UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS III -GUARABIRA/PB

CENTRO DE HUMANIDADES

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIA LEANDRA RIBEIRO CAVALCANTE

LEITURA MULTIMODAL COM O GÊNERO TIRINHAS: PROPOSTA DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

GUARABIRA

2021

MARIA LEANDRA RIBEIRO CAVALCANTE

LEITURA MULTIMODAL COM O GÊNERO TIRINHAS: PROPOSTA DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como etapa exigida para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

GUARABIRA

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C377l Cavalcante, Maria Leandra Ribeiro.
Leitura multimodal com gênero tirinhas: [manuscrito] : proposta de trabalho no ensino fundamental / Maria Leandra Ribeiro Cavalcante. - 2021.
74 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho , Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Tirinhas. 4. Multimodalidade. I. Título

21. ed. CDD 028

Elaborada por Andreza N. F. Serafim - CRB - 15/661 BSC3/UEPB

MARIA LEANDRA RIBEIRO CAVALCANTE

LEITURA MULTIMODAL COM O GÊNERO TIRINHAS: PROPOSTA DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como etapa exigida para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

Profa. Dra. Roseane Feitosa Nicolau
Universidade Federal da Paraíba-UFPB

Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba
Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos grandes amores de minha vida: minha mãe, meu esposo (*in memorian*) e minha filha, por serem eles que me motivaram a continuar, mesmo diante das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial direciona-se a Deus, por ter me concedido vida, força e sabedoria para trilhar os caminhos de um mestrado, algo que para mim parecia inalcançável, mas Ele, o Todo Poderoso, me guiou, me segurou e me manteve de pé, diante de tantos percalços que surgiram.

A minha mãe, mulher guerreira, mesmo sofrendo a cada viagem que eu fazia a Guarabira. Sempre me apoiou, me ajudou. Minha eterna gratidão, mãe!

Ao meu pai (*in memorian*) que sempre ficava feliz a cada conquista minha.

A minha filha, meu xodó, meu tudo! Obrigada por compreender que cada ausência minha significava minha busca pelo conhecimento e contribuição para que ela tenha um futuro promissor.

A meu esposo (*in memorian*), meu eterno amor, meu apoio incondicional em todos os momentos e ausências. Deus o chamou antes mesmo que me tornasse mestra. Certamente, onde estiver, neste momento, estará feliz. Não tenho a sua presença física para comemorarmos essa conquista, mas o tenho em meu coração. Muito grata por ter sido um esposo maravilhoso e que lutava por todas as coisas boas que contribuíssem para uma melhor educação. Foi por ele que eu, mesmo em meio a tão grande dor, decidi dar continuidade a este trabalho.

À minha orientadora Drª. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho, pelas orientações, sugestões, apoio, confiança, e liberdade para que eu desenvolvesse minhas ideias neste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS por compartilhar tantos conhecimentos úteis à minha prática profissional e, consequentemente, à minha vida pessoal. Em especial, às professoras Dra. Edilma de Lucena Catanduba e Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, pelas sugestões, críticas e valiosas contribuições externadas no exame de qualificação.

Agradeço imensamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – pelo apoio financeiro durante a realização deste Mestrado.

Aos meus colegas de turma do PROFLETRAS, pelo companheirismo e cumplicidade e, de uma forma toda especial, aos queridos Antônio Leonel, Marcelo, Ricardo e Gustavo, meus

companheiros de viagem, e que tanto me motivaram a seguir em frente e não desistir. Levarei todos em minhas boas lembranças.

Aos casais amigos Clodoaldo e Belinha, Onildo e Geane que me acolheram em seus lares com tanto carinho e preocupação.

A Rafael, por abdicar de suas noites de sono e me fazer chegar à cidade de Serra Branca, para que eu desse continuidade ao meu trajeto até Guarabira.

Aos alunos da ECI Jairo, Aires, Caluête, por serem tão especiais em minha vida profissional.

Minha eterna gratidão!

Sonho
Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.
(Clarice Lispector)

RESUMO

As tirinhas apresentam um texto curto, dinâmico, propício à familiarização do aluno com o gênero. Prazeroso e divertido, ao mesmo tempo em que pode ser bastante crítico, o gênero textual tirinha facilita uma aprendizagem significativa de leitura do texto em relação ao contexto social em que é produzido. A atividade pedagógica proposta para este gênero foi desenvolvida em uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública, mas poderá ser desenvolvida em uma outra turma do ensino fundamental das séries finais. Metodologicamente, está baseada na proposta de Sequência Didática desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004). A proposta de trabalho com o gênero textual tirinhas, de Armandinho e da Turma da Mônica, foi realizada levando-se em conta a análise de sua estrutura composicional e de seus aspectos linguísticos, culminando numa produção de tirinhas compiladas, editadas e impressas no jornalzinho da escola. A discussão teórica desse trabalho está baseada na compreensão de linguagem como interação, oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com o texto. Tal fundamentação articula-se à teoria dos gêneros textuais proposta por Bakhtin (2016), e de releituras de sua teoria, por outros autores. Dentre eles, Marcuschi (2008; 2010) e Antunes (2003; 2009; 2010). Outros autores, como Koch e Elias (2006; 2009) e Kleiman (1989; 2016), proporcionam uma reflexão sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. A fim de trazer à discussão a concepção do multiletramento, o trabalho ampara-se nas contribuições de Rojo (2009; 2012; 2015). Além destes, Ramos (2009; 2017) e Vergueiro (2010) apresentam os elementos característicos da linguagem dos quadrinhos e enaltecem o valor pedagógico das tirinhas. Há um diálogo também com os documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) os quais orientam o ensino de Língua Portuguesa voltado à formação de leitores proficientes, que compreendam o texto a partir de suas múltiplas linguagens. Assim, com este estudo, pretendeu-se desenvolver um conjunto de estratégias didáticas com práticas de leitura do gênero “tira”, que venha a favorecer o desenvolvimento de competência leitora do aluno.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Leitura. Tirinhas. Multimodalidade.

ABSTRACT

The strips present a short, dynamic text, conducive to familiarizing the student with the genre. Pleasant and fun, while it can be quite critical, the cartoon genre facilitates significant learning in reading of the text in relation to the social context in which it is produced. The pedagogical activity proposed for the cartoon genre was developed in a classroom of the 6th year of elementary school in a public school, but it can be developed in another elementary school class in the final grades. Methodologically, it is based on the Didactic Sequence proposal developed by Dolz and Schneuwly (2004). Therefore, the proposal to work with the textual genre comic strips, by Armandinho and Turma da Mônica, was arried out considering the analysis of its compositional structure and its linguistic aspects, culminating in the production of compilations, edited and printed in the little newsletter of the school. The theoretical discussion of this work is based on the understanding of language as an interaction arising from the enunciative-discursive perspective of working with the text. Such foundation is articulated with the theory of textual genres proposed by Bakhtin (2016), and with re-readings of his theory by other authors. Among them, Marcuschi (2008; 2010); Antunes (2003; 2009; 2010). The dialogue with these authors, Koch e Elias (2006; 2009) and Kleiman (1989; 2016) provide a reflection on the pedagogical practices of teaching reading. In order to bring the concept of multiliteracy to the discussion, it is supported by the contributions of Rojo (2009; 2012; 2015). In addition to these, Ramos (2009; 2017) and Vergueiro (2010) present the characteristic elements of the comics language and praise the pedagogical value of the cartoons. There is also a dialogue with the official documents, the National Curriculum Parameters (1998) and the Common National Curriculum Base (2017) which guide the teaching of Portuguese language aimed at training proficient readers who understand the text from its multiple languages. Thus, with this study it was intended to present a set of didactic strategies with reading practices of the “strip” genre, which will favor the development of the student's reading competence.

Keywords: Portuguese language. Reading. Comic strips. Multimodality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de balões..... 37

Figura 2 – Tirinha de Mafalda..... 39

Figura 3 – Tirinha da Turma da Mônica..... 40

Figura 4 – Tirinha da Turma da Mônica..... 41

Figura 5– Tirinha da Turma da Mônica..... 42

Figura 6 – Tirinha da Turma da Mônica..... 43

Figura 7 – Tirinha deNíquel..... 46

Figura 8 – Índice IDEB da escola..... 50

Figura 9– Modelo da Sequência didática..... 54

Figura 10 – Tirinha do Armandinho, de Alexandre Beck..... 57

Figura 11 – Tirinha do Armandinho..... 58

Figura 12 – Tirinha da Turma da Mônica..... 61

Figura 13 – Tirinha da Turma da Mônica..... 63

Figura 14 – Tirinha do Armandinho..... 65

Figura 15 – Tirinha da Turma da Mônica..... 67

LISTA DE TABELAS

Gráfico 1 – Ideb Total - Anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2017-2019..... 51

Quadro 1 – Índice de desenvolvimento da Educação da Paraíba- IDEPB..... 51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
HQ	Histórias em Quadrinhos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 18

1.1 Leitura e multimodalidade 23

2. O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS 28

2.1 Gênero textual e ensino 32

2.1.1 Processo de construção do texto multimodal “tira” 36

3. METODOLOGIA 49

3.1. Local da pesquisa 49

3.2 Os possíveis sujeitos da pesquisa 52

3.3. A Sequência Didática 52

3.3.1. Apresentação da situação (2h aulas de 45min) 55

3.3.2. Produção inicial (2h/a de 45min.) 55

3.3.3. Desenvolvimento dos módulos 56

3.3.4. Produção final (2h/a de 45min) 68

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 70

REFERÊNCIAS 72

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO 74

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea**,** estamos imersos em meio a grandes avanços tecnológicos, de tal modo que são disseminadas novas e variadas práticas sociais de comunicação, surgindo e circulando gêneros textuais multimodais, o que exige de cada um de nós o conhecimento e uma compreensão bem maior dos usos que se fazem das diferentes linguagens, bem como do seu funcionamento e das características nas mais variadas práticas sociais.

A escola deve acompanhar todas essas transformações e proporcionar aos estudantes oportunidades de modo sistemático para que eles atinjam o desenvolvimento das competências que lhes serão úteis à compreensão da multiplicidade de informações e de linguagens que se entrecruzam no seu cotidiano, sabendo fazer uso das mesmas em suas vivências de forma consistente e significativa.

Neste contexto, o gênero tirinha ganha um espaço significativo na sala de aula, como uma ferramenta de ensino aprendizagem, pois por meio de um estudo com esse gênero há a possibilidade de compreensão da multimodalidade presente no gênero, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura por parte dos estudantes. Logo, deve-se frisar o quanto as tirinhas podem ser um recurso importantíssimo, que auxilia, através de caminhos metodológicos dinâmicos e estratégicos, no desenvolvimento da leitura, sobretudo porque é um texto rico em aspectos de significação na relação entre linguagem verbal e não verbal.

Portanto, este gênero deve ser visto como um recurso a mais para atrair os leitores, sobretudo porque trazem, além do texto verbal, imagens, disposição gráfica e cores. Cabe destacar que são textos que promovem um novo formato de leitura, o que implica numa leitura muito mais dinâmica, trazendo à tona novas possibilidades de metodologias para o trabalho de leitura e compreensão, constitutivo do processo de ensino aprendizagem.

O desenvolvimento desta pesquisa tinha a pretensão de direcionar-se por meio de uma pesquisa-ação, conforme modelo adotado pelo Mestrado profissional em Letras-PROFLETRAS. Todavia, diante do novo contexto escolar causado pela pandemia do SARS Covid-19, o ano letivo de 2020 trouxe uma “nova” situação para o ensino-aprendizagem. De um lado, um vírus de alta transmissibilidade que colocou a vida de todos em risco e afastou os alunos dos bancos escolares, de outro, o ensino-aprendizagem, de fundamental importância ao desenvolvimento do ser humano, forçando as autoridades em educação a tomar rápidas

iniciativas, já que se tratava de problemas de extrema gravidade. De forma muito rápida, professores e alunos tiveram que se adequar a uma “nova” modalidade de ensino. Apesar de já haver a modalidade de ensino à distância, esta acontecia de forma muito tímida e não direcionada a crianças e jovens da educação básica.

Diante dessa situação, impossibilitou-se a execução de um plano de ação capaz de fornecer material suficiente para a produção da dissertação como proposto pelo programa, que exige uma proposta de intervenção a ser executada em séries do ensino fundamental. Vale salientar que os motivos pelos quais a pesquisa não pode ser realizada, devem-se a vários fatores, como por exemplo, a grande dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Um ponto crucial nesse contexto foi a carência da classe estudantil, pois a grande maioria dos alunos não dispunha de acesso à internet. Já os que acessavam, enfrentavam dificuldades, como a baixa qualidade do sistema de conexão. Em contrapartida, se não havia internet, não havia como o aluno ter acesso às plataformas digitais, dificultando seu desempenho na “nova” modalidade de ensino.

Diante disso, as instituições de ensino se dispuseram a oferecer material didático de forma impressa, para que os alunos não dependessem apenas do acesso aos conteúdos e atividades nas plataformas digitais, durante as aulas remotas, na tentativa de diminuir a grande perda intelectual causada pela pandemia. Mesmo assim, deve-se sinalizar que os que se dirigiam à escola, para ter acesso ao material impresso, não eram capazes de desenvolver uma aprendizagem proficiente, já que não dispunham da presença do professor/orientador para auxiliá-los nas atividades. Junto a isso, transcorria a ausência de uma maior interação professor-aluno que levava a resultados de ensino-aprendizagem indesejados.

É importante observar que nem todos se adequaram à “nova” modalidade de ensino. Contudo, devemos pontuar o quanto os órgãos responsáveis pela educação intensificaram a busca por oferecer um ensino por meio de novas metodologias, utilizando os recursos tecnológicos, de forma imediata.

Assim, a proposta de trabalho que foi desenvolvida para uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Parari-PB, a partir de uma sequência didática com base na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), trata-se de um estudo compreendendo o gênero textual tirinhas como um suporte para subsidiar o ensino de língua, com foco no desenvolvimento de leitura.

A proposta foi elaborada para ser posteriormente aplicada, considerando as dificuldades que os alunos têm em ler e construir os sentidos de textos de natureza multimodal. Propõe-se incorporar em sala de aula o gênero textual tirinhas, tendo em vista que o mesmo, por agregar

palavras e imagens, desperta interesse nos alunos e proporciona uma experiência de leitura com significados e práticas que conduzem a uma construção de sentidos.

A escolha do gênero textual tirinhas como objeto de estudo da nossa pesquisa se deu porque, apesar da constante presença desta em muitos livros didáticos atualmente, percebe-se com muita frequência que a leitura, a compreensão e a construção de sentidos deste gênero não são tão priorizadas. Ademais, a atenção tem sido dada, muitas vezes, apenas à observação da linguagem verbal e aos personagens consagrados das histórias em quadrinhos (HQ), sendo deixada de lado toda a riqueza que a linguagem não verbal tem e a sua importância, quando se entrelaça à linguagem verbal. A tirinha é um gênero com características sociocomunicativas definidas por sua funcionalidade, construídas através das manifestações verbais e não verbais. Por conseguinte, compreendemos que a linguagem das tirinhas e os elementos semióticos que as constituem, ao serem explorados em conformidade com atividades de leitura planejadas e contextualizadas, podem trazer ganhos significativos ao ensino de leitura.

Ao ser levada em conta a relevância do estudo de gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa, esta pesquisa tem como objetivo principal desenvolver um conjunto de estratégias didáticas com práticas de leitura do gênero “tira”, que venha a favorecer o desenvolvimento da competência leitora do aluno. A partir do objetivo geral, os objetivos específicos foram desenvolvidos para o aprofundamento do estudo, sendo estes:

- Proporcionar a articulação entre as diferentes linguagens, percebendo as estratégias dos textos multimodais;
- Ampliar a motivação dos alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura;
- Suscitar oportunidades de discussão sobre os temas das tirinhas, contribuindo com o processo de construção de sentidos;
- Reconhecer o contexto de produção das tirinhas, bem como sua organização composicional gráfica, marcas linguísticas e também enunciativas;
- Utilizar conhecimentos adquiridos sobre o gênero tirinha e produzir uma sequência narrativa.

A partir desses objetivos, algumas questões me inquietaram enquanto professora de Língua Portuguesa, dentre elas: Como trabalhar com textos com múltiplas linguagens? Qual a contribuição do gênero tirinha para o desenvolvimento e habilidades de leitura multimodal? Como soluções para a busca de respostas para tal questionamento, busquei conhecimentos e suportes teóricos em estudos desenvolvidos por Bakhtin (2016), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008; 2010), Koch e Elias (2006; 2009), Rojo (2009) Rojo e Moura (2012), Ramos

(2009; 2017); Antunes (2003; 2009; 2010) e Vergueiro (2010). Além desses teóricos, busquei subsídios nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que são documentos oficiais norteadores que abordam o trabalho com múltiplas linguagens. Os PCN tratam de modo sucinto o uso de tecnologias, enquanto a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais, as quais devem ser desenvolvidas por todos os estudantes no território nacional.

Para fins de apresentação, esse trabalho estrutura-se em três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado de "Leitura e construção de sentidos", apresentam-se relevantes contribuições de autores que versam sobre leitura e a sua importância no espaço escolar, perpassando a leitura multimodal, tão presente nos textos atuais que circulam na sociedade. Destaca-se ainda neste capítulo, um panorama sobre as tirinhas e uma reflexão sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora.

No segundo capítulo, intitulado "O estudo dos gêneros textuais", faz-se uma explanação sobre a noção de gênero textual, partindo da perspectiva bakhtiniana. Ressalta-se como o conceito de gênero textual foi sendo reformulado ao longo dos anos, e demonstra-se a sua importância para os estudos da língua e da linguagem, a partir do momento em que o texto é visto não somente em seus aspectos estruturais, mas principalmente em seus aspectos sociocomunicativos e também funcionais.

O terceiro e último capítulo destina-se à apresentação da metodologia, com a descrição da sequência didática. Propõe-se um trabalho com a leitura e compreensão do gênero tirinhas e a produção de uma tirinha como consolidação das estratégias de leitura desenvolvidas durante os módulos da sequência didática, de maneira que hajam contribuições significativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura multimodal e de um novo perfil de leitor. A esse respeito, Antunes (2010) é categórica ao expressar que:

> As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino de língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende (ANTUNES, 2010, p. 52).

É necessário, neste sentido, compreender que o trabalho com textos multimodais deve ser, estrategicamente, utilizado em sala de aula. É impossível permanecer alheio ao contexto

atual, levando-se em consideração o universo informacional proporcionado pelos meios de comunicação, principalmente, pela evolução das tecnologias digitais.

Por último, são apresentadas as considerações finais que buscam contextualizar a importância dos gêneros textuais, bem como a leitura de textos multimodais e a necessidade de o professor realizar em sua prática pedagógica leituras dessa natureza para a compreensão e construção de sentidos para o que se lê. Além disso, ressalta-se a relevância deste estudo para a pesquisadora e para a o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, que contemple práticas de leitura multimodais, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, considerando a linguagem como um processo de interação.

1. LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura sempre teve um relevante papel na sociedade, porque compõe grande parte do trabalho e da constituição do aprendizado do ser humano. Sendo assim, é essencial para formação do indivíduo, influenciando-o na ampliação e diversidade de visões e interpretações sobre o mundo que o cerca, bem como, também viabiliza a compreensão do outro no mundo.

No contexto escolar, a leitura tem sido motivo de grande preocupação, sobretudo para os professores de língua portuguesa. As aulas de leitura, por muito tempo, representaram uma atividade apenas de decodificação de um texto, com a finalidade de se aprender a ler com fluência, deixando-se de lado a função social do texto, as informações implícitas e as inferências possíveis. Nesse sentido, Antunes acredita que:

> uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal-quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto (ANTUNES, 2003, p. 27).

A partir do momento em que o leitor faz uma leitura mecânica, o processo de interação entre ele e a narrativa é descartado e, consequentemente, a leitura não o conduz à reflexão sobre o contexto de produção, nem à atribuição de sentidos ao texto. No entanto, a leitura precisa ser concebida como um processo que se baseia na compreensão daquilo que é expresso na mensagem, por meio de um processo eminentemente ativo, em que o leitor pode construir significados para o que lê. Assim, a leitura é um processo de interlocução que se dá entre o leitor do texto e o seu autor, nas diversas situações dialógicas. Nesse contexto, há oportunidade de que haja uma interpretação de leitura a qual se pode chamar de leitura de mundo, o que vai além de mera decifração e de decodificação do código escrito, havendo, nesse caso, uma interação entre o que o texto estabelece e o leitor, em que vão sendo tecidos e construídos significados a partir dos elementos textuais, somados aos conhecimentos de que o leitor dispõe, é essa relação que irá resultar na produção de uma leitura adequada e eficiente. Como afirma Kleiman:

> a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos por que outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo as atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem (KLEIMAN, 1989, p. 35).

Desse modo como descrito pela autora, a leitura transforma-se em uma experiência que anula a função primordial de formar e construir o pensamento crítico, deixando o contexto interacional à margem, e o aluno, sujeito que está em formação, fica impossibilitado de construir sentidos, valores, pontos de vistas e posicionamento crítico frente ao que lê, ou seja, deixa de usufruir a plurissignificação que os textos oferecem.

Segundo Kleiman (2016), a leitura é vista assim como prática desmotivadora, consequência de concepções erradas a respeito da natureza do texto, da leitura e, consequentemente, da linguagem. Essas práticas que se perpetuam, provocam a desmotivação e o desinteresse dos alunos pela leitura, não apresentando uma fundamentação teórica consistente. Todavia, pensa-se hoje a leitura como interação. Assim, o que é decodificado ganha sentido. Nesse sentido, é necessário repensar a prática da leitura em sala de aula. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que:

> a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL,1998 p.n69).

Este trecho reforça que, na prática de leitura, o papel do leitor é a busca de construção de sentidos. Logo, a leitura não implica somente em decodificar o texto escrito; não é um mero reconhecimento e junção de palavras, mas o resultado da interação que há entre o texto e o seu leitor. Quer dizer, a leitura propicia a partilha dos conhecimentos que cada leitor aciona no ato de ler, interagindo, portanto, com o autor do texto, para então construir suas significações próprias. Pensando sobre uma nova concepção de leitura, Marcuschi, explica que:

> os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores […] na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Nessa mesma percepção, Rojo (2009, p.77) assegura que “o processo da leitura assume uma perspectiva interacional, sendo o texto o grande mediador nesta parceria entre autor e leitor”, já Marcuschi (2008), considera esses três elementos como os pilares da textualidade.

Esta junção dimensiona o caráter dialógico da linguagem, o discurso dialógico a que Bakhtin se refere, mostrando que:

> devemos considerar a influência determinante do interlocutor e seu discurso, que se exprime na relação do próprio falante com o interlocutor e sua palavra. O elemento lógico-objetal da palavra torna-se o palco do encontro de interlocutores, a arena da formação dos seus pontos de vista e apreciações (BAKHTIN, 2016, p.123).

Neste caso, a forma como os interlocutores se compreendem no processo de leitura é que possibilitará a construção do conhecimento, da formação de opiniões e o desenvolvimento do senso crítico, ou seja, a leitura é uma consequência do que o autor produz como discurso. E a forma como o autor o interpreta, de acordo com as habilidades que possui. Na perspectiva interacional da leitura, Koch e Elias, veem os sujeitos como:

> Atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente- se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...]Nesta perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p.11).

Este viés destaca a leitura e a compreensão de um texto como um processo interativo, fruto da relação existente entre o autor, o texto e seu leitor. Este último é de suma importância, pois com base em seu repertório e seus conhecimentos de mundo, é possível que decifre as pistas e as marcas textuais, capazes de atribuírem sentido ao texto.

Desta forma, o conceito de leitura, atrelado ao conceito de texto, adquire um sentido bem mais amplo, o que diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimentos, conforme explicitado na Base Nacional Comum Curricular, o mais recente documento de orientação para a prática de ensino de língua portuguesa que, no eixo leitura, concebe-a como resultado das “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p.71), o que evidencia que todas as práticas de linguagem estão ligadas não somente ao texto escrito, como também aos textos que agregam linguagens não verbais, ou seja, multimodais.

O eixo leitura na BNCC destaca ainda as práticas de linguagem que são decorrentes da interação do aluno não só com o texto verbal, mas também com textos não verbais, sendo o produto resultante dessa interação materializado em um determinado gênero. Nesse sentido, o

texto, em seu sentido amplo, é entendido como uma unidade que tem um significado e que se veicula por meio de linguagens verbais e não verbais e seus cruzamentos, relacionando-as ao seu contexto de produção.

Em Brasil (2017), a BNCC ressalta que, para as práticas de leitura é exigida uma articulação entre as práticas de uso e reflexão sobre a língua, apontando algumas propostas de abordagem de textos direcionadas às atividades de leitura, dentre elas: resgatar as condições de produção e recepção dos textos; perceber o diálogo entre os textos; refletir criticamente sobre as temáticas tratadas; compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos nos textos; fazer uso de estratégias e procedimentos de leitura e favorecer a adesão às práticas de leitura.

Com base na concepção de linguagem como forma de interação, a leitura assume um papel muito importante no contexto pedagógico, havendo, sem dúvidas, uma forte ligação entre texto, leitor, autor e o contexto, os quais vão conferir a atividade dialógica que se dá com o outro. Importante destacar aqui, que esse processo resulta da interação entre, ao menos, dois sujeitos, ou seja, quem fala/escreve e quem constrói sentidos sobre o que é falado e o escrito, sendo os enunciados produzidos em um determinado contexto.

Kleiman (1989, p. 10) assegura que “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Sendo assim, o sujeito passa a ser agente, já que pode construir e produzir sentidos e participar das práticas de leitura existentes na sociedade.

Conforme observa Kleiman (1989, p. 17), “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. Isto significa dizer que, no momento da leitura, há um processo de interação, pois os leitores partilham conhecimentos a serem mobilizados até o ponto de interagir com o que o autor do texto apresenta e então, passa a construir suas próprias significações para o texto lido.

De acordo com Antunes (2003), a maior parte do que o leitor consegue depreender de uma leitura resulta dos seus conhecimentos prévios que, agregados ao que está na superfície do texto, pode contribuir para que haja a construção efetiva dos sentidos do texto. Logo, como sujeito da interação, o leitor participa ativamente, de modo que busca a compreensão e a interpretação daquilo que o autor apresentou em seu texto.

Kleiman fala da necessidade de o leitor estabelecer estratégias no ato de leitura, destacando-as como:

> Operadores regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2016, p.74).

Entende-se, portanto, que na concepção de leitura como interação, o leitor tem uma importante função, o que implica dizer que pode utilizar estratégias, assim como um conjunto de ações que podem ser acionadas em vários momentos da leitura.

Kleiman (1989, p. 34) elenca duas atividades quando da realização da leitura: o estabelecimento dos objetivos e a formulação de hipóteses. A primeira é considerada pela autora uma estratégia metacognitiva, ou seja, "uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento", pois, nela, é possível que o leitor avalie o seu próprio conhecimento, saber até que ponto conseguiu avançar em termos de aprendizagem.

Já para a segunda atividade, a formulação de hipóteses, "uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas", o leitor vale-se de estratégias cognitivas que se baseiam em vários elementos textuais, portanto, antes de começar a leitura do texto, o leitor cria expectativas sobre o mesmo e à medida que vai lendo, as hipóteses iniciais podem se confirmar ou não.

Vale ressaltar que o ponto de partida para todo esse processo deve basear-se na realidade dos alunos, atendendo às suas necessidades, ao contexto social no qual estão inseridos, somente assim, o ensino de leitura será, de fato, significativo.

De acordo com a primeira competência geral da BNCC (BRASIL, 2017, p.65), para a língua portuguesa, deve-se: "Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.".

A prática de linguagens implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situação de comunicação, o que depende de sua experiência de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas. Dessa forma, permite que seja contextualizado o conhecimento e a construção de situações que sejam significativas, de aprendizagem. As práticas de leitura, nesse contexto, devem ser estruturadas através de gêneros textuais, com significados para a vida dos alunos, baseados em seus contextos sociais, para que, assim, eles possam despertar interesse em ler, sendo estimulados na construção de sentidos de forma crítica.

Assim, nós professores de Língua Portuguesa precisamos entender a leitura no que diz respeito à concepção de linguagem, como forma de interação com o outro e com o mundo, numa perspectiva enunciativa e discursiva. No contexto da leitura, é possível que o aluno estabeleça uma relação com o que leu, construa e reconstrua o sentido a partir de seu conhecimento prévio e das relações que permeiam a sociedade através dos diálogos e discursos que vão se concretizando, mediante os contextos situacionais.

É notório que, à luz da concepção interacionista da linguagem, surgem novas alternativas, novas práticas que são diferenciadas, capazes de dar um direcionamento às práticas pedagógicas existentes, levando em consideração a pluralidade dos discursos. Por consequência, evidencia-se a linguagem em seu uso e situações de interlocução, sendo preservada sua função social.

Portanto, há na escola uma necessidade imensa de se fazer um trabalho voltado à leitura. Antunes (2009, p. 201) é enfática quando menciona que "formar leitores, desenvolver competências em leitura [...] é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar". Ao se reportar à escola, é evidente que o professor está à frente dessa tarefa, pois é ele quem faz a mediação entre o aluno e o texto, apresentando-o, estimulando-o e testemunhando a sua experiência com a leitura.

A partir dessas considerações, julgamos que aos professores cabe uma reflexão de suas práticas no intuito de que elas se baseiem na concepção de que a língua envolve atividades de interação entre os sujeitos. Tal concepção exigirá que sejam promovidas atividades de leitura nas quais os alunos realizem um trabalho ativo, possam compreender o que leem, construam sentido e desenvolvam o raciocínio e senso críticos, contribuindo, então, para a aquisição de conhecimentos.

1.1 Leitura e multimodalidade

Vive-se hoje um momento de muitas mudanças, um mundo globalizado. As transformações tecnológicas vêm acontecendo numa velocidade jamais vista, causando impactos em vários setores da sociedade, bem como nos sujeitos e suas relações com a sociedade. Nesse contexto, a língua e linguagem também estão em constante transformação, tendo em vista que as informações são disseminadas através de variados recursos semióticos, como a imagem, o som, as cores, a própria linguagem verbal, que constituem os textos chamados multimodais.

A multimodalidade é concebida, então, como a variedade de linguagens as quais, ao articularem-se, conjugam signos e informações que contribuem com a construção de significados de um texto. Com essa junção multimodal, transforma o ato de leitura e de produção e exige do leitor novas habilidades e competências. Assim, um texto caracterizado como multimodal traz uma nova configuração que transcende a modalidade escrita da linguagem, ou seja, é constituído de elementos oriundos das múltiplas formas da linguagem imagética e visual, em que o foco está muito além do texto verbal. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, já se evidenciaram práticas de linguagem no espaço escolar pautadas em letramentos múltiplos, conforme se verifica:

> [...] não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, "editando" a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (BRASIL, 1998, p.87).

Na sociedade contemporânea, é inconcebível que professores, sobretudo de língua portuguesa, sejam indiferentes à linguagem multimodal presente nos textos, especificamente das tirinhas. Nesse sentido, pressupõe-se que a multimodalidade está presente cada vez mais na sociedade contemporânea, reflexo da escolha textual das pessoas que vivem nesse cenário. É inegável que toda mudança ocorrida na sociedade afeta direta ou indiretamente o ambiente escolar. Como asseveram Rojo e Barbosa:

> de que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. [...] Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116).

Para atender a essa realidade, o uso de gêneros multimodais em sala de aula é de fundamental importância para que o ensino-aprendizagem se torne significativo. Sendo assim, neste estudo deu-se enfoque à leitura de tirinhas, considerando-as como textos que envolvem tanto a linguagem verbal quanto a não verbal.

O texto ganhou configurações novas que perpassam diferentes linguagens, sobretudo no que diz respeito às imagens. Com o avanço das tecnologias, a popularização da internet e o uso das mídias, o texto ganhou nova dimensão. Marcuschi (2010, p. 21) afirma que, com o advento da tecnologia, "as práticas textuais contemporâneas apresentam uma maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento". Por

conseguinte, há uma nova maneira de conceber a linguagem em meio a esse cenário que requer nova percepção dos fenômenos ligados à prática de leitura.

Podemos aqui nos reportar à ideia de multiletramento, necessária para lidar, como descreve Rojo (2009, p. 13), com "a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa". A autora, tomando como referência os estudos de um grupo de pesquisadores de Nova Londres, realizados em 1996, apresenta dois tipos de multiletramentos na sociedade contemporânea: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos. O primeiro diz respeito a:

> produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos 'popular/ de massa/erudito'), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produtos de diferentes "coleções" (ROJO, 2009, p.13).

O segundo diz respeito à multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que Rojo e Moura (2012, p.19) assim define: "São textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Em suma, a multimodalidade diz respeito às variadas formas e maneiras de se empregar a linguagem, expressando algo por meio da fala, escrita ou imagem, além de gestos, fotografias, movimentos, etc, os quais irão dar sentido ao que se pretende comunicar.

Assim sendo, é este tipo de letramento que norteia nosso estudo, já que a nossa proposta se baseia no gênero textual tirinhas. Por conseguinte, busca-se o desenvolvimento de habilidades referentes às práticas sociais da linguagem por meio de estratégias de ensino baseadas em uma sequência didática que tem como referência os estudos de Dolz e Schneuwly (2004).

A BNCC, bem como os PCN, apresentam o texto como unidade de trabalho, sendo então, o ponto central na definição de objetos de conhecimento e de habilidades. Além disso, destacam que o texto deve ser visto a partir de seu pertencimento a um determinado gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais. Nesse viés, tomando como base a sequência didática desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004), a produção do texto é o ponto de partida neste estudo, sendo o gênero tirinha o seu objeto de discussão, tendo em vista que na atualidade é reconhecível a importância de se explorar as múltiplas linguagens, oportunizando novos

modos de interação, uma vez que a palavra e a imagem mantêm cada vez mais relações intrínsecas muito importantes.

Nas tirinhas, a linguagem escrita coexiste com vários recursos visuais que, juntos, farão com que haja a promoção da leitura e produção de sentidos entre autor e leitor. Para Rojo:

> não podemos deixar de referir a utilização cada vez maior e mais pertinente de textos que conjugam sinais de diferentes linguagens, que, para serem entendidos, exigem também a mobilização de outros modos de compreender. A sociedade letrada recorre, atualmente, a muitas outras maneiras de significar, de modo que apenas a leitura dos signos verbais, já chega a ser insuficiente (ROJO, 2009, p. 195-196).

Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de se entender e compreender um texto pelo viés de suas múltiplas linguagens e os modos como estas se apresentam. Por isso, a escola não pode ficar à margem desse processo e o ensino de língua portuguesa precisa pautar-se em práticas pedagógicas positivas.

É inegável que a linguagem é o meio pelo qual toda a ação se concretiza. Assim sendo, deve ser consubstancialmente desenvolvida, ao passo que o texto é a unidade básica para o trabalho de leitura e compreensão. Por isso, a necessidade de inserir no contexto educacional, os diversos gêneros textuais presentes no cotidiano escolar dos alunos.

Assim, é papel da escola possibilitar uma aprendizagem na qual o ensino de língua esteja de acordo com o contexto no qual estão inseridos os indivíduos presentes no processo ensino-aprendizagem, envolvendo-os em situações concretas de uso da língua, de forma criativa e consciente.

Para isso, torna-se muito pertinente o repensar de novas práticas pedagógicas que possam ajudar a otimizar ou mesmo minimizar problemas apresentados na leitura e também na escrita de nossos alunos. Em vista disso, faz-se mister a inserção dos gêneros textuais em sala de aula e a sua relação com a prática comunicativa enquanto mecanismo de interação e importante ferramenta no universo didático-pedagógico.

Neste cenário, a leitura assume outras vertentes, com novos textos apresentados em diferentes linguagens, para cuja compreensão é necessário que o leitor ultrapasse a simples decodificação de símbolos, ou seja, ele precisa ser impulsionado a vivenciar novas práticas contemporâneas de linguagem, desenvolvendo competências e habilidades de leitura que contemplem não somente a linguagem verbal, mas também, a linguagem considerada híbrida, tendo em vista que a multimodalidade remete a essa interação entre as linguagens diferentes em um só texto.

Dessa maneira, a leitura ultrapassa a mera leitura do código escrito, exigindo de cada um de nós um bom desenvolvimento da competência leitora, a partir de estratégias didáticas que possibilitem ações inovadoras e a conscientização da multimodalidade de gêneros. A partir dessa mesclagem de linguagem, faz-se necessário que haja, no cotidiano escolar, um estímulo pela leitura através de variadas estratégias para o desenvolvimento da competência leitora.

Sabendo, portanto, da importância que a leitura tem em nosso cotidiano, sobretudo na escola, é de suma importância que nela estejam presentes as técnicas e estratégias que a transformem em uma atividade voluntária e prazerosa. Por conseguinte, a escolha das tirinhas, uma vez que elas contêm recursos multimodais, como imagens, cores, disposição gráfica, e assim tornam-se atrativas e, consequentemente, podem motivar o leitor à busca do aprendizado, conduzindo a um caminho de leitura leve e atraente através do seu colorido, do ritmo em que são contadas as histórias e de tantos personagens interessantes que nelas habitam, promovendo, então, um ensino-aprendizagem produtivo e significativo para os alunos.

2. O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

É próprio do ser humano o desejo de interagir e de comunicar-se com o outro. Estamos imersos em situações comunicativas, em contatos e ambientes diversificados em que se torna necessário que tenhamos comportamentos linguísticos específicos, visto que os usuários da língua estão imersos em uma variedade de textos que são construídos através de sua prática social ao longo do tempo. Qualquer interação entre interlocutores dá-se por meio de algum gênero textual, seja na modalidade oral ou escrita. Segundo Marcuschi:

> Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa interação social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Assim, o gênero textual torna-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva, como também proporciona formas de participação efetiva na sociedade e o exercício da ação dentro da realidade em que se inserem os indivíduos. Marcuschi compreende ainda os gêneros textuais, como sendo:

> textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI 2008, p.155).

Em conclusão, os gêneros textuais são meios com os quais podemos nos comunicar no cotidiano e cada um possui peculiaridades que se adequam às várias necessidades que temos de interagir com o outro, o que remete à ideia de funcionalidade, isto é, cada gênero vai se materializando e cumprindo sua função social.

Rojo e Barbosa (2015, p. 16), a respeito dos gêneros, afirmam que todas as nossas falas cotidianas, sejam em situações formais ou não, estão diretamente ligadas a um gênero textual.

> levantamo-nos pela manhã, damos um bom dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails[...]Se formos professores, ao entrar em sala de aula, fazemos a chamada, lemos com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; passamos uma lista de exercícios com questões e instruções; pedimos uma redação ou uma opinião sobre um fato controverso para postarmos no blog da turma. Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete,

> mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial (ROJO e BARBOSA, 2015, p.16).

Dessa maneira, percebe-se que os gêneros textuais se materializam no cotidiano, cada um com seus padrões sociocomunicativos e características específicos, ou seja, a depender da intenção comunicativa e do seu contexto de uso. Logo, o contexto escolar torna-se uma grande agência capaz de possibilitar um trabalho sistematizado com eles.

O estudo dos gêneros não é novo, reporta a Platão e Aristóteles, na Grécia, e hoje tornou-se objeto de estudos para muitos linguistas, sendo referência para esses, os estudos do teórico russo Mikhail Bakhtin (2016), o qual inaugurou o estudo dos gêneros.

Nosso trabalho parte da teoria de Bakhtin e se complementa com as abordagens de Marcuschi (2008), e Rojo e Barbosa (2012), todos importantes para o estudo e compreensão da linguagem.

Bakhtin (2016) aponta que a língua é constituída de enunciados, sejam eles orais ou escritos, os quais são essenciais para se definir o tema, o estilo da linguagem e a sua composição. A esse conjunto, o autor dá o nome de gênero do discurso. Para o autor, os gêneros são considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Apesar de todo gênero ter seu estilo, cada enunciado pode refletir a individualidade de cada falante, pelo fato de que devem ser considerados fatores culturais e contextuais importantes, como a relação que há entre os interlocutores, o contexto histórico-cultural e a situação de produção de comunicação.

Percebe-se, então, que o autor evidencia a tríade: língua, enunciado e gêneros do discurso, para o qual tudo converge numa perspectiva dialógica. Para ele, toda relação dialógica é uma relação de sentido em qualquer enunciado linguístico. Sendo assim, o diálogo é condição essencial para constituição da linguagem, bem como do discurso, o qual rodeia-se de outros tantos discursos, que se concretizam na interação e nas práticas comunicativas adequadas.

Neste sentido, todas as práticas sociais constituem-se e são mediadas por discursos que vão gerar variados textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, e que se estruturam em gêneros discursivos. Quanto à variedade de gêneros, Bakhtin assegura que:

> a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório do gênero do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Para o autor, há uma grande quantidade de gêneros, o que significa que, para cada esfera de atividade comunicativa há um gênero com seus tipos e funções peculiares, de acordo com as suas necessidades, para cada texto produzido há diferentes finalidades e são dirigidos aos mais diversos leitores.

Bakhtin (2016) considera os gêneros como enunciados relativamente estáveis, mas também dinâmicos, por possuírem características que variam de acordo com contextos e situações específicas de comunicação.

Os gêneros textuais são caracterizados pela presença de três elementos, sendo eles: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Conforme o autor:

> Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Assim, tomando-se em linhas gerais:

- o conteúdo significa aquilo que é dito ou escrito com relação ao que se tematiza no gênero em determinada situação de comunicação, desde os elementos linguísticos aos não verbais, ou melhor, é o que se quer dizer em determinada situação de comunicação. Compreende-se, portanto, que não tem como estudar o conteúdo temático de determinado texto sem ser considerado o contexto no qual foi organizado.
- o estilo está ligado à seleção organizada de todos os recursos linguísticos que estão presentes em um determinado gênero, evidenciando-se a posição enunciativa do locutor quanto a sua compreensão do enunciado;
- Enfim, a estrutura composicional diz respeito à forma particular de organização do texto, em quantas partes ele se divide e de que forma estão distribuídas. É a forma de organização dos elementos que o integram.

Os gêneros são caracterizados pela presença desses três elementos, sendo os mesmos determinados pelo processo de interação que leva em conta a esfera, ou seja, os campos das atividades as quais organizam as ações do homem em meio à sociedade em que vive por meio dos discursos e das práticas. Pode-se concluir que a escolha de um gênero pauta-se em aspectos como a finalidade comunicativa, os interlocutores, a situação e o seu conteúdo.

Em conformidade com o autor, entende-se que a linguagem se constrói pela interação, com a mediação dos efeitos de sentido entre os participantes do processo comunicativo, com ênfase na situação e no contexto sócio-histórico e ideológico. Nesta perspectiva, toda a materialização de um enunciado evoca diferentes sentidos. Assim, a interação constitui-se a partir da realidade essencial da língua, e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta.

Ainda sobre os gêneros, Marcuschi (2008, p. 159) afirma que "os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos se é possível contá-los todos". Os gêneros são considerados pelo autor como inumeráveis. Isso porque as necessidades linguísticas não podem ser medidas nem mesmo limitadas, uma vez que são materializados no dia a dia, conforme as situações específicas de comunicação, ou seja, de acordo com as necessidades e atividades socioculturais e também das inovações da tecnologia.

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros podem ser vistos por dois aspectos: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são aqueles relacionados às situações de comunicação realizados de forma simples no dia a dia, mais precisamente os que têm uma função imediata, como por exemplo, as conversas informais, bilhetes, interações nas redes sociais, enquanto os secundários são os que se constituem nas situações mais específicas, formais. Esses exigem uma adequação na escrita, tendo em vista que atendem à esfera pública do tipo romances, notícias, reportagens, artigos, entre tantos outros. Nestes se classificam as tirinhas, pois possuem estrutura e características associadas ao contexto de uso.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 18), "os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição". As tirinhas, como gêneros secundários, são construídas, muitas vezes a partir de conversas do cotidiano dos personagens que a compõem. Os gêneros textuais são, para Marcuschi:

> (...) textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Fica evidente que os gêneros textuais, por serem relativamente estáveis, uma vez que podem se flexibilizar, ou seja, sofrer alterações dependendo de seu contexto, são construídos com base no contexto histórico e passam a existir quando são concretizados na vida social. Por isso, cumprem uma função social relevante na sociedade, cada um possui objetivos específicos que atendem a situações de comunicação particulares.

Cabe aqui destacar a importância de se priorizar o ensino com base nos gêneros textuais, de modo que sejam dadas condições aos alunos de interagirem em variadas situações de comunicação. Segundo Antunes (2010, p. 32), "[...] não falamos sozinhos no sentido de que o texto que construímos é uma resposta ao que supomos ser a pergunta do outro", mais precisamente, o enunciado é produzido a partir do discurso produzido no encontro com o outro. Estamos em um mundo envolto por relações dialógicas, relações que acontecem na interação entre o eu e o outro, o que quer dizer que o enunciado não existe por si só, mas no diálogo com outros enunciados. Assim, no processo comunicativo, depreende-se uma situação social e a leitura de vozes implícitas e explícitas que compõem o discurso dos interlocutores.

Destarte, o trabalho com os gêneros textuais faz-se necessário em sala de aula, porquanto deve ser proporcionado aos alunos um ensino que estimule práticas discursivas por meio das quais possam ter contato com as formas variadas em que os textos se apresentam, percebendo, então, toda a dinâmica que rege tais formas, o tipo, bem como sua função social, levando-se em consideração as diferentes situações de uso da língua no nosso cotidiano.

2.1 Gênero textual e ensino

Os gêneros textuais estão presentes na nossa vida nas mais diversas circunstâncias em que usamos a linguagem cotidianamente. Possuem características que variam conforme os objetivos, a composição e a função social que desempenham no contexto em que se materializam.

Bakhtin (2016, p. 39) afirma que "toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero". Os gêneros podem ser considerados como instrumentos que facilitam o processo de comunicação. Assim, como formas historicamente cristalizadas em práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social e as atividades de linguagens dos indivíduos.

Marcuschi (2010, p. 22) afirma que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto". Então, é relevante o trabalho partindo dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, não somente dos que são considerados formais, como ainda dos de uso mais cotidiano.

Uma vez que há uma grande variedade de gêneros, faz-se necessário que sejam direcionadas atividades com propostas sólidas que levam à reflexão sobre a língua e sobre o

ensino da mesma, conferindo, então, uma oportunidade para que os alunos desenvolvam sua capacidade efetiva de comunicação.

Para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, os gêneros devem ser selecionados previamente, e formalizados em seus aspectos teóricos e práticos, de modo que os alunos possam compreender a função social de cada um e em que contextos empregá-los.

Na atualidade, a aplicabilidade dos gêneros ao ensino de língua materna atende às propostas da BNCC que, por sua vez, toma como fundamento os PCN. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem e apresentam três características fundamentais para a conceituação dos gêneros:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados [...]. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Em consonância, a BNCC, destaca:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p.67).

Os documentos referidos anteriormente apresentam explicitamente a importância dos gêneros textuais para o ensino, levando em conta sua diversidade e os diferentes contextos sociais em que estes circulam. Na BNCC (BRASIL, 2017, p.67), encontra-se a ressalva de que é mister “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão”.

Neste caso, as atividades desenvolvidas com foco nos gêneros textuais devem acontecer de forma em que sejam consolidados os gêneros já estudados e, ao longo de todo o percurso escolar, pode-se aumentar a complexidade cognitiva, à medida em que são apresentados novos gêneros que exigem uma compreensão maior dos textos que circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.

É inegável que o ensino de linguagem deve ser norteado a partir dos gêneros textuais. Nesse sentido, assegura-se o uso efetivo da língua, de maneira que os sujeitos envolvidos possam refletir sobre suas práticas sociais, em ações cotidianas, para desenvolver o processo comunicativo.

Dessa maneira, as ações de trabalho pedagógico não podem se distanciar dos gêneros textuais, pois eles oferecem ao estudante condições fundamentais para estudar com objetividade as condições linguístico-cognitivas que estão diretamente relacionadas às práticas sociais, levando-se em consideração a função social que o gênero representa de acordo com o contexto em que se realiza, as práticas cotidianas e a análise da linguagem.

A BNCC explora os gêneros por campos de atuação, do tipo: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública, organizados em quatro eixos, a saber: leitura, oralidade, análise linguística/ semiótica e produção de textos. Estes eixos ligam-se às diversas práticas sociais de linguagem que serão mobilizadas pelos interlocutores de forma articulada na escola e para além dela.

Logo, a BNCC reforça a perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem, já postulada anteriormente pelos PCN, para os quais a linguagem é "um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes na sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20). No contexto da BNCC, o texto é tomado a partir da reconstrução e reflexão acerca das suas condições de produção, do contexto sócio-histórico de circulação e recepção por parte dos leitores.

De acordo com Bakhtin (2016), um texto é concebido, em linhas gerais, como um conjunto de signos linguísticos que se constroem a partir da compreensão do homem, na sua vivência comunicativa. Por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes em um texto pertencente a um gênero, é que se pode apropriar-se das formas estáveis de enunciados. Bakhtin assegura que:

> Cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio (BAKHTIN, 2016, p. Brasil74).

Pela ótica de Bakhtin, a textualidade se define na enunciação e na individualidade, ou seja, a coerência e a unidade de qualquer texto vinculam-se à capacidade de compreensão do leitor diante do que o autor consegue comunicar e expressar. Então, não há apenas um

significado quando se produz a linguagem, pois este depende do lugar em que é produzido, do estatuto dos locutores e do momento sócio-histórico da sua produção.

Antunes (2010, p.31) evidencia o texto como uma: “expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. O texto é uma unidade linguística e possui grande importância nas relações que os sujeitos exercem na sociedade e em todas as esferas de comunicação, concretizando-se nos discursos interativos do cotidiano desses sujeitos, definindo-se por uma série de fatores estabelecidos na relação que há entre estes e o seu meio social.

Nessa perspectiva, cabe à escola proporcionar uma prática de leitura com gêneros textuais, sobretudo os de maior circulação social, em consonância com a realidade social dos alunos, a partir de suas vivências, trazendo melhorias no desempenho da leitura desses sujeitos. Ainda de acordo com Antunes (2009, p.57), “Vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua e, consequentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”. Enfim, ancorados nessas competências, os sujeitos podem participar efetivamente de uma sociedade considerada letrada. Koch e Elias reforçam que:

> O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer- muito mais que os outros tipos de maestria- a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH e ELIAS, 2009, 61).

Mediante essas observações teóricas, conclui-se ser necessário conhecer um maior número de gêneros e suas funcionalidades para que sejam utilizados em sala de aula e assim promover o conhecimento dos estudantes, bem como o desenvolvimento de habilidades concernentes à leitura e também à escrita. Além do mais, os gêneros são referência para abordar as várias práticas de linguagem.

O professor precisa priorizar, em seu planejamento de ensino, várias estratégias para aquisição de habilidades e competências para o estudante, tanto em relação à escrita quanto em relação à leitura. Em suma, quando se fala em tomar o estudo da linguagem a partir de gêneros e não meramente de textos ou de tipos de textos como objeto de ensino, fala-se em constituir sujeitos capazes de realizar atividades de linguagem que envolvam tanto capacidades linguísticas como relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou de ação em contexto.

Cabe aqui ressaltar a diversidade de gêneros que circulam socialmente, os quais ampliam a nossa competência linguística e discursiva, além de nos oferecerem a possibilidade de

participação social, fazendo uso da língua. Sobre um desses gêneros que está presente no dia a dia e que são compostos pela linguagem verbal e não verbal, discorremos napróxima seção.

2.1.1 Processo de construção do texto multimodal "tira"

As tirinhas são sub tipos das Histórias em Quadrinhos. Segundo Ramos (2009, p.18), "As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos".

Tirinhas são ainda sequências narrativas em quadrinhos retangulares, que podem ocupar a posição vertical ou horizontal, e são estruturadas a partir dos códigos linguístico e visual, o que lhe confere o caráter multimodal. Por ter esse formato, foi dado o nome de tirinhas a esse gênero textual.

São textos portadores de uma linguagem verbal, associada a uma imagem. Constituem-se de diálogos e através deles abordam-se vários temas, mensagens, valores e sentimentos e pode-se realizar uma análise dos comportamentos dos personagens a partir dos recursos icônico-verbais, como expressões faciais, onomatopeias, o formato da letra, uso da pontuação.

Diferentemente de tantos outros textos narrativos que descrevem o espaço da enunciação, nas tirinhas narra-se o contexto em que se dá a ação e efetivação da fala, por meio das palavras e da linguagem não verbal. Trata-se de um gênero verbo-visual em que as imagens atuam como marcas e, juntos, conferem significado ao texto, envolvendo técnicas e estratégias no que diz respeito tanto a sua produção quanto à recepção por parte de seus leitores.

Por muito tempo, as tirinhas foram publicadas apenas em suportes como jornais e revistas, porém hoje podemos encontrá-las em páginas de internet e nos livros didáticos. Por esse motivo é um gênero bastante acessível e que pode ser utilizado não somente pelo público infanto-juvenil, mas também pelos adultos.

Na sociedade contemporânea, tornou-se crescente a demanda de textos não verbais, os quais são influenciados pelos grandes avanços tecnológicos. Assim, pode-se dizer que a imagem se vincula fortemente aos sujeitos, de forma que dialoga com as palavras, tal qual nas tirinhas. Entretanto, para que o leitor seja capaz de atribuir sentido às mensagens oriundas das imagens, faz-se necessário que perceba, conheça qual a intencionalidade e o objetivo daquilo que a imagem representa.

Em consonância com Ramos (2017, p. 179), as tirinhas constituem "uma atividade de interação entre pessoas, sócio-historicamente ancorada, que leva em conta os conhecimentos

de cada uma no processo comunicativo e que é composta de diferentes modalidades, de ordens verbal e visual.” Tal interação se dá porque, enquanto o autor constrói sua narrativa pensando em ser compreendida, o leitor, enquanto sujeito desse processo comunicativo, deve mobilizar os seus conhecimentos para a realização de leitura e compreensão, considerando todo o contexto de produção.

Ramos (2009, p. 30) assegura que “Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...].” Então, há a necessidade de se conhecer toda a sua estrutura composicional.

É evidente que as tirinhas envolvem mais de um código semiótico e possuem aspectos muito ricos que contribuem para a construção de significação, tanto no aspecto pragmático quanto no semântico e textual, sendo, portanto, possível o desenvolvimento de várias estratégias de leitura, apropriando-se das situações sociais em que o gênero circula com o foco nas semioses presentes, alinhado à linguagem verbal.

Além dessas características, as tirinhas dispõem de várias representações para a fala e o pensamento. Uma delas são os balões que são recursos gráficos indicados por “um signo de contorno (linha que envolve o balão)” (RAMOS 2009, p.33). Esses balões possuem variadas formas, sendo a mais comum a linha preta e contínua, o balão de fala normal. As demais linhas representarão falas consideradas particulares, como apresentadas na Figura 1 abaixo:

Figura 1: Tipos de balões

Fonte: eraumavezbrasil.com.br. Acesso em: 04 de maio de 2020.

Como se vê, na figura acima, os balões são um dos elementos de maior destaque na composição das tirinhas, conferindo dinamicidade à leitura, a partir do momento em que o texto inserido nos balões funciona como uma extensão da imagem, e essa junção cria o enunciado com formas específicas para cada finalidade. Com relação ao balão, Vergueiro (2010) destacam:

> Sendo uma convenção, o código auditivo transmitido pelo balão passa geralmente despercebido ao leitor, a menos que um comentário textual chame a atenção ou que participe ativamente da narrativa, transformando-se em metalinguagem. Para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. Ele informa que um personagem está falando em primeira pessoa (VERGUEIRO, 2010, p.56)

Na maioria das vezes os códigos auditivos não são observados atentamente, porque o leitor direciona-se à leitura do verbal. Entretanto, imagem e texto não devem se separar. É importante lembrar que, na visualização dos balões, lida-se com som. Segundo Ramos, o efeito para estas representações dos balões é assim apresentado:

> O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos (RAMOS, 2009, 36).

Pode-se dizer que os balões possuem significados específicos e funções semânticas que, somados à linguagem verbal, contribuem com a narrativa. De acordo com Ramos (2009, p.17), as tirinhas “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Tais elementos, com funções expressivas na narrativa dos quadrinhos, se convertem em códigos que são facilmente reconhecidos e integrados à linguagem escrita e que dão sequência ao desenvolvimento da narrativa e à construção de significados.

Dentro dos balões há os diálogos por meio da representação de uma linguagem verbal ou não verbal, de acordo com o direcionamento que o autor dá ao texto. Assim, o tamanho das letras irá representar o tom de voz e também a estruturação visual. Isso acontece uma vez que os autores, na grande maioria das vezes, valem-se desses recursos como pistas deixadas no texto para revelar o que está implícito. Outrossim, através das expressões dos personagens, é possível

que o leitor faça a inferência de dados implícitos do texto, como por exemplo os sentimentos e as sensações. Ver figura 2:

Figura 2: Tirinha de Mafalda

Fonte: QUINO, 10 anos de Mafalda, 2018, p.34.

Na tirinha a apresentada, Mafalda dialoga com sua mãe, e a forma como as letras estão dispostas em tamanhos maiores, sugere o tom de irritação e gritaria de ambas, ou seja, a forma como foi construída a tirinha, com tais peculiaridades, apresenta para o leitor os sentimentos vivenciados naquele momento.

As tirinhas apresentam ainda algumas estratégias para representar a oralidade. Ramos (2009) aponta a repetição da consoante, representando a gagueira em um momento de surpresa, incompreensão; uso do hífen para separar sílabas. Já o silêncio pode ser representado por ausência de balões, balões sem fala, além disso, há as onomatopeias, bem conhecidas por todos na leitura de tirinhas, que sugere representações de sons que podem estar dentro ou fora dos balões.

Segundo Vergueiro (2010, p. 62),

> as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos [...] Em geral, as onomatopeias são grafadas independentemente dos balões, em caracteres grandes, perto do local em que ocorre o som que representam.

Vale destacar que os ruídos representados pelas onomatopeias, além de sonoros, são visuais. Ver figura 3:

Figura 3:Tirinha Turma da Mônica

Fonte: https://midiatividades.wordpress.com/2013/06/11/atividade-tirinha-da-turma-da-monica/. Acesso em: 04 de maio de 2020.

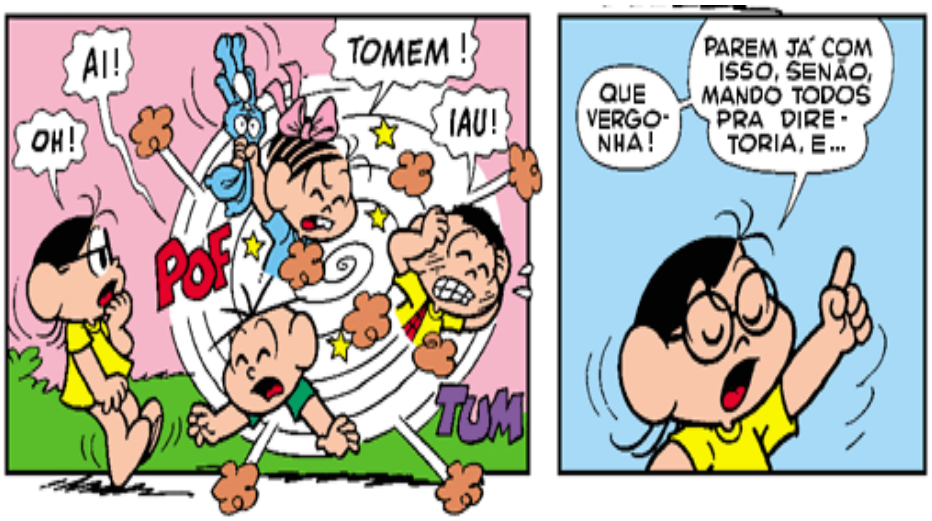
Nessa tirinha há um exemplo de uma onomatopeia para representar o som do beijo dado pela Mônica no sapo: *chuac!* As tirinhas possuem uma rica linguagem verbal e não verbal. O corpo dos personagens tem um papel muito importante no desenrolar das narrativas, por meio de expressões faciais e gestos.

Outros recursos fazem parte do gênero tirinhas. São as linhas cinéticas e a metáfora visual. Por linhas cinéticas, entende-se os recursos que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de objetos em plena ação. Vergueiro menciona que:

> Para dar ideia ou ilusão de mobilidade, de deslocamento físico, o meio desenvolveu uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos, genericamente conhecidos como figuras cinéticas. Ainda que seja impossível esgotar aqui todos os tipos possíveis de figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação(traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras (VERGUEIRO, 2010, p. 54).

Percebe-se com a tirinha abaixo, como as linhas se apresentam ao redor das personagens da tirinha para dar a ideia da velocidade com que a Mônica bateu em seus colegas, Chico Bento e Cascão, usando o seu coelhinho de pelúcia.

Figura 4: Turma da Mônica



Fonte: http://www.monica.com.br/comics/escola/images/p09-04.gif . Acesso em 20 dez.2020.

Com relação às metáforas visuais empregadas nos quadrinhos, é importante compreendermos, primeiramente, o conceito de metáfora, figura de linguagem bastante conhecida na língua portuguesa que consiste no uso de uma palavra ou mesmo uma expressão em um sentido incomum, de modo a manifestar implicitamente relação de semelhança entre dois termos. É uma poderosa ferramenta da comunicação humana e que está presente em praticamente todas as conversas do dia a dia. No contexto das tirinhas, as metáforas visuais, segundo Vergueiro:

> atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum [...] Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. Como no caso das figuras cinéticas, sua variedade é infinita (VERGUEIRO, 2010, p. 54).

Nesse sentido, podemos afirmar que as metáforas visuais não são apenas um meio para criar novas maneiras de expressar as ideias e sentimentos, mas também uma importante ferramenta para criar novas ideias e novas práticas. Isso pelo fato de que as expressões metafóricas visuais transferem conceptualmente características, um significante ou signo de seu domínio usual de aplicação para outro. Na figura 5, abaixo, verifica-se a presença de metáfora.

Figura 5: Tirinha Turma da Mônica

Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/cronicas/baloes-e-cobrinhas. Acesso em 20 dez 2020.

Há na tirinha acima, a metáfora visual no balão do pensamento do Cebolinha, quando o autor usa figuras para demonstrar que o personagem faz fortes xingamentos por ter apanhado da Mônica. Dentro do balão de fala de Cebolinha, há uma sequência de pequenos símbolos como estrelas, cobras, caveiras, espirais e raios para certamente conotar palavrões e/ou desaforos. Logo, são ícones linguísticos que atuam em conjunto para a construção de sentidos da tirinha.

Percebe-se, portanto, que as tirinhas possuem uma estrutura que mescla o visual e verbal, em que as imagens também cumprem o papel de narrar os fatos em determinada relação de tempo-espaço e que são muito úteis para utilização em sala de aula. Todavia, até a metade do século XX, elas não foram consideradas para fins pedagógicos. De acordo com Vergueiro,

> Apesar de sua imensa popularidade junto ao público leitor- composto principalmente por jovens e adolescentes- e das altíssimas tiragens das revistas, a leitura de histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas "pensantes" da sociedade. Tinha-se como certo que sua leitura afastava as crianças de "objetivos mais nobres" - como o conhecimento do "mundo dos livros" e o estudo de "assuntos sérios-, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores (VERGUEIRO, 2010, p.16).

Muitas barreiras foram criadas por conta de preconceitos, já que se acreditava que fossem prejudiciais ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim, não faziam parte do universo escolar. Rama & Vergueiro (2010, p.16) ainda acrescentam que "[...] qualquer ideia

de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, naquela época, considerada uma insanidade". Infelizmente, por muito tempo, essa concepção se perpetuou no ensino.

Foi a partir do desenvolvimento das ciências de comunicação e a disseminação dos meios de comunicação, no século XX, que as HQ passaram a ser vistas com novos olhares e, mesmo que de forma lenta, eram publicadas em livros didáticos, até que foram reconhecidas aqui no Brasil, oficialmente, como ferramentas de aprendizagem, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Este documento tornou-se um novo referencial para o ensino, proporcionando novas práticas pedagógicas. Uma dessas práticas diz respeito à inserção das tirinhas no ensino, as quais possuem uma linguagem multimodal e a linguagem imagética. A imagem, de acordo com Vergueiro (2010, p.34), perpassa vários aspectos, dentre eles: "enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. "

Enfim, toda a semiose presente nas tirinhas torna-se importante juntamente com linguagem verbal, por vezes representadas nos balões. Ver a figura 6 abaixo:

Figura: 6: Turma da Mônica, de Maurício de Souza

Fonte: https://twitter.com/mauriciodesousa/status/899087175307939840. Acesso em 30 de abril de 2020.

Percebe-se, nesta tirinha que há uma sequência narrativa de quadrinhos composta por imagens que chamam a atenção do leitor, tanto pelas letras todas escritas em maiúsculas, tanto quanto pelo colorido vermelho da personagem Mônica. Ao fazer referência à cor nos quadrinhos, Ramos salienta:

> A cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto-e-branco. [...] A utilização da cor vem se aprimorando desde o surgimento das primeiras histórias em quadrinhos. Inicialmente, os jornais e as editoras usavam cores primárias, vermelho, azul e verde, e as combinações que elas permitiam. Hoje com os avanços possibilitados pela informática, as produções passaram a ser coloridas por computador (RAMOS, 2009).

Os recursos empregados realçam e aprimoram as imagens, contêm informações importantes ao contexto e ainda servem para caracterizar alguns personagens, como na tirinha acima. A cor, no contexto desta tirinha, é um elemento essencial à leitura não verbal, tendo em vista que é um meio de distinção da personagem Mônica.

Levando em conta todos esses recursos das tirinhas, há várias possibilidades de se trabalhar na escola e com alunos de todas as idades. A BNCC (BRASIL, 2017) aponta, com relação aos textos compostos de múltiplas linguagens, a necessidade de se estimular o estudo e a produção dos textos multissemióticos em sala de aula, como se lê a seguir:

> Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p.65).

As tirinhas são textos multissemióticos bastante acessíveis e possibilitam um trabalho que estimula a leitura, em que o sentido é construído por meio da articulação dos códigos presentes que devem ser utilizados como estratégia textual, discursiva, e de produção escrita.

Vergueiro (2010) cita alguns aspectos do uso dos quadrinhos que contribuem para o ensino-aprendizagem, dentre eles: As histórias em quadrinhos motivam os alunos para o conteúdo das aulas, aguçam a curiosidade e desenvolvem o senso crítico; a junção do texto verbal com a imagem ajuda na compreensão de conceitos. Além dessas contribuições, as HQ ainda proporcionam o desenvolvimento do hábito da leitura pelo fato de serem dinâmicas e possuírem linguagem verbal e recursos semióticos. Por seu caráter elíptico, há momentos em que o leitor é obrigado a pensar e imaginar, a desenvolver várias estratégias de leitura e compreensão textual. Assim, percebe-se a importância de um trabalho com o gênero, a ser desenvolvido em qualquer nível ou faixa etária, desde que se tenha objetivos claros e definidos.

Marcuschi (2008, p. 239) destaca que, para haver a compreensão do que se lê, faz-se mister um diálogo entre os conhecimentos que se apresentam no texto e os conhecimentos do leitor, o qual produz inferências para a construção do significado, do sentido, como produto da leitura. Sabe-se, portanto, que esse processo de leitura vai muito além do texto e, nesse caso, especificamente, o trabalho com tirinha exige habilidades de leitura em que se agregam informações verbais à percepção de efeitos de sentido promovidos pela linguagem não-verbal.

Na perspectiva interacional da linguagem, a leitura de tirinhas corrobora com o processo de interação que deve haver entre leitor e texto. Sobre isso, Lins (2002, p. 56) explica que a interação nas tirinhas é "vista em todos os seus aspectos, focalizando o linguístico e o não linguístico como forma de compreender as relações entre os participantes, tendo em vista o meio social em que se encontram". Dessa forma, esse processo interacional poderá levar ou não à compreensão de uma situação inusitada, que surpreenda o leitor e que resulte em humor, característica marcante das tirinhas.

O humor relaciona-se a uma das formas de provocar o riso. Esta é uma característica própria dos seres humanos, tendo em vista que, nas diversas circunstâncias da vida, rimos de alguma coisa, de alguma situação, com interpretações e sentidos diferenciados, a depender do contexto enunciativo em que os enunciados são produzidos e dos interlocutores.

É importante destacar que o riso se associa, na grande maioria das vezes, a um uso específico da linguagem. Ou seja, por meio de um texto, ao fazermos uma leitura e nos depararmos com algo que nos seja inusitado, podemos acionar algumas informações ao ato desta leitura e daí depreendermos o sentido do cômico, do engraçado. De acordo com Bergson (1990, apud Lins, 2002, p. 22), "o cômico existe como fenômeno social e que a linguagem é elemento essencial no processo de produção", uma vez que deve atrelar-se às exigências que a sociedade impõe no dia a dia, tendo, então uma função social relevante. REVER

Nas tirinhas de humor, esse algo é promovido pela combinação dos aspectos semióticos do texto, evidenciando-se que todas as pistas fornecidas pela linguagem verbal ou não verbal servem para o leitor construir o sentido e assim o desencadeamento do humor no texto. Ramos (2009) faz uma espécie de comparação das tiras a uma forma de piada, por terem características semelhantes, do tipo: a necessidade de se fazer inferências, acionar os conhecimentos prévios e a quebra da situação inicial. Além do mais, o leitor necessariamente tem que acionar todos os elementos possíveis, sejam verbais ou não verbais, para que possam construir o sentido do humor.

Possenti (1991, apud Lins, 2002, p. 37) refere-se ao humor, citando as piadas como "excelentes dados para pesquisas linguísticas, porque [...] exigem que o ouvinte faça a

interpretação dos sentidos diferenciados que as palavras tomam nesses textos, fazendo inferências e conexões exigidas pelos textos de humor. Logo, há uma evidente semelhança entre os gêneros tirinhas de humor e piadas, sob o ponto de vista dos mecanismos linguísticos que contribuem para o desencadeamento do humor em ambos.

Cabe aqui destacar que, necessariamente, as tirinhas de humor devem ter um desfecho inesperado, capaz de surpreender o leitor. Para Ramos (2009, p.198), "é esse desfecho inusitado, provocado por elementos verbais escritos, visuais ou verbo-visuais, que quebra a expectativa na narrativa e provoca o efeito de humor" (figura 7). Entretanto, na sala de aula, nem sempre os alunos conseguem identificar esse efeito, tendo em vista as dificuldades de leitura que eles possuem, o que dificulta o entendimento.

DIZER ALGO SOBRE A TIRINHA

Figura 7: Tirinha de Níquel, de Fernando Gonsales

Fonte: Livro didático Araribá plus, 6º. ano, p. 34.

Na tirinha proposta, comprova-se que a linguagem verbal, no último quadrinho, favorece o desfecho inesperado para o leitor por meio da representação do esqueleto do corvo, bem como da imagem do milho que permanece lá, indicando a passagem do tempo necessário à produção de espigas. Em uma breve descrição, na tirinha acima, há a seguinte situação: No primeiro quadrinho, um pássaro vê uma semente de milho e deixa de comê-la para plantá-la. No segundo, ao perceber que o milho brotou, imagina que se transformará em várias espigas e será melhor para ele. Já no terceiro quadrinho, há uma situação inesperada representada pelo esqueleto. É essa quebra na narrativa, representada pela linguagem não verbal, na imagem que vemos do esqueleto, que remete o leitor a fazer algumas inferências. Ou seja, para que haja uma

compreensão da tirinha, o leitor deve inferir um dado que está sugerido pela imagem do esqueleto que representa o pássaro, que, de tanto esperar as espigas se multiplicarem, morreu.

De acordo com Marcuschi (2008 p. 249), “As inferências na compreensão do texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” Desse modo, é de salientar que em todo e qualquer texto, há a necessidade de se desenvolver habilidades referentes à busca da compreensão e interpretação do sentido. Ainda segundo Marcuschi:

> Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é apenas uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Para tanto, é fundamental que haja práticas de leitura que envolvam os alunos, que façam com que eles se sintam inseridos no contexto, para assim adquirirem as competências e habilidades necessárias à leitura e construção de sentidos, para atuarem na sociedade em que vivem de modo crítico e consciente.

É evidente que as tirinhas servem como ferramentas didático-pedagógicas que podem suscitar nos alunos um maior interesse pela leitura, por serem divertidas, dinâmicas, e por sua linguagem não verbal. Além do mais, podem levar os alunos a pensarem, a desenvolverem o raciocínio crítico por dialogarem com temáticas que abordem aspectos de seu cotidiano, gerando oportunidades de discussão e conscientização. No entanto, para que isso seja possível, Ramos chama a atenção para o seguinte ponto:

> Especificamente sobre as tiras e os quadrinhos em si, eles só serão de grande valia se estiverem articulados com uma proposta didática clara e que saiba usar o conteúdo da história e os recursos presentes nela, observando tanto os elementos verbais quanto visuais, marcas do texto multimodal. O professor precisa ter isso bem nítido. Do contrário, torna-se mais do mesmo [...] (RAMOS, 2017, p. 185).

É nítido que o trabalho com o gênero tirinhas em sala de aula auxilia o trabalho de leitura, reflexão, suscita questionamentos, dentre outros aspectos. Entretanto, precisa ser pensado de maneira coerente e coesa com atividades organizadas e sistemáticas pelo professor, de tal modo que propicie uma aprendizagem abrangente e significativa, contemplando os aspectos que ultrapassem a dimensão textual verbal. Por conseguinte, contribuirá para a

formação de leitores que possam ser capazes de fazer uso das práticas sociais da linguagem nos contextos sociais que forem necessários no dia a dia dos estudantes.

3. METODOLOGIA

A metodologia prevista para o desenvolvimento desta pesquisa estava pautada nos pressupostos da pesquisa-ação, tendo em vista que a teoria de base deveria pautar uma intervenção no *locus* da pesquisa, de modo a contribuir significativamente para a prática em sala de aula. Consequentemente, seria apresentado aqui todo o desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise dos resultados obtidos. Todavia, o contexto de pandemia vivenciado por todos inviabilizou a aplicabilidade da mesma e, neste cenário atípico, a pesquisa assumiu uma natureza teórico-propositiva.

Esta dissertação trata-se, portanto, de um trabalho reflexivo e fundamentado, principalmente, por um viés bibliográfico, apresentando algumas propostas de atividades a serem desenvolvidas posteriormente, quando as aulas presenciais forem retomadas, voltando-se ao fluxo normal do cotidiano escolar.

Os dados qualitativos da pesquisa foram pensados para serem coletados por meio de um trabalho de leitura envolvendo atividades em torno do gênero textual tirinhas, como explicado no segundo capítulo. Com base em uma sequência didática, produzida pela pesquisadora, o desenvolvimento das atividades terá como ponto de partida a observação e análise das produções iniciais dos alunos, de tal maneira que seja possível identificar que conhecimentos já possuem sobre o gênero. De forma gradual, serão desenvolvidos os módulos, os quais possibilitarão o reconhecimento das dificuldades que os alunos possuem sobre leitura de textos que envolvem aspectos da linguagem multimodal. Cabe aqui ressaltar que a atividade de leitura será priorizada em todas as etapas, a partir da exploração dos conhecimentos sobre o gênero, das atividades de compreensão, culminando na produção final de uma tirinha pelos alunos participantes da pesquisa, sendo depois compilada, impressa e organizada para publicação, no jornalzinho da escola. Pretende-se que todas as tirinhas produzidas sejam publicadas.

3.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi pensada para ser desenvolvida em uma escola da rede pública da cidade de Parari - PB. É uma escola composta por turmas únicas do Ensino Fundamental das séries finais, do Ensino Médio, em tempo integral, e também da Educação de Jovens e Adultos - EJA nos ciclos II, III, IV e IV, no turno da noite. Essa é a única escola do município que atende das séries finais do ensino fundamental, ao ensino médio e à EJA. Os alunos são oriundos de cinco escolas públicas municipais, quatro situadas na zona rural e uma na zona urbana.

Na escola, além das aulas regulares, são oferecidos bimestralmente projetos interdisciplinares desenvolvidos por todos os professores, distribuídos em suas áreas de ensino. A proposta para estes projetos é que todas as turmas participem. As temáticas abordadas nos projetos são diversificadas, compreendendo temas transversais indicados pela BNCC, e atendendo a critérios pré-estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

A figura abaixo apresenta um demonstrativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola nos anos finais do ensino fundamental II, demostrando a situação no ano de 2017, quando obteve a nota 3,3 e em 2019, obteve nota 3,9.

Figura 8: Índice do IDEB da escola

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Município	**UF:**	PB
Município:	PARARI	**Rede de ensino:**	Estadual
Série / Ano:	8ª série / 9º ano		

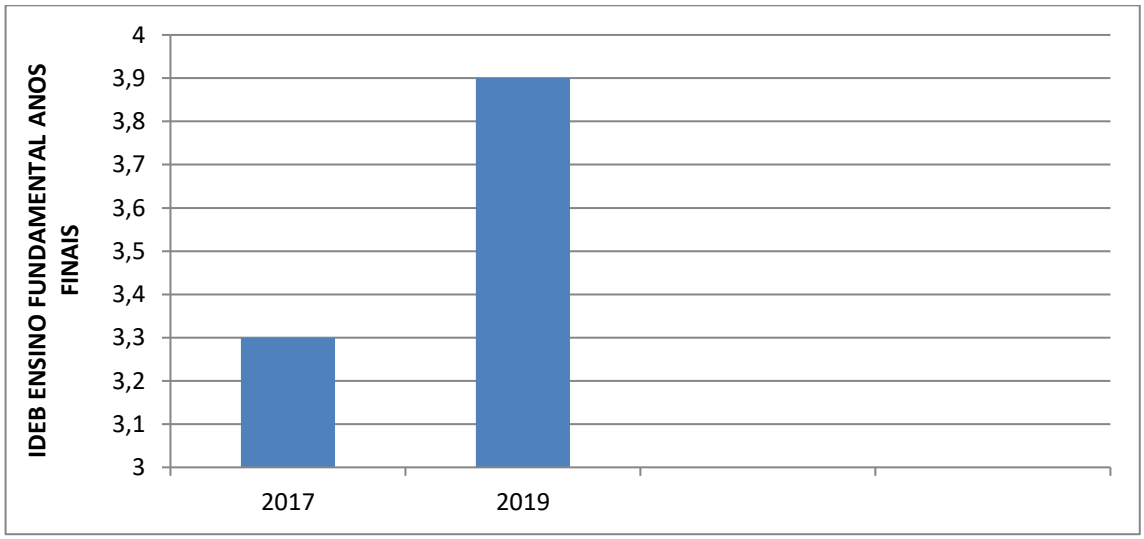
8ª série / 9º ano

	Ideb Observado								Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARARI		1.6					3.3	3.9		2.2	2.7	3.3	3.8	4.1	4.3	4.6

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em:<ideb.inep.gov.br> Acesso em: 31 mai. 2021.

Esses dados apresentam um déficit no que tange à meta nacional estabelecida nos dois anos, pois em 2017 a meta era 4,1 e em 2019. 4,3. Embora não tenha havido o alcance das metas preestabelecidas, se comparado à média de 2017, é possível perceber que houve um avanço no desempenho do ensino/aprendizagem da referida escola, como se depreende do Gráfico 1:

Gráfico 1: Ideb Total - Anos finais do Ensino Fundamental - Brasil 2017-2019



Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em:<ideb.inep.gov.br> Acesso em: 31 mai. 2021.

Pela leitura do gráfico depreende-se que ocorreu um avanço no desempenho educacional de forma expressiva.

Outro índice bem pertinente ao contexto educacional é o IDEB/PB, implementado da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, que tem o objetivo de medir a qualidade do ensino das escolas que compõem toda a rede estadual para que, a partir dos resultados obtidos, possa ser desenvolvida uma prática com vistas a sanar as deficiências do ensino, sobretudo de leitura e escrita.

O quadro abaixo apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da (IDEB/PB) da escola em que se propõe desenvolver a pesquisa. Os dados apresentados correspondem aos anos de 2017 e 2018, com destaque para as séries finais do ensino fundamental.

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba-IDEPB

ANO /SÉRIE	RESULTADO IDEPB 2017	RESULTADO IDEPB 2018	META ATINGIDA			PARTICIPAÇÃO %
			META 100%	META 50%	NÃO	
5º EF	***	***	***	***	***	***
9° EF	3,06	3,72	***	***	X	100,0%
3° EM	3,60	4,70	***	X	***	100,0%

Fonte: 5ª. Gerência Regional de Educação da Paraíba

Nota-se, pelos dados, que a Escola obteve nota 3,06 no ano de 2017 e nota 3,72 em 2018. Embora, não tenha atingido a meta esperada, no cenário estadual, a escola apresentou uma pequena evolução do ano de 2017 para o ano de 2018, havendo um acréscimo de 0,66, conforme os dados apresentados.

Vale ressaltar que, nos dois últimos anos, não houve a aplicação da avaliação, por isso não é possível se estabelecer um parâmetro de melhorias ou não através das avaliações externas. No entanto, sabe-se que são muitas as lacunas no tocante à leitura, sobretudo de textos multimodais, o que exige um trabalho sistematizado de leitura na escola para que os alunos possam sanar dificuldades no tocante às habilidades necessárias a serem desenvolvidas para essa atividade, de maneira a se tornarem leitores proficientes.

3.2 Os possíveis sujeitos da pesquisa

O trabalho foi planejado para ser desenvolvido em uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma Escola da rede pública da cidade de Parari, na qual a pesquisadora leciona. É uma turma composta por 22 alunos. Destes, 10 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Apesar de ter sido pensada para esta série, a proposta poderá ser adaptada para qualquer outra série dos anos finais do ensino fundamental, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa que busque o desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura e compreensão de textos multimodais, bem como, à escrita.

O trabalho com essa turma foi planejado seguindo o desenvolvimento de uma sequência didática organizada para ser aplicada por meio de propostas de atividades que estão interligadas, conforme será descrito.

3.3 A Sequência Didática

Adotou-se como estratégia para a aplicação das atividades didáticas, a prática da Sequência Didática desenvolvida pelo grupo de Genebra composto pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004), constituída de atividades desenvolvidas sistematicamente com um gênero textual, que pode ser oral ou escrito, e que obedece a um esquema predefinido.

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si e executadas a partir de um planejamento que busca um trabalho pautado no ensino de um determinado conteúdo e com objetivos claramente definidos. Autores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, pesquisadores do Grupo de estudos de Genebra, resgataram a proposta de gêneros do discurso

postulada por Bakhtin, com fins de desenvolver uma didática de produção de textos a partir de gêneros textuais, ancorados em uma linha de pesquisa sociointeracionista em relação ao ensino-aprendizagem. Através da metodologia da sequência didática, concebe-se que a construção das capacidades verbais se atrela ao fundamento da capacidade de interação entre sujeitos que constroem sentidos a partir de situações concretas e que são historicamente situados.

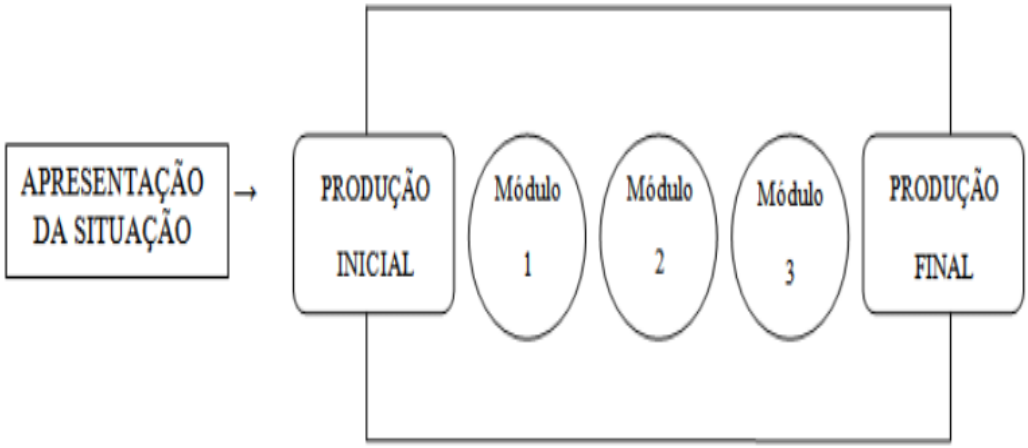
Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a sequência didática como sendo um conjunto de atividades sequenciadas que se pauta em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Isto quer dizer que são atividades previamente planejadas em etapas, a partir de um gênero textual específico. De acordo com os objetivos que se pretende alcançar, as ações são organizadas por conteúdos e situações de ensino-aprendizagem variadas que partem de um planejamento didático coerente e coeso.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a organização das atividades em sequência visa dar oportunidade aos alunos de experimentarem práticas de linguagens voltadas aos gêneros textuais diversos que permeiam nossa vida em sociedade. Assim, o trabalho com sequências didáticas possibilita a elaboração de contextos de produção de forma precisa, com atividades variadas, com fins de preparar os estudantes para o uso da língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever, além de contribuir com a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações e contextos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) reafirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Portanto, por meio da sequência didática, os alunos passarão a conhecer melhor e a dominar o gênero tirinhas com as suas particularidades.

A estrutura de base de uma SD, como proposta por Dolz e Schneuwly, é constituída pelos seguistes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como se vê na figura 9 a seguir.

Figura 9: Modelo da sequência didática



Fonte: DOLZ e SCHNEUWLY, (2004, p.83)

É importante destacar que a Sequência Didática, por ser um instrumento dinâmico, não linear, permitirá inserções de atividades de acordo com as observações feitas pelo professor no tocante ao desenvolvimento da capacidade de linguagem dos alunos. Certamente, haverá momentos em que os módulos passarão por redefinições mediante as dificuldades detectadas pelos alunos quando da realização das tarefas. Ademais, Dolz e Schneuwly destacam a importância de

> […] confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

De acordo com os autores, quando há a apropriação das marcas predominantes de um gênero textual, é possível se identificar que elementos são mais importantes e que devem ser enfocados ao trabalhá-lo. A partir disso, o professor poderá ter segurança e elaborar estratégias para fazer intervenções necessárias na metodologia.

As estratégias de ensino a serem desenvolvidas obedecerão à estrutura da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), sendo adaptadas, contudo, às nossas condições particulares de trabalho.

Portanto, é possível que a partir dessas estratégias haja uma melhoria na aprendizagem dos alunos, de modo que sejam capazes de ter conhecimentos suficientes para participarem das situações comunicativas que lhes sejam exigidas a partir do gênero textual tirinhas.

Desse modo, serão realizadas as seguintes etapas em um período de 15h/a de 45min, conforme apresentado a seguir.

3.3.1 Apresentação da situação (2h aulas de 45min)

Este é o momento de apresentar aos alunos toda a proposta de trabalho a ser desenvolvida para que os alunos compreendam e se sintam instigados a participarem. Eles precisam tomar conhecimento das etapas que percorrerão durante a pesquisa e as atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência. Após essa apresentação, haverá uma conversa informal com os alunos, e será aplicado um questionário (Apêndice, p. 74.), buscando-se fazer um levantamento sobre a prática da leitura que possuem, coletando dados que serão de suma importância na condução de todo esse processo de ensino-aprendizagem.

Serão desenvolvidas atividades nos moldes da sequência didática delineada por etapas, fazendo com que surjam novas possibilidades pedagógicas de reflexão para a construção de práticas de leitura, capazes de promover a formação de leitores mais eficientes e criticamente bem posicionados frente à realidade da sociedade atual.

3.3.2 Produção inicial (2h/a de 45min.)

Neste momento de produção inicial, os alunos, em duplas, vão produzir uma tirinha, de acordo com os conhecimentos prévios a respeito do gênero proposto. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), esse momento é de suma importância tanto para os alunos quanto para o professor, pois é possível se estabelecer um panorama a respeito do que já sabem e os percalços que certamente surgirão no processo de produção escrita. Nesta perspectiva, esta produção serve para diagnosticar as habilidades acerca do gênero em estudo para que, então, haja uma intervenção precisa por parte do professor.

Nesta atividade, os estudantes poderão fazer uso dos conhecimentos que já possuem sobre o gênero solicitado, uma estratégia que poderá potencializar os resultados das atividades propostas nesta aula. Além disso, eles serão orientados a apresentarem suas produções, estando livres para que exponham suas ideias, troquem informações e opiniões com os colegas. Dessa maneira, poderão construir significados e interagir socialmente.

3.3.3 Desenvolvimento dos módulos

A partir da produção inicial feita pelos estudantes, segue-se o momento de reflexão por meio do desenvolvimento dos módulos. São eles que dão suporte para que sejam trabalhadas as dificuldades encontradas na produção inicial, oferecendo condições para que possam sanã-las. Os módulos aqui definidos servem de instrumentos para superar as lacunas de aprendizagem.

As atividades serão distribuídas em quatro módulos, durante dezesseis aulas de 45 min cada, de modo que serão trabalhadas as características e peculiaridades do gênero tirinhas e proposta uma reflexão e análise linguísticas, além de uma produção final.

MÓDULO I

O primeiro módulo foi elaborado para ser desenvolvido em um tempo estimado de 4h/a de 45min cada, distribuído em três momentos.

Conteúdo: Leitura e compreensão de textos com linguagem multimodal.

Tempo estimado: 4h/a de 45min

Objetivos do módulo:

- Promover a leitura e compreensão a partir de tirinhas;
- Ativar conhecimentos prévios, a respeito do gênero tirinhas;
- Desenvolver o conhecimento da linguagem verbal e não verbal;
- Apresentar o personagem Armandinho;
- Proporcionar uma reflexão crítica acerca de temáticas abordadas nas tirinhas;
- Inferir e justificar o efeito da crítica pelo uso de imagens e de expressões presentes;
- Identificar a função social das tirinhas;
- Identificar valores sociais a partir dos elementos verbais e não verbais das tirinhas.

Estratégias:

1º Momento:

Entrega, em papel impresso, das tirinhas de Armandinho (Figuras 10 e 11, a seguir). Serão dois momentos e nestes será feita uma leitura compartilhada, havendo assim o primeiro contato com o gênero. Em seguida, as perguntas: se já conhecem o personagem principal das tirinhas, em que suporte as tirinhas podem aparecer, qual a principal função das HQ, do que elas falam e quais os assuntos que são mais tratados. Desse modo, são inferidos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero em estudo.

Feita essa exploração, apresentar o personagem Armandinho que foi criado por Alexandre Beck. O garoto da tirinha tem aproximadamente 7 anos, dialoga com sua família e amigos, protagonizando enredos de histórias do cotidiano desenvolvidos por temas que provocam reflexões sobre vários aspectos, como meio ambiente, preconceito, política, relações sociais, dentre outros. Além disso, é um personagem que revela experiências vividas por uma criança com suas atitudes aparentemente ingênuas.

A escolha por estas tirinhas deve-se ao fato de Armandinho ser um personagem criança e que poderá ajudar a atrair o interesse dos alunos pela leitura e, consequentemente, estimular a capacidade de interpretação, como no exemplo da figura 10:

Figura 10: Tirinha de Armandinho

Fonte: https://notaterapia.com.br/2017/06/12/10-tirinhas-de-armandinho-sobre-o-fascinante-mundo-dos-livros. Acesso em 26 de abr. de 2020.

2º Momento: Será proporcionada uma análise e reflexão, em duplas, com base nas seguintes questões:

a- Que temática está sendo apresentada na tirinha?

b- Você consegue depreender a função social da tirinha?

c- Levando em conta somente a linguagem não verbal, a mensagem do texto teria o mesmo sentido? Por quê?

d- Qual a crítica social que pode ser revelada na tira?

e- O que a expressão facial de Armandinho, no primeiro quadrinho, sugere?

f- Os quadrinhos mudam de cor. O que essas mudanças revelam?

g- No primeiro quadrinho, Armandinho diz estarem ralados. O que ele quis dizer ao usar essa expressão?

Na tirinha lida, pode se inferir uma crítica à forma como as pessoas estão dependentes dos recursos que a energia elétrica pode proporcionar. A reação do personagem Armandinho está relacionada, no primeiro quadrinho, à questão de não poder fazer uso, vamos supor, de algum dispositivo eletrônico. Já no segundo quadrinho, ele diz ter havido a substituição da energia pela luz de uma vela, e assim seu pai leu para ele. O autor, provavelmente, quis mostrar como as relações familiares estão acontecendo na sociedade atual, em que momentos de conversas, de atividades realizadas juntos e de leitura de livros impressos estão ficando em segundo plano. É uma temática bem atual e pertinente a ser discutida com as crianças e os adolescentes e que favorece o desenvolvimento do senso crítico.

3º Momento: Fazer a leitura da tirinha, enfatizando a linguagem verbal e não verbal (Figura 11).

Figura 11: Tirinha de Armandinho.

Fonte: Livro Araribá Plus: Português. Vol. 6, 5ed. São Paulo: Moderna, 2018, p.244.

Após a leitura da tirinha e análise da situação representada pelos personagens, levantar os seguintes questionamentos:

a- Qual a situação retratada na tirinha?

b- No primeiro quadrinho, Armandinho fez o convite às crianças para brincarem de telefone sem fio. Você conhece a brincadeira do telefone sem fio? Explique.

c- Como as crianças interpretaram o convite feito por Armandinho?

d- Essa situação é comum no seu dia a dia? De que forma?

e- Observe a fisionomia de Armandinho nos dois quadrinhos e explique o que revela cada uma delas.

f- No primeiro quadrinho o autor faz uso da linguagem verbal, enquanto no segundo quadrinho, faz uso somente da linguagem não verbal. Levando em conta somente a linguagem não verbal, a mensagem do texto teria o mesmo sentido? Por quê?

g- Qual a crítica social presente na tirinha?

Mais uma vez, o autor instiga-nos a refletir sobre o vício que leva as pessoas a estarem sempre conectadas por meio de dispositivos eletrônicos. Neste contexto da tira, especificamente o uso do celular. É uma excelente oportunidade de discussão sobre como as relações sociais estão sendo prejudicadas, pois mesmo as pessoas ocupando o mesmo espaço físico, estão distantes umas das outras e unidas pelas redes sociais e pelas mídias, deixando à margem a aproximação, o contato social, o toque, o olhar e também os sentimentos.

MÓDULO II

Para o módulo II, são estimadas 4 aulas, organizadas em três momentos em que são destacados os recursos multissemióticos das tirinhas.

Conteúdo: Características do gênero tirinhas

Tempo estimado: 4h/a de 45min

Objetivos do módulo

- Destacar recursos semióticos para o enfoque discursivo das tirinhas;

- Identificar a estrutura composicional das tiras e dos recursos semióticos;
- Inferir o efeito de humor na tirinha pelo uso de expressão ambígua;
- Identificar a função social das tirinhas;
- Compreender como o emprego de palavras ou expressões são responsáveis para a construção de sentidos;
- Reconhecer metáforas visuais e onomatopeias para construção de sentido do texto;
- Empreender a construção de sentido intermediada pelas linguagens verbal e não verbal.

Estratégias:

1º momento: Apresentação de uma tirinha da Turma da Mônica

Neste momento, será iniciada uma conversa com questões que já orientem o olhar dos alunos para os efeitos de sentido produzidos pelos recursos próprios das HQ, do tipo: a sequência dos quadrinhos, as falas, os balões, a maneira como cada personagem aparece, as suas expressões e as ações, dentre outros.

Esta tirinha é de A Turma da Mônica, criada por Maurício de Sousa, em 1959 e composta por diversos personagens desde o seu princípio, destacando-se a Mônica, a dentuça, brava, e dona da rua; Magali, a comilona; Cebolinha, o garoto que faz a troca da letra *r* pela letra *l* e Cascão, o menino que não gosta de tomar banho.

Para esta etapa, a turma será dividida em 04 grupos. Cada grupo receberá a tirinha abaixo (figura 12), em papel impresso.

Figura 12: Tirinha da turma da Mônica, de Maurício de Souza.

Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/a-turma-da-monica. Acesso em 20 de jul. 2021.

De posse da tirinha, os alunos serão incentivados a fazerem a leitura, a observarem atenciosamente toda a linguagem verbal e não verbal e, logo após, serão direcionados a responderem as seguintes questões:

a- Quem são os personagens da tira?

b- O que está acontecendo no primeiro quadrinho?

c- Qual a estratégia de Cebolinha para resolver o seu problema? Ela funcionou?

d- O pedido feito por Cebolinha, no primeiro quadrinho, quebra a expectativa do leitor? Por quê?

e- Qual o sentido atribuído por Mônica para a expressão “Queblar esse galho pla mim”?
f- No último quadrinho concentra o humor da tira. Explique por que isso acontece.
g- O que o formato dos balões indica?
h- No último quadrinho, logo acima da cabeça de Cebolinha, existem alguns elementos não verbais. Identifique-os e diga o que expressam.
i- Pela expressão de Mônica, no último quadrinho, como você analisa a atitude dela?

Destaca-se o elemento surpresa que foi usado como recurso para produzir o humor da tira, explorado pelo final inesperado de Cebolinha que, ao pedir ajuda a Mônica, causa um mal-entendido pelo uso da expressão “Queblar esse galho pla mim”. Aqui se evidencia que as linguagens verbal e não-verbal são fundamentais para que se compreenda a construção do sentido. Não quer dizer que uma complemente a outra, porém há a necessidade de que sejam articuladas para que haja a produção de sentido global do texto, o que quer dizer que nenhuma pode ser dispensada.

2º Momento: Depois dessa leitura e compreensão da tirinha, considerando seus aspectos multimodais, serão apresentados em slides os elementos constituintes do gênero textual em estudo, como balões, representações variadas de sons, quadrinização, linhas cinéticas, metáforas visuais, a composição dos tipos e tamanhos das letras, elementos imprescindíveis para a constituição do gênero tirinhas, ou seja, a constituição da linguagem considerada multimodal, por meio da exploração de recursos visuais, imagéticos.

3º Momento: Para consolidação da aprendizagem dos elementos multissemióticos apresentados, será entregue mais uma tirinha da Turma da Mônica (figura 13), para que façam a leitura, identificando os elementos que estão presentes. Posteriormente, serão dadas questões para análise e reflexão.

Figura 13:Tirinha da turma da Mônica, de Maurício de Souza.

Maurício de Souza. Turma da Mônica. Super Almanaque.

Questões para análise e reflexão com base na tirinha lida:

a- Qual a situação retratada na tira?

b- No segundo quadrinho há uma onomatopeia. Qual o sentido atribuído a ela?

c- Ainda no segundo quadrinho, as letras têm um formato diferenciado. Com que finalidade foi escrita dessa forma?

d- Como é a forma de representar o movimento do personagem Cascão?

e- O que expressa a fala de Mônica no primeiro quadrinho?

f- Você consegue identificar alguma crítica na tira ? Qual (is)?
g- Que sentimentos e emoções são demonstrados pelos personagens por meio da linguagem não verbal?
h- Qual é a informação mais importante proporcionada pelo texto?

A partir desses dois momentos de estudo, pode-se perceber como elementos multimodais atuam em conjunto e são responsáveis por produzir significados no texto. A tira é um recurso muito útil no processo de ensino-aprendizagem. Ela chama a atenção do leitor para o uso das variadas imagens e letras de forma eficiente, o que possibilita aos estudantes uma construção coerente de leitura e o reconhecimento crítico dos múltiplos sentidos que o texto traz, desde os seus elementos explícitos aos implícitos.

MÓDULO III

Este módulo traz uma reflexão sobre como o significado das palavras em muitos contextos perpassam pelo sentido figurado, metafórico. Antunes (2010, p. 183) evidencia que "A escola precisa estar atenta a todos esses aspectos que afetam os significados das palavras – matéria com que construímos nossas atividades de linguagem".

Conteúdo: Construção de sentido das palavras

Tempo estimado: 3h/a de 45min.

Objetivos do módulo:

- Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráficos em textos multissemióticos;
- Reconhecer os múltiplos sentidos que as palavras possuem, considerando a importância do contexto para a construção de sentidos;
- Reconhecer a intencionalidade presente no discurso da tirinha em questão, para ler de maneira crítica;
- Levantar hipóteses para a situação retratada na tirinha;
- Inferir o humor presente na tirinha;

- Analisar aspectos composicionais da tirinha.

Estratégias:

1º Momento: Iniciar a aula, solicitando que os alunos façam uma leitura da tirinha (figura 14), e estimular a discussão sobre a situação de comunicação apresentada, o diálogo do garoto com sua mãe sobre a explicação dada pelo seu pai em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula ao formar panelinhas.

Figura 14: Tirinha de Armandinho

Fonte: Livro didático Se liga na língua, 6º. Ano, p. 134

2º Momento: Discutir sobre o uso da palavra “panelinhas” como entendida por Armandinho a partir da fala do seu pai.

A tira em análise apresenta uma situação comunicativa em que há um adulto que aparece cortado na visualização, bem acima dos joelhos, visto pelo ângulo da criança, que é Armandinho. Pelo contexto, infere-se que este adulto seja a mãe dele. Logo no primeiro quadrinho, o menino reproduz em discurso indireto o que o pai falou a respeito de formação de panelinhas. Na sequência seguinte, ele argumenta que não quer ficar deslocado, culminando no último quadrinho em que o garoto prontamente demonstra sua compreensão do enunciado, explicando que por não querer ficar deslocado, já está levando a sua panelinha.

Esta situação de comunicação leva-nos a entender que a palavra assume sentidos diversos. Considerando a fala do pai citada na fala de Armandinho: “os alunos terem panelinhas” e a compreensão expressa por Armandinho: “Por isso estou levando uma

também!”, deparamo-nos com o interlocutor Armandinho, o aluno que reconhece a palavra “panelinhas” como uma panela pequena. Enquanto sujeito social, fica em evidência que seu repertório é limitado e sua interação acontece, apenas, a partir do seu conhecimento cultural, comum da palavra. A inferência feita por este interlocutor, neste contexto, não foi capaz de estabelecer a comunicação pretendida.

Questões a serem discutidas:
a- Qual a situação representada na tira?
b- O humor da tira consiste no uso de uma palavra que pode ser entendida em diferentes sentidos. Identifique-a.
c- De acordo com o contexto da tira, quais são os sentidos atribuídos a esta palavra?
d- Normalmente, as tirinhas trazem a fala dos personagens dentro de balões. Nesta tirinha, não existem balões. A ausência dos balões de fala dificultou ou facilitou sua compreensão?
e- No último quadrinho, levante hipóteses para justificar por que a personagem chega a essa conclusão.
f- O que significa para Armandinho “ficar descolado”?
g- Identifique valores culturais e sociais expressos na tira.

MÓDULO IV

Conteúdo: Variedades linguísticas

Tempo estimado: 3h/a de 45min

Objetivos do módulo:

- Refletir sobre a diversidade linguística e sua adequação ao contexto;
- Verificar a percepção do aluno em relação à variedade linguística, segundo o espaço geográfico (rural e urbano) e de adequação aos diversos ambientes, como, por exemplo, familiar e escolar;
- Inferir o efeito de humor pelo uso ambíguo da palavra barbeiro;
- Reconhecer a intencionalidade presente no discurso da tirinha em questão, para ler de maneira crítica;

- Reconhecer os múltiplos sentidos que as palavras possuem, considerando a importância do contexto.

Estratégias:

1º Momento: Será feita a leitura compartilhada da tirinha (figura 15) a seguir, atentando para os elementos verbais e não verbais presentes.

Figura 15: Tirinha da Turma da Mônica

Fonte:https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/62652420676/por-mauricio-de-sousa-www.monica.com.br.Acesso em: 27 de abr.2020

2º Momento: Após a leitura da tirinha acima, estimular uma discussão oral, tomando como base as questões seguintes:

a- Conte a história apresentada nessa tira.

b- O cenário revela onde se passa a narrativa? Por quê?

c- Qual o tipo de linguagem que predomina na tira: formal ou informal? Dê exemplos.

d- A linguagem utilizada por eles dificultou o entendimento da mensagem? Por quê?

e- O que torna a tira engraçada?

f- Conhece algumas expressões típicas da região onde você mora? Cite-as.

Chico Bento é uma personagem das tirinhas da Turma da Mônica. Maurício de Sousa o criou como representação do típico caipira do interior paulista. Por esse motivo, suas narrativas têm sempre a roça como cenário. Sua forma de falar demonstra que as práticas de linguagem

sofrem variações relacionadas à história de vida de seus falantes, o que reflete a sua cultura e o meio em que vive.

A BNCC (BRASIL, 2017), sob o ponto de vista da linguagem, expressa uma concepção de sujeito como constituído a partir de suas práticas de linguagem das mais cotidianas às mais formais, exigindo de nós conhecimentos sobre a atuação desses sujeitos nas diversas esferas de comunicação. Este mesmo documento expressa que:

> Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social e em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2017, p.29).

Notadamente, não falamos nem escrevemos todos da mesma maneira. A diferença reside no fato de que há um grau de formalidade com maior ou menor espontaneidade. Há momentos em que haverá um maior cuidado e planejamento. Há outros sem nenhuma formalidade, mesmo que intencional, como é o caso da tirinha analisada. Sob essa perspectiva, o discurso de Chico Bento revela a importância de uma reflexão sobre a linguagem, levando em conta vários fatores que nos levam a aferir sentido às palavras, como, por exemplo, o conhecimento linguístico ou cultural dos interlocutores. É o sujeito o agente das relações sociais e o responsável pela construção dos discursos. Como afirma Bakhtin (2016), a língua só existe em função do uso que os locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação formais ou informais.

3º **Momento:** A partir de então, será apresentado o fenômeno de variação linguística, proporcionando a compreensão de que há níveis de uso na fala e na escrita, sendo estes condicionados por vários fatores, dentre eles geográficos, socioeconômicos e culturais. Bem como, a compreensão de que tais variedades existentes em nossa sociedade pertencem à nossa língua e têm a mesma expressividade e função comunicativa que as variedades de maior prestígio social.

3.3.4. Produção final (2h/a de 45min)

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 90), “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno possibilidades de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Assim, é possível o professor fazer uma análise dos

progressos que os alunos alcançaram, do que foi aprendido durante o desenvolvimento da sequência e, se necessário, retomar pontos que os alunos não conseguiram assimilar.

Este será o momento em que os alunos, sob a orientação da professora/pesquisadora farão o esboço para a produção de uma tirinha, identificando quem será personagem principal, quais as características dele e a sequência narrativa da tirinha que irão produzir, além de planejarem como irão compor a parte visual e a inserção das falas nos balões, tomando como base os conhecimentos construídos sobre o gênero ao longo dos estudos dos módulos.

Com relação ao tema, será dada a sugestão para que seja voltado às discussões que forem feitas sobre como as pessoas se relacionam na sociedade em que vivem, as transformações tecnológicas e os impactos que elas proporcionam na vida dessas pessoas. Entretanto, é uma sugestão que eles poderão seguir ou, se preferirem, poderão escolher um tema de seu interesse.

Finalizada a produção, haverá um momento de avaliação em que os estudantes poderão fazer uma exposição oral de suas experiências no trabalho com as tirinhas, as dificuldades que encontraram, o conhecimento adquirido através deste estudo e sua importância como sujeito que está inserido socialmente.

Por fim, será marcada, com toda a comunidade escolar e a família, a culminância com a divulgação das tiras produzidas em uma seção exclusiva do jornalzinho, o qual ficará disponível na biblioteca da escola para que outras pessoas tenham acesso. Será, portanto, um momento de socialização em que será apresentado o trabalho realizado com as tirinhas produzidas pelos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos gêneros textuais e sua utilização em sala de aula nos dias atuais é de fundamental importância. Especificamente no ensino de língua portuguesa, passa a ser uma ferramenta pedagógica, um condutor de novas ideias e formas de se definir um trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades da leitura e a uma prática de linguagem que favoreça a compreensão e a construção dos sentidos a partir dos diferentes gêneros.

Diante disso, justifica-se a proposta de atividade por meio de um gênero textual particular, neste caso, o gênero tirinhas. A relevância dada a esse gênero parte do princípio de que "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam"(BRASIL, 1998, p. 21). Logo, é um gênero que pode servir de facilitador do ensino da língua, ao propor um ensino que remete à questão da produção de sentidos que são construídos no contexto interacional entre autor e leitor, via texto. Sob essa ótica, a interação verbal é responsável pela organização das relações intersubjetivas, possibilitando, assim, a construção dos sentidos.

Entre os potenciais do uso das tirinhas, encontra-se a sua característica multimodal, a qual nos revela que a prática da leitura e/ou a análise de textos coexistem na junção das linguagens verbais e não verbais, sobretudo atualmente, quando os avanços tecnológicos influenciam diretamente no processo de interação em que a imagem e a palavra mantêm uma relação integrada.

Neste contexto, é mister que sejam inseridas no cotidiano escolar as semioses de que as tirinhas dispõem, fazendo com que os alunos possam ser instigados a se tornarem leitores proficientes para além do texto verbal, ou seja, os alunos precisam ter a consciência da multiplicidade de linguagens, além de saber compreender e analisar os textos, tendo em vista as várias situações de uso da língua no cotidiano. Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e produção de textos multimodais torna-se uma necessidade, em virtude do novo perfil de autor/leitor do contexto atual.

Sob a perspectiva crítica e reflexiva com relação aos gêneros textuais, consideramos, ainda, que a leitura de tirinhas requer não só um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também, o alerta para a observação dos vários recursos multissemióticos nela presentes e que contribuem para a construção dos sentidos.

Em virtude do cenário que vivemos, consequência da pandemia, não posso dizer que os objetivos foram alcançados em sua íntegra, pois se perdeu a oportunidade da proposta de

atividade ser aplicada em sala de aula. No entanto, a partir de todo o estudo realizado durante esta pesquisa, foi possível compreender que o gênero tirinhas é uma excelente ferramenta pedagógica que articula a leitura com a interpretação de textos, e que pode acontecer de modo significativo para os estudantes, na medida em que a leitura aprimora-se por meio de um processo de construção de sentidos. Isso deve ser um exercício constante que, se bem estimulado e bem trabalhado, pode formar leitores bastantes críticos.

A abordagem do gênero tirinhas também foi essencial para agregar conhecimentos construídos ao longo da vida acadêmica da pesquisadora à sua vida profissional, no sentido de poder refletir sobre suas práticas pedagógicas, com vistas a reinventar-se, de modo a possibilitar um trabalho que priorize a leitura e, consequentemente, interesse aos alunos, fazendo com que se envolvam e participem efetivamente, e assim sejam capazes de consolidar as habilidades de leitura, especificamente de textos multimodais.

Nesta ótica, espera-se que este trabalho venha contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de textos multimodais e que desperte nos estudantes a consciência de que os diferentes elementos da semiose textual contribuem na construção dos sentidos, de tal maneira que se sintam motivados à leitura, compreendam o contexto sócio discursivo e sejam capazes de acionar conhecimentos adquiridos para a construção do sentido dos textos que leem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____.**Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Análise de textos: fundamentos e práticas**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de Leitura. Teoria & Prática**. Campinas: Pontes, 2016.

LINS, Maria da Penha P. **O Humor nas Tiras de Quadrinhos:** uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda. Vitória: Grafer, 2002.

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

_____ . **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora et al. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos:** uma “alfabetização” necessária. In: Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula. RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs). São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado do PROFLETRAS sobre a vivência de leitura dos estudantes. Os resultados aqui obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Solicitamos que não se identifiquem e respondam de forma espontânea e sincera. Grata pela sua colaboração!

01- Idade: _____

Nas questões seguintes, responda colocando um x nos parênteses.

02- Sexo:

( )Masculino ( )Feminino

03- Você gosta de ler?

( )Sim ( )Não

04 -Você lê no seu dia a dia?

( )Sim ( )Não

Nas questões 05, 06 e 07, você pode assinalar mais de uma resposta, se for necessário.

05 - Se você respondeu sim à pergunta anterior, que tipo(s) de texto(s) você costuma ler?

( ) Contos
( ) Fábulas
( ) Diários
( ) Anúncios
( ) Poemas
( ) Notícias
( ) E-mails
( ) Outros: _____

06 - Como você consegue esses textos para ler?

( ) Seus pais compram

( ) Você pega na biblioteca da escola

( ) Pega emprestado com alguém

( ) Consegue na internet

07 - Quem incentiva você a ler?

( ) Seus Pais

( ) Seus Professores

( ) Seus amigos

( ) Não há incentivo

08 - Alguma vez já fez leitura de tirinhas? ( )Sim ( )Não

Gostou? ( )Sim ( )Não

09 - Se já leu alguma tirinha, o que mais lhe chamou a atenção?

( ) O formato ( ) o colorido ( ) os personagens ( ) o humor