

Macabéa

REVISTA ELETRÔNICA DO NETLLI

Haylanne Clésia Pereira Daxo

URCA

 0009-0002-2348-9374

Larisse Carvalho de Oliveira

URCA

 0000-0003-0032-6011

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E TEXTOS MULTIMODAIS

INFOGRÁFICO DIGITAL COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA A PROMOÇÃO DE
HABILIDADES MULTILETRADAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND MULTIMODAL TEXTS

ORALITY DIGITAL INFOGRAPHICS AS A TEACHING
RESOURCE FOR PROMOTING MULTILITERACY SKILLS
IN BASIC EDUCATION AND LITERACY IN THE COMEDY
GENRE

Como citar

DAXO, H. C. P.; OLIVEIRA, L. C. de. Ensino de
Língua Inglesa e textos multimodais: infográfico
digital como recurso didático para a promoção
de habilidades multiletradas na Educação
Básica. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**,
Crato, v. 14, n. 2, p. 18, jul.-dez. 2025.



VOLUME 14, NÚMERO 2, JUL.-DEZ. 2025
ISSN 2316-1663
DOI: 10.47295/mren.v14i2.1850

RECEBIDO EM 16/04/2025
APROVADO EM 11/08/2025

Abstract: This research aims to explore the digital infographic as a textual genre and its potential as a didactic resource for fostering literacy skills in English language classes. It investigates the effectiveness of reading and producing digital infographics in enhancing digital, visual, and critical literacy skills among elementary school students in their final years. This study utilized a didactic sequence (Marcuschi, 2008; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011) designed to promote the development of these literacy skills through the reading, interpretation, and creation of digital infographics within the context of primary education. The proposed didactic sequence was implemented in classes A and B of the 6th year at EEFTI 18 de Maio, a public municipal school in Crato-CE. Regarding the methodology of this research, it began with a bibliographic survey on English language teaching and multimodal texts. Subsequently, an action research approach was adopted (Thiollent, 2009), leading to qualitative-interpretive findings (Richardson, 1985). In conclusion, the digital infographic serves as an authentic and effective didactic resource for developing literacy skills in English language classes, successfully meeting all the aims outlined in this research.

KEYWORDS: Infographics. Teaching. English language. Multiliteracies.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo investigar o gênero textual infográfico digital e suas potencialidades enquanto recurso didático para o desenvolvimento de habilidades letradas nas aulas de língua inglesa, especificamente, procura averiguar como e se a leitura e produção do gênero infográfico digital são eficientes para o desenvolvimento de habilidades de letramento digital, visual e críticos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental, anos finais. Neste trabalho propõe-se a aplicação de uma sequência didática (Marcuschi, 2008; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011) que busca explorar através de atividade de leitura, interpretação e produção do gênero textual infográfico digital o desenvolvimento de habilidades de letramento digital, visual e crítico nas aulas de Língua Inglesa no contexto da educação básica. Esta proposta de sequência didática foi aplicada nas turmas A e B do 6º ano do ensino fundamental na EEFTI 18 de Maio, localizada na cidade de Crato-CE, parte da rede pública e municipal de ensino. No que concerne à metodologia desta pesquisa, este trabalho partiu inicialmente de um levantamento bibliográfico acerca do ensino de Língua Inglesa e textos multimodais e desenvolveu-se através dos métodos da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), por conseguinte apresenta resultados de natureza qualitativa-interpretativa (Richardson, 1985). Como resultado constatou-se que o gênero textual infográfico digital é um autêntico e eficaz recurso didático para a promoção de habilidades multiletradas nas aulas de Língua Inglesa, cumprindo com todos os objetivos esperados nesta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Infografia. Ensino. Língua Inglesa. Multiletramentos.



Copyright (c) 2024 Haylanne Clésia Pereira
Daxo e Larisse Carvalho de Oliveira.

Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e difusão de acesso a essas mídias, constata-se que as habilidades de leitura e escrita já não se limitam aos textos nos quais a modalidade escrita predomina (Araújo; Santos e Oliveira, 2020). Essas habilidades vêm ganhando contornos cada vez mais multimodais, visto que os textos atuais são produzidos através da combinação de uma diversidade de modos e recursos semióticos, ainda maiores do que os textos impressos (Araújo; Santos e Oliveira, 2020; Silva, 2021), podendo incluir imagens, sons, vídeos, animações, barra de rolagem, hiperlinks, menus etc. (Araújo; Santos; Oliveira, 2020). Sendo assim, se há mudanças na maneira de produzir e compartilhar textos, também deve haver modificações no modo como a escola aborda as habilidades letradas que envolvem essa diversidade (Rojo, 2011). Posto isto, desenvolver pesquisas sobre multiletramentos faz-se fundamental devido ao contexto atual de circulação e produção de informações em uma sociedade multicultural, linguisticamente diversa e situada na era digital.

O foco no gênero infográfico digital justifica-se por ser um texto multimodal no qual em sua composição podemos encontrar linguagem verbal (oral ou escrita), não verbal (imagens estáticas ou em movimento), vídeos, gráficos, hiperlinks, hipertextos etc. (Paiva, 2016; Paiva e Gomes, 2021), além de ser um texto de fácil acesso, visto que é vinculado em diversos domínios discursivos como jornalístico, científico e educacional (Nascimento, 2013). Tendo em vista sua composição multissemiótica e multimodal, especificamente, no ambiente digital, e sua ampla circulação social, o gênero infográfico requer multiletramentos, dialogando, portanto, com as habilidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade atual.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral, investigar o gênero infográfico digital e suas potencialidades como recurso didático para a promoção de habilidades letradas nas aulas de Língua Inglesa. Como objetivo específico, procuramos averiguar como e se a leitura e produção do gênero infográfico digital são eficientes para o desenvolvimento de habilidades de letramento digital, visual e crítico dos discentes nas aulas de Língua Inglesa. Portanto, esta pesquisa surgiu a partir dos seguintes questionamentos: O gênero textual infográfico digital é eficiente como recurso didático no processo de letramento visual, digital e crítico nas aulas de Língua Inglesa? Como as atividades de leitura, interpretação e produção de infográfico digital pode contribuir para o processo de letramento visual, digital e crítico nas aulas de Língua Inglesa no contexto da educação básica, anos finais do ensino fundamental?

Desse modo, procuramos responder a esses questionamentos através de uma proposta de sequência didática aplicada nas turmas A e B do 6º ano do ensino fundamental na EEFTI 18 de Maio, localizada na cidade de Crato-CE, unidade escolar da rede pública e municipal de ensino. A sequência didática proposta neste trabalho buscou explorar através de atividades de leitura, interpretação e produção de infográficos digitais, o desenvolvimento de habilidades de letramento digital, visual e crítico nas aulas de Língua Inglesa. A sequência didática seguiu as orientações dos autores Marcuschi (2008); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), consistindo em seis fases nas quais foram trabalhadas leitura, interpretação textual e produção de infográficos

digitais. Sendo assim, foi dividida em: Apresentação da situação e Produção inicial, duas aulas; Módulo I e II, duas aulas; Módulo III e Produção final, duas aulas. Totalizando três semanas e seis aulas para a aplicação total da sequência didática, para cada uma das duas turmas.

Durante a fase dos módulos e na apresentação da situação, foram aplicadas atividades que exploravam a metafunção composicional do gênero textual infográfico. Desse modo, foi possível trabalhar a Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2021) com os alunos de maneira mais simples. Ao final realizamos uma análise das produções dos alunos à luz da Gramática do Design Visual. No que concerne à metodologia desta pesquisa, este trabalho partiu inicialmente de um levantamento bibliográfico acerca do ensino de Língua Inglesa e textos multimodais e desenvolveu-se através dos métodos da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), por conseguinte, apresenta resultados de natureza qualitativa-interpretativa (Richardson, 1985).

Nas próximas seções, buscamos explorar uma breve contextualização sobre os multiletramentos, textos multimodais e as TDCs com ênfase na conceituação do gênero infográfico digital; os multiletramentos envolvidos na leitura e produção do gênero infográfico digital. Por fim, delimitamos a proposta de sequência didática que foi trabalhada nesta pesquisa, os resultados e discussões, e considerações finais.

2 MULTILETRAMENTOS

O termo “multiletramentos” foi criado pelo grupo de pesquisadores Nova Londres em meados dos anos de 1996. Diante das constantes mudanças sociais causadas pela globalização, o grupo, composto por dez pesquisadores e professores de Língua Inglesa, percebeu a necessidade de a escola acompanhar as transformações do mundo globalizado. Com isso propuseram o manifesto “Uma pedagogia de multiletramentos: desenhando futuros sociais”. Este manifesto também refletiu em mudanças no contexto Brasileiro, visto que a Base Comum Curricular (BNCC) fundamenta suas competências gerais, principalmente, no que concerne ao ensino de línguas, na proposta de multiletramentos do Grupo Nova Londres (Ribeiro, 2020).

O manifesto da pedagogia dos multiletramentos destaca a necessidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes estarem alinhados às mudanças constantes em todas as esferas sociais para que seja de fato significativo. De acordo com os autores, um dos objetivos da educação “[...] é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (Cazden et al. 2021, p. 13). Os autores afirmam ainda que “Pedagogia é a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (Cazden et al. 2021, p. 13), isto é, o papel da escola não se restringe a mera alfabetização, mas sim na formação de um sujeito crítico.

O termo multiletramentos foi escolhido pelos autores para encapsular os resultados de suas discussões por ser capaz de abranger “[...] as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (Cazden et al. 2021, p. 18). Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos busca compreender dois conceitos importantes de multiplicidade: a multiplicidade de culturas de uma sociedade

globalizada e a multiplicidade de modos semióticos dos quais os textos são construídos (Rojo, 2012).

De acordo com Rojo (2012), o manifesto da pedagogia dos multiletramentos aponta principalmente para a necessidade da escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, isto é evidenciado pelas afirmações dos autores de que uma pedagogia eficaz é aquela que consegue dar conta do “[...] contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam” e da multiplicidade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia (Cazden et al. 2021, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, Miranda (2020, p. 115) aponta que o propósito da pedagogia dos multiletramentos

[...] implica na visão de que a era moderna não requer um modelo de letramento voltado para uma língua modelo, apresentada somente no modo linguístico. Ao contrário, os Multiletramentos contemplam a língua em meio à diversidade social, representada por meio de vários recursos semióticos, dois aspectos que não podem ser negligenciados na construção de sentidos na comunicação por meio de textos orais, escritos e imagéticos.

Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos implica em compreender a educação sob uma ótica multifacetada. Objetivando proporcionar aos discentes o contato e desenvolvimento de diversas habilidades letradas que correspondam aos diversos contextos multiculturais em que eles estão inseridos, no intuito de promover ao alunado um papel ativo no processo de aprendizagem. Sendo assim, deve sempre haver uma preocupação por parte dos docentes em formar um sujeito crítico que seja capaz de tomar para si o papel de protagonista na atividade de produção e recepção de significados (Bernardo Junior e Leite, 2022).

Em suma, os autores da pedagogia dos multiletramentos evidenciam em todo o decorrer do trabalho “[...] uma preocupação em não deixar o processo educativo passivo, fazendo com que o aluno tome ações e ocupe papel de liderança em sua jornada pela aprendizagem” (Bernardo Junior e Leite, 2022, p. 107). Ademais, o Grupo Nova Londres discorre sobre a produção e recepção de significados de maneira crítica, visto que propõe-se um processo de análise consciente das práticas de produção e recepção de sentidos (Rojo, 2012). Busca-se, portanto, que “[...] os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (Rojo, 2012, p. 29).

Desse modo, um indivíduo multiletrado é aquele que perpassa o ato de somente saber ler e escrever, pois compreendem diferentes gêneros textuais em diversos meios de comunicação, sendo leitores ativos, interpretando textos além da sua superficialidade material de maneira crítica (Santos 2020). Nessa mesma perspectiva, Rojo (2013) afirma que multiletramentos envolvem práticas de trato com textos multimodais\multissemióticos, digitais ou impressos, que incluem habilidades de leitura

e produção de textos que vão além da modalidade escrita, “[...] pois incorporam a leitura e (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.” (Rojo, 2013, p. 43). Posto isto, na seção seguinte trataremos do texto multimodal infográfico digital, um gênero textual a qual sua leitura e produção envolvem práticas de multiletramentos.

3 TEXTOS MULTIMODAIS E AS TDICS: O GÊNERO TEXTUAL INFOGRÁFICO DIGITAL

Os textos multimodais são produzidos através da combinação de diversos modos para criar significados (Dionizio, Vasconcelos e Souza, 2014), isto é, pela combinação de mais de um código semiótico que juntos contribuem para a construção de sentidos (Vecchio, 2021). Silva (2021, p. 34) elenca termos importantes para entender os estudos sobre multimodalidade, sendo eles:

Modo ou modalidade: conjunto de recursos social e culturalmente moldados para gerar significado: escrita, fala, gestos, imagens, espaço, música,[...] Recurso semiótico: ações, materiais e artefatos usados para fins comunicativos. Podem ser produzidos fisiologicamente (ex., aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos), ou tecnologicamente (ex. com caneta e tinta ou hardware e software de computador) - juntamente com as maneiras pelas quais esses recursos podem ser organizados.

Desse modo, textos multimodais são construídos através da combinação de uma diversidade de modos e recursos semióticos (Silva, 2021). Vale ressaltar que todo texto é multimodal, pois toda produção de sentido mesmo envolvendo a predominância da modalidade escrita também é organizado visualmente (Cazden *et al.* 2021). Sendo assim, os textos multimodais existiam antes mesmo do surgimento das tecnologias digitais, porém seu surgimento desempenha um papel importante para a construção e disseminação de textos multimodais (Silva, 2021).

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e difusão de acesso a essas mídias, as habilidades de leitura e escrita já não se limitam aos textos dos quais a modalidade escrita predomina (Araújo, Santos e Oliveira, 2020). Essas habilidades vêm ganhando contornos cada vez mais multimodais (Araújo, Santos e Oliveira, 2020), tendo em vista que os textos atuais são produzidos através da “[...] inclusão de imagens, sons, filmes e animações; se nos textos impressos passamos as páginas, nos artefatos digitais usamos a barra de rolagem, clicamos em links, usamos menus, entre outras formas de ler, escrever e/ou navegar pelos textos” (Araújo, Santos e Oliveira, 2020, p. 55).

Segundo Coscarelli (2022), os ambientes digitais exploram a multimodalidade, orquestrando diversas linguagens na composição de textos e ambientes, visto que encontramos “[...] cores, fontes, boxes, colunas, banners, animações, áudios, vídeos, entre outros, que se reúnem como textos a serem compreendidos e usados pelos usuários” (Coscarelli, 2022, p. 5). Além disso, é possível construir hipertextos que se ligam através de *hiperlinks*, podendo integrar também *hipermídias*. Termos explicados mais detalhadamente no quadro a seguir:

Quadro 1: Termos importantes da cultura digital

HIPERTEXTO	Texto multimodal ligado a outros textos por meio de hiperlinks (COSCARELLI e GOMES, 2022)
HIPERLINKS	Conexões entre textos marcadas de diferentes formas com palavras em cores diferentes, sublinhadas ou pela mudança visual do cursor. (COSCARELLI e GOMES, 2022).
HIPERMÍDIA	Termo usado para caracterizar a fusão de recursos de multimídia como textos, sons, vídeos, imagens, GIFs, etc. de forma dinâmica e interativa. (BOHN, 2022)

Fonte: Adaptado com base nos estudos de Coscarelli; Gomes (2022) e Bohn (2022).

Diante o exposto, percebe-se que a construção de textos multimodais é rodeada de infinitas possibilidades de combinação de modos e recursos semióticos tanto no âmbito impresso quanto, principalmente, no digital. Segundo Rodrigues (2018, p. 14), “as tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitaram o surgimento de novos gêneros cada vez mais multimodais, uma vez que se ampliaram as ferramentas de leitura e escrita”. Dentre estes gêneros, temos o gênero infográfico digital, foco desta pesquisa.

Paiva (2016, p. 44) conceitua a infografia como “[...] textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, *hiperlinks*, entre outros, em uma mesma formação composicional”. Em outras palavras, o infográfico é um gênero textual construído na multimodalidade no qual é possível transmitir informações de maneira sintetizada, tornando a leitura mais prática e as informações mais claras. Em conformidade com Paiva (2016), Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011, p. 166) conceituam a infografia enquanto “[...] formas de representação/visualização da informação”. Na mesma visão, Schmitt (2006, p. 18) afirma que:

A infografia [...] pode ser compreendida como um sistema híbrido de comunicação, pois ao empregar imagens, palavras e números, utiliza o sistema de comunicação verbal (palavras e sentenças) e o sistema de comunicação visual (imagens e representações gráficas).

De acordo com Paiva e Gomes (2021), além de integrar diferentes modos semióticos como o verbal (oral ou escrito), visual (estático ou em movimento), gráficos etc. o gênero infográfico também integra os diferentes recursos semióticos desses modos: cores, linhas, molduras etc. em um mesmo *layout*. Os autores afirmam ainda que “[...] para ser considerado um infográfico, é preciso atender a esse critério de

integração de modos e recursos, pois ele é recorrente no *layout* de infográficos, principalmente no que se refere à integração entre a informação verbal e imagética” (Paiva e Gomes, 2021, p. 7).

Segundo Miranda e Bastos (2019) o gênero infográfico se destaca por ser capaz de reunir, resumir e ilustrar diversos tipos de informação. Ademais, Nascimento (2013) afirma que o gênero infográfico é encontrado em diversos domínios discursivos como o jornalístico, científico, educacional etc. com funções que vão desde expor dados estatísticos e geográficos a narrar acontecimentos e explicar fatos.

O infográfico 1 exemplifica um tipo de infográfico educacional com função de narrar acontecimentos. Em sua composição é ilustrado como se desdobravam as lutas em trincheiras durante a primeira guerra mundial, o infográfico é da modalidade impressa.

Figura 1: Infográfico 01



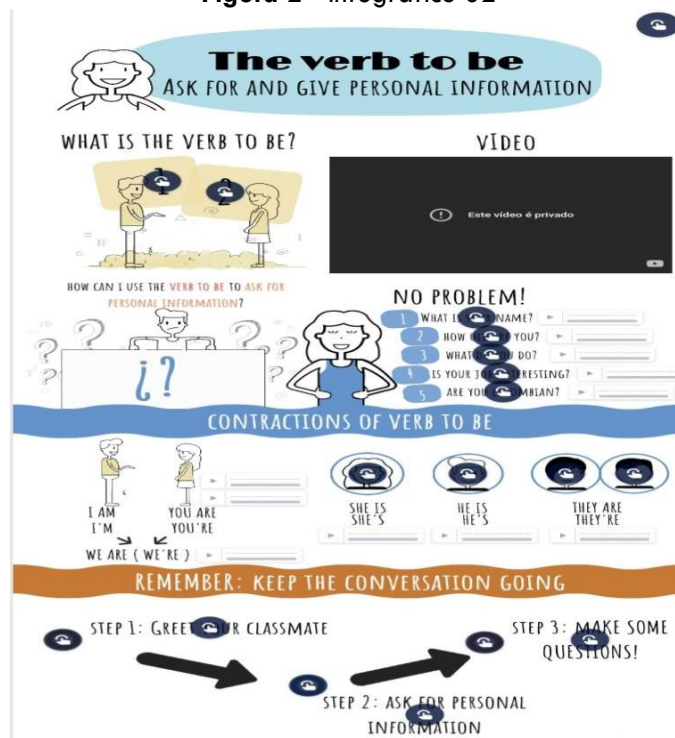
Fonte: Revista mundo estranho Ed. 71 de Jan. de 2008.

O gênero infográfico pode ser encontrado tanto no modo impresso, por exemplo, em livros didáticos, revistas, jornais etc. quanto no meio digital. No que concerne aos infográficos digitais, Ranieri (2008, p. 246) explica que:

Um infográfico digital pode ser considerado estático, quando não há movimento, ou dinâmico, a partir do momento em que tenha alguma animação; pode ser passivo, quando o leitor apenas assiste a determinada apresentação, por exemplo, slide-shows, ou ativo, quando precisa de um interlocutor que faça mover o gráfico ou faça mover algum objeto que há nele.

O infográfico 2 é um exemplo de infográfico digital. Podemos observar em sua composição o uso de diferentes modos semióticos como elementos visuais (ilustrações, fontes em tamanhos e cores diferentes, vídeo etc.), sonoros e elementos interativos (marcados pelos ícones visuais em formato de mão), típicos de textos multimodais nas mídias digitais.

Figura 2 - Infográfico 02



Fonte:Henry Scribes.

De acordo com Rojo (2011), se há mudança na forma de produzir e compartilhar textos, também deve haver inovações na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos pela sociedade atual. Nessa perspectiva, trataremos na próxima seção sobre as habilidades letradas envolvidas na leitura e produção do gênero multimodal infográfico digital.

4 MULTILETRAMENTOS ENVOLVIDOS NA LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL INFOGRÁFICO DIGITAL

Os novos meios de comunicação e informação estão modelando e remodelando as maneiras nas quais usamos a linguagem, isto é, quando as tecnologias de produção de significados estão em constantes mudanças, não há como conceber um único conjunto de habilidades que constituem a finalidade do letramento no ambiente escolar (Cazden *et al.* 2021). Desse modo, a leitura e produção de textos multimodais, em específico o gênero infográfico digital, envolvem práticas de multiletramentos.

O gênero infográfico é constituído através da combinação de diversos modos e recursos semióticos em um mesmo espaço composicional (Paiva e Gomes, 2021), sendo capaz de resumir, reunir e ilustrar informações de diferentes domínios discursivos

(Miranda e Bastos, 2019; Nascimento, 2013). Em sua composição podemos encontrar linguagem verbal (oral ou escrita), não verbal (imagens estáticas ou em movimento), vídeos, gráficos, *hiperlinks*, hipertextos etc. (Paiva, 2016; Paiva e Gomes, 2021), além de ser um texto de fácil acesso, visto que é vinculado tanto nos meios impressos quanto digitais. Tendo em vista sua composição multissemiótica e multimodal, especificamente no ambiente digital, o gênero infográfico requer uma diversidade de habilidades letradas.

Dentre as habilidades letradas envolvidas na leitura e produção do gênero infográfico digital, destacam-se o letramento visual, o letramento digital e o letramento crítico. O letramento visual compreende a habilidade de reunir informações e ideias contidas em um espaço imagético, levando em conta os contextos e sua função na construção de significado (Silvino, 2014). Sendo assim, o letrado visual entende que as imagens não são apenas complemento do texto verbal, mas sim tão carregadas de sentido quanto à modalidade escrita (Almeida, 2008). Sendo assim, a parte visual de um texto cumpre a função de comunicar tanto significado quanto o texto verbal (Almeida, 2011).

Nessa perspectiva, o letramento visual tem como aporte teórico a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2021). A GDV propõe uma análise minuciosa de todos os recursos que atuam na construção de sentido do texto imagético, buscando quebrar a ideia de que as imagens são desprovidas de ideologia (Nascimento, 2013). A GDV é dividida em metafunções e categorias de análise, explicadas mais detalhadamente no quadro a seguir:

Quadro 2: Metafunções da GDV

METAFUNÇÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE
REPRESENTACIONAL	Processo narrativo e conceitual
INTERATIVA	Contato, distância social, perspectiva e modalidade
COMPOSICIONAL	Valor informativo, saliência e enquadramento

Fonte: Adaptado com base nos estudos de Kress e Van Leeuwen (2021); Nascimento (2013).

Dentre as categorias apresentadas no quadro 2, focaremos na metafunção composicional e suas categorias de análise nesta pesquisa. Segundo Nascimento (2013), o valor informativo consiste em uma organização de esquerda\direita, centro\margem e inferior\superior. A relação esquerda\direita carrega o sentido de dado\novo, isto é, dado são as informações conhecidas, enquanto que novo são as informações novas que demandam mais atenção do leitor (Nascimento, 2013). A relação centro\margem passa o sentido de ideia núcleo e informações adicionais ligadas ao centro da imagem (nascimento, 2013). A relação inferior\superior na composição de um texto imagético corresponde aos sentidos de dados ideais e elementos reais, isto é, informações idealizadas e concretas (Nascimento, 2013). No

que diz respeito à categoria de saliência, fazem parte os elementos multissemióticos utilizados para dar ênfase ao texto (Nascimento, 2013). Por fim, o enquadramento diz respeito aos elementos utilizados pelo autor para separar ou unir informações, por exemplo, linhas divisórias (Nascimento, 2013).

No que concerne ao letramento digital, Arcoverde (2007, p. 97) define como a “[...] capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital”. Portanto, trata-se de desenvolver habilidades para usar as tecnologias digitais com competência, contribuindo, assim, para a integração e atuação do indivíduo na sociedade atual (Nascimento e Aranha, 2018).

Segundo Coscarelli e Gomes (2022), os textos digitais são normalmente hipertextos multimodais, sendo assim, faz-se necessário o letramento digital, pois a “cultura digital traz consigo um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de transformação e de conhecimento” (Silva, Xavier e Aneleto, 2020, p. 136). Desse modo, o letramento digital passou a ser uma exigência da sociedade contemporânea (Nascimento e Aranha, 2018, p. 98).

Todos os letramentos envolvidos na leitura e produção de textos multimodais requerem de forma simultânea um letramento crítico por parte dos leitores. Rojo (2012) afirma que o letramento crítico é um espaço de atuação escolar. Sendo assim, a escola desempenha o papel de transformar os discentes em analistas críticos, para que eles se tornem criadores de sentidos capazes de transformar os discursos e significados, seja em sua recepção ou na sua produção (ROJO, 2012). A autora afirma ainda que faz parte do processo de letramento crítico interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção de significado.

Nessa perspectiva, Teixeira (2015), em sua pesquisa buscou mostrar as potencialidades do gênero textual infográfico no processo de letramento visual e crítico nas aulas de Língua Portuguesa. O autor aplicou uma sequência didática nas turmas do 9º ano do ensino fundamental, a fim de verificar como o infográfico pode contribuir no processo de letramento. A proposta teve como objetivo proporcionar aos alunos a familiarização com o gênero infográfico, sua estrutura composicional e sua função social; entender a construção de sentido no infográfico e produzir infográficos.

Sendo assim, o autor desenvolveu a sequência didática em oito aulas, atestando a eficácia do gênero infográfico na promoção do letramento visual, visto que os estudantes conseguiram compreender os aspectos visuais na composição do gênero infográfico e por fim utilizaram dessas habilidades na produção de novos infográficos. Além disso, promoveu-se um letramento crítico, pois os discentes estavam conscientes das funções sociais do gênero infográfico, seus meios de circulação e trabalharam com a língua em situação concreta de comunicação, refletindo sobre esses aspectos durante todo o processo da sequência didática.

Da mesma forma, Pellim (2019) utilizou o gênero infográfico nas aulas de língua inglesa para promover o letramento digital dos estudantes do 3º ano do ensino médio técnico em química. Nas aulas os alunos produziram infográficos sobre a temática Química no dia a dia. A proposta do autor procurou articular a Língua Inglesa com a formação técnica dos alunos. Sendo assim, foram produzidos infográficos em Língua Inglesa sobre temáticas da área de química. Segundo Pellim (2019) a utilização do gênero multimodal associado às plataformas digitais contribuiu significativamente para

que os discentes compreendessem de maneira crítica os processos de produção de sentidos em ambiente digital.

Desse modo, “ler, compreender e (re) produzir os mais diversos gêneros textuais e discursivos que circulam nos meios digitais passam a ser uma necessidade do fazer pedagógico nos dias atuais [...]” (Araújo, Santos e Oliveira, 2020, p. 56). Segundo Araújo, Santos e Oliveira (2020, p. 56), “[...] a práxis, alicerçada nos multiletramentos, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades que culminam no desenvolvimento de novos letramentos”. Nessa perspectiva, na seção seguinte apresentamos uma proposta de sequência didática para aulas de Língua Inglesa, utilizando o gênero multimodal infográfico digital como recurso didático, no contexto da educação básica e ensino regular.

5 ENSINO DE L.I, MULTIMODALIDADE E AS TDICS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA BNCC

A escola é vista como local de construção e troca de conhecimentos produzidos em sociedade, portanto, é seu dever acompanhar as demandas educacionais, culturais e sociopolíticas do contexto atual (Bonfim, Araújo e Santos, 2020). Uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação vem influenciando os processos de produção de significados, compartilhamento de informação e a maneira como interagimos uns com os outros, conseqüentemente, todas essas mudanças refletem no ambiente escolar (Bonfim, Araújo e Santos, 2020).

Desse modo, desenvolver metodologias de ensino utilizando textos multimodais associados às tecnologias digitais está alinhado à proposta da BNCC, “[...] 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, 2018, p. 7), visto que o documento elenca dentre as competências gerais a ser desenvolvida na educação básica, a utilização de diferentes linguagens e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica e significativa.

No que tange o ensino de Língua Inglesa, a BNCC afirma que é preciso “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (Brasil, 2018, p. 246). Sendo assim, trabalhar com textos multimodais advindos dos meios digitais têm grande potencial para o desenvolvimento de todos os eixos (leitura, oralidade, escrita, linguístico e intercultural) propostos pelo documento. Inclusive o documento afirma isto de forma direta em algumas citações como:

- Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. (Brasil, 2018, p. 243).

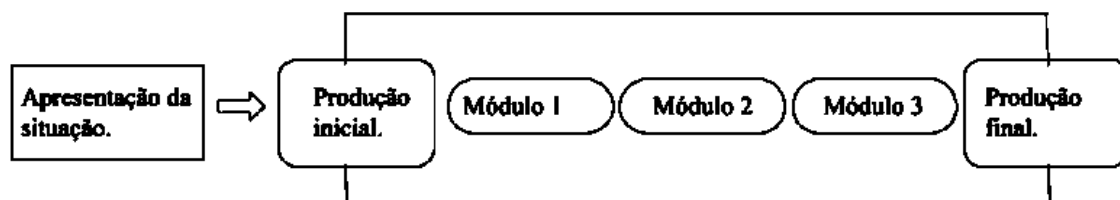
- O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura [...]. (Brasil, 2018, p. 244).
- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (Brasil, 2018, p. 246).

Em suma, os suportes tecnológicos fazem parte do universo dos alunos, portanto, a escola deve enxergar os discentes enquanto *nativos digitais* (Rojo, 2013; Carneiro e Alves, 2019). Sendo assim, é papel do docente se apropriar das TDICs transformando-as em ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem (Carneiro e Alves, 2019). Neste sentido, apresentamos a seguir uma proposta de sequência didática, utilizando o gênero textual infográfico digital como recurso didático para a promoção de habilidades multiletradas nas aulas de Língua Inglesa, anos finais do ensino fundamental. Esta sequência didática foi aplicada no contexto do estágio supervisionado I: Inglês, nas turmas do 6º ano A e B da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral 18 de Maio, localizada no Crato-CE.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) uma sequência didática é planejada sistematicamente com atividades organizadas em torno de um gênero textual. Os autores afirmam ainda que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto [...]” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 83).

Marcuschi (2008, p. 214) assegura que “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), o modelo para se trabalhar com sequências didáticas envolve seis fases, representadas pelo esquema abaixo.

Figura 3: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p. 83.

A sequência didática proposta neste trabalho segue as orientações dos autores da figura 3, consistindo em seis fases nas quais foram trabalhadas leitura, interpretação

textual e produção textual do gênero textual infográfico digital. A seguir detalhamos as propostas de atividades correspondentes a cada fase desta sequência didática.

I Apresentação da situação

Nesta primeira etapa da sequência didática é preciso definir o gênero a ser estudado, a modalidade, para quem ele será produzido e como será a forma de produção. Sendo assim, esta fase é marcada pelo contato inicial dos discentes com o gênero textual trabalhado (Marcuschi, 2008; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011).

Desse modo, a proposta de sequência didática apresentada neste trabalho limita-se ao gênero textual infográfico digital. O gênero textual infográfico é definido como um gênero multimodal, visto que é construído utilizando uma combinação de diversos modos e recursos semióticos em um mesmo espaço composicional (Paiva e Gomes, 2021). Esta sequência didática objetiva trabalhar habilidades de letramento visual, digital e crítico em Língua Inglesa à luz da BNCC nas turmas do 6º ano A e B do ensino fundamental da EEFTI 18 de Maio, localizada no Crato-CE.

Para a produção textual foram utilizados os softwares de edição de textos Canva (produção inicial) e Genial.ly (produção final). Os resultados finais foram apresentados para a turma ao fim da sequência didática. Os planos de aula referentes a cada fase de aplicação da sequência didática estão em anexo no final do artigo, para verificação.

Inicialmente, apresentamos aos discentes o gênero textual infográfico, utilizando dois infográficos, focando no seu conteúdo, elementos multimodais e estrutura composicional, objetivando possibilitar a compreensão do modo como o gênero estudado é construído. Em seguida, através da atividade de leitura dos infográficos, trabalhamos uma atividade de interpretação textual a fim de testar a compreensão dos discentes acerca da composição do gênero textual estudado e do conteúdo presente nos dois infográficos. A atividade explorou a metafunção composicional da Gramática do Design Visual (GDV). Esta fase inicial da sequência didática corresponde ao plano de aula 01, foram ministradas uma aula na turma A e uma aula na turma B, focando no eixo leitura da BNCC. Após a aplicação do primeiro plano de aula seguimos para a segunda etapa da sequência didática que consiste na produção inicial do gênero textual infográfico digital.

II Produção inicial

Esta etapa é marcada pela primeira produção do gênero textual estudado pelos alunos, podendo ser realizada tanto coletivamente como individualmente (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2011). De acordo com Marcuschi (2008), a primeira produção textual se caracteriza como um esboço geral, uma forma dos alunos treinarem o gênero textual, portanto, é uma etapa de extrema importância, “[...] pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração” (Marcuschi, 2008, p. 215).

Nesta fase foi trabalhado o plano de aula 02, focado em uma atividade de produção textual do gênero infográfico digital, portanto, se enquadrando no eixo de escrita da BNCC. Seguindo o apontamento de Marcuschi (2008) de que esta primeira

produção se caracteriza enquanto um esboço do gênero textual estudado pelos alunos, propomos uma atividade de reescrita de um dos infográficos apresentados na fase inicial da sequência didática com o intuito do aluno entender na prática a estrutura do gênero textual infográfico. Os alunos divididos em três grupos produziram infográficos digitais em Língua Inglesa com auxílio da professora, utilizando o software de edição Canva. Foram ministradas uma aula na turma A e uma aula na turma B. Em seguida, entramos nos módulos no qual trabalhamos as dificuldades encontradas até o momento da produção inicial do gênero infográfico digital.

III Os módulos

Segundo Marcuschi (2008), os módulos de uma sequência didática são divididos em três, sendo, portanto, um modelo geral a ser seguido, mas não uma regra, pois a etapa dos módulos pode ser dividida em quantos módulos forem necessários para aprimorar a produção final do gênero textual estudado (Marcuschi, 2008). Posto isto, optamos por dividir esta sequência didática em três módulos nos quais foram trabalhados leitura, interpretação textual e escrita utilizando a produção inicial dos alunos, correspondendo aos planos de aula 03, 04 e 05.

O plano de aula 03 corresponde ao módulo I da sequência didática, neste momento trabalhamos o eixo de leitura da BNCC. O plano de aula corresponde a uma aula na turma A e uma aula na turma B. Nesta etapa, as produções iniciais dos alunos foram utilizadas em atividades de leitura. Desse modo, através da leitura dos infográficos produzidos pelos discentes, a professora e a turma discutiram as dificuldades encontradas durante a produção inicial.

No plano de aula 04 temos o módulo II desta sequência didática. Foram ministradas uma aula na turma A e uma aula na turma B, explorando o eixo de leitura da BNCC. Nesta fase, a professora e a turma analisaram os infográficos da produção inicial dos alunos a fim de apontar melhorias para a produção final. Através da aplicação de uma atividade de interpretação textual, a professora estimulou a interpretação da estrutura composicional dos infográficos produzidos, discutindo com a turma se as produções iniciais obedecem ou não as estruturas do gênero textual infográfico digital, usando como base as categorias de valor informativo e enquadramento da GDV. Além disso, debatemos os efeitos de sentido dos recursos multimodais utilizados, explorando a categoria de saliência da GDV.

O plano de 05 corresponde ao módulo III da sequência didática proposta neste trabalho. Foram aplicadas uma aula na turma A e uma aula na turma B, foi trabalhado o eixo de escrita da BNCC. Nesta fase final dos módulos, trabalhamos com uma discussão sobre as temáticas para produção final. Em seguida, houve a aplicação de uma atividade de vocabulário, com intuito de selecionar e trabalhar os vocabulários para a produção final em Língua Inglesa. Por fim, seguimos para a produção final.

IV Produção final

Esta etapa é reservada para produção final do gênero textual estudado. É o momento dos discentes colocarem em prática todos os conhecimentos apreendidos ao longo da aplicação da sequência didática, sendo, portanto, marcada pela avaliação do professor e autonomia do aluno no momento da produção (Marcuschi, 2008; Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011).

Nesta fase aplicamos o plano de aula 06, constituindo a produção final do gênero textual infográfico digital. Foram lecionadas uma aula na turma A e uma aula na turma B. A proposta consistiu em produzir infográficos digitais sobre a temática escolhida e debatida ao longo do módulo III, portanto, está enquadrada no eixo de escrita da BNCC. Esta produção contou, portanto, como um trabalho avaliativo. Os discentes organizados em três grupos produziram infográficos utilizando o software Genial.ly. As produções foram divulgadas em apresentação oral para toda a turma e publicadas na timeline do Genial.ly. Na seção seguinte desta pesquisa, delimitamos as metodologias utilizadas durante o processo de aplicação desta proposta de sequência didática e da análise dos resultados obtidos.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu inicialmente de uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Inglesa, gêneros multimodais e multiletramentos. A partir da revisão bibliográfica, constatou-se a necessidade de se desenvolver as habilidades de letramento digital, visual e crítico dos discentes, amplamente exigidas pela sociedade atual, conforme apontamos na fundamentação teórica deste trabalho. Posto isto, esta pesquisa procurou investigar o gênero infográfico digital e suas potencialidades como recurso didático para a promoção de habilidades multiletradas em aulas de Língua Inglesa na educação básica, anos finais do ensino fundamental. Este trabalho foi desenvolvido através dos métodos da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2009, p. 16):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com Thiollent (2009, p. 18), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Sendo assim, como parte da ação envolvida nesta pesquisa, propomos a aplicação de uma sequência didática nas turmas do 6º ano A e B do ensino fundamental da EEFTI 18 de Maio, localizada no estado do Ceará, parte da rede municipal de ensino da cidade do Crato, zona urbana.

Como apontado na seção anterior, a sequência didática foi pensada para ser aplicada em seis aulas. Pretendeu-se a partir desta aplicação investigar como e se a leitura e produção de infográficos digitais são eficientes para a promoção de habilidades de letramento digital, visual e críticos nos discentes em aulas de Língua Inglesa. A sequência didática proposta neste trabalho foi aplicada no contexto do estágio supervisionado I: inglês, que contou inicialmente com a fase de observação das turmas. Com a observação, foi possível notar dificuldades na leitura e interpretação de textos em Língua Inglesa por parte dos alunos e, principalmente, na produção textual. Posto isto, esta sequência didática buscou trabalhar essas dificuldades na fase de regência do estágio supervisionado.

Quadro 3: Delimitação da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
TEMA: O gênero textual infográfico digital como recurso didático no processo de letramento nas aulas de Língua Inglesa.	
OBJETIVOS	
GERAL: Utilizar o gênero textual infográfico digital como recurso didático nas aulas de Língua Inglesa. ESPECÍFICOS: Conhecer o gênero textual Infográfico, sua estrutura composicional e meios de circulação, com ênfase no meio digital. Perceber os elementos multimodais utilizados para construir significado no gênero textual infográfico digital. Produzir o gênero textual infográfico, utilizando os softwares Canva e Genial.ly.	
TOTAL DE AULAS: 6 aulas.	
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
I Apresentação da situação: aplicação do plano de aula 1. II Produção inicial: aplicação do plano de aula 2. III Módulos; Mód 1. aplicação dos planos de aula 3. Mód 2. aplicação do plano de aula 4. Mód 3. Aplicação do plano de 5. IV produção final: aplicação do plano de aula 6.	
AVALIAÇÕES	
Foram aplicadas ao longo desta sequência didática atividades de leitura, interpretação textual, produção textual e apresentação oral. Além disso, foi avaliado a participação da turma.	
RECURSOS	
Notebook Projektor Atividades impressas	Canva Genial.ly Infográficos

Fonte: Os autores.

No quadro 3, apresentamos um esquema com a delimitação da proposta da sequência didática. Cada fase da sequência didática foi aplicada no mesmo dia tanto na turma A quanto na turma B, isto é, duas aulas em cada turma, ficando a seguinte organização: Apresentação da situação e Produção inicial, duas aulas; Módulo I e II,

duas aulas; Módulo III e Produção final, duas aulas. Totalizando três semanas e seis aulas para a aplicação total da sequência didática, para cada uma das duas turmas.

Durante a fase inicial utilizamos dois infográficos estáticos e em seguida nos módulos trabalhamos com infográficos produzidos pelos alunos. Na fase de produção textual, foram utilizados os *softwares* Canva e Genial.ly. O Canva utilizado para a produção inicial com infográficos estáticos e o Genial.ly para a produção final utilizando mais recursos interativos. As produções do gênero textual infográfico digital foram realizadas com a divisão de três grupos distintos com seis alunos em cada.

Quadro 4: Atividade envolvendo a metafunção composicional da GDV

Valor informativo 1 Dado\ Novo 2 Centro\ Margem	1- Quais informações você já conhecia e quais informações você descobriu a partir da leitura do texto? 2- Qual é o núcleo da informação passada pelo texto?
Saliência	1- Quais recursos são utilizados para destacar as informações mais importantes? 2- Quais informações chamaram sua atenção? justifique.
Enquadramento	1- Há informações diferentes no texto? Se sim, de que forma o autor separa essas informações? 2- Se não há informações com objetivos diferentes no texto, de que forma o autor consegue transparecer isto?

Fonte: Adaptado com base nos estudos de Kress e Van Leeuwen (2021).

Durante a fase dos módulos e na apresentação da situação, foram aplicadas atividades que exploravam a metafunção composicional do gênero textual infográfico digital. Desse modo, foi possível trabalhar a GDV com os alunos de maneira mais simples. No quadro 04 propomos perguntas que podem estimular a discussão em sala de aula sobre a metafunção composicional da GDV de modo que o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual infográfico digital aconteça de maneira contextualizada. Na categoria de valor informativo não trabalhamos a organização de superior\inferior, pois os infográficos escolhidos para o contato inicial e os infográficos produzidos pelos alunos não exploram o sentido de ideal\real que esta organização propõe. As questões foram exploradas tanto com os infográficos utilizados no contato inicial dos discentes com o gênero estudado, quanto com os infográficos produzidos pela turma.

Figuras 4 e 5: Infográfico 03 e Infográfico 04



Fonte: GreyCats.org e www.officialgoldenretriever.com.

Os infográficos 3 e 4 foram utilizados na fase de apresentação da situação, isto é, o primeiro contato dos discentes com o gênero textual estudado nesta sequência didática. Consistem em infográficos digitais estáticos que tratam da temática alimentação de animais de estimação. Os dois textos orientam o leitor apontando os alimentos que seus animais de estimação podem ou não comer. Os dois infográficos também serviram de base para produção inicial no qual foi proposta uma atividade de reescrita. Nesta atividade os discentes reproduziram um dos infográficos utilizando seus próprios animais de estimação e a alimentação deles.

Após a aplicação da sequência didática, para testar a eficiência do gênero infográfico digital como recurso didático, realizamos uma análise dos infográficos produzidos pelos discentes à luz da Gramática do Design Visual. Portanto, esta pesquisa apresenta resultados de natureza qualitativa-interpretativa. De acordo com Richardson (1985, p. 39), “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Na seção seguinte trataremos dos resultados obtidos através da aplicação da sequência didática sobre o gênero textual infográfico digital em aulas de Língua Inglesa na educação básica.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática proposta neste trabalho buscou explorar a leitura, interpretação e produção do gênero textual infográfico digital com intuito de desenvolver habilidades de letramento visual, digital e crítico nos alunos do 6º ano do ensino fundamental em aulas de Língua Inglesa. A aplicação desta sequência didática se deu no contexto da educação pública, ensino regular e de estágio curricular supervisionado de Língua Inglesa da Universidade Regional do Cariri (URCA).

O período de aplicação da sequência didática foi de três semanas, sendo duas aulas por semana em cada uma das duas turmas do 6º ano, selecionadas para esta pesquisa, totalizando seis aulas por turma. A sequência didática foi dividida em seis etapas distintas, sendo aplicadas duas etapas a cada semana nas duas turmas. Inicialmente, na primeira semana de aplicação, trabalhamos com a leitura do infográfico 03 e do infográfico 04. A leitura dos infográficos buscou não apenas a leitura do texto verbal, mas também dos elementos multimodais que compõem os infográficos. Dessa forma, foi possível trabalhar através de discussão com as turmas o modo como os elementos visuais do texto contribuem para a construção de significados e também a sua estrutura composicional.

Após a leitura e discussão, aplicamos uma atividade escrita de interpretação textual. A atividade buscou explorar a metafunção composicional da GDV, como apontado no quadro 04. A partir das respostas dos alunos, foi possível notar uma boa compreensão acerca da composição do gênero textual infográfico digital e dos elementos multimodais. Os estudantes conseguiram notar elementos do valor informativo, apontando que as informações estavam divididas de formas diferentes nos dois infográficos. Desse modo, foi possível trabalhar a relação de esquerda\direita e centro\margem da GDV e como esta organização contribui para a construção da mensagem passada pelos textos imagéticos. Nas questões que exploravam o enquadramento, os discentes apontaram que não havia nenhum elemento que indicasse que informações passadas nos textos tinham objetivos distintos, pois estavam todas dentro de um mesmo espaço.

No que diz respeito às questões que exploravam a categoria de saliência da GDV, as turmas apontaram que os elementos visuais como, por exemplo, as cores, fontes grandes e desenhos chamaram a atenção deles no momento da leitura. Em uma questão específica feita sobre o infográfico 03, *De que forma o leitor consegue identificar os alimentos que podem ou não fazer parte da alimentação do seu gato?* Os estudantes apresentaram três tipos de respostas diferentes. Uma parte argumentou que os elementos ilustrativos em formato de círculo e de X ajudavam a identificar quais alimentos podem fazer parte da alimentação de um gato e quais não podem. A outra parte respondeu que a cor azul e a cor vermelha ajudavam a identificar melhor, pois os alimentos que tinham a cor azul por trás podiam fazer parte da alimentação de um gato e os com a cor vermelha não podiam. Por fim, alguns apontaram que a divisão de esquerda\direita contribui para a identificação, visto que os alimentos que fazem bem ao gato estão à esquerda e os que não fazem estão à direita.

Nas duas turmas variações destas respostas apareceram. Desse modo, constatou-se que os discentes conseguiam notar como os elementos visuais também contribuem na construção do significado de um texto. Nesta primeira fase da sequência didática com as atividades de leitura e interpretação textual foi possível trabalhar tanto com habilidades de letramento visual quanto de letramento crítico, visto que os alunos conseguiram refletir criticamente sobre o processo de construção de significados do gênero textual estudado e como esses sentidos não se limitavam somente ao texto verbal, mas também aos elementos multimodais.

Em seguida, na fase de produção inicial, os estudantes divididos em três grupos distintos com seis pessoas cada, produziram infográficos digitais utilizando o *software* de edição *Canva*. Os grupos foram organizados seguindo a mesma divisão nas duas

turmas. A proposta consistia em uma atividade de reescrita de um dos infográficos estudados na fase inicial, utilizando apenas a organização de valor informativo da composição, as duas turmas optaram pelo modelo do infográfico 3 que utiliza a organização de esquerda\direita em sua composição. Posto isso, os grupos produziram um infográfico digital estático por equipe com a temática *Your pet's alimentation*.

Figura 6: Colagem com os infográficos da produção inicial das turmas do 6º ano A e 6º ano B



Fonte: Os autores.

As produções iniciais das turmas do 6º ano A e B exploraram a organização de valor informativo de esquerda\direita da GDV. Essa divisão traz para a composição do texto uma relação de dado\novo, significando que os elementos dispostos à esquerda são informações que o escritor deduz que já é de conhecimento do leitor enquanto que os dados dispostos à direita são as mensagens que o leitor não conhece ainda, demandando mais atenção no momento da leitura (Nascimento, 2013). Na categoria de enquadramento, os alunos utilizaram a mesma organização do infográfico 03, ou seja, todas as informações do texto têm um objetivo em comum, portanto, não há elementos as dividindo.

A categoria de saliência foi a mais explorada pelos grupos, pois as produções utilizaram elementos multimodais diversos. Nos textos é possível notar cores de fundo diferentes, fontes diferentes nos títulos e descrição dos alimentos, elementos ilustrativos na composição das informações e fotos. Além disso, os estudantes utilizaram de elementos visuais para indicar quais alimentos eles consideravam saudáveis para os seus animais de estimação, ação estimulada através do seguinte questionamento *Como você pode facilitar a compreensão do leitor acerca de quais alimentos são saudáveis e quais não são, utilizando elementos visuais?* Sendo assim, eles ligaram diretamente aos símbolos de certo e errado muito utilizados nas produções textuais imagéticas e adicionaram os símbolos em todos os alimentos de acordo com o objetivo da informação.

Durante o processo de produção inicial dos infográficos digitais utilizando o software Canva, trabalhamos com as turmas todas as habilidades letradas propostas nesta pesquisa. Os discentes conseguiram se apropriar de ferramentas dos meios digitais para produzir significado de modo eficaz, utilizaram de elementos

multisemióticos na produção de significado e refletiram criticamente sobre o processo de produção, visto que cada escolha na composição do texto foi feita de maneira consciente com relação aos sentidos que cada elemento faria dentro do texto.

Após o contato inicial das turmas com o gênero textual estudado, passamos para a aplicação da fase dos módulos da sequência didática. Os módulos foram divididos em três, buscando trabalhar a leitura e interpretação das produções dos estudantes e discussão para produção final. O módulo I e II foram trabalhados no mesmo dia, enquanto que o módulo III foi trabalhado juntamente da aplicação da produção final, pois tratava da discussão e planejamento da produção final.

O período de aplicação dos módulos I e II da sequência didática foi o momento de explorar ainda mais o letramento crítico dos alunos, uma vez que buscamos trabalhar a análise dos infográficos produzidos por eles. Dessa maneira, através de atividades de leitura, interpretação textual e debate, os discentes puderam refletir criticamente sobre o próprio processo de produção de significado em ambiente digital. As atividades focaram em apontar melhorias para o texto e analisar os elementos multimodais e como eles contribuem para a construção de significados no texto, isto é, uma atividade semelhante à aplicada no contato inicial dos discentes com o gênero textual estudado, porém utilizando as suas próprias produções. Desse modo, foi possível também trabalhar habilidades de letramento visual durante os módulos.

Durante a aplicação do módulo III, procuramos discutir temáticas para produção final. Foram sugeridas algumas temáticas diferentes da tratada na produção inicial e uma que explorava a saúde dos animais de estimação, porém não focava apenas na alimentação. As duas turmas preferiram continuar com a temática sobre animais de estimação, com isso decidimos o tema *How to keep your pet healthy and happy*. Em seguida, trabalhamos com um glossário com vocábulos em Língua Inglesa para auxiliar na produção final do gênero textual infográfico digital.

Após a aplicação do módulo III, iniciamos o processo de produção final dos infográficos. Mantivemos a mesma divisão de grupos das produções anteriores. A proposta de atividade consistia em produzir infográficos digitais utilizando o *software Genial.ly*. O diferencial destas produções são os elementos interativos utilizados na composição dos textos. Antes de iniciar as produções, orientamos os alunos com relação a como utilizar o *software*, visto que é diferente do *Canva*. As turmas já tinham familiaridade com o *Canva*, porém com o *Genial.ly* apresentaram um pouco de dificuldade no início, mas logo em seguida conseguiram dominar todas as ferramentas.

Figura 7: [Colagem com os infográficos da Produção](#) final das turmas do 6º ano A e 6º ano B



Fonte: Os autores.

As produções finais das turmas do 6º ano A e 6º ano B, exploraram a organização de valor informativo centro\margem, essa organização já havia sido trabalhada na fase de contato inicial com o infográfico 04. De acordo com Nascimento (2013) esta relação de centro\margem da GDV passa o sentido de núcleo e informações adicionais, isto é, a informação principal disposta ao centro e as informações adicionais que fazem referência ao núcleo dispostas às margens do texto. Na categoria de enquadramento todas as informações são divididas em formas circulares, sendo assim cada um desses espaços transmitem informações distintas sobre o núcleo do texto.

No que se refere à categoria de saliência, os alunos exploraram elementos multimodais diversos. Assim como na produção inicial, podemos notar elementos visuais na parte verbal do texto, por exemplo, fontes em negrito, *capslock* e tamanhos grandes nos títulos para dar destaque. Diferente das produções iniciais que apenas explorou cores no plano de fundo dos textos, nas produções finais os alunos utilizaram imagens estáticas, as imagens são no estilo de um caderno de anotações. Procuramos então padronizar todos os textos com este mesmo plano de fundo, visto que os demais *layouts* não destacavam bem as informações dos textos e faziam parte do plano *premium* do *software*.

Os textos são construídos com elementos visuais diversos, notam-se imagens estáticas no núcleo dos textos e *Gifs*, imagens em movimento, na construção das informações às margens que busca informar o leitor sobre atos simples que podem contribuir para a saúde e felicidade do seu *pet*. Além disso, os textos possuem elementos interativos, sendo eles: *tooltips* e ampliar. Os *tooltips* são marcados pelos ícones de olho, sendo assim o leitor apenas passa o cursor no ícone e descrições adicionais aparecem na tela sobre cada uma das informações das margens do texto. A função de ampliar também está disposta nas informações das margens do texto, ela é acionada com um clique do mouse e indicada pela mudança visual do cursor que se torna uma lupa quando o leitor passa por cada um dos *Gifs* ou por um ícone visual de mão que aparece apenas quando o leitor apertar na opção *mostrar elementos interativos* do texto. Todos os infográficos digitais interativos foram publicados na própria *timeline* do *Genial.ly*, sendo assim outros usuários podem ter acesso, e apresentados oralmente para a turma.

A fase de produção final buscou explorar ainda mais o desenvolvimento de habilidades de letramento digital e visual dos discentes. Na construção das informações do texto, os alunos conseguiram reunir ideias utilizando elementos visuais levando em consideração os significados que esses elementos agregam ao texto, compreendendo que as dados visuais cumprem função de comunicar significados, assim como a parte verbal do texto. Além disso, as turmas se apropriaram adequadamente das ferramentas digitais para produção de significados, o que segundo Arcoverde (2007) se caracteriza como habilidades de letramento digital. Ademais, durante o processo de produção final o letramento crítico foi trabalhado através do papel de *criadores de sentido* (Rojo, 2012, p. 12) assumido pelos estudantes, visto que as ideias contidas nos textos surgiram através de discussões sobre a temática abordada, o público alvo e os meios de circulação.

Esta sequência didática buscou desenvolver habilidades de letramento visual, digital e crítico nas turmas do 6º ano do ensino fundamental em aulas de Língua Inglesa, utilizando o gênero textual infográfico digital. Essas habilidades foram trabalhadas durante todo o processo de aplicação da sequência didática e alcançou bons resultados, sendo assim o gênero textual infográfico digital mostrou-se eficiente como recurso didático no processo de letramento visual, digital e crítico. As atividades de leitura, interpretação e produção textual foram essenciais para dinamizar o processo de letramento, visto que variar as atividades ajudou a manter o interesse dos discentes na sequência didática e possibilitou um trabalho mais dinâmico e criativo. Em seguida, tratamos das considerações finais acerca desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar as potencialidades do gênero textual infográfico digital como recurso didático para a promoção de habilidades de letramento visual, digital e crítico em aulas de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, nas turmas do 6º ano. Desse modo, buscou-se averiguar como e se atividades de leitura, interpretação e produção do gênero textual infográfico digital contribuem para o processo de multiletramento dos discentes.

A sequência didática seguiu as orientações dos autores Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) com relação à estruturação de cada fase de aplicação. As atividades propostas nesta sequência didática foram desenvolvidas à luz da BNCC. Os resultados foram obtidos através de aplicação de atividades escritas e orais e, principalmente, das produções textuais, com a elaboração de seis infográficos na produção inicial e seis na produção final, por turma.

Durante todo o processo de aplicação da sequência didática, foi possível trabalhar com o desenvolvimento de todas as habilidades letradas objetivadas nesta pesquisa, com isso a eficácia do gênero textual infográfico digital como recurso didático comprovou-se. No que concerne às habilidades de letramento digital, os discentes se apropriaram adequadamente das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelos *softwares Canva e Genial.ly* no processo de produção textual, conseguindo transmitir significados de maneira eficaz com suas produções.

As habilidades de letramento visual foram desenvolvidas através das atividades de leitura, interpretação e produção textual. No decorrer da aplicação das atividades,

os alunos conseguiram fazer observações sobre os efeitos de sentido que os elementos visuais traziam para a composição das informações e utilizaram desses conhecimentos nas próprias produções textuais. Desse modo, constatou-se que os discentes desenvolveram habilidades de construir informações e ideias, levando em conta a função que cada escolha visual e verbal desempenhava na construção de sentidos.

No que concerne ao letramento crítico, essas habilidades consistem em transformar os discentes em analistas críticos no processo de produção e recepção de significados (Rojo, 2012). O letramento crítico foi desenvolvido tanto nas atividades de leitura e interpretação, quanto nas atividades de produção textual. Os estudantes conseguiram tomar para si um papel crítico na leitura e interpretação dos infográficos utilizados nas atividades, refletindo sobre as informações presentes no texto e sua função no processo de transmissão de significados.

Ademais, durante o processo de produção textual, os alunos assumiram o papel de *criadores de sentidos* (Rojo, 2012, p. 16) e refletiram criticamente sobre a construção dos significados presentes em suas próprias produções. Além disso, trabalhamos com atividades de leitura e interpretação destas produções, ponto que trouxe ainda mais a promoção de um pensamento crítico.

Em suma, o gênero textual infográfico digital mostrou-se um autêntico e eficaz recurso didático para a promoção de habilidades multiletradas em aulas de Língua Inglesa, cumprindo com todos os objetivos esperados nesta pesquisa. As atividades de leitura, interpretação e produção textual contribuíram grandemente no processo de letramento, visto que elas possibilitam uma organização das aulas de modo a manter os alunos conscientes de tudo que seria trabalho na sequência didática. Ademais, ajudou a manter o interesse dos estudantes, pois foi possível construir aulas mais dinâmicas e contextualizadas.

Esta pesquisa contribui, portanto, para os estudos sobre o ensino de Língua Inglesa e multiletramentos, pois apresenta possibilidades de diversificar as aulas de Língua Inglesa e dialoga diretamente com a proposta de multiletramentos apresentada pelo Grupo Nova Londres (2021) e demais pesquisadores que contribuíram para a fundamentação teórica desta pesquisa. Isto se justifica, pois no decorrer da aplicação da sequência didática proposta neste trabalho, além de desenvolver habilidades letradas os estudantes tomaram para si um papel de protagonistas no próprio processo de recepção e produção de significados, fugindo de um mero papel passivo no processo educativo, tornando-se, portanto, sujeitos críticos.

Este papel ativo no processo de aprendizagem é apontado por Bernardo Junior; Leite (2022) enquanto objetivos evidenciados ao longo de toda a proposta da pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al.* 2021). Sendo assim, é parte do papel do docente procurar trabalhar na formação de sujeitos críticos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades letradas necessárias para a ampla participação dos discentes em todas as esferas sociais. Desse modo, durante o processo desta pesquisa foi possível colocá-los em prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa. (Org.) Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog. João Pessoa, **Editora Universitária**, 2008, 84 p.

ALMEIDA, Danielle Barbosa. *Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens*. **Revista Linguagem em Foco**, v. 3, n. 5, p. 43-64, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1848/1688>. Acesso em: 24 Dez. 2022.

ARAÚJO, Daniele da Silva; SANTOS, Ivete Teixeira dos; OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Traçados sobre formação de professores para o uso das tecnologias digitais: a universidade e a educação básica como territórios de formação. In: ANECLETO, Úrsula Cunha (Org.). *Tecnologias digitais e (multi)letramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor*. Itabuna, BA: **Mondrongo**, 2020.

ARCOVERDE, R. D.de L. Prática de letramento no ambiente digital. In: **Revista Língua Escrita**, n.2 (p.17-28), dez. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf > Acesso em: 18 Fev. 2023.

BERNARDO JÚNIOR, Altair dos Santos; LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. Ensino de inglês e multiletramentos. In: RIBEIRO, Fernanda (Org.). **Práticas de ensino de inglês**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BOHN, Vanessa Cristiane Rodrigues. Hipermídia. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** [recurso eletrônico]: nepced na escola. Belo Horizonte : UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

BOTTENTUITT JUNIOR, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/695>. Acesso em: 11 Nov. 2022.

BONFIM, Ana Márcia Prado Lima; ARAÚJO, Érica Santos; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Prática docente mediada pelas tecnologias digitais: desafios e possibilidades no ambiente escolar. In: ANECLETO, Úrsula Cunha (Org.). **Tecnologias digitais e (multi)letramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. Itabuna, BA: Mondrongo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vMyuhbZIZQBHgq4pUPpWQCLd4w3kOlpt/view>. Acesso em: 29 Out.2022.

CARNEIRO, Francica Negreiros; ALVES, Antônio Wellington. Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. In: LIMA; Ana Maria Pereira (Org.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CAZDEN et al. Uma pedagogia dos multiletramentos; Desenhando futuros sociais. (Org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: **LED**, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 30 Maio 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologia para aprendizagem e inclusão. In: NETO, Newton Vieira Lima (Org.). **Letramento Digital e Ensino de Linguagens: coletânea didática para a prática docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; GOMES, Luiz Fernando. Hipertexto. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** [recurso eletrônico]: nepced na escola. Belo Horizonte : UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; GOMES, Luiz Fernando. Letramento digital. In: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira (Org.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** [recurso eletrônico]: nepced na escola. Belo Horizonte : UFMG /FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. Multimodalidade, convenções visuais e leitura. In: DIONISIO, Angela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading images: the grammar of visual design**. 3ª ed, [1996] 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1aphuHJ-8bcSWyV9gltrcw4P5V24_w7Vu/view. Acesso em: 30 Maio 2022.

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

MIRANDA, Alana Santana; BASTOS, Pérola Cunha. Textos multimodais e o ensino de língua inglesa: o infográfico como recurso de letramento. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras** ISSN: 2238 - 5754 – n. 16, ago/dez de 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/7519>. Acesso em: 2 Fev.2023.

MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. **Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34458>. Acesso em: 20 Fev. 2023.

NASCIMENTO, Iara Costa; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. Softwares Aplicativos

como recursos didáticos: a inserção de tecnologias digitais no contexto escolar. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de. (Org.). **Práticas de ensino e tecnologia digitais**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:
<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%0c3%0a7%0c3%0a>. Acesso em: 20 Fev. 2023.

PAIVA, Francis Arthuso; GOMES, V.A. Proposta de matriz de produção de infográficos na escola: explorando a paisagem multimodal do canva.com. **SELL**, Uberaba, MG, v. 10, n. 2, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/5895>. Acesso em: 20 Dez. 2022.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016. p. 43-59. Disponível em: <https://64342c0a72691bf9487b20c33209c90c.zero.govt.nz/index.php/les/article/view/10864>. Acesso em: 03 Jun. 2022.

PELLIM, Tiago. (Multi)letramentos digitais no ensino de língua inglesa no ensino médio técnico. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, [S. l.], v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/11961>. Acesso em: 2 Mar. 2023.

RANIERI, Paulo Rodrigo. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. **Prisma**. com, n. 7, p. 260-274, 2008. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2071>. Acesso em: 22 Dez. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02011-e02011, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 07 Maio 2023.

RODRIGUES, Claudia Ribeiro. Infografia como estratégia para ensino de leitura e escrita de textos multimodais. **Revista Práticas de linguagem**. V. 8, n.1, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q0eugzsOwctVOvECrCS53NN96sCz65ga/view>. Acesso em: 08 Out. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo:Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, Iane da Silva. **A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15177>. Acesso em: 5 Fev. 2023.

SCHMITT, Valdenise *et al.* **A infografia jornalística na ciência e tecnologia: um experimento com estudantes de jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88874>. Acesso em: 08 Nov. 2022.

SILVA, Everton Renan; ANECLETO, Úrsula Cunha; XAVIER, Raimundo Claudio. O corpo e os espaços de aprendizagem em tempos de cultura digital. In: ANECLETO, Úrsula Cunha (Org.). **Tecnologias digitais e (multi)letramentos: inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. Itabuna, BA: Mondrongo, 2020.

SILVA, Renato Caixeta da. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (Org.). **Multiodalidade e discurso**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5771/577163624016.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2022.

TEIXEIRA, José Neto. **O infográfico no processo de letramento : possibilidades para uma leitura crítica e um pensar criativo**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/6423>. Acesso em 2 Fev. 2023.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São paulo: Cortez, 17ªed, 2009.

VECCHIO, Pollyanna de Matos. O discurso multimodal e a comunicação científica. In:SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Lizainny Aparecida Alves (Org.). **Multiodalidade e discurso**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

AS AUTORAS

Haylanne Clésia Pereira Daxoé graduada em Letras - Língua Inglesa e Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri. Mestranda em Letras - Linguagem e cultura pelo programa de pós-graduação da Universidade Regional do Cariri.

Larisse Carvalho de Oliveira é doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - PPGLin/UFC. Possui graduação em Letras Português com habilitação em Inglês e suas respectivas literaturas pela mesma universidade (2013). Professora Assistente de Língua Inglesa, na Universidade Regional do Cariri. Atualmente, interessa-se pelos estudos e pesquisas em Multimodalidade, Multiletramentos, Formação de Professores, Ensino de Língua Inglesa e Elaboração de Materiais Didáticos.