek enfrenta desafios por todo o filme, sendo preso por preconceito, perseguição, comentários maldosos, tentativa de assassinato por ser um ogro e fugir do padrão do Reino de Duloc. São resolvidos os maiores problemas quando ele encontra a Fionna, e eles tem uma história de amor profunda, porém também com desafios, que acabam após o casamento dos dois no final do filme. Aliados e vilões: seu principal aliado foi o Burro, e o principal vilão era Lord Farquaad.

Jornada:

O chamado, foi quando Shrek se vê obrigado a salvar a princesa Fionna em uma torre protegida por um Dragão em troca de liberdade em seu pântano, colocando as criaturas de contos de fadas para fora de sua região. Sua primeira fronteira, acontece quando ele vai salvar a Princesa Fionna em uma torre e enfrenta o Dragão logo na entrada e sua luta também com o Dragão após encontrar a Princesa e tentar escapar da Torre junto a ela. Seu principal aliado foi o Burro, e o principal vilão era Lord Farquaad.

Aplicação real:

Os desafios enfrentados por Shrek como preconceito, são muito presentes na atualidade no dia-a-dia de a maioria da sociedade não só brasileira, comentários maldosos também, o bullying é um exemplo.

EUQUE 3 - SHIREK:

SHIREK

O ogro solitário de coração grande

QUEM É O HERÓI?

Segundo a sinopse do filme 1, Shrek é um ogro que mora em um pântano, próximo ao reino Duloc. Sobre sua aparência, de acordo com o site da UOL, ele é inspirado no lutador francês, Maurice Tillet, que teve algumas partes de seu corpo alteradas por uma doença que fez eles crescerem de forma exagerada.

Alcance e relevância:

Foram arrecadados por volta de 11,2 milhões de Reais em faturamento às bilheterias e a liderança no ranking de filmes mais vistos no Brasil, segundo uma pesquisa da consultoria Filme B. O filme "Shrek", ganhou 8 prêmios no "Oscar da Animação".

Desafios e dilemas:

Segundo o site, "Nau dos loucos", Shrek enfrenta desafios por todo o filme, sendo preso por preconceito, perseguição, comentários maldosos, tentativa de assassinato por ser um ogro e fugir do padrão do Reino de Duloc. São resolvidos os maiores problemas quando ele encontra a Fionna, e eles tem uma história de amor profunda, porém também com desafios, que acabam após o casamento dos dois no final do filme. O ensinamento do herói é, não julgue antes de conhecer, apenas pela aparência.

Jornada:

No nosso ponto de vista, o chamado, foi quando Shrek se vê obrigado a salvar a princesa Fionna em uma torre protegida por um Dragão em troca de liberdade em seu pântano, colocando as criaturas de contos de fadas para fora de sua região. Sua primeira fronteira, acontece quando ele vai salvar a Princesa Fionna em uma torre e enfrenta o Dragão logo na entrada e sua luta também com o Dragão após encontrar a Princesa e tentar escapar da Torre junto a ela. Seu principal aliado foi o Burro, e o principal vilão era Lord Farquaad.

Aplicação real (ética):

De acordo com o site, "Pensa contemporâneo", os desafios enfrentados por Shrek como preconceito, são muito presentes na atualidade no dia-a-dia de a maioria da sociedade não só brasileira, nisso podemos citar, a falta de ética da sociedade.

EUQUE - SHIREK:

SHIREK

O ogro solitário de coração grande

QUEM É O HERÓI?

Segundo a sinopse do filme, Shrek é um ogro que mora em um pântano, próximo ao reino Duloc. Sobre sua aparência, de acordo com o site UOL, é inspirado no lutador francês Maurice Tillet, que teve algumas partes de seu corpo alteradas por uma doença que as fez crescerem de forma exagerada.

Alcance e relevância:

Foram arrecadados por volta de 11,2 milhões de Reais em faturamento às bilheterias, com a liderança no ranking de filmes mais vistos no Brasil, segundo uma pesquisa da consultoria Filme B. O filme "Shrek", ganhou 8 prêmios no "Oscar da Animação".

Desafios e dilemas:

Segundo o site "Nau dos loucos", Shrek enfrenta desafios por todo o filme, por preconceito, perseguição, comentários maldosos, tentativa de assassinato por ser um ogro e fugir do padrão do Reino de Duloc. São resolvidos os maiores problemas quando ele encontra Fionna, e eles tem uma história de amor profunda, porém com desafios, que acabam após o casamento dos dois, no final do filme. O ensinamento do herói é: não julgue antes de conhecer, apenas pela aparência.

Jornada do herói:

O chamado de Shrek ocorre quando ele se vê obrigado a salvar a princesa Fionna em uma torre protegida por um Dragão em troca de liberdade em seu pântano, colocando as criaturas de contos de fadas para fora de sua região. Seu principal aliado foi o Burro, e o principal vilão era Lord Farquaad.

Aplicação ética:

De acordo com o site, "Pensa contemporâneo", os desafios enfrentados por Shrek, como preconceito, são muito presentes no dia-a-dia da maioria da sociedade, não só brasileira. Esse é um exemplo de falta de ética da sociedade.

EUQUE:

WANDA MAXIMOFF: O PODER DO CAOS

QUEM É WANDA?

Wanda Maximoff mais conhecida como Feiticeira Escarlate, é uma mutante, cujos poderes são a magia e manipulação da realidade. De olhos verdes e cabelos ruivos, algumas vezes, seus cabelos são pretos.

Fonte: Wiki X-Men Comics

SINOPSE

Sua história começa como sobrevivente refugiada, onde passou por experimentos com a Jia da Mente, ganhando seus poderes. Em Vingadores, ela se une à equipe e, após eventos como a morte de seu irmão, lida com suas próprias emoções e a possibilidade de perder tudo. Ela também cria uma realidade alternativa para viver uma vida substituta com Visão, mas logo percebe que algo está errado e luta para manter o controle.

Fonte: Píccas Club

PODERES

- Magia do Caos.
- Manipulação de probabilidades.
- Manipulação da realidade.
- Manipulação dos aspectos físicos da realidade.
- Manipulação do Plano existencial.
- Ressurreição.
- Felicidade.
- Encantamentos.

CURIOSIDADES

- Criou uma realidade alternativa
- Ela é uma bruxa legítima
- Uma vaca ajudou sua mãe a dar à luz
- Matou alguns dos Vingadores, por acidente!

Fonte: Geek, Sapiens

PRINCÍPIOS MORAIS

- Relações familiares e afetivas: Wanda sempre prioriza sua família, às vezes arriscando sua vida para protegê-la.
- Senso de justiça: A personagem busca a vingança daqueles que lhe cometeram algum mal.
- Força e determinação: Wanda é uma das personagens mais fortes do MCU e sempre se dedica para atingir seus objetivos

WANDA MAXIMOFF: O PODER DO CAOS

QUEM É WANDA?

Wanda Maximoff mais conhecida como Feiticeira Escarlate, é uma mutante, cujos poderes são a magia e manipulação da realidade. De olhos verdes e cabelos ruivos, algumas vezes, seus cabelos são pretos.

Fonte: Wiki X-Men Comics

SINOPSE

Após os eventos de Vingadores: Ultimato (2019), Wanda Maximoff/Feiticeira Escarlate (Elizabeth Olsen) e Visão (Paul Bettany) se esforçam para levar uma vida normal no subúrbio e esconder seus poderes. Mas a culpa de super-heróis logo começa a suspitar que nem tudo está tão certo assim.

Fonte: Píccas Club

PODERES

- Magia do Caos.
- Manipulação de probabilidades.
- Manipulação da realidade.
- Manipulação dos aspectos físicos da realidade.
- Manipulação do Plano existencial.
- Ressurreição.
- Felicidade.
- Encantamentos.

CURIOSIDADES

- Criou uma realidade alternativa
- Ela é uma bruxa legítima
- Uma vaca ajudou sua mãe a dar à luz
- Matou alguns dos Vingadores, por acidente!

Fonte: Wiki X-Men Comics

PRINCÍPIOS MORAIS

- Relações familiares e afetivas: Wanda sempre prioriza sua família, às vezes arriscando sua vida para protegê-la.
- Senso de justiça: A personagem busca a vingança daqueles que lhe cometeram algum mal.
- Força e determinação: Wanda é uma das personagens mais fortes do MCU e sempre se dedica para atingir seus objetivos

WANDA MAXIMOFF: O PODER DO CAOS

QUEM É WANDA?

Wanda Maximoff mais conhecida como Feiticeira Escarlate, é uma mutante, cujos poderes são a magia e manipulação da realidade. De olhos verdes e cabelos ruivos, algumas vezes, seus cabelos são pretos.

Fonte: Wiki X-Men Comics

SINOPSE

Após os eventos de Vingadores: Ultimato (2019), Wanda Maximoff/Feiticeira Escarlate (Elizabeth Olsen) e Visão (Paul Bettany) se esforçam para levar uma vida normal no subúrbio e esconder seus poderes. Mas a culpa de super-heróis logo começa a suspitar que nem tudo está tão certo assim.

Fonte: Píccas Club

PODERES

- Magia do Caos.
- Manipulação de probabilidades.
- Manipulação da realidade.
- Manipulação dos aspectos físicos da realidade.
- Manipulação do Plano existencial.
- Ressurreição.
- Felicidade.
- Encantamentos.

CURIOSIDADES

- Criou uma realidade alternativa
- Ela é uma bruxa legítima
- Uma vaca ajudou sua mãe a dar à luz
- Matou alguns dos Vingadores, por acidente!

Fonte: Geek, Sapiens

BILHETERIA

WandaVision se tornou a série mais vista no mundo todo, de acordo com um levantamento da Parrot Analytics divulgado pela Forbes. De acordo com o revista, o primeiro episódio da série chegou ao primeiro lugar entre as produções mais assistidas no streaming no episódio cinco, gerando impressionantes US\$25 milhões por episódio.

Fonte: Omilite e Exame.

Alunos:

Alunos:

Alunos: