

O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NO CONTEXTO DE ENSINO: POR UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

EL GÉNERO INFOGRAFÍA HIPERMEDIA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA: PARA UNA ORGANIZACIÓN RETÓRICA

THE GENRE HYPERMEDIATIC INFOGRAPHIC IN THE CONTEXT OF EDUCATION: FOR A RHETORICAL ORGANIZATION

Rafael Vitória Alves*

Wiliam César Ramos**

Neil Franco***

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este artigo objetiva delinear a organização retórica do gênero infográfico hipermediático no contexto de ensino, a partir da organização retórica do infográfico impresso jornalístico proposta por Fogolari (2009). É uma pesquisa qualitativa, mas utiliza também método quantitativo para determinar a frequência de ocorrência das funções retóricas no *corpus* de vinte infográficos hipermediáticos. Ancoramo-nos, teórico-metodologicamente, na Sociorretórica, especialmente em Swales (1990, 2004) e no seu Modelo CARS. Concluimos que a organização retórica do infográfico hipermediático reflete o suporte/meio e o contexto de produção aos quais está submetido, cujas características se moldam diante das necessidades dos indivíduos inseridos em um cenário de mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociorretórica. Ensino. Gênero textual. Infográfico hipermediático.

* Doutorando em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente, atua como especialista educacional. E-mail: rafaelalves92@gmail.com.

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. E-mail: wiliamramos_ple@yahoo.com.

*** Doutor em Estudos da Linguagem. Atualmente, é docente do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL), do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: prof.neilfranco@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo esbozar la organización retórica del género infografía hipermedia en el contexto de la enseñanza, basada en la organización retórica de la infografía periodística impresa propuesta por Fogolari (2009). Es una investigación cualitativa, pero también utiliza un método cuantitativo para determinar la frecuencia de aparición de funciones retóricas en el corpus de veinte infografías hipermedia. Estamos anclados, teórica y metodológicamente, en la Sociorretórica, especialmente en Swales (1990, 2004) y en su Modelo CARS. Concluimos que la organización retórica de la infografía hipermedia refleja el soporte/medio y el contexto de producción al que se somete, cuyas características están moldeadas por las necesidades de los individuos insertos en un escenario de cambios sociales.

PALABRAS CLAVE: Sociorretórica. Enseñanza. Género textual. Infografía hipermedia.

ABSTRACT: This paper aims to identify the rhetorical organization of the genre hypermediatic infographic in the context of education, based on the model proposed by Fogolari (2009) for printed journalistic infographics. Grounded on the theoretical and methodological socio-rhetorical framework by Swales (1990, 2004) and on his CARS model, this qualitative study also employs quantitative methods to detect the frequency of the moves identified in a corpus of twenty hypermediatic infographics. We conclude that the rhetorical organization of hypermediatic infographics reflects their context of production, revealing the adaptation of their characteristics to the needs of the individuals in a context of social change.

KEYWORDS: Sociorhetoric. Education. Genre. Hypermediatic infographic.

1 INTRODUÇÃO

Há um consenso entre os teóricos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993; MILLER, 2012a; BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) de que os gêneros textuais/discursivos¹ estão arraigados nas práticas sociais, isto é, são um meio de agir socialmente com vistas a atingir determinados propósitos. Em razão disso, as mudanças que ocorrem na sociedade reverberam nos gêneros agenciados nas práticas comunicativas.

Atualmente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se manifestam expressivamente na vida social. Com raras exceções, o cotidiano das pessoas é composto por frequentes interações em aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, para fins pessoais, comerciais, educativos, entre outros. Nesses aplicativos, há um bombardeio de informações que, na maioria das vezes, são acompanhadas de vídeos, imagens, *gifs*, áudios. À medida que há uma exacerbação na quantidade de informações e mídias, há também efemeridade, como é o caso de uma notícia bombástica que sai em um dia e vira banal no dia seguinte.

Esse cenário pode ser associado ao conceito filosófico de hipermodernidade, elaborado por Lipovetsky (2004). Esse termo é formado pela junção do prefixo “hiper” e da palavra “modernidade”, a fim de caracterizar o período em que vivemos, no qual há uma intensificação dos valores criados no modernismo, diferenciando-se, portanto, do pós-modernismo, que sugere uma ruptura com a época moderna.

Em caráter prático, os tempos hipermodernos são marcados pelo excesso, pela urgência e pelo dinamismo. É a cultura do “sempre querer mais” e, em contrapartida, tudo se torna obsoleto em pouco tempo. Com isso, a fluidez e a flexibilidade imperam como princípios básicos da estrutura social para acompanhar essa velocidade, fazendo com que a “máquina” que gira o mundo hipermoderno não pare (LIPOVETSKY, 2004). É tempo das agendas cheias, dos caixas automáticos de supermercado, da profusão de informações, da busca incessante por seguidores nas redes sociais – é tudo intenso, elevado, ou, como afirma Lipovetsky (2004, p. 53), “tudo é ‘hiper’: hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper?”.

¹ Marcamos *gêneros textuais/discursivos*, porque, nesta pesquisa, não temos o intuito de problematizar a diferença entre esses qualificadores. Optamos por utilizar apenas *gênero textual* a partir daqui, por ser um termo mais recorrente em trabalhos enquadrados na perspectiva sociorretórica, a qual norteia este artigo.

A hipermodernidade é, em boa medida, influenciada pelo desenvolvimento vertiginoso das TIDCs (LIPOVETSKY, 2004), que são, por sua vez, responsáveis pela criação e atualização de muitos gêneros textuais. É assim que surgem os gêneros hipermediáticos, que passam a fazer parte das nossas práticas sociais (ROJO; BARBOSA, 2015). Considerando que “hiper” está ligado à exacerbação e à intensificação, esses gêneros são aqueles que combinam uma grande quantidade de mídias, como sons, imagens, vídeos, além do próprio texto verbal, que se configura como hipertexto, ou seja, uma distribuição de texto que promove uma leitura não linear – sendo essas características unicamente propiciadas pela *Web*, que alteram a produção, a função e a recepção desses gêneros (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005). Grosso modo, podemos entender os gêneros hipermediáticos como a fusão de hipertexto e de multimídia (SANTOS NETO; SOUZA, 2016).

Um exemplar desse gênero é o infográfico hipermediático, que vem adquirindo popularidade em virtude de ser uma eficiente forma de veiculação de informações às pessoas (LAPOLLI; VANZIN, 2015). Ainda assim, é um gênero recente, que está em processo de consolidação. E há nesse processo uma dificuldade: não há um consenso a respeito da nomenclatura dos infográficos disponibilizados em suporte digital (TEIXEIRA; RINALDI, 2008; RIBAS, 2004). Podemos encontrar, entre outros exemplos, o termo *infográfico* associado a: *web*, interativo, hipermediático e digital.

Há um movimento de pesquisas que tomam, como objeto, o infográfico no meio digital (TEIXEIRA, RINALDI; 2008; RANIERI, 2008; BRAGA, 2009; AMARAL, 2010; RODRIGUES, 2009; LAPOLLI; VANZIN, 2015; BARBOSA; ALMEIDA, 2016), mas o que queremos convencionar e sustentar é que o infográfico hipermediático é aquele que rompe com o formato linear e estático do infográfico impresso, e que, para isso, não basta estar em um suporte digital, pois há infográficos na internet que mantêm as mesmas características do impresso. Há autoras (TEIXEIRA, RINALDI; 2008; RODRIGUES, 2009) que optam pelo termo *multimidiático*, que se refere ao mesmo objeto do qual estamos tratando. Entretanto, optamos por *hipermediático* em razão do contexto sócio-histórico da hipermodernidade, apresentado inicialmente.

Embora haja as referidas pesquisas com suas diferentes propostas e contribuições, nenhuma se volta, essencialmente, a uma análise com foco em delimitar as características do infográfico hipermediático a partir de uma organização que considera as implicações sócio-históricas do formato impresso. Tampouco se faz um recorte para analisar, exclusivamente, os infográficos que rompem com o padrão impresso e são produzidos com finalidade didática.

Frente ao exposto, entendemos que estabelecer as características composicionais do gênero, a partir da definição da sua organização retórica, contribui significativamente para a sua elaboração e leitura, especialmente no campo escolar, visto que possibilita a compreensão da lógica subjacente do gênero. Nesse sentido, o trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais leva os estudantes a perceberem que a composição dos textos é planejada de acordo com a sua função social e seus intuítos discursivos. E, com isso, contribui-se para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2011).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, o infográfico é referendado como um dos gêneros recomendados para a leitura, escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. De acordo com o documento, espera-se que, com tal gênero, o estudante possa engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento e, também, analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global (BRASIL, 2018).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, ao utilizarmos o termo *contexto de ensino*, estamos fazendo referência a práticas de ensino que não se restringem ao campo escolar. O infográfico hipermediático com fins didáticos também pode ser utilizado no campo acadêmico-científico e no campo empresarial, mais especificamente na área de Educação Corporativa. Nesses casos, geralmente, é tomado não como um *gênero a ser ensinado*, no sentido de estar no eixo de uma intervenção pedagógica, mas como um *gênero para ensinar*, ou seja, como instrumento didático para intermediar a aprendizagem, porque o foco é no conhecimento *per se* e não no gênero que emoldura esse conhecimento (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010). Nesses campos, o infográfico é utilizado como um material dinâmico e interativo, que moderniza o texto científico, tornando-o mais didático e, possivelmente, facilitando a aprendizagem (PESSOA; MAIA, 2012).

Para apreender a organização retórica do infográfico hipermediático no contexto de ensino² – que é o objetivo –, esta pesquisa, a partir da análise de um *corpus* constituído de vinte exemplares do gênero em estudo, ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da corrente sociorretórica swalesiana, que orientam a identificação das diferentes funções retóricas (*moves*/movimentos) cumpridas por um determinado gênero textual. Para análise, partimos da organização retórica do infográfico impresso, resultado da pesquisa de Fogolari (2009), que, dos autores anteriormente mencionados que estudam o infográfico, é a única que propõe uma análise sociorretórica.

O percurso deste artigo é composto da seguinte maneira: apresentamos uma reflexão sobre a conceituação sociorretórica de gênero textual, com base em Swales (1990, 2004), mas em diálogo com Bakhtin (2003 [1952-1953]) e Miller (2012a). Por conseguinte, apresentamos um breve percurso conceitual do gênero infográfico hipermediático, indo de sua origem até sua utilização em contexto de ensino. Subsequentemente, delimitamos a metodologia da pesquisa e, por fim, discutimos os resultados da análise, concomitantemente à apresentação da organização retórica do gênero em questão.

2 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

Para iniciar uma discussão acerca de gênero textual em uma perspectiva sociorretórica, especialmente em uma concepção swalesiana, perpassa-se, inevitavelmente, pelo conceito de comunidade discursiva. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o termo *comunidade discursiva* já era empregado em outras pesquisas que trabalhavam com a escrita sob um prisma social (SWALES, 1990). No entanto, dentro da corrente sociorretórica, esse conceito é reelaborado por Swales (1990) que define critérios para caracterizar uma comunidade discursiva, os quais foram rediscutidos em trabalhos posteriores (SWALES, 1992, 1998, 2016).

Em linhas gerais, de acordo com a última revisão de Swales (2016), uma comunidade discursiva se caracteriza por ter: 1) objetivos identificáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre os membros; 3) mecanismos de participação; 4) uma seleção de gêneros que se articulam com os objetivos e com os mecanismos participativos; 5) terminologia específica em constante desenvolvimento; 6) estrutura hierárquica explícita ou implícita; 7) relações silenciais; e 8) horizontes de expectativa.

O conceito de gênero textual é um aspecto essencial da comunidade discursiva, visto que são os gêneros textuais os principais articuladores e cumpridores das ações da comunidade. Eles constituem os principais meios de intercomunicação e participação dos membros, bem como as principais ações da comunidade (GAEDE-SAKATA, 2009) que, de acordo com Swales (1990), desenvolve certo léxico específico ou atribui sentidos diferenciados a certos itens lexicais que não foram cunhados pelos membros da comunidade discursiva, mas emprestados do léxico comum.

O gênero textual é um meio de agir social e retoricamente para a realização de propósitos segundo as necessidades dos participantes e as exigências discursivas do contexto comunicativo em que ocorre (SWALES, 1990; MILLER, 2012a). Assim como o *abstract* de artigo de pesquisa visa a apresentar e promover a pesquisa a que se refere, exibindo padrões retóricos de uma comunidade discursiva no contexto científico (RAMOS, 2011), a carta-consulta direta identifica o texto, formula uma questão e fornece uma resposta no contexto jornalístico (SIMONI; BONINI, 2009). Em ambos os casos, o gênero atende aos objetivos dos participantes e reflete convenções discursivas específicas do contexto de comunicação.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) assevera que os campos/esferas da atividade humana são indissociáveis das práticas languageiras e, portanto, os enunciados, cujas formas relativamente estáveis são os gêneros discursivos, refletem as condições e as finalidades desses campos/esferas. Swales (1992), afiliando-se à perspectiva bakhtiniana, coaduna com a noção de enunciado como unidade básica da análise do discurso.

² Ressaltamos que o objetivo último da análise é produzir a organização retórica do gênero infográfico hipermediático a partir de exemplares que já circulam em contextos de ensino, tanto escolares quanto não escolares. Isso é importante para que sirva de guia de referência a produtores do gênero e a professores que desejam utilizá-lo em suas práticas de ensino. No entanto, excede o escopo do artigo formular qualquer proposta didática ou dar encaminhamentos a serem utilizados *ipsis litteris* em contextos educacionais.

Assim como Bakhtin reconhece uma organização interna dos gêneros, sua construção composicional, Swales (1990) atesta-a propondo o modelo de análise CARS (*Create a Research Space*), que descreve a organização retórica de introdução de artigo de pesquisa identificando três movimentos retóricos (*moves*), a saber: estabelecer o território; criar um nicho de pesquisa; e ocupar o nicho de pesquisa – que são cumpridos por diferentes passos (*steps*).

Mas o gênero não é só social, é também retórico. Para Miller (2012a) e Swales (1990), o gênero é um meio de ação social propositada situada em um contexto sociorretórico maior, “porque quem escolhe determinado gênero para organizar seu discurso o faz não apenas por determinações do contexto da esfera de atividade a que ele pertence, mas também o faz por determinada motivação em busca de um efeito pretendido” (PAIVA, 2009, p. 19).

É partindo desses pressupostos e buscando contribuições nos estudos folclóricos, da literatura, da linguística e da retórica, que Swales (1990) estabelece cinco características que compõem o conceito de gênero: 1) um gênero é uma classe de eventos comunicativos nos quais a língua exerce um papel essencial para a sua realização; 2) uma classe de eventos comunicativos se constitui em um gênero quando há propósitos comunicativos em comum; 3) exemplares de um gênero apresentam variação em sua prototipicidade; 4) a lógica subjacente a um gênero estabelece restrições quanto ao conteúdo, posicionamento e forma; 5) a nomenclatura utilizada pela comunidade discursiva para intitular os gêneros é um aspecto importante (RAMOS, 2011).

Juntamente a esses critérios, entendemos que o emprego de recursos metafóricos pode colaborar para a conceituação de gênero, pois permite abarcar mais características. Swales (2004) propõe que a caracterização de um gênero textual deve ser uma empreitada metafórica de modo a possibilitar a definição de gêneros diversos segundo as suas peculiaridades. Entre as metáforas tratadas pelo autor, convém trazer para este estudo a metáfora dos gêneros como famílias, que é discutida com base em Wittgenstein e Fishelov. Nessa metáfora, “apesar de os membros de uma família poderem não compartilhar do mesmo conjunto de características físicas (por exemplo, todos tendo o mesmo nariz ou cor de cabelo), eles compartilham de uma história genealógica” (SWALES, 2004, p. 65, tradução nossa).

Fazendo uma analogia, podemos classificar um determinado gênero comparando suas características (funções retóricas, público-alvo, contexto de produção etc.) com as características apresentadas por exemplares de gêneros antecedentes, como é o caso do infográfico impresso que antecede o infográfico hipermediático de natureza tecnológica. Conforme Miller (2012b):

O que faz um gênero ser “nativo” de uma tecnologia ou meio em vez de outro depende, em parte, do que o meio permite, ou seus recursos. [...] No contexto da internet, os recursos tomam a forma não de propriedades materiais ou nichos ecológicos, mas de propriedades de informação e interação que podem servir a certos usos cognitivos e comunicativos particulares. Os links, a distribuição instantânea, a indexação e busca, a interatividade e outras características da internet constituem recursos que diferem dos da mídia impressa. (MILLER, 2012b, p. 106-107)

O gênero em questão, o infográfico hipermediático, reflete esse contexto digital. Além do propósito consagrado de informar sobre algum assunto, também pode ensinar/explicar, de um ponto de vista didático, acerca de um conteúdo – propósito que é cumprido por diferentes recursos tecnológicos, como é demonstrado mais adiante.

A partir desse entendimento de gêneros que se ressignificam no meio digital e que se constituem a partir de características que rompem com o padrão do impresso, passamos a tratar das definições do gênero infográfico hipermediático – o objeto deste estudo.

3 GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO: DA ORIGEM À APLICAÇÃO NO ENSINO

O surgimento do infográfico é polêmico e inconclusivo. Cairo (2005) crê que as primeiras tentativas se deram na Antiguidade, com a confecção de mapas primitivos gravados em pedaços de couro. De Pablos (1999), por sua vez, acredita que tenha sido na

Babilônia e Egito, quando eram percebidas tentativas de associação entre textos escritos e desenhos. Já no contexto do jornalismo, de acordo com Stürmer, Pasqual e Teixeira (2012), há um consenso entre alguns estudiosos (PELTZER, 1991; SANCHO, 2001; DE PABLOS, 1999) de que a primeira infografia jornalística surgiu em 1806, em uma publicação do jornal *The Times*, de Londres, cujo infográfico intitulado *The Blight's House* narra o assassinato de uma pessoa em uma residência às margens do Rio Tâmisa.

Já o infográfico no meio digital, segundo Rodrigues (2009), passa a figurar a partir do final da década de 1990, ganhando uma grande alavancada a partir dos atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. O ponto para o qual é preciso direcionar a discussão é que o infográfico hipermediático passa por um processo de adaptação do meio impresso para o digital. Para consubstanciar essa questão, apoiamos-nos na linha evolutiva elaborada por Rodrigues (2009), que divide o desenvolvimento do infográfico digital em três fases:

- *1ª fase – Infográficos lineares*: caracterizam-se por sua forma estática e sequencial, cuja leitura é realizada de forma linear. Não apresentam, portanto, ruptura com o padrão impresso.
- *2ª fase – Infográficos multimidiáticos/hipermediáticos*: passam a incorporar elementos multimídias na sua estrutura, como imagens em movimento, gravação sonora, vídeos e outros recursos interativos, os quais não são possíveis no meio impresso. Com isso, a leitura passa a ser não linear, isto é, o leitor/usuário ganha autonomia para interagir e guiar sua leitura.
- *3ª fase – Infográficos em base de dados*: caracterizam-se pela introdução de bases de dados às produções, sendo o estágio mais recente e avançado da infografia.

As três fases acima mencionadas mostram recorrências particulares nas produções dos infográficos que permitem que sejam agrupados de tal forma. Mediante isso, vamos entendê-los como gêneros diferentes, mas pertencentes à mesma família, em consonância com a metáfora “gêneros como famílias” postulada por Swales (2004), em que gêneros são agrupados por suas semelhanças prototípicas. Nosso foco recai no infográfico hipermediático que, como já mencionado, conjuga a ideia de leitura não linear (hipertextual) com a multiplicidade de mídias (multimidiático).

Considerando essas definições e adaptando o conceito proposto por Lucas (2011), podemos entender o infográfico hipermediático como um gênero que se baseia na articulação esquemática de três elementos: textos verbais (com linguagem simples, objetiva e atrativa), mídias de diversas naturezas (fotografia, áudio, vídeo, mapa, tabela, gráfico etc.) e elementos complementares (cores, números, setas, fios, etc.) que, somados à possibilidade de interatividade, permitem o estabelecimento de relações entre as partes representadas, que são apresentadas ao leitor de forma não linear.

Essa mistura densa e complexa de linguagens inaugura um novo modo de formar, configurar e significar informações. Assim, abre-se espaço para novas significações, que não ficam mais restritas à linguagem verbal (SANTAELLA, 2014). Tendo em vista que apresentar uma mesma informação/conteúdo por meio de diferentes modalidades favorece a compreensão e aprendizagem dessa informação/conteúdo (BRAGA, 2004), o infográfico hipermediático começa a ser visto como um rico material a ser explorado no ensino (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2011), tanto no campo escolar quanto no acadêmico-científico e no corporativo. Dessa forma, consolida-se seu propósito comunicativo de ensinar/explicar algum conteúdo.

Esse gênero também reúne características que se enquadram na preferência de estudantes, conforme resultado da pesquisa de Vieira (2007) que, a partir de questionários endereçados a alunos de diversos níveis (Ensino Fundamental, Médio e Graduação), constatou que a maior parte tem predileção por ler textos compactos com variedades de recursos gráficos, interativos e visuais.

Toda essa conjuntura provocou inquietações que nos conduziram a pensar em um trabalho que investigasse a organização retórica desse gênero em contexto de ensino. Como é, de certo modo, recente e ainda não muito explorado nesse contexto, é preciso conhecer suas características formais para guiar o trabalho de quem o produz e de quem o utiliza como objeto de ensino. Com isso, contribuimos também com quem lê o infográfico, seja estudante ou não, considerando que o papel do leitor é ressignificado no meio digital. Isso porque, para Askehave e Nielsen (2005) com base em Finnemann (1999), o hipertexto configura o ato de ler em dois modos: o modo de leitura tradicional, que ocorre de forma sequencial; e o modo de navegação, no qual o leitor/estudante cria seu próprio percurso de leitura, em vista dos seus objetivos.

Para dar continuidade, no próximo tópico, tecemos considerações metodológicas sobre a pesquisa para, em tópico posterior, discutirmos e apresentarmos os resultados da análise.

4 CONTORNOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa é qualitativa. Todavia, empregamos também método quantitativo, de forma complementar, visto que “métodos quantitativos são usados na pesquisa qualitativa para servir às finalidades delimitadas pelo pesquisador” (REIS, 2006, p. 106). Sendo assim, utilizamos, inicialmente, um método qualitativo para identificar a organização retórica e, em seguida, um método quantitativo para descrever a frequência dos elementos que foram encontrados nos infográficos que compõem o *corpus* de análise. Na sequência, os resultados foram interpretados e relacionados com o contexto em que o gênero circula, expressando também o caráter qualitativo desta pesquisa, cujos resultados foram derivados da interpretação (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Como instrumento analítico, utilizamos o modelo proposto por Fogolari (2009), que, ancorado no modelo CARS (*Create a Research Space*) de Swales (1990), descreve a organização retórica do infográfico impresso e compreende dois níveis: os movimentos (*moves*) e os passos (*steps*). Os movimentos são ações retóricas abrangentes que são realizadas no texto e se dividem em subações, que são os passos que concretizam os movimentos (FOGOLARI, 2009). Esse tipo de instrumento de análise visa compreender como os conteúdos se organizam dentro de um dado gênero textual e, por isso, fornece subsídios para o reconhecimento das práticas sociais que envolvem o gênero (SOUZA, 2017).

A seguir, apresentamos o modelo de Fogolari (2009) referente ao infográfico impresso, que serviu de base para construir a organização retórica do gênero infográfico hipermidiático.

Quadro 1: Organização retórica do infográfico impresso

Movimentos (M) e Passos (P)	Quant.	%
M1 – Identificar o infográfico		
P1 – Apresentar o assunto	25	100
P2 – Acrescentar informações sobre o assunto	22	88
M2 – Compor o infográfico		
P1A – Apresentar elemento gráfico estatístico	5	20
P1B – Apresentar elemento gráfico descritivo	5	20
P1C – Apresentar elemento gráfico comparativo	5	20
P1D – Apresentar elemento gráfico de ordenamento temporal	5	20
P1E – Apresentar elemento gráfico de mapeamento	5	20
P2 – Apresentar elemento verbal	25	100
P3A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque	1	4
P3B – Detalhar informação(ões) de forma microscópica	3	12
P3C – Detalhar informação(ões) de forma macroscópica	5	20

P3D – Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes	1	4
P3E – Detalhar informação(ões) por variação de categoria	4	16
P4 – Citar a fonte da informação	17	68
M3 – Contextualizar o infográfico		
P1 – Apresentar elementos complementares em forma de gráficos	13	52
P2 – Apresentar elementos complementares em forma de lista	17	68
P3 – Apresentar imagens em forma de ilustração	6	24

Fonte: Fogolari (2009, p. 56-57)

No primeiro movimento, ocorre a apresentação do assunto que é abordado no infográfico, o que compreende dois passos: o primeiro apresenta o assunto a partir de um título, e o segundo uma breve descrição do assunto. No segundo movimento, é feita a estruturação da informação que toma o centro do infográfico, realizando-se por meio de diversas estratégias alternativas. Já o terceiro movimento aborda informações complementares do assunto apresentado que, por padrão, estão dispostas ao redor do elemento gráfico principal (FOGOLARI, 2009).

Vale destacar que a análise de Fogolari (2009) se voltou para infográficos impressos publicados no jornal Folha de São Paulo. Aqui, o *corpus* foi composto por vinte infográficos hipermediáticos, numerados de 1 a 20, selecionados aleatoriamente de sites educativos, como Portal do Professor, Escola Digital, Abril Educação, Fundação Cecierj, Banco Internacional de Objetos Educacionais e Atividades Educativas – que oferecem materiais didáticos, isto é, que foram produzidos para atender ao propósito comunicativo de ensinar/explicar um conteúdo. Fogolari (2009, p. 74), inclusive, avança essa possibilidade de recorte temático ao dizer, na sua pesquisa, que “em termos do contexto de ensino-aprendizagem, poder-se-ia verificar como este gênero [infográfico] funciona em materiais didáticos, como texto de apresentação do conhecimento de determinada área”.

5 RESULTADOS DA ANÁLISE: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES DO/NO SUPORTE E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO

Os resultados da análise dos vinte textos selecionados produziram um modelo que descreve a organização retórica do gênero infográfico hipermediático, composto de quatro movimentos retóricos e vinte e oito passos que reproduzem parcialmente o modelo de Fogolari (2009)³, revelando novas funções retóricas que estão destacadas em itálico nos quadros.

A partir de agora, é feita uma breve discussão sobre cada movimento e seus respectivos passos. Para consubstanciar os pontos levantados, são apresentadas, em porcentagem, as frequências com que os passos se manifestam no *corpus*.

Quadro 2: Identificar o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no <i>corpus</i> (%)
M1 – Identificar o infográfico	
<i>P1 – Apresentar o assunto</i>	100%

³ O foco da discussão recai nos movimentos e passos que são inéditos na organização retórica. Detalhamentos em relação aos movimentos e passos que fazem parte da organização retórica do infográfico impresso podem ser consultados na dissertação de Fogolari (2009).

P2 – Acrescentar informações sobre o assunto	25%
P3 – Informar os créditos da produção	65%

Fonte: elaboração própria

O movimento *M1 – Identificar o infográfico* continua presente no infográfico hipermediático. O passo 1, que se propõe a apresentar o assunto, geralmente sob a indicação de um título, é unânime no *corpus*, assim como na organização retórica do infográfico impresso de Fogolari (2009).

O passo *P2 – Acrescentar informações sobre o assunto*, por sua vez, caracteriza-se por dar um breve descritivo sobre o assunto (FOGOLARI, 2009). É perceptível a diminuição da frequência desse passo em relação à organização do impresso, que é de 88% e, aqui, apenas de 25%. É preciso lembrar que, além de estarmos tratando do infográfico hipermediático, estamos voltando o olhar para o contexto de ensino. Fogolari (2009) focaliza o contexto do jornalismo, que é mais factual, e esse passo revela uma característica bastante particular de alguns gêneros jornalísticos, que é apresentar um primeiro parágrafo que fornece ao leitor informações básicas sobre um fato – o *lead*. Já no ensino, em razão de o conteúdo ser mais extenso e trabalhado de forma gradual, ter um parágrafo inicial que resuma toda a informação e contextualize o leitor não é tão necessário. Isso pode explicar a baixa frequência com que esse passo é encontrado no *corpus*. A seguir, há um exemplo que ilustra os dois passos mencionados.

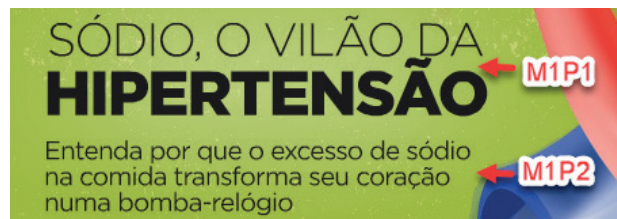


Imagem 1: Infográfico *Sódio, o vilão da hipertensão*

Fonte: Rede Escola (2016)

O terceiro passo, *P3 – Informar os créditos da produção*, é novo e consiste em informar os créditos de quem produziu o infográfico, o que, a nosso ver, é também uma forma de identificá-lo. Essa necessidade possivelmente tenha se manifestado pelo suporte, tendo em vista que materiais disponibilizados na internet podem ser facilmente replicados sem receber os devidos créditos, o que não ocorre, por exemplo, nos infográficos do jornal impresso, que são disponibilizados apenas no jornal que o produziu. Então, informar os créditos no próprio infográfico é uma forma de garantir menção à autoria. A seguir, um exemplo ilustrativo desse passo.



Imagem 2: Infográfico *A história da Terra*

Fonte: Russo *et al.* (2013)

Quadro 3: Orientar a navegação do infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no corpus (%)
M2 – Orientar a navegação do infográfico	
<i>P1 – Apresentar botão para iniciar</i>	35%
<i>P2 – Apresentar botão para repetir/recomeçar</i>	45%
<i>P3 – Apresentar botões de controle (avançar/retroceder)</i>	95%
<i>P4 – Orientar o clique nos elementos interativos</i>	50%

Fonte: elaboração própria

O movimento *M2 – Orientar a navegação do infográfico* e seus respectivos passos são todos novos. Isso diz muito respeito à dinamicidade e à interatividade que os infográficos hipermediáticos passam a ter na sua configuração enquanto gênero. Como muitos possuem elementos animados, o botão iniciar (*P1 – Apresentar botão para iniciar*) é fundamental para que o leitor possa começar apenas quando estiver preparado. Mesmo assim, é importante que ele tenha a oportunidade de rever as informações. Portanto, faz-se necessário um botão, ao final do infográfico, que permita repetir/recomeçar a leitura (*P2 – Apresentar botão para repetir/recomeçar*). Ao contrário do impresso, no infográfico hipermediático, as informações geralmente não são apresentadas todas de uma vez, isto é, o leitor não tem noção do “todo” no princípio, sendo imprescindível, portanto, que haja botões que permitam avançar e retroceder as telas (*P3 – Apresentar botões de controle (avançar/retroceder)*), conforme a sua necessidade. Além disso, há momentos em que é requisitada a interação do leitor para executar uma ação no infográfico. Sendo assim, é preciso que haja orientações para que o leitor saiba o que deve ser feito e não perca nenhuma informação (*P4 – Orientar o clique nos elementos interativos*).

Esses passos podem ser comparados à organização retórica de uma *homepage*, sendo categorizados como *links genéricos*, segundo Askehave e Nielsen (2005), pois funcionam exclusivamente como uma barra/elementos de navegação. Também são considerados *links explícitos*, visto que se apresentam nitidamente aos leitores por meio de texto verbal e de ícones representativos (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005). A seguir, são apresentados exemplos dos referidos passos.



Imagem 3: Infográfico Sódio, o vilão da hipertensão

Fonte: Rede Escola (2016)



Imagem 4: Infográfico Energia eólica.

Fonte: Soares et al. (2010)



Imagem 5: Infográfico *A evolução do homem*

Fonte: Siano (2010)

Quadro 4: Compor o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no corpus (%)
M3 – Compor o infográfico	
P1A – Apresentar elemento gráfico estatístico	25%
P1B – Apresentar elemento gráfico descritivo	75%
P1C – Apresentar elemento gráfico comparativo	30%
P1D – Apresentar elemento gráfico de ordenamento temporal	15%
P1E – Apresentar elemento gráfico de mapeamento	40%
<i>P1F – Apresentar elemento animado</i>	90%
<i>P1G – Apresentar elemento interativo</i>	70%
P2 – Apresentar elemento verbal	100%
<i>P3 – Apresentar áudio ou efeitos sonoros</i>	15%
<i>P4 – Apresentar vídeo</i>	20%
P5A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque	10%
P5B - Detalhar informação(ões) de forma microscópica	35%
P5C - Detalhar informação(ões) de forma macroscópica	15%
P5D - Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes	5%
P5E - Detalhar informação(ões) por variação de categoria	5%
P6 - Citar a fonte da informação	25%

Fonte: elaboração própria

Antes de prosseguir com a discussão, é preciso trazer algumas definições importantes. As duas primeiras com base em Fogolari (2009) e as duas últimas por nossa conta:

- *Elemento gráfico*: todo elemento visual em forma de imagem, ilustração, diagrama, gráfico estatístico e desenho.
- *Elemento verbal*: textos que compõem o infográfico, desde legendas a listas de dados.
- *Elemento animado*: todo elemento gráfico ou verbal que possui efeito de movimento.
- *Elemento interativo*: todo elemento gráfico ou verbal que necessita de uma ação do leitor para execução de alguma finalidade.

Retornando à discussão da organização retórica, os passos 1A, 1B, 1C, 1D e 1E, do movimento *M3 – Compor o infográfico*, diferenciam-se da concepção trazida no trabalho de Fogolari (2009). Para a autora, os infográficos são subdivididos em cinco categorias: estatístico, descritivo, comparativo, de ordenamento temporal e de mapeamento, sendo autoexcludentes, por exemplo, um infográfico estatístico não apresentaria um elemento gráfico comparativo. No caso do infográfico hipermediático, que geralmente possui mais conteúdo e tem finalidade didática (um conteúdo didático é, geralmente, mais complexo e, portanto, precisa de mais estratégias do que uma informação jornalística, que é mais factual), vários desses elementos gráficos podem ocorrer no mesmo texto.

O passo 2, *P2 – Apresentar elemento verbal*, assim como na organização retórica do impresso, está presente em todos os infográficos do *corpus*. Os passos *P1F – Apresentar elemento animado*, *P1G – Apresentar elemento interativo*, *P3 – Apresentar áudio ou efeitos sonoros* e *P4 – Apresentar vídeo* são novos e marcam a ruptura do padrão do impresso, porque representam a possibilidade de animação e interação, assim como a inserção de áudio e vídeo, que são mídias impossíveis no impresso.

Os passos de 1 a 4, acima explicados, compõem o corpo do infográfico, isto é, são elementos que sustentam o que está sendo ensinado/explicado no infográfico. Esses elementos, a depender da circunstância, podem precisar de um detalhamento. Por exemplo, um desenho de um corpo humano pode demandar uma visualização mais clara de uma determinada região, por meio de um efeito de microscópio. Ou, ainda, uma palavra pouco comum pode ter sua definição explicitada em forma de destaque. São esses casos que se enquadram nos passos *P5A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque*, *P5B – Detalhar informação(ões) de forma microscópica*, *P5C – Detalhar informação(ões) de forma macroscópica*, *P5D – Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes* e *P5E – Detalhar informação(ões) por variação de categoria*. Apesar de constituírem recursos importantes em determinadas situações, seja no infográfico hipermediático seja no impresso, são pouco recorrentes.

Por fim, tem-se o passo *P6 – Citar a fonte da informação*, que consiste em informar a fonte de determinado elemento, seja verbal seja gráfico. Abaixo, um exemplo de infográfico hipermediático que possui alguns dos passos desse movimento.

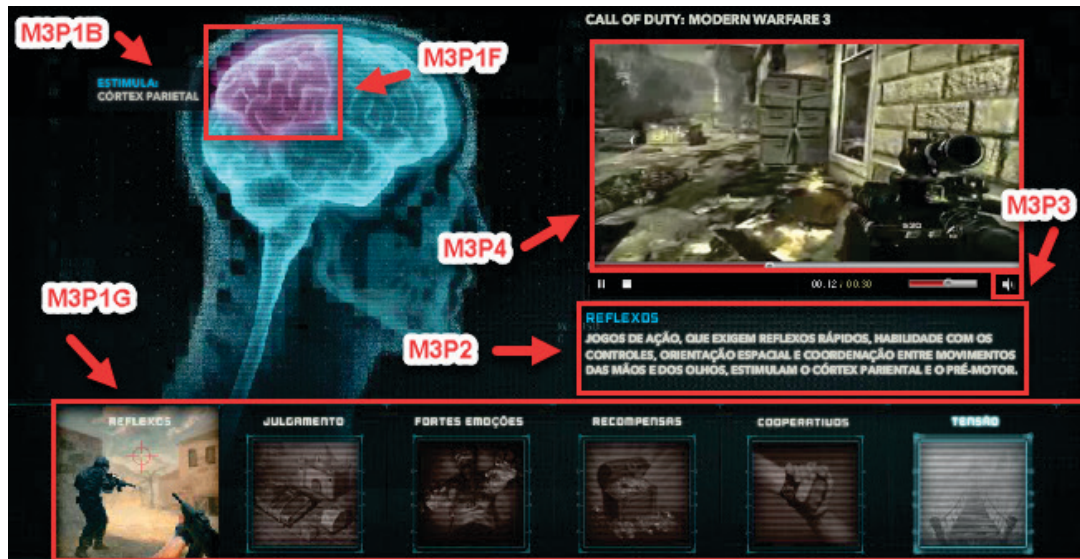


Imagem 6: Infográfico As reações do cérebro durante o jogo

Fonte: Sampaio (2012)

Quadro 5: Complementar o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)

Frequência de
ocorrência no
corpus (%)

M4 – Complementar o infográfico

P1 – Apresentar elementos complementares em forma de gráficos	10%
P2 - Apresentar elementos complementares em forma de lista	10%
P3 - Apresentar imagens complementares em forma de ilustração	20%
P4 – Apresentar elementos complementares em modo pop-up	60%
P5 – Apresentar elementos complementares mediante link externo	15%

Fonte: elaboração própria

O movimento *M4 – Complementar o infográfico* sofre uma reformulação em relação à organização retórica do impresso. Isso se deve primeiramente ao fato de que, na organização do impresso, o que diferencia este movimento do anterior é a posição dos elementos. O movimento *M3 – Compor o infográfico* corresponde aos elementos que estão na centralidade do infográfico, enquanto os elementos do movimento *M4 – Complementar o infográfico* são os que ocupam a posição periférica. Essa noção não se aplica ao infográfico hipermediático que, como já comentado, não mostra a visão do “todo”. Em sua maior parte, são várias telas que o leitor precisa avançar para acompanhar.

Além disso, na organização retórica do impresso, o movimento chama-se *Contextualizar o infográfico*, pois se percebeu que esses elementos periféricos são responsáveis por contextualizar a informação central. Isso é bastante característico de gêneros jornalísticos, que tratam de informações mais pontuais, cuja contextualização é fundamental. Por exemplo, é importante que um infográfico que informe sobre a queda de um avião não apenas explique, tecnicamente, como ocorreu essa queda, mas também apresente informações que contextualizem o leitor, como: a origem e o destino do voo, o número de tripulantes e/ou passageiros etc. Em um infográfico com finalidade didática, os elementos complementares assumem uma posição de “saiba mais”, isto é, trata-se de um conteúdo extra para quem quer se aprofundar, mas que não o ler não prejudica o entendimento do conteúdo, ao

contrário do movimento anterior, *M3 – Compor o infográfico*, cujos elementos são imprescindíveis para o entendimento do conteúdo.

Os elementos do movimento *M4 – Complementar o infográfico* no infográfico hipermediático, por seu turno, não são necessariamente de contextualização, por isso a atualização do nome desse movimento outrora denominado *Contextualizar o infográfico* no modelo de Fogolari (2009). Um exemplo pode ser um infográfico cujo propósito seja explicar a teoria da evolução postulada por Charles Darwin. Nesse infográfico, pode haver um *link* para a biografia dele, porém, não a ler não prejudica o entendimento da teoria, constituindo, portanto, uma informação adicional para quem deseja se aprofundar no assunto.

O que altera entre os cinco passos desse movimento é a forma de apresentar esse elemento complementar. Os dois últimos, *P4 – Apresentar elementos complementares em modo pop-up* e *P5 – Apresentar elementos complementares mediante link externo*, são novos em relação à organização retórica do impresso e só são possíveis no infográfico hipermediático. O passo 4 apresenta elementos complementares em modo *pop-up*, que nada mais é do que abrir informações em uma tela adicional, geralmente de tamanho menor, no próprio infográfico. É um recurso bastante conhecido em *websites*, o que pode explicar sua frequência (60%) ser relativamente alta em comparação aos demais.

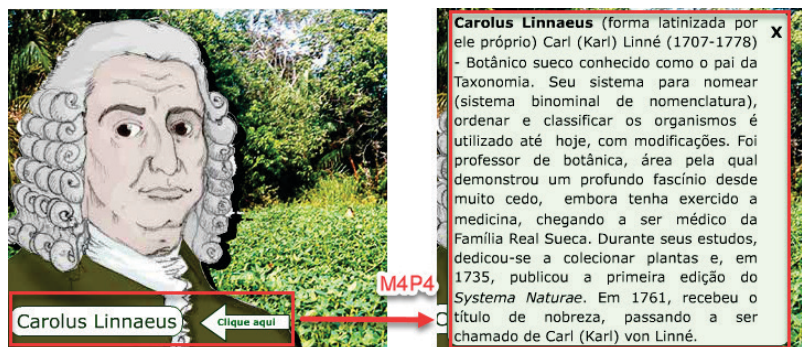


Imagem 7: Infográfico *Taxonomia ou sistemática?*

Fonte: Tavares (2010)

O passo 5, que ocorre em 15% do *corpus*, consiste em fornecer um *link* que redireciona o leitor para um *website* ou arquivo no navegador externo ao infográfico.



Imagem 8: Infográfico *Dia do índio*

Fonte: Atividades educativas (2010)

Retomando a similaridade com a *homepage*, estes dois últimos passos são categorizados como *links específicos*, porque, ao contrário dos elementos de navegação, eles antecipam ao leitor uma informação parcial sobre um determinado conteúdo, com o propósito de atraí-lo e/ou convencê-lo a fazer a leitura completa, ainda que essa seja uma decisão exclusiva do leitor. Também são *links explícitos*, visto que se apresentam sob a forma de textos e/ou ícones (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final, é preciso retomar a compreensão de que os gêneros textuais acompanham as mudanças sociais, culturais e retóricas, adaptando-se a elas. Isso fica evidente quando tratamos do infográfico hipermediático que, por conta do suporte/meio no qual é veiculado, adquire novas características em comparação ao impresso.

Entre os aspectos discutidos por Miller (2016) quanto à evolução dos gêneros textuais, convém trazer para essas considerações finais as noções de ancestralidade e de adaptação às circunstâncias. Pelo viés da ancestralidade, sobressaem os movimentos e passos retóricos *M1 – Identificar o infográfico (P1 e P2)*, *M3 – Compor o infográfico (P1A, P1B, P1C, P1D, P1E, P2, P5A, P5B, P5C, P5D, P5E e P6)* e *M4 – Complementar o infográfico (P1, P2 e P3)* constituintes do infográfico impresso, mas ainda presentes no infográfico hipermediático. Pelo viés da adaptação às circunstâncias, destacam-se os movimentos e passos retóricos *M1 – Identificar o infográfico (P3)*, *M2 – Orientar a navegação do infográfico (P1, P2, P3 e P4)*, *M3 – Compor o infográfico (P1F, P1G, P3 e P4)* e *M4 – Complementar o infográfico (P4 e P5)* que evidenciam a sobrevivência desse gênero textual tanto pela manutenção das exigências socioculturais de informar, explicar e ensinar, quanto pela adequação ao ambiente digital ao incorporar recursos tecnológicos no cumprimento de velhos e novos propósitos comunicativos do gênero infográfico hipermediático.

Os movimentos e passos retóricos do modelo que apresentamos, neste estudo, refletem o contexto de produção que balizou a seleção do *corpus*, o contexto digital/tecnológico de ensino, e demarcam diferenças retóricas em relação ao contexto jornalístico. Mas, muito além dessas diferenças, a organização retórica do gênero infográfico hipermediático reflete uma mudança social que cria novas exigências e gera a necessidade de adaptação à interação entre velhas e novas práticas comunicativas.

No início, comentamos que a sociedade está vivendo a era da hipermodernidade e isso faz as instituições de ensino e produtoras de materiais didáticos adequarem suas práticas comunicativas direcionadas aos alunos/leitores, utilizando gêneros que conversam com a nova realidade em que esses indivíduos estão inseridos. A utilização do infográfico hipermediático no ensino, com sua multiplicidade de mídias, animação e interatividade, ou seja, tudo o que permeia as práticas diárias dos usuários da internet, ilustra essa adequação.

Para encerrar, esperamos que a organização retórica aqui desenvolvida possa contribuir com o trabalho de produtores de materiais didáticos e professores, pois é de suma importância considerar as características do gênero na montagem de propostas pedagógicas voltadas à produção, leitura, escrita e/ou análise desse gênero nos diferentes campos de ensino (escolar, acadêmico-científico, corporativo). Também almejamos que este trabalho instigue novas pesquisas que tomem o infográfico hipermediático como objeto de estudo e investigação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. C. G. *Infográfico jornalístico de terceira geração: análise do uso da multimídia na infografia*. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Digital Genres: A Challenge to Traditional Genre Theory. *Information. Technology and People*, v. 18, n. 2, p. 120-141. 2005.

ATIVIDADES EDUCATIVAS. *Dia do índio*. 2010. Infográfico. Disponível em: http://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/7615_infografico_indios.swf. Acesso em: 13 jun. 2020.

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

BARBOSA, B. C.; ALMEIDA, A. L. C. Multiletramentos em perspectiva: o infográfico web como recurso didático. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS (SEPECH)*, 11., 2016, Londrina. *Anais...* São Paulo: Blucher Social Sciences Proceedings, 2016.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language in professional settings*. Essex: Longman, 1993.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *et al.* O infográfico e as suas potencialidades educacionais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS*, 4., 2011, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011.

BRAGA, C. S. O. Infográfico na Educação a Distância: uma contribuição para a aprendizagem. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 15., 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: ABED, 2009.

BRAGA, D. B. A. Comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – Ensino Médio. *Portal do MEC*, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2021.

CAIRO, A. *Sailing to the future: infographics in the internet era*. Multimedia Bootcamp: University of North Carolina at Chapel Hill, 2005.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2000.

DE PABLOS, J. M. *Infoperiodismo: el periodista como creador de infografía*. Espanha: Editorial Síntesis, 1999.

FINNEMANN, N. O. *Hypertext and the representational capacities of the binary alphabet*. 1999. Arquivo. Disponível em: www.hum.au.dk/ckulturf/pages/publications/nof/hypertext.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

FOGOLARI, L. A. *O gênero infográfico: uma análise sociorretórica*. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

GAEDE-SAKATA, C. R. A comunidade discursiva virtual: Sociedade Senhor dos Anéis. *In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 189-204.

LAPOLLI, M., VANZIN, T. Infografia em ambientes hipermediáticos para a educação de pessoas surdas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM*, 7., 2015, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. *In: CHARLES, S.; LIPOVETSKY, G. (org.). Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, A. M. et al. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

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

- MILLER, C. R. Genre innovation: evolution, emergence or something else? *The journal of media innovations*, v. 3, n. 2, p. 4-19. 2016.
- MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 21-41.
- MILLER, C. R. Questões da blogosfera para a teoria de gênero. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 87-112.
- PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 205 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PELTZER, G. *Jornalismo iconográfico*. Lisboa: Planeta, 1991.
- PESSOA, A. R.; MAIA, G. G. A infografia como recurso didático na Educação à Distância. *Temática*, v. 8, n. 5, p. 1-10. 2012.
- RAMOS, W. C. *Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa: estrutura retórica e técnicas de argumentação*. 2011. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- RANIERI, P. R. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. *Revista prisma.com*, v. 1, n. 7, p. 260-274, 2008.
- REDE ESCOLA. *Sódio, o vilão da hipertensão*. 2016. Infográfico. Disponível em: <https://seducdigital.pa.gov.br/odas/sodio-o-vilao-da-hipertensao>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 101-118. 2006.
- RIBAS, B. Infografia Multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PERIODISMO EN INTERNET, 5., 2004. Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.
- RODRIGUES, A. A. *Infografia interativa em base de dados no jornalismo digital*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pós-graduação em Comunicação e Cultura contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- RUSSO et al. Abril Educação. *A história da Terra*. 2013. Infográfico. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/link.html?categoria=372>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- SAMPAIO, H. Arena IG. *As reações do cérebro durante o jogo*. 2012. Infográfico. Disponível em: <http://arena.ig.com.br/2012-09-12/infografico-as-reacoes-do-cerebro-durante-o-jogo.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- SANCHO, J. L. V. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Barcelona: Servei Publicacions, 2001.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2014.
- SANTOS NETO, D. N. dos.; SOUZA, T. E. S. Os gêneros textuais hipermidiáticos e o ensino: aproximações possíveis entre educação e o uso das novas tecnologias. *Caderno Intersaberes*, v. 5, n. 6, p. 1-17. 2016.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G, S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. *In*: ESPINOZA, A. M. et al. (org.). *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010. p. 91-97.

SIANO, M. Canal CECIERJ. *A evolução do homem*. 2010. Infográfico. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/5081>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SIMONI, R. M. S.; BONINI, A. A organização retórica do gênero carta-consulta. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 117-138.

SOARES et al. Abril Educação. *Energia eólica*. 2010. Infográfico. Disponível em: www.atividadeseducativas.com.br/atividades/8150_energia-eolica.swf. Acesso em: 13 jun. 2020.

SOUZA, R. R. de. Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar no ensino médio técnico. *DELTA*, v. 33, n. 3, p. 911-943. 2017.

STÜRMER, H., PASQUAL, L., TEIXEIRA, T. A história da infografia jornalística no Brasil – análise de edições da Folha de S. Paulo publicadas em 1983 e 1993. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 8., 2012, Chapecó. *Anais...* Chapecó: Intercom, 2012.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. Rethinking Genre Colloquium. Ottawa: Carleton University, 1992.

SWALES, J. M. *Other floors other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SWALES, J. M. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. *Asp*, n. 69, p. 7-19, 2016.

TAVARES, C. Canal CECIERJ. *Taxonomia ou sistemática?*. 2010. Infográfico. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/3772>. Acesso em: 30 out. 2018.

TEIXEIRA, T. G.; RINALDI, M. Promessas para o futuro: as características do infográfico no ciberjornalismo a partir de um estudo exploratório. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 6., São Bernardo do Campo, 2008, *Anais...* Brasília: SBPJor, 2008.

VIEIRA, I. L. Leitura a Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares. *In: ARAÚJO, J. C. (org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 244-265.



Recebido em 16/06/2020. Aceito em 04/02/2021.