

Letramento multissemiótico: uma abordagem dos regimes de interação em infográficos

Multisemiotic Literacy: an approach to regimes of interaction in infographics

Carolina Fernandes da Silva Mandaji* e Fernanda Soranzo**

Resumo: O advento da tecnologia envolve todas as áreas do conhecimento e marca também o rápido acesso à informação e com isso a circulação cada vez mais recorrente de textos multissemióticos. Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar a ressignificação da leitura por meio das multissemioses presentes no gênero infográfico. Para tanto, foi necessário observar a interação entre sujeito-leitor e mídia a fim de verificar quais são os regimes de sentido que estão presentes durante a leitura de um infográfico impresso e outro digital. Além disso, foi preciso também descrever a função da escola na efetivação do letramento e na formação de leitores críticos, caracterizar o letramento multissemiótico, o percurso gerativo de sentido e também os regimes de interação. O trabalho está embasado em especialistas do ensino de leitura e do letramento (Soares, 1998, Rojo, 2009; entre outros), na semiótica discursiva de Greimas (2004), nos estudos voltados para a sociosemiótica de Landowski (2005) e nos estudos sobre enunciação de Oliveira (2013). Os resultados demonstraram que é preciso um ensino de leitura contextualizado em sala de aula que leve em consideração as diferentes linguagens de um texto e também o suporte, pois os regimes de interação mudam quando se muda a materialidade do texto. Esta pesquisa é destinada a toda comunidade de

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

docentes de Língua Portuguesa a fim de contribuir para o ensino de leitura de textos multissemióticos.

Palavras-chave: Letramento. Infográfico. Sociossemiótica. Regimes de interação.

Abstract: *The advent of technology involves all areas of knowledge and also marks the rapid access to information and with it the increasingly recurrent circulation of multisemiotic texts. Therefore, this article aims to investigate the re-signification of reading through the multisemity present in the infographic genre. To do so, it was necessary to observe the interaction between subject-reader and the media in order to verify what are the regimes of meaning that are present during the reading of a printed and digital infographic. In addition, it was also necessary to describe the role of the school in effecting literacy and in the formation of critical readers, to characterize multisemiotic literacy, the generative path of meaning and also the interaction regimes. The work is based on specialists in reading and literacy teaching (Soares, 1998, Rojo, 2009, among others), on the discourse semiotics of Greimas (2004), sociossemiotics studies developed by Landowski (2005) and studies about enunciation from Oliveira (2013). The results demonstrated that a contextualized reading teaching in the classroom is necessary that takes into account the different languages of a text and also the support, since the regimes of interaction change when the materiality of the text changes. This research is destined to all the community of teachers of Portuguese Language in order to contribute to the teaching of reading of multisemiotic texts.*

Keywords: Literacy. Sociossemiotics. Regimes of interaction. Infographic.

Introdução

A cultura letrada do século 21 exige indivíduos com o pleno domínio da língua escrita e oral em diversos contextos, determinando assim, sujeitos letrados que sejam leitores críticos e reflexivos. O leitor crítico torna-se mais consciente enquanto cidadão e, conseqüentemente, possui melhores oportunidades na sociedade.

Diante disso, pode-se afirmar que o letramento¹, assim como o meio social, transforma o homem, pois quando o sujeito passa a fazer uso da leitura e da escrita em seu dia a dia, isto é, quando o indivíduo toma para si a leitura e a escrita como forma de interação e participação social, ele passa por uma mudança em vários aspectos. O primeiro deles é o social, porque passa a ver o seu lugar na sociedade com olhos mais críticos. Depois vem a mudança

¹ Letrar é o ensino da leitura e da escrita em determinado contexto social que faça parte do dia a dia do aluno.

cultural, pois terá contato com os bens culturais da sociedade letrada e, finalmente, o linguístico porque passa a perceber a importância da língua para a interação social, além de usar estruturas mais complexas tanto na oralidade como na escrita (SOARES, 1998).

No entanto, com a evolução da tecnologia e universalização do acesso à informação, percebe-se uma nova realidade nas práticas sociais de interação: o uso cada vez mais frequente das imagens. Além disso, fala-se muito em organização estrutural do texto escrito, em que se faz necessário determinadas escolhas linguísticas a fim de garantir a interação entre os sujeitos envolvidos. Porém, fala-se pouco sobre a organização do texto não-verbal nas práticas sociodiscursivas. O que se verifica é que a produção dos textos imagéticos, como é o caso do infográfico, também é dotada de escolhas, interesses, omissões e implicações ideológicas assim como o texto escrito. Isso porque as imagens carregam significações culturais que possibilitam ao leitor a construção das diversas possibilidades de leitura que o texto permitir.

Contudo, o que se percebe é um alto nível de dificuldade de alunos ao trabalhar com gêneros sincréticos², pois o ensino de língua materna apresenta uma lacuna na formação de leitores competentes para tais textos. Isso se evidencia nos resultados insatisfatórios em testes que avaliam o desempenho de leitura e escrita dos estudantes. Como exemplo, tem-se a última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, 2012) cujos resultados são preocupantes, pois o país ficou em 55^o colocado dentre os 65 países participantes, alcançando uma média de 410 pontos em leitura, ficando atrás do Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Isso nos leva a afirmar que a qualidade do ensino de leitura no Brasil está muito baixa e grande parte dos alunos está concluindo os estudos sem saber ler de forma satisfatória.

Ademais, já é sabido que, atualmente, demanda-se um novo tipo de leitor que irá associar a significação à imagem e ao texto, levando em consideração suas diferentes materialidades, como desenhos, fotos, tabelas, gráficos, *layout* e *design* da página, seja ela digital ou impressa. A formação

² As autoras Rojo (2009) e Soares (1998, 2004) optam por utilizar o termo “multimodal” para se referir aos textos em que há mais do que um tipo de linguagem em sua composição. Já Greimas (2004) utiliza o termo “sincrético” para se referir ao mesmo tipo de texto.

desse leitor se dá a partir do momento em que esses textos são trabalhados em sala de aula.

A partir disso, percebe-se a necessidade de formar/construir sujeitos leitores críticos e multiletrados que apresentem um papel de protagonista no convívio social. Mas a formação de um leitor crítico não é uma tarefa fácil, pois se trata de um processo contínuo que deve se tornar uma prática significativa e não um simples ato a ser incorporado pelo aluno. Logo, é necessária a prática do letramento multissemiótico em sala de aula.

Sendo assim, com vistas a promover ações que permitam a realização do letramento multissemiótico, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a ressignificação da leitura por meio dos aspectos multissemióticos presentes no gênero infográfico publicado em uma versão impressa e *online*. Para tanto, foi realizada uma oficina a fim de observar a interação entre sujeito-leitor e mídia. O período de pesquisa e realização do projeto teve a duração de seis meses, de novembro de 2014 a abril de 2015, e a oficina foi realizada em 21 de março de 2015 com duração de aproximadamente três horas. Além disso, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram alunos do 6º ano de escolas privadas distintas. É importante ressaltar que o encontro não ocorreu em uma escola e sim em uma comunidade de Curitiba. Optou-se por não fazer o encontro dentro da escola para que os participantes e até mesmo a pesquisadora tivessem maior liberdade durante a oficina, pois assim não haveria possibilidade de coerções institucionais.

Metodologia

Como procedimento metodológico, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que apresenta de forma breve um panorama histórico sobre as concepções de leitura, o surgimento da palavra letramento, seu impacto da sociedade do século 21 e a função da escola em letrar alunos. Em seguida, são apresentadas algumas características do gênero infográfico, um gênero relativamente moderno que exige leitores multiletrados. Para essa etapa, foi utilizado como embasamento teórico os estudos sobre letramento(s) de Soares (1998, 2004), Rojo (2009), Mortatti (2004), entre outros, e estudos sobre gêneros multimodais de Dionísio (2005). Ainda na pesquisa bibliográfica

pretendeu-se descrever os regimes de produção e apreensão de sentido em textos. Para tanto, serão utilizados os estudos de Oliveira (2013), Greimas (2004), Fiorin (2002) e Landowski (2005).

No segundo momento, foi realizada uma oficina com infográficos em que, por meio do contato com infográficos impressos e publicados na plataforma *online*, pretendeu-se observar a interação entre sujeito-leitor e a mídia. A pesquisa realizou-se em uma comunidade do município de Curitiba e os sujeitos participantes são alunos do 6º ano de escolas privadas.

Leitura e letramento: breve histórico e contexto escolar

Em um breve contexto histórico a respeito do termo letramento, tradução do inglês *literacy*, o que se verifica é que nos Estados Unidos e Inglaterra essa palavra já era dicionarizada desde o século XVIII e sua tradução referia-se a “pessoa alfabetizada”. Porém, nos anos 80, a partir de novos estudos na área da educação e da linguagem, ela muda de sentido e passa a referir-se à “condição de ser letrado” (SOARES, 1998 p. 35), ou seja, à condição da pessoa que domina a língua em suas diferentes modalidades na sociedade atual.

O termo também se disseminou entre outros países, e, em meados dos anos 80, no Brasil, surge a palavra letramento e em outros países, como Portugal, *literacia*. Assim, o termo letramento surgiu com novos sentidos devido a fatos, ideias e mudanças sociais que precisavam ser nomeadas. Esse verbete começa a ser utilizado em distintos países devido à necessidade de se reconhecer as práticas de leitura e de escrita presentes na sociedade, conforme afirma Rojo:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

No Brasil, o termo foi inicialmente utilizado no meio acadêmico com seus objetivos voltados para a linguagem e a educação da população. É importante salientar que, por mais que o termo letramento tenha surgido em épocas

próximas em muitos países, não se pode deixar de lado o fato de que os países possuem diferenças socioeconômicas, culturais, entre outras.

Deste modo, nos países considerados de primeiro mundo (Inglaterra, França, EUA, entre outros), o problema principal era inserir uma porção da população, que era mais pobre, nas práticas de leitura e de escrita privilegiadas para que pudessem ter participação e voz social. Já nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, antes de se pensar em inserir a população nas práticas sociais de escrita e leitura, era preciso erradicar o analfabetismo, pois uma parte significativa da população ainda não estava alfabetizada (SOARES, 2004).

Sendo assim, quando a palavra letramento começou a ser usada no Brasil, o país tinha (e ainda tem) dois problemas de cunho educacional a serem enfrentados: erradicar o analfabetismo e propor o letramento como prática social para aqueles que não fazem uso da leitura e da escrita no dia a dia. Por isso, a palavra 'letramento' muitas vezes é confundida com a palavra 'alfabetização'; porém, é importante salientar que são termos distintos, mas que estão relacionados ao ensino de língua materna.

Magda Soares (2004) aponta que essa noção inicial de letramento foi ampliada, pois se verifica que as linguagens estão cada vez mais inter-relacionadas dentro de um texto, ou seja, os textos são construídos por meio de diversas manifestações, estabelecendo assim uma relação entre o verbal e o não verbal em junção com as ferramentas digitais. Além disso, tem-se uma sociedade cada vez mais imagética em que, muitas vezes, a fim de facilitar a interação entre os sujeitos nas esferas sociais ligadas a tecnologia, a imagem chega a substituir a escrita. Surge, então, o termo letramentos, no plural, a fim de reconhecer as práticas de leitura e de escrita nessas esferas. A partir disso, também se leva em consideração pesquisas sobre hipertexto ligadas a uma vasta gama de textos digitais.

Percebe-se, então, a necessidade de trabalhar com um tipo de letramento específico: o letramento multissemiótico, que é aquele voltado para o reconhecimento e uso das diversas linguagens no texto, seja ele impresso ou digital. Há ainda, com todas essas mudanças, a urgência de formação de sujeitos-leitores que possam lidar em seu dia a dia com as informações da

escrita, da imagem, do movimento e do som que aparecem disponíveis em diversos ambientes. Além disso, o conceito de multimodalidade é direcionado para duas questões: o uso de diferentes linguagens e a multiplicidade de cultura, que diz respeito a pluralidade e diversidade cultural que o rápido acesso à informação proporciona ao leitor. É por isso que a escola deve proporcionar aos seus alunos letramentos que sejam capazes de recobrir três dimensões: a diversidade produtiva, no que diz respeito à leitura e produção de diversos gêneros textuais, entre eles os multimodais; o pluralismo cívico, que diz respeito à formação de cidadãos críticos e por fim o reconhecimento das identidades multifacetadas.

O sujeito letrado passa por uma mudança na condição social e cultural. Isto significa que ocorre uma mudança de lugar ou papel social que o sujeito ocupa, pois esse leitor passa a ver o mundo, sua relação com a sociedade e com a cultura com outros olhos. Também implica dizer que o aluno letrado “torna-se cognitivamente diferente” (SOARES, 1998 p. 37), pois esse estado apresenta algumas mudanças linguísticas, como no uso da língua oral e escrita, no vocabulário, no aprendizado de ouvir o interlocutor e se tornar mais crítico. Além disso, passa a ter uma maior consciência de que tanto a leitura como a escrita são indispensáveis no mundo globalizado; porque é por meio dessas práticas que o indivíduo conhece diversas culturas e a si mesmo, assim como seus deveres e direitos na sociedade em que vive.

Deste modo, identifica-se que o letramento alcança duas dimensões: a individual e a social. A dimensão social é aquela descrita acima e a individual aborda inúmeras habilidades que o indivíduo poderá desenvolver e essas habilidades estão relacionadas ao uso da leitura e da escrita. É importante ressaltar que tanto a leitura quanto a escrita são processos complementares, mas que envolvem conhecimentos e habilidades distintas, pois uma pessoa pode ler um texto de forma satisfatória, mas não escrever de forma satisfatória, isto é, como exigido em sociedade. Ou ainda, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, mas não ser capaz de ler uma crônica (SOARES, 1998).

Logo, pode-se afirmar que o letramento está presente em todas as esferas de atividades da sociedade. Porém, levanta-se a questão: qual seria a instituição responsável pela tarefa de letrar? Existem muitas instituições que

contribuem para o aperfeiçoamento do letramento do indivíduo, a familiar, a religiosa, etc., no entanto, a que promove o letramento por excelência é a escola. Rojo (2009, p. 107) afirma que: “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Então, cabe à escola qualificar seus alunos, tanto na escrita como na leitura, para que possam participar das práticas sociais dentro e fora dela. Mortatti reforça essa ideia, ao afirmar que:

Certo é que saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação. E se é verdade que a escola não é o único lugar onde se pode aprender a ler e a escrever (embora mesmo isso nem sempre aconteça), também é verdade que, nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição. (MORTATTI, 2004, p.33).

Neste trecho, a autora aponta que é na escola que se aprende a ler e a escrever, refere-se ao processo da alfabetização, mas a escola também é responsável por ensinar o uso dessas habilidades em sociedade, referindo-se ao letramento. O Brasil ainda é um país que apresenta grande desigualdade social e, geralmente, as classes menos favorecidas só terão a oportunidade de ter contato com o aprendizado da leitura e da escrita em sala de aula. Portanto, a instituição escolar, além de formar cidadãos potencialmente letrados, contribui para a diminuição da desigualdade social.

Os estudos de Street (2014) apontam que as escolas abordam o letramento de duas maneiras: de forma autônoma e de forma ideológica. O enfoque autônomo trata do letramento independente do contexto social, de modo que ao ter contato com a escrita e a leitura o aluno desenvolveria gradativamente as habilidades necessárias para atuar em sociedade. Já o enfoque ideológico, leva em consideração todas as práticas sociais, desde a menos prestigiada até a mais prestigiada, e considera as práticas de

letramento intrinsecamente ligadas à cultura e ao contexto social (ROJO, 2009).

Diante disso, é preciso que a escola apresente um letramento contextualizado, pois as práticas trabalhadas em sala de aula não podem se distanciar das práticas fora dela. Mas, para que a escola consiga alcançar seu objetivo, é preciso que haja “condições para o letramento”. Soares (1998) aponta duas condições básicas para a promoção do letramento no Brasil. A primeira diz respeito à escolarização real e efetiva da população; a universalização do Ensino Fundamental gratuito e a progressiva universalização do Ensino Médio, instituída pelo artigo 208 da Constituição Federal de 1988, propiciou um aumento efetivo de matrículas no ensino básico. Porém, não houve qualidade do ensino e nem a garantia da permanência desses alunos que haviam conquistado o acesso ao Ensino Fundamental, assim desencadeando o fracasso escolar.

A segunda condição apresentada por Soares (1998, p. 58) é que “haja disponibilidade de material de leitura”. No Brasil, e em muitos países em desenvolvimento, o acesso à leitura é extremamente difícil, pois não há investimentos significativos em bibliotecas e nem todas as pessoas têm acesso às livrarias, já que o valor dos livros, muitas vezes, é inacessível. Portanto, uma parcela significativa da população não tem acesso aos bens culturais.

Agora, em relação às concepções de língua e de leitura, durante muito tempo no Brasil, a língua foi vista como uma simples representação do pensamento do autor, ou seja, o foco estava no autor do texto e ele era visto como o único capaz de ter intenções acerca do texto produzido, conforme afirma Koch:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. (KOCH, 2009, p. 10).

Percebe-se que, nessa concepção, o leitor assume um papel de passividade diante do texto, pois apenas exerce a função de identificar os

pensamentos do autor, sem criar questionamentos críticos, sem análises mais criteriosas acerca do conteúdo do texto, não levando em consideração os seus conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo e sem admitir o caráter dialógico que cada texto tem com outros, inclusive com outras linguagens. Neste caso, a leitura é vista como uma simples decodificação de caracteres, em que não se permite ao leitor ir além do que está explícito no texto.

Essa concepção perdurou até final do século 19 e, já no início do século 20, acreditava-se na concepção de que a linguagem é usada efetivamente para exercer uma comunicação; assim o foco passa do autor para a estrutura do texto, sendo dever do leitor identificá-la. O único conhecimento necessário é o do código porque, assim que o leitor conseguir decodificar o texto, ele entenderá qual o seu sentido. Segundo Koch:

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH, 2009, p. 10).

O leitor passivo não constrói conhecimento, mas apenas reproduz o que há no texto. Também não leva em conta conhecimentos de mundo, condições de produção, contextualização, críticas e entrelinhas. Esse leitor não age diretamente sobre o texto e nem o texto age sobre ele, pois há uma mera repetição da informação.

Em meados do século 20, essa concepção começou a mudar e a linguagem passou a ser vista como forma de interação social, uma vez que está intrinsecamente ligada à vida do homem e à sociedade a qual ele pertence. Essa concepção tem como foco a interação autor-texto-leitor ou enunciador-enunciado-enunciatário em que os sujeitos são vistos como construtores ativos e dialógicos dos eventos sociais que envolvem a linguagem, ou seja, o texto age sobre o leitor e o leitor age sobre o texto. Assim, o leitor tem espaço para testar hipóteses, selecionar seus conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo, obter informações implícitas do texto, pensar acerca das condições de produção da obra, no contexto em que ele se insere, no dialogismo com outros textos e outras

linguagens. Enfim, uma infinidade de construções pode ser feita acerca de um único texto ou obra, conforme afirma Koch:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2009, p.11).

Nessa concepção, o leitor (enunciatório) pode utilizar seus conhecimentos prévios e experiências de mundo para dialogar com as pistas deixadas pelo autor no texto. Assim, na medida em que ele vai lendo e compreendendo essas pistas, também vai criando sentidos que ao final de leitura proporcionarão uma significação coerente do todo lido. Além disso, também pode se colocar no lugar do enunciador durante a interação ao fazer e desfazer hipóteses.

Apesar das grandes mudanças ao longo da história do ensino de língua, ainda hoje o fracasso escolar está relacionado ao fato de um ensino pautado em língua como representação de pensamento ou como um mero código que precisa ser decodificado. Quando as escolas adotam as concepções de leitura ultrapassadas, não há a formação de um leitor potencialmente letrado ou crítico, mas sim aquele que é passivo e será um mero reproduzidor na sociedade.

Regimes de sentido e interação na leitura de infográficos

O infográfico tem feito muito sucesso entre os leitores por reunir em sua composição diversos recursos visuais – desenhos, fotografias, gráficos, tabelas – associados a pequenos textos, a fim de apresentar e explicar de forma resumida, sedutora e dinâmica as informações que, na maioria das vezes, são jornalísticas ou divulgações de pesquisas e tecnologias. Assim, os infográficos tornam-se mais atrativos ao leitor em comparação a textos que apresentam parágrafos extensos e cansativos (DIONÍSIO, 2005). Hoje, o que se percebe é que o infográfico está presente na vida de grande parte da população brasileira seja por meio do jornal impresso, da plataforma *online* ou até mesmo do telejornal.

Por se tratar de um texto informativo, apresenta um convite visual para atrair o novo leitor, que quer informações cada vez mais rápidas e dinâmicas devido ao ritmo da sociedade moderna. Além do recurso visual, o infográfico organiza as informações em pequenos blocos que se inter-relacionam, mas cabe a esse novo leitor identificar o conteúdo e materialidade dos textos e imagens para assim apreender a significação da informação (DIONÍSIO, 2005).

Ainda, o texto não é considerado um objeto dado ou estanque, mas sim o resultado de processos de construções que envolvem um jogo complexo de escolhas e omissões entre os sujeitos envolvidos na interação (LANDOWSKI, 2005). Dessa forma, o texto em sala de aula não pode ser trabalhado como algo pronto, mas sim como uma estrutura complexa que é compartilhada, construída e sentida.

Agora, em relação à apreensão e produção de sentido, a semiótica busca analisar quais os mecanismos que engendram um texto, ou seja, busca-se apontar o que um determinado texto diz e de que forma ele coloca esse dizer. E para isso se deve levar em consideração o plano do conteúdo e também o plano da expressão. O conteúdo independe do plano da expressão, mas só se constitui de fato quanto está em junção com a expressão (PIETROFORTE, 2006). Portanto, cabe ao leitor competente apreender a significação dos dois planos – conteúdo e expressão – que constituem os textos.

Para a apreensão de sentido, no plano do conteúdo, a semiótica utiliza como método o percurso gerativo de sentido em que se configuram três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis pode ser analisado de forma isolada, porém, para a compreensão global do texto, é indispensável construir uma relação entre os três. Além disso, esse percurso é feito por uma sucessão de patamares em que se parte do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto e em cada um deles há um “componente sintático e outro semântico” (FIORIN, 2002 p. 17).

No nível fundamental, segundo Fiorin (2002, p. 18), abrigam-se “as categorias semânticas que estão na base do texto” e esta categoria está fundamentada em uma oposição semântica simples, como no caso do infográfico 1 /conectar/ vs /desconectar/ (Anexo A). O autor ainda ressalta que

para uma apreensão conjunta dos dois termos, é necessário que tenham algo em comum e então sobre esse traço em comum será estabelecida uma diferença. A esses dois termos bases também são acrescentados uma qualificação semântica denominada valor eufórico (positivo) e valor disfórico (negativo). No entanto, esses valores não são atribuídos por meio de um sistema axiológico – por aquilo considerado certo ou errado pelo leitor – mas sim pela forma como os elementos de oposição são construídos pelo texto.

Antes de pontuar o nível narrativo, Fiorin (2002) aponta que todos os textos são dotados de uma narratividade mínima, que seria “um estado de situação inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2002 p. 20). Nesse nível, os valores que eram abstratos no nível anterior passam a ser valores inscritos em objetos. Então os sujeitos se relacionam com esses objetos de valor por meio de conjunção ou disjunção, podendo aparecer por meio de um enunciado de estado (Maria é rica – conjunção com o objeto de valor, que é o fato de ser rica) ou por um enunciado de fazer (Maria ficou rica – passa-se por um processo de transformação, pois ela tornou-se rica).

Finalmente, no nível discursivo estudam-se as categorias de pessoa, tempo e espaço que ancoram um texto em uma situação de interação. Dessa forma, instaura-se na enunciação a figura de um eu, um aqui e um agora. Por isso, neste nível devem-se levar em consideração os diferentes modos de relação entre enunciador e enunciatário. Além disso, também são levados em consideração os temas – abstrações pelas quais são ordenadas e explicadas a realidade – e as figurativizações – elementos concretos que são subjacentes aos temas, pois ambos devem ser relacionados no momento da apreensão de sentido (FIORIN, 2002).

Agora, em relação ao plano da expressão, não há um percurso sólido estabelecido assim como no do conteúdo. Embora Greimas (2004) tenha esboçado um percurso de análise, por meio da semiótica visual, ele a descreve como inacabada³. Dessa forma, a semiótica visual aponta que as

³ Ressalta-se que a publicação inicial do texto com a afirmação de Greimas foi feita em 1987 e desde então existem diversos estudiosos da semiótica visual que tentam esboçar um percurso de sentido para o plano da expressão.

configurações visuais são organizadas e podem ser tidas como sistemas que, por sua vez, constituem linguagens.

Ao relacionar imagem e signo, verifica-se que o ícone pode ser entendido como um signo motivado, “que representa o referente” (GREIMAS, 2004 p. 78), ou seja, diferentemente de outros sistemas de representação, que são arbitrários, o sistema de representação icônica é motivado. Ademais, para identificar uma figura como objeto é necessário atribuir-lhe um traço semântico “de ordem interoceptiva e não exteroceptiva” (GREIMAS, 2004 p. 79), ou seja, para reconhecer uma figura como objeto e assim poder classificá-la, interpretá-la ou relacioná-la com outras imagens, é necessário acessar um crivo de leitura. Entretanto, como esse crivo de leitura pode mudar de cultura para cultura, tornam-se variáveis as condições do ato de reconhecer uma figura visual como um objeto do mundo. Assim, tal atribuição de sentido ocorre por meio da ligação de um significado a um significante, pelo qual o signo se dá.

Diante disso, Greimas (2004) propõe algumas dimensões de análise que devem ser levadas em consideração para a atribuição de sentido ao texto visual. A primeira delas diz respeito às condições topológicas das imagens, em que se devem levar em consideração os traços retilíneos como alto/baixo ou direito/esquerdo e também os traços curvilíneos como central/periférico. A segunda é a dimensão eidética, que diz respeito às formas das imagens como circular/não circular e, por fim, a cromática que diz respeito às cores como claro/escuro. É importante ressaltar que Greimas não aponta uma hierarquia entre essas categorias de análise, mas sim que são as bases para a apreensão de sentido ao texto visual.

Além disso, também é importante considerar os sujeitos complexos envolvidos na interação; o enunciador, no momento da produção, faz-se presente ao enunciatário e pode também trocar de papel com ele, ou seja, antevê o seu leitor ou público-alvo. Deste modo, o enunciatário também pode se colocar no lugar do outro e fazer escolhas a partir das pistas deixadas pelo enunciador “dentro de um sistema de linguagem que apresenta percursos do sentir o sentido” (OLIVEIRA, 2013 p. 242). Assim, enunciador e enunciatário tornam-se presentes no mundo discursivo e o processo de sentir o sentido evolui à medida que acontece a interação entre os sujeitos envolvidos no ato,

isto é, à medida que vão se avançando as negociações e trocas entre os sujeitos. Portanto, o conhecer se faz por meio do sentir e os actantes (enunciador e enunciatário) não podem ser reduzidos a sujeitos predefinidos ou figuras fixas na interação, pois se fossem vistos dessa forma, ignorar-se-ia o “fazer ser o outro em presença ou co-presença” no meio das sensações (LANDOWSKI, 2005 p. 13).

Oliveira (2013) aponta que:

A enunciação pode ser concebida como um modo de criação de experiências com coeficientes de maior ou menor sentido ao ser vivida em que a componente estésica do sujeito complexo opera tanto na decodificação, ou na instauração quanto na participação e na apreensão compartilhada dos mundos de linguagens. (OLIVEIRA, 2013 p. 241).

A enunciação se dá no momento da interação entre sujeitos, que são dotados de uma competência estésica – aptidão para sentir que está entre a razão e o sentido – e assim por meio da troca de experiências é possível sentir o sentido de um texto. Além disso, a apreensão de sentido acontece por meio dos tipos de regimes de presenças, que se referem às formas de interação entre os sujeitos afetados pelo texto⁴.

A estrutura base da enunciação possui dois lugares que deverão ser ocupados por dois sujeitos, são eles: o *eu* – enunciador – e o *tu* – enunciatário. Essas figuras são coexistentes, pois uma não existe sem o outro. Assim, ao assumir-se como *eu*, deve-se, imediatamente, prever o *tu*. Diante disso, os sujeitos estão em co-presença no mundo discursivo e juntos processam o sentido a partir do que sentem, portanto, não há mediações na prática de apreensão do sentido.

⁴ Em breve percurso histórico acerca da semiótica, ressalta-se que Greimas – grande nome dessa teoria – nos anos 1960, interessava-se pela inteligibilidade do texto, ou seja, analisava-se todo e qualquer tipo de texto a partir do que está pronto de forma autônoma sem levar em consideração os elementos que estavam fora dele. Além disso, entende-se como texto qualquer produção humana que seja capaz de se atribuir sentido. Assim, Greimas elabora um processo gerativo de sentido que parte do nível mais superficial ao mais profundo, conforme explicado anteriormente. No entanto, nos anos 1980, ele aponta que é essencial também levar em consideração a experiência estésica dos sujeitos envolvidos na prática sociodiscursiva. Diante disso, os últimos trabalhos do autor foram voltados para a semiótica das interações, que procurava investigar os diversos tipos de interação que envolvia a apreensão de sentido de um texto. Um dos pesquisadores que deu continuidade a esse trabalho foi Eric Landowski com a sociosemiótica (LANDOWSKI, 2005).

Em relação aos diversos modos de presença enunciativa, é importante abordar as situações de intransitividade e de transitividade. Os atores envolvidos na situação enunciativa de intransitividade ocupam posicionamentos em que um comanda a interação e o outro é comandado. Isso implica afirmar que quem assume o controle é o enunciador que rege ou aponta os caminhos que o enunciatário deverá seguir. Cabe, então, ao enunciatário desvendar ou seguir o caminho discursivo já trilhado pelo enunciador. Já nas situações de transitividade, os atores estão no mesmo patamar da interação e para isso requer-se o conhecimento do outro, para então poder trocar ou não de posição com ele. Essa troca ou transitividade entre atores faz com que esse tipo de interação seja flexível diferentemente do que acontece com a presença intransitiva.

Por meio desses regimes de presença, o sujeito complexo, que é dotado de intencionalidade, pode fazer escolhas de posição ou de angulação, mas, além de se posicionar, também pode se mover na cena discursiva. Sendo assim, o quadro a seguir, com base em Oliveira (2013), apresenta de forma sintetizada as diversas posições que os sujeitos podem ocupar durante a interação.

Quadro 1 – Regimes de presença na interação.

1–Interação Unidirecional	Os sujeitos envolvidos na interação são estanques, ou seja, ocupam papéis fixos. Assim, os lugares e posições de enunciador e enunciatário já estão predefinidos e não há a troca desses papéis. Nessa perspectiva, é função do enunciador conduzir o enunciatário para que ele possa realizar o seu fazer; o enunciatário, por sua vez, aceita ser guiado. Portanto, há a decifração de mensagens e o comando por parte do enunciador.
---------------------------	---

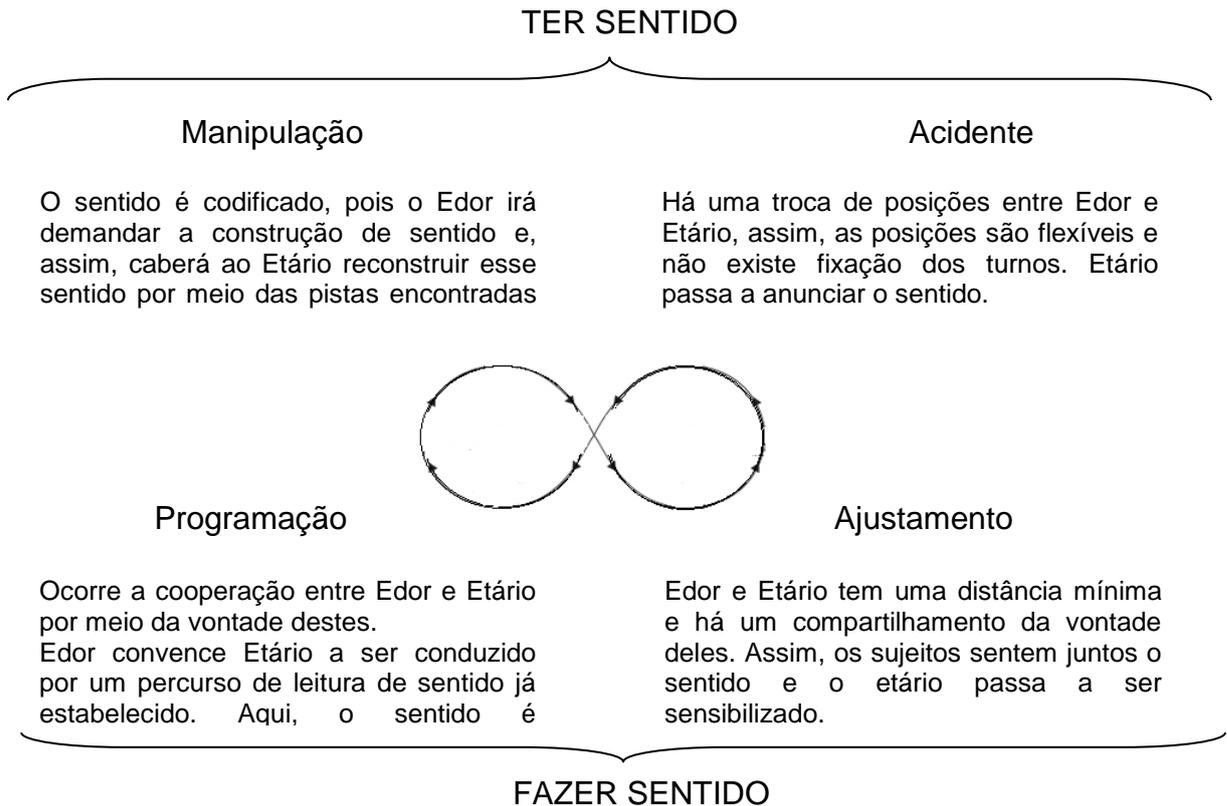
<p>2 Interação bilateral e tipos de transitividade</p>	<p>Os atores podem ocupar diversos tipos de posicionamentos:</p> <p>2.1 Convencimento: por meio de uma intencionalidade, o enunciador conduz o outro durante o processamento do sentido. O enunciatário possui suas vontades e é convencido a ser levado pelo outro. Assim, o enunciador doa as suas competências cognitivas ao enunciatário.</p> <p>2.2 Trocas de posição: os dois atores envolvidos na interação processam o sentido de maneira compartilhada e participativa, ou seja, por meio da reciprocidade. Assim, o sentido se dá a partir do <i>fazer junto</i>. Além disso, ambos partilham a mesma capacidade cognitiva.</p> <p>2.3 Troca de papéis reflexiva: as posições são intercambiáveis, ou seja, os papéis de enunciador e enunciatário estão abertos, isso faz com que os atores envolvidos na interação circulem por esses papéis à medida que se dá o processamento do sentido.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Oliveira (2013 p. 246)

Landowski (2005) aponta que se torna indispensável o reconhecimento ou construção da figura do *outro* diante do *eu*. Portanto, todos esses regimes de presença configuram o *outro*, que é uma figura essencial para que o *eu* exista no meio discursivo interativo.

Essa dinâmica dos regimes de sentido pode melhor ser visualizada no quadrado semiótico a seguir.

Quadro 2 – Quadrado semiótico dos regimes de presença.



Fonte: Adaptado de Oliveira (2013, p. 247)

Verifica-se que há uma circulação de valores e sentidos entre os regimes, por isso que em uma determinada situação pode haver a passagem ou a troca de um tipo de regime para outro. Além disso, esses regimes não podem ser vistos como oposições fixas que podem ser apreendidas das situações observadas como se fossem estanques, mas sim como um processo dinâmico que pode passar por gradações. Além do mais, o eixo no qual estão os regimes de programação e manipulação descritos por Oliveira (2013 p. 247) como o fazer-fazer são fechados, já os regimes de ajustamento e manipulação são considerados abertos, o que caracteriza o fazer-ser.

Diante disso, optou-se por investigar quais os regimes de sentido e de interação que se dá entre sujeito e objeto durante a leitura de infográficos impressos e digitais.

Apresentação e análise dos resultados

O trabalho do semioticista-pesquisador se constitui “na e pela investigação da pesquisa” (REBOUÇAS, 2013 p. 258), isso implica afirmar que ele também participa da interação com os outros sujeitos, mas, sobretudo, é aquele que lê essas práticas sociais como se fossem textos, atribuindo-lhes sentido. Assim, deve-se levar em consideração o que Landowski (2005) denominava de “olhar comprometido”, um olhar atento e envolvido do semioticista que tem como objetivo a observação de cada sujeito nas diferentes situações interativas. Além disso, esse “olhar” não é direcionado por modelos estigmatizados que compreendem uma maneira única e formatada de ver o sujeito.

É esse “olhar comprometido” que se sobrepôs durante a oficina que foi realizada com cinco alunos e que contemplou dois momentos que serão descritos a seguir. Os infográficos foram escolhidos com base em três critérios: público-alvo, criatividade e temática, pois tentamos relacionar os textos aos interesses dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O infográfico impresso, *uma geração conectada*, foi publicado no jornal Correio Braziliense e o digital, *o que acontece numa turbulência de avião*, foi disponibilizado na página *online* da Revista Superinteressante⁵.

Logo no início da oficina, procurou-se explorar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero infográfico, para isso, foram realizadas algumas discussões orais e, como forma de motivação, procurou-se fazer um levantamento de hipóteses de leituras de alguns infográficos diferentes daqueles que seriam analisados. Só então os alunos partiram para as análises dos infográficos. Primeiramente o impresso e, num segundo momento, o digital, sendo que três alunos estavam com *tablets* e dois, com *notebooks*. Por fim, os participantes produziram dois infográficos com base nas informações dos infográficos estudados anteriormente. Esses novos infográficos produzidos pelos alunos seriam publicados em um jornal da comunidade e, portanto, teriam como público alvo os moradores da região.

5 Disponível em http://super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml. Acessado em 21 de março de 2015.

Em relação aos dados obtidos, percebeu-se que quatro dos cinco alunos tiveram o percurso de leitura muito parecido, pois, quando foram questionados sobre qual teria sido a informação mais chamativa, os quatro participantes responderam ter sido a imagem que está em maior destaque, ocupando todo o canto esquerdo do infográfico, ou seja, o que lhes despertou o olhar foi um aspecto topográfico da imagem (fig. 1). Além disso, três desses quatro alunos apontaram que olharam inicialmente para essa imagem pelo fato dela ocupar maior espaço dentro do infográfico, mas também por se familiarizarem com o símbolo que o menino da imagem segura “@”, ou seja, este signo-objeto possui um mesmo significado para os sujeitos envolvidos na pesquisa. O quarto aluno apontou que a imagem lhe chamara a atenção devido ao tamanho e as cores de sua composição, ou seja, o aspecto cromático. Só depois é que foram atribuir sentido ao título do infográfico “uma geração conectada”. Nesse momento, todos se identificaram com a palavra geração, por saber que se referia a crianças e adolescentes, e a palavra conectada por se referir ao fato de estar em constante navegação no mundo virtual por meio de aparelhos eletrônicos diversos.

Em seguida, partiram para a leitura dos gráficos que estão centralizados (fig. 1). Nesta etapa, todos conseguiram fazer relações cromáticas, assim atribuindo sentido às cores apresentadas: laranja representa crianças entre 6 e 9 anos vs azul que representa adolescentes entre 10 e 18 anos. Além disso, também conseguiram identificar as porcentagens apontadas pelas cores e pelo tamanho do círculo no gráfico. Essa relação de porcentagem também foi representada pela utilização de elementos figurativos no momento em que os alunos produziram novos infográficos. Logo após, o percurso de leitura foi direcionado para a parte inferior do infográfico, que representa a porcentagem de jovens que “surfam” na internet. Nesta etapa, todos foram unânimes ao afirmar que leram as informações da esquerda para a direita, forma convencional de leitura de outros textos, e que a parte inferior do gráfico possui um número maior de informações. No entanto, apenas dois alunos atribuíram sentido ao fundo cromático, ao perceberem que na parte superior do infográfico havia menos cores e, portanto, era branco e na parte central e inferior havia

uma tonalidade de rosa claro que passava para rosa escuro, formando assim, um degradê.

Por fim, o quinto aluno fez um percurso distinto de leitura, pois apontou que o que mais lhe chamou a atenção foram os gráficos que estão no centro do infográfico (fig. 2), isso porque apresenta signos-objetos que estão presente em seu dia a dia, como, por exemplo, o controle de videogame, o celular, o computador e a mãozinha que indica o acesso à internet, porém, não se atentou para o que as cores representavam e as suas devidas porcentagens. Só depois, ele olhou para a imagem que ocupa maior destaque dentro de todo o infográfico, em seguida, partiu para o título. Por fim, atribuiu sentido à parte inferior do infográfico, em que continha o maior número de informações acerca dos jovens usuários da internet.

As figuras a seguir esboçam o direcionamento do olhar dos alunos ou possíveis percursos de leitura durante a apreensão de sentido.⁶

Figura 1 – Percurso de leitura 1

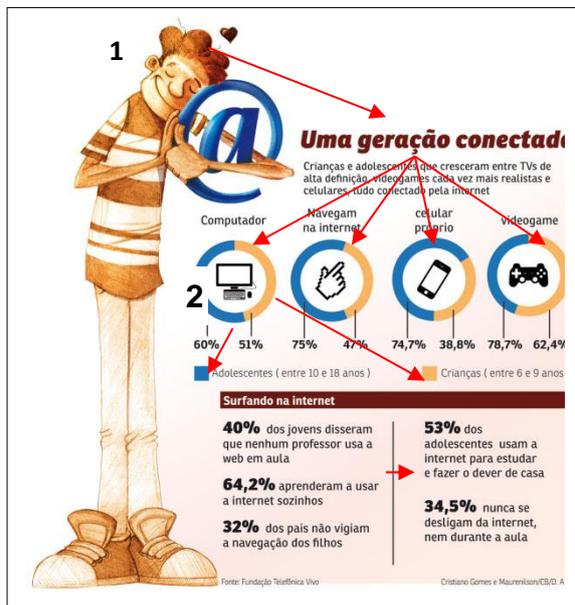
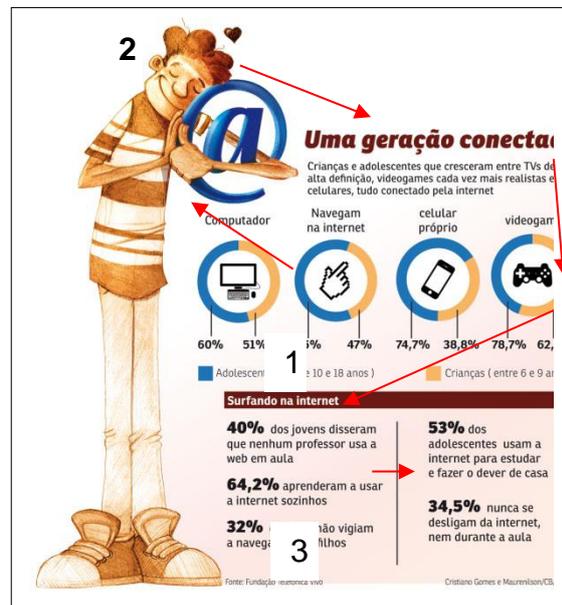


Figura 2 – Percurso de leitura 2



Fonte: Adaptado de www.correiobraziliense.com.br

Fonte: Adaptado de www.correiobraziliense.com.br

Na interação entre sujeito e objeto observada, pode-se afirmar que o regime de sentido do texto impresso é guiado pelo ato de uma interação

⁶ Legenda: as setas vermelhas indicam o percurso do olhar dos alunos durante a apreensão de sentido.

“programada” em que se configura um *fazer agir*. Além disso, há uma negociação que acontece a distância, em que o enunciador estabelece um percurso e utiliza estratégias de convencimento para que o enunciatário seja guiado pelo percurso de sentido estabelecido. Assim, conforme apontado no quadro 1 do item anterior, tem-se uma relação de transitividade em que o enunciatário reconhece a existência de um enunciador, mas que por convencimento ou negociação deixa-se ser levado por ele. Há também uma apelação do enunciador por meio da imagem do menino, que representa crianças e jovens, segurando um símbolo, que representa a conectividade com o mundo virtual. Essa imagem valorizada faz com que o leitor, no caso os participantes da oficina, se identifiquem e queiram ser e viver esse personagem moderno.

Além disso, também é possível identificar o regime de manipulação, pois, ao projetar a figura do jovem que está em constante conexão com o mundo virtual, cria-se uma artimanha de sedução para o enunciatário se identificar com esse jovem. Dessa forma, o enunciador direciona o olhar do enunciatário e ainda demarca a construção de sentido do texto, cabe então ao enunciatário, por meio das pistas deixadas ao longo do texto, reconstruir o sentido. Essa manipulação consolida-se com os ícones que remetem à conectividade – o celular, o computador, o controle de videogame – com os quais o leitor se identifica.

No segundo momento da atividade, os alunos tiveram contato com o infográfico digital por meio de *tablets* e *notebooks*. Quando foram interrogados sobre a principal diferença entre a materialidade dos dois textos, os alunos apontaram que para leitura do texto digital pode-se fazer movimentos físicos – como o toque na tela ou no teclado – que não são possíveis no texto impresso. Portanto, os alunos identificaram que cada suporte possui uma característica e assim, quando se muda esse suporte também se muda o tipo de interação que o sujeito terá com o objeto e, conseqüentemente, a apreensão de sentido também será outra.

Isso acontece porque há uma relação entre o texto e o suporte no qual ele será disponibilizado para o leitor. Um dos pontos a se destacar é a organização do suporte; no caso do jornal impresso, há uma previsibilidade de

leitura que segue uma programação visual em que o leitor pode selecionar dentro de uma gama de seções e cadernos o que lhe interessa, no entanto, também é importante ressaltar que mesmo as informações que se tornaram habituais no jornal aparecem ao leitor com uma “roupagem nova” (GOMES, 2013 p. 504) para assim atraí-lo por meio da manipulação. Já no digital, essa manipulação também está presente, no entanto, há segundo o dizer de Gomes (2013 p. 505) “a existência de modos de ajustamento da imprensa ao leitor”, estabelecendo-se assim um jogo de sensibilidades. Além disso, no digital o leitor tem contato com *links* e *hiperlinks* que não estão presentes no texto impresso.

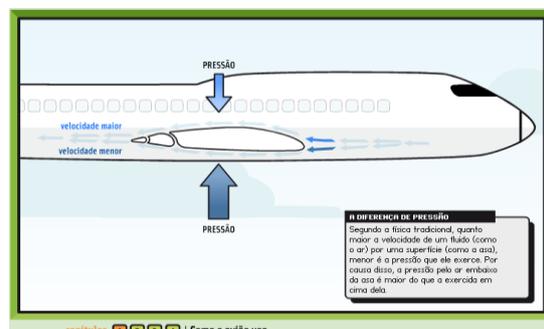
Nesse segundo momento, os sujeitos encontram-se empenhados em um *querer fazer* ou descobrir o texto e se mostram até inquietos durante a apreensão de sentido. Percebe-se então, durante a leitura do infográfico *online*, o regime de interação por manipulação, em que a imagem centralizada do avião faz com que o olhar do enunciatário direcione-se para ela e, no decorrer, quando a imagem vai mudando de posições, faz com que o olhar do enunciatário a acompanhe (fig. 3). Esse destaque também acontece nos momentos em que se exploram cenas de *close-up* nas áreas internas do avião (fig. 4). Além disso, os alunos também se demonstraram eficientes ao atribuir sentido aos aspectos cromáticos do infográfico e aos demais ícones, como, por exemplo, as flechas azuis que com movimentos verticais indicam a pressão que a massa de ar faz no avião, o que gera a turbulência. (fig.4)

Figura 3 – Infográfico digital.



Fonte:
super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml

Figura 4 – *Close up* na parte interna do avião.



Fonte:
super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml

Num outro momento, o avião é deixado em segundo plano e se dá ênfase à imagem do passageiro, que aparecerá ocupando quase todo o canto direito do infográfico (fig. 5). Essa imagem, que representa o que acontece internamente com uma pessoa quando o avião passa por uma turbulência, recebe um *close up* que coloca em posição de destaque os órgãos do passageiro e a adrenalina que é descarregada no corpo (fig. 6). Por meio dessas estratégias de posicionamento da imagem e das cores utilizadas para destacar a parte interna de um corpo humano, ocorre a sedução do enunciatário, que se identificará com o sujeito representado pela imagem, neste caso, o passageiro.

Figura 5 – Efeitos da turbulência para o passageiro.

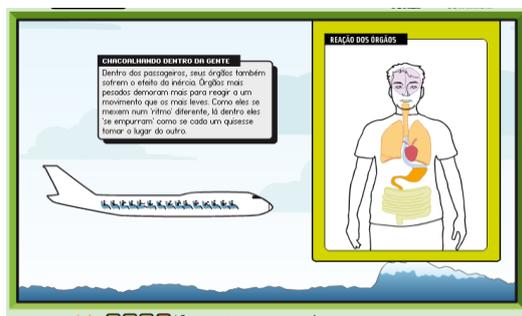
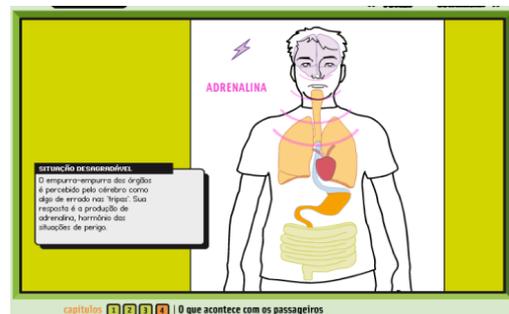


Figura 6 – *Close up* na parte interna (órgãos).



Fonte: super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml.

Fonte: super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml.

Durante a apreensão de sentido desse infográfico, também se percebe uma transitividade nas posições de enunciator e enunciatário. Assim, instaura-se uma sensibilidade entre esses sujeitos que agora são parceiros na interação. Esse regime de presença fundamenta-se no sentir o sentido, pois os sujeitos da enunciação estão envolvidos em um ato de ajustamento que caracteriza um *fazer junto*, em que há um compartilhamento das vontades de enunciator e enunciatário. Os alunos também se sentiram mais motivados quando perceberam que poderiam manipular as informações do infográfico digital por meio da escolha do capítulo ao selecioná-lo com o cursor no *notebook* ou com o toque na tela do *tablet* e também por meio das setas que indicavam voltar ou avançar a informação que ficavam na parte superior do infográfico.

Quatro dos cinco alunos mostraram-se autônomos e confiantes durante a leitura do infográfico digital, procurando participar mais ativamente da oficina

e ainda fazendo relações interdisciplinares com o assunto do infográfico. Então se percebeu que há nesse tipo de interação uma “troca” de papéis entre enunciador e enunciatário, pois há uma reflexão acerca do *outro* durante a leitura do texto.

Além disso, também se verificou uma diferença de interação entre aqueles alunos que estavam com os *tablets* (3 alunos) e aqueles que estavam com os *notebooks* (2 alunos), pois os alunos com o *tablet* mostraram-se mais interessados na leitura e em participar da oficina, aqueles que estavam com o outro dispositivo também demonstraram interesse, mas de forma menos autônoma. Quando foram interrogados sobre o objeto eletrônico, aqueles com o *tablet* apontaram que o dispositivo era muito rápido e moderno, já aqueles com o *notebook* informaram que o dispositivo era razoavelmente rápido, mas, supria a necessidade daquele momento.

Desse grupo de cinco alunos, apenas um demonstrou falta de autonomia na apropriação do material e até certa insegurança no momento da apreensão de sentido, mas, mesmo assim, mostrou-se interessado em querer participar da oficina. Em gravação de áudio, o aluno relatou que tem contato com *tablet* em seu dia a dia, mas que está acostumado a utilizá-lo apenas para acessar redes sociais, por isso, não demonstrou familiaridade ou inquietude como os demais participantes da oficina. Percebeu-se, neste caso, um agir que está centrado no esperar e fazer do outro, não se importando em ser o responsável por viver a descoberta.

No fim do dia, os alunos foram unânimes ao pontuar que para a apreensão do sentido, entre a inteligibilidade e o sensível, usaram a visão para identificar a materialidade presente no texto impresso e, para o texto digital, foi importante não apenas a visão, mas também o tato para direcionar o cursor no *tablet* e teclar no *notebook*, e a audição para a compreensão dos sons que eram produzidos na medida em que o avião se movimentava na tela.

Considerações Finais

Ao promover a oficina com infográficos impressos e digitais, percebeu-se que as relações interativas entre os sujeitos envolvidos na apreensão de sentido podem se apresentar de diversas formas. No texto impresso, tem-se

uma relação de manipulação, de programação e uma pequena relação de ajustamento, já no texto digital há a manipulação e o que se sobressai é a de ajustamento que caracteriza o *fazer junto* entre enunciador e enunciatário.

Diante disso, pode-se afirmar que os textos que circulam na esfera digital determinam uma forma de leitura diferente daquela do texto impresso. Portanto, devido ao avanço tecnológico das últimas décadas e ao uso cada vez mais recorrente de textos que apresentam em sua composição diversas linguagens, há uma ressignificação da leitura. Essa ressignificação demanda também um tipo de leitor eficiente que seja capaz de fazer as associações entre o verbal e o não verbal no texto sincrético, mas, que também saiba levar em consideração a materialidade do texto como diagramação, *layout* e *design*. Além disso, esse leitor competente deve saber atribuir sentido a textos de diversas esferas discursivas.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que haja um trabalho do letramento ideológico com infográficos e também com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade atual, mas também depende de um ensino de qualidade contextualizado. Além disso, mesmo sendo uma atividade extraclasse, esta pesquisa pretende contribuir para o ensino de língua materna e como proposição de um método para a realização de um trabalho sério e significativo em sala de aula, que é a formação de leitores críticos e, sobretudo, a promoção do letramento multissemiótico.

Referências

CASTRO, GRASIELE. Uma geração conectada. *Correio Braziliense*. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica>. Acessado em 02 de março de 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva Maria. *Gênero multimodal e multiletramento*. Rio de Janeiro: Lucern, 2005

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002

GREIMAS, Algirdas Julius Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Haeker Editores, 2004.

GOMES, Regina Souza. A interação no Jornal. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). *As interações sensíveis*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013

KOCH, Igdore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2.ed.São Paulo:Contexto, 2009.p. 09-35

LANDOWSKI, Eric. *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa*. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Edições CPS, 2005a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; *As interações discursivas*. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). *As interações sensíveis*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. *Revista Intercâmbio*. Volume XV. São Paulo: PUCSP, 2006.

PORTILHO, Gabriela. Pisa: uma análise comparativa. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/pisa-analise-comparativa-avaliacao-ranking-educacao-725258.shtml>> Acessado em 10 de novembro de 2014

REBOUÇAS. Moema Martins. Contribuições da sociossemiótica para as pesquisas na educação. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). *As interações sensíveis*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

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

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e os TICs*. São Paulo: Parábola, 2013

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: o que dizem os números do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p.89-113.

_____. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acessado em 10 de novembro de 2004.

STREET. Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2014.

TARSO, Augusto. O que acontece numa turbulência de avião. *Revista Superinteressante*. Disponível em<http://super.abril.com.br/multimedia/info_432780.shtml> Acessado em 20 de março de 2015.