



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADE – CAMPUS III
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

MONIQUE VIANA DE OLIVEIRA ANGELO

**O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

GUARABIRA - PB

2021

MONIQUE VIANA DE OLIVEIRA ANGELO

**O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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, na área de concentração Linguagens e Letramentos e linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

GUARABIRA - PB

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.

A584g Angelo, Monique Viana de Oliveira.
O gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos
multiletramentos [manuscrito] : uma proposta de sequência
didática para o 9º ano do Ensino Fundamental II / Monique
Viana de Oliveira Angelo. - 2021.
142 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins,
Coordenação do Curso de Letras - CCHA."

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Multiletramentos. 4.
Tiras. I. Título

21. ed. CDD 371.27

MONIQUE VIANA DE OLIVEIRA ANGELO

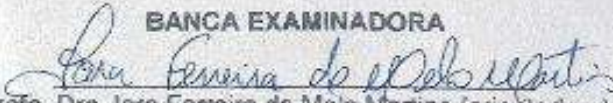
**O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

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: 04/03/21

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico a meus filhos, Netto e Guga e a minha mãe, Maria. A vocês, minha maior motivação, todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Mestre por excelência, e maior produtor de significados do universo, por entender os meus pedidos e necessidades, pelas chances de (re) nascer algumas vezes. Por permitir tantas vitórias em minha vida pessoal e profissional.

À professora Iara Martins, por ter sido minha orientadora, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela amizade, carinho e direção.

A minha mãe Maria, pela compreensão em minhas ausências e por cuidar tão bem dos meus filhos, por ter me proporcionado educação e estudo e pelo amor incondicional a mim dispensado.

Aos meus filhos Netto e Guga, por compreenderem minhas ausências e estresses, por acreditarem e torcerem sempre por mim. O amor por vocês é a chama que me aquece e me movimenta e que, nos momentos difíceis, mantém a minha fé.

Às professoras, Fátima Aquino, Rosângela Neres e Carla Bonifácio pelo pronto aceite na formação da banca e por me inspirarem.

Aos professores do PROFLETRAS-UEPB/Guarabira, que contribuíram por meio das disciplinas para o desenvolvimento desta pesquisa e por serem muito mais que professores, sempre nos inspirando a sermos melhores pessoas e profissionais.

Aos colegas de turma pelas experiências e informações compartilhadas, pela amizade, os sorrisos, os cafés e os abraços apertados que alegravam os dias.

À querida UEPB, por me receber no Mestrado e por ter sido cenário para conversas enriquecedoras, amizades inspiradoras e momentos gloriosos.

Aos funcionários da UEPB, em especial, do departamento do PROFLETRAS, pela atenção e presteza.

À direção escolar do Agripino Ribeiro, na pessoa da gestora Lourdes Barbosa e aos meus queridos alunos, pois sem eles não haveria sentido discutir as transformações nas práticas pedagógicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Muito obrigada a todos vocês!

O que é Letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor;
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.*

RESUMO

Este trabalho postula como objetivo geral apresentar uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011), envolvendo o gênero multimodal tiras sob a perspectiva dos multiletramentos. A referida sequência é voltada para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Araçagi/PB. Nessa perspectiva, a base teórica principal para nossa proposta utiliza as teorias e pesquisas de Kleiman (2010), Rojo (2013), Street (1984; 2007), no tocante aos aspectos dos letramentos e multiletramentos, Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) na fundamentação do gênero, Dionísio (2006), Kress & Van Leeuwen (2006) acerca da multimodalidade, bem como, Ramos (2017) e Rama; Vergueiro (2009), sobre o gênero tiras, em consonância com os documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018). Para tal, desenvolveremos uma sequência didática, tomando como parâmetro as concepções de Lopes-Rossi (2011). Considerando o cenário contemporâneo marcado pela multimodalidade dos textos e pelas diferentes linguagens, justifica-se o trabalho com tiras, pois as mesmas, além de se constituírem em valiosas ferramentas educacionais atrativas aos alunos, são ricas em recursos que possibilitam diferentes leituras na promoção dos multiletramentos. Sendo assim, almejamos que o trabalho com leitura/escrita através das tiras, viabilize a nossa proposta promovendo a formação crítica cidadã dos sujeitos envolvidos num cenário hipermoderno.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Multiletramentos. Tiras.

ABSTRACT

This work postulates as general objective to present a didactic sequence based on the research of Lopes-Rossi (2011), involving the multimodal genre strips from the perspective of multiliteracies. This sequence is aimed at 9th grade classes of elementary school at a municipal public school in the city of Araçagi / PB. In this perspective the main theoretical basis for our proposal uses the theories and researches of Kleiman (2010), Rojo (2013), Street (1984; 2007), on the aspects of literacies and multiliteracies, Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008) in the rationale of the genre, Dioníso (2006), Kress & Van Leeuwen (2006) about multimodality, as well as Ramos (2017) and Rama; Vergueiro (2009), about the genre strips, in consonance with the official documents PCN (1998) and BNCC (2018). To this, we will develop a didactic sequence, taking Lopes-Rossi's (2011) conceptions as a parameter. Considering the contemporary scenario marked by the multimodality of the texts and the different languages, working with strips is justified, as they, in addition to being valuable educational tools attractive to students, are rich in resources that allow different readings in the promotion of multiliteracies. Therefore, we hope that the work with reading / writing through the strips, makes our proposal viable promoting the critical formation of the subjects involved in a hypermodern scenario.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Multiliteracies. Strips.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Elementos componentes do gênero e do texto.....	51
Figura 02 – Tira retirada do livro didático – 9º ano.....	56
Figura 03 – Tira da Mafalda	72
Figura 04 – Quadro do IDEB – Resultados e Metas	87
Figura 05 – Modelo de sequência didática.....	89
Figura 06 – Tira 01 – Mafalda e a política	88
Figura 07 – Tira 02 – Armandinho	89
Figura 08 – Tira 03 – Mafalda	89
Figura 09 – Tira 04 – Chico Bento.....	89
Figura 10 – Tira 05 – Toda Mafalda	90
Figura 11 – Tira 06 – Armandinho	90
Figura 12 – Tira 07 – Tecnologia e informação.....	90
Figura 13 – Tira 08 – Armandinho e o pôr do sol.....	91
Figura 14 – Charge 01 - Corruptos e corruptos.....	91
Figura 15 – História em quadrinhos	92
Figura 16 – Tira TV: a fonte da discórdia.....	93
Figura 17 – Tira 01 Reflexão e estudo.....	96
Figura 18 – Tira 02 Reflexão e estudo.....	97
Figura 19 – Tira 03 Reflexão e estudo.....	98
Figura 20 – Tira 04 Reflexão e estudo.....	99
Figura 21 – Tira 05 Reflexão e estudo.....	100
Figura 22 – Tira 06 Reflexão e estudo.....	101
Figura 23 – Tira 07 Reflexão e estudo.....	102
Figura 24 – Tira 08 Reflexão e estudo.....	103

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GNL	Grupo de Nova Londres
LT	Linguística Textual
NLS	New Literacy Studies
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Tradução de Programme for International Student Assessment)
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. LETRAMENTO(S): LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL	17
2.1 Concepções de letramentos e suas percepções no contexto escolar.....	17
2.2 Leitura e escrita na contemporaneidade: algumas considerações.....	28
2.3 A escola sob a perspectiva dos multiletramentos.....	38
3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS INTERAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
3.1 Abordagens teóricas sobre concepções de gêneros.....	45
3.2 Os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino.....	52
3.3 Gêneros multimodais: ampliação do conceito de texto.....	60
3.4 As tiras e sua relevância como gênero multimodal.....	65
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA COM O GÊNERO DISCURSIVO E MULTIMODAL TIRA.....	73
4.1 Caracterização da pesquisa.....	73
4.2 Contexto da pesquisa.....	75
4.3 Sequência Didática: atividades de leitura e produção de texto com o gênero discursivo Tiras.....	77
4.4 Descrição da Sequência Didática nos moldes de Lopes-Rossi	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6. REFERÊNCIAS.....	111
7. ANEXOS.....	115

1. INTRODUÇÃO

“A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p. 13).

Por meio da linguagem, as práticas sociais de leitura e de escrita se manifestam em nossas interações diárias: para fazer a leitura de uma história em quadrinhos ou apreciar um *outdoor* na rua; para escrever uma lista de séries preferidas ou uma mensagem no *whatsapp*; ler o resumo da novela, acessar as notícias do dia, interpretar uma charge, etc. Todas essas práticas constituem formas de utilização social leitora e/ou escritora.

Vale destacar que, devido às transformações sociais nas práticas educacionais e aos avanços tecnológicos, propiciados pelo processo da globalização, a combinação das linguagens (verbal, não verbal, multimodal) está cada vez mais frequente na comunicação e nos textos. Hoje, as nossas produções discursivas têm a possibilidade de integrar em sua composição diferentes modos semióticos como cores, imagens, sons, movimento, etc, o que implica na construção de novas práticas de letramentos.

Conforme afirma Soares (2002), a emergência das tecnologias digitais, especificamente o computador e os *smartphones*, “modificou e dinamizou o modo como nos relacionamos com as práticas de letramento” (SOARES, 2002). Em consequência, o conceito de letramento vem pluralizando-se e sofrendo ressignificações.

Em face disso, para interagirmos nesse novo cenário que reflete práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem, impõe-se a necessidade de perceber o texto como semioticamente multimodal (combinação de diferentes linguagens); bem como é preciso capacidades de letramentos cada vez mais avançadas para construir e (re) construir os sentidos dos textos que lemos e produzimos nos eventos comunicativos que medeiam as práticas sociais contemporâneas.

Ao entender que há desafios educacionais a serem enfrentados, pois as práticas de letramentos ultrapassam as atividades de decodificação de um código, uma vez que, a linguagem verbal abre espaço para o reconhecimento da

imagem e de outros elementos multimodais na composição dos significados textuais, exigindo novas habilidades dos sujeitos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), a inserção dos (as) estudantes nas práticas de leitura e escrita numa perspectiva de letramento, faz com que eles sejam capazes de interagirem em seu cotidiano nas diferentes situações políticas e sociais.

Depreendemos, assim, que é necessário preparar os sujeitos para atuarem em práticas sociais que articulem a leitura e a produção de textos em contextos diversificados, com vistas à promoção dos multiletramentos, oportunizando situações em que eles possam se colocar de forma crítica, criativa e autônoma.

No entanto, ressaltamos que o trabalho que envolve a prática de leitura e escrita dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa tem sido um dos maiores desafios dos professores, pois os estudantes demonstram em seu desempenho escolar grandes limitações, principalmente, no reconhecimento dos gêneros discursivos e na apreensão dos sentidos nos textos que leem e, conseqüentemente, produzem.

No que concerne aos textos multimodais, é notório como eles estão presentes nas mais variadas esferas da atividade humana: propagandas, infográficos, tiras, charges, quadrinhos. Vale destacar que, mesmo presentes em nosso cotidiano de forma significativa, as pesquisas sobre os textos multimodais como objeto de ensino são relativamente recentes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – no ensino fundamental, é essencial que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Mesmo com as orientações dos documentos oficiais no que tange ao ensino e a aprendizagem da nossa língua, percebemos que ainda há lacunas que o ensino de língua portuguesa precisa preencher no que diz respeito às práticas de letramentos crítico e multissemiótico.

Há, também, lacunas em estratégias de ensino que explorem os significados produzidos não só em textos no modo verbal, mas também no modo

visual, pois alunos e professores precisam lidar com a multimodalidade dos textos, já que o fácil acesso a diferentes gêneros coloca os alunos em contato com os mais variados modos de significação.

Considerando-se a relevância desses aspectos, suscitamos algumas reflexões (*Como trabalhar a leitura e a escrita do gênero multimodal com alunos dos anos finais do ensino fundamental, não apenas como mote para estudos linguísticos? Qual seria o caminho mais eficaz para o aluno compreender e produzir os textos multimodais criticamente, reconhecendo suas especificidades semióticas e suas funções discursiva e social? Como a escola vem trabalhando textos que agregam várias linguagens?*)

Ao nos questionarmos, acreditamos que ao explorar os elementos multimodais do gênero discursivo tiras com a mediação do professor, é possível desenvolver os multiletramentos de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado requer.

Para elucidar tais questionamentos, esta pesquisa fundamenta-se principalmente nas teorias de Street (1984, 2007), Soares (2003), Kleiman (2010), Cope & Kalantzisis (2000) e Rojo (2013) no que diz respeito aos letramentos e multiletramentos; do Círculo de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Rojo (2009) acerca dos gêneros discursivos, bem como, os teóricos Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Dionísio (2006) e Ribeiro (2016) sobre multimodalidade. Fundamenta-se também em autores que conceituam as tiras como gênero, a exemplo de Ramos (2017) e Vergueiro (2018) e, por fim, no que tange as práticas de leitura e escrita, nos amparamos em Koch e Elias (2004;2013) em consonância com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante do escopo, considerando os aspectos supracitados e a partir das ¹minhas reflexões decorrentes da prática docente, justificamos nossa proposta intitulada: O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

¹ O uso da primeira pessoa, se refere às inquietações pessoais, bem como, os percursos da formação acadêmica, experiências profissionais, escolhas e percepções particulares da pesquisadora. O emprego do plural evidencia o compartilhamento das ideias e dos posicionamentos da pesquisadora conjuntamente com a orientadora desta pesquisa.

Com esta pesquisa, evidenciamos a necessidade de trabalhar os com textos multimodais nas aulas de língua portuguesa, a fim de colaborar com a formação de sujeitos multiletrados. Lembrando que, o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, centra-se, principalmente, nos usos da leitura e da escrita de gêneros discursivos, com função social de aprimorar a criatividade e a criticidade dos discentes nas práticas letradas dentro e fora da escola, sem deixar de lado, evidentemente, a formação cidadã.

Vale ressaltar que, esta pesquisa foi motivada pelas nossas contínuas reflexões acerca das novas práticas de letramento, envolvendo os gêneros multimodais, tendo em vista a emergência destes diante do advento tecnológico.

Ademais, durante meu percurso de formação acadêmica enquanto professora de língua portuguesa e aluna pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, minhas inquietações teóricas e práticas são condizentes com a ideia de que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo” (RIBEIRO, 2016, p. 26). No entanto, nota-se uma carência de atividades interventivas voltadas para a prática dos multiletramentos a partir de textos multimodais.

Em relação à escolha do gênero, defendemos o pressuposto de que os gêneros discursivos multimodais estão bastantes presentes nos livros didáticos, nos meios de comunicação, na *internet*, no cotidiano e na preferência dos alunos. Entretanto, verificamos nas aulas de língua portuguesa, dificuldades na leitura e na interpretação do gênero tiras, por se tratar de um gênero que apresenta uma diversidade de recursos e de sentidos que podem ser construídos. Por outro lado, é preciso considerar as linguagens (não apenas a verbal) que os constituem, já que o mundo no qual vivemos é cada vez mais multimodal. Sendo assim, escolhemos o gênero tiras, objeto desta pesquisa, considerando o potencial de significados que este gênero apresenta para desenvolver a criticidade e abordar temáticas relevantes.

De acordo com Ribeiro (2016), os textos visuais, por exemplo, não são trabalhados na escola com frequência e, quando aparecem, geralmente, são explorados como complemento ou ilustração da linguagem verbal. Além disso, há de se considerar o quanto gêneros discursivos multimodais ainda têm sido

explorados, por autores de livros didáticos, a partir de uma predominância da análise gramatical, ou seja, como mote para estudos apenas linguísticos.

Diante desse panorama, elegemos, portanto, como objetivo geral: elaborar uma proposta de atividade didática que contribua para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras dos alunos por meio de uma sequência didática com o gênero multimodal tiras. Como objetivos específicos, elegemos os seguintes: a) identificar os elementos composicionais e os recursos multissemióticos das tiras com ênfase na sua função discursiva e social; b) socializar na comunidade escolar um livro foto com coletânea de tiras produzidas pelos alunos; c) produzir um caderno de atividades com sequências didáticas utilizando o gênero multimodal tiras em quadrinhos.

Vale ressaltar que, em relação à metodologia, a natureza da pesquisa era, a princípio, a pesquisa-ação de natureza qualitativa, com caráter descritivo/interpretativo, já que objetivava descrever/interpretar as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, estabelecendo relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado, relacionadas à medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado (GIL, 2010).

No entanto, devido ao momento atípico que estamos vivenciando, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, tornou-se inviável aplicar a pesquisa-ação no formato do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS -, o qual propõe uma intervenção pedagógica acerca de problemas detectados nas aulas de língua portuguesa, visando diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, nossa pesquisa apresenta uma proposição metodológica exploratória com viés bibliográfico, para a prática de leitura e produção de textos por meio de uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011).

Como procedimento metodológico adotamos a sequência didática, por considerá-la uma estratégia pedagógica. A sequência didática tem como parâmetro as concepções de Lopes-Rossi (2011), a qual apresenta uma sequência com atividades organizadas em três módulos didáticos: módulo com uma sequência de atividades de leitura e discussão com diferentes exemplos do gênero proposto; módulo para produção escrita com atividades de planejamento,

coleta de informações e a produção final, seguida de revisão e reescrita; módulo de socialização e divulgação do produto final ao público.

A referida proposta é direcionada a turmas do 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Araçagi/PB, propondo como produto final (nos anexos), a elaboração de um caderno pedagógico com atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras.

Nossa escolha pelo 9º ano do ensino fundamental II se justifica por ter uma experiência profissional maior com essa série em detrimento das demais; bem como, ao reconhecer que os discentes estão prestes a entrar no ensino médio e irão se deparar com avaliações externas, as quais exploram todos os recursos e funcionalidades do gênero tiras.

No que tange ao aspecto organizacional, a fim de proporcionar uma melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, dividimos esse trabalho em 04 (quatro) capítulos, além das considerações finais e as referências.

Neste primeiro capítulo, referente à Introdução, evidenciamos a contextualização da temática e do objeto de estudo, a problematização de investigação, ou seja, nossa questão de pesquisa, a justificativa, os objetivos, a metodologia e seu plano organizacional.

No segundo capítulo, apresentaremos as concepções de letramentos, incluindo os aspectos significativos dos multiletramentos e suas contribuições no contexto escolar para a formação de um sujeito letrado, à luz de autores como Street (1984; 2007; 2014), Soares (1998), Kleiman (2010), Cope & Kalantzis (2000), Rojo (2013), entre outros. Assim como, traremos algumas considerações no que tange às práticas de leitura e de escrita na escola, consoante o que dizem os documentos oficiais (doravante PCN), BNCC (2018) e autores como Koch & Elias (2006). Posteriormente, faremos uma breve explanação acerca do papel da escola sob a perspectiva dos multiletramentos,

No terceiro capítulo, teceremos um panorama com os pressupostos teóricos sobre os gêneros discursivos, apresentando as suas principais concepções e os seus elementos constitutivos à luz de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), além de outros autores que tratam do assunto. Dando continuidade, enfatizaremos o uso dos gêneros discursivos como objeto de ensino da língua, destacando sua relevância no contexto escolar. Em seguida,

traremos algumas considerações sobre a multimodalidade e o gênero discursivo tiras, objeto de estudo deste trabalho.

No quarto capítulo, apresentaremos o percurso metodológico, a caracterização e o contexto da pesquisa, bem como, a proposição metodológica por meio de uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011).

Em seguida, apresentaremos as considerações finais onde teceremos nossas impressões, expectativas e a importância da elaboração de uma sequência de atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras, para a fomentação de habilidades críticas leitoras e escritoras.

2. LETRAMENTO(S): LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Letramento não é puro e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2002, p. 72).

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa no que se referem às concepções de letramentos, incluindo os aspectos significativos dos multiletramentos e suas contribuições no contexto escolar para a formação de um sujeito letrado, à luz de autores como Street (2007), Soares (1998), Kleiman (2010), Cope & Kalantzisis (2000), Rojo (2013), entre outros. Assim como, traremos algumas considerações no que tangem às práticas de leitura e de escrita na contemporaneidade, consoante o que dizem os documentos oficiais PCN (1998), BNCC (2018) e autores como Koch e Elias (2006). Posteriormente, faremos uma breve explanação acerca do papel da escola sob a perspectiva dos multiletramentos.

2.1 Concepções de letramentos e suas percepções no contexto escolar

No final do século XX, em um cenário de grandes transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, houve uma certa imposição a praticamente todas as nações em relação à exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento letrado desejável, mas como condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi nesse contexto que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização SOARES (2003).

Sendo assim, para compreender o conceito de letramento(s) e suas concepções, façamos primeiro um paralelo com o conceito de alfabetização. De acordo com Rojo (2013, p. 129), desde que o termo letramento começou a ser usado no Brasil, em 1986, inaugurado por Mary Kato, houve muita confusão pelo fato de o “conceito ser assimilado, por muitos, à palavra alfabetização e

confundido com o de alfabetismo”. Soares (2002, p. 16) diz que “alfabetizar é ensinar [alguém] a ler (e também a escrever).” A autora nos lembra que o termo ‘letramento’ vem do original em inglês *‘literacy’* que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” SOARES (2002, p. 17).

A princípio, a perspectiva predominante nos estudos do letramento foi a cognitiva, passando para a perspectiva discursiva a partir do século XXI. Vale lembrar que, os estudos atuais trazem diversas concepções para denominar o termo letramento, mas todas estão relacionadas às práticas de leitura e escrita.

Para a autora Mary Kato (1986), o conceito de letramento refere-se à capacidade do sujeito de fazer uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Para a autora, a diferença principal entre o conceito de alfabetismo - relacionado a ser alfabetizado – e o letramento é a de que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Recentemente o termo letramento tornou-se necessário, pois passamos a enfrentar uma nova realidade social, na qual se faz necessário fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Este processo vem sofrendo alterações, pois passou-se da simples verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social

Embora defenda-se que são processos diferentes, eles estão relacionados entre si. Soares (2003) afirma que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, mas diferentes em termos de processos cognitivos. De acordo com a autora, aprende-se a técnica (codificar e decodificar), mas também, a utilizar tais saberes nas mais variadas práticas sociais. Assim, um não está antes do outro, pelo contrário, devem ocorrer de forma simultânea.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p.19) define letramento como “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Compreender o que significa letramento, conforme Magda Soares (2002), envolve a distinção entre o letramento visto em uma dimensão individual e em uma dimensão social:

o letramento possui uma dimensão individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento resume-se a uma simples posse das habilidades de ler e escrever. Note-se, porém, que o indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado (no sentido de que reconhece o alfabeto e consegue assinar seu próprio nome), mas também letrado (no sentido de que é capaz de ler textos, ainda que num nível básico, e escrever mensagens simples, pelo menos). Já em sua dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2002, p. 66).

Isso quer dizer que a leitura, na perspectiva do letramento individual, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, incluindo desde a capacidade de decodificar palavras até a compreensão de textos. Essas habilidades devem ser aplicadas a diferentes gêneros, sendo mobilizadas conforme às especificidades dos diferentes textos. A escrita, da mesma forma que à leitura, na perspectiva individual do letramento, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. As habilidades de escrita vão desde o registro de unidade de som até a capacidade de expressar o pensamento de forma organizada em língua escrita.

Na perspectiva social do letramento, defende-se que não basta o domínio de certas técnicas de leitura e escrita, como as capacidades presentes na concepção do letramento individual. Acredita-se que o letramento é o que as pessoas fazem com as capacidades de leitura e escrita. Nessa interpretação do conceito de letramento, tem-se uma visão de que as práticas de leitura e escrita envolvem processos mais abrangentes, responsáveis por afirmar ou questionar valores e formas de distribuição de poder. Ou seja, como fenômeno social, o letramento está e faz parte da nossa vida. Estamos rodeados de informações escritas por todos os lados, seja nas ruas, em casa, no comércio, na escola, nos transportes e em muitos outros ambientes, e o letramento se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.

É nessa dimensão social que, segundo Soares (2002), a escrita traz “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas,

quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (ibid, p. 17).

Segundo Paulo Freire (2001), o domínio da leitura e da escrita é uma das formas de conscientização da realidade e de possível meio de transformação. O autor compreende o letramento como possibilidade de pensar e agir de forma transformadora sobre o mundo e de formar uma consciência crítica.

Percebe-se que para Freire (2001), alfabetizar vai muito além do domínio da leitura e da escrita, para ele o ato de ler e escrever ressignifica o estar do sujeito no mundo. Esse ressignificar pode ser entendido como desvendar as formas de organização social e, de alguma forma desenvolver a consciência crítica que possibilite certas práticas políticas de mobilização e organização. Pode-se dizer, então, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é indissociável do processo de politização.

Como foi especificado, a alfabetização não é condição para o letramento, tampouco o letramento condição para a alfabetização. O grande desafio dessa reflexão é conciliar esses dois processos, logo, é importante assegurar a apropriação do sistema alfabético/ortográfico, bem como dar condições para a sua utilização nas práticas sociais.

Rojo (2009, p. 98) ressalta que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Entende-se, então, que existem níveis de letramento. Ainda de acordo com Rojo “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo” (ibid, p.98)

Diante do exposto, percebemos como o conceito de letramento é englobante e como o termo alfabetismo e o termo letramento, embora pareçam sinônimos, apresentam distinção. Em relação ao letramento, fica mais notório que esse termo vem sofrendo ressignificações, devido às mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos que vão além da leitura e da escrita relacionadas ao texto escrito.

Rojo (2009) destaca a importância de distinguir esses termos:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos),

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

Ainda conforme a autora, isso ficou mais claro para os estudiosos do letramento, a partir da obra divisora de águas de Brian Street (1984), que inaugura os novos estudos do letramento identificado como “New Literacy Studies” - NLS - e que foi divulgada no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995). Street faz profundas reflexões acerca das diferentes questões relacionadas ao letramento, inclusive, problematiza a escolarização do letramento.

Visto por um sentido mais abrangente, as práticas de letramento, expressão criada por Street (2012), a partir dos eventos de letramento, referem-se aos conhecimentos sócio e culturalmente mobilizados na construção de significados em contexto de leitura e de produção escrita. Nesse contexto, tais práticas são múltiplas e diversificadas, uma vez que levam em consideração, por um lado, os modos como os sujeitos e grupos sociais integram a escrita e a leitura em seu cotidiano e, por outro, os processos de interpretação usados pelos sujeitos.

De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as - práticas de letramento - buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. - Práticas de letramento, então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais. Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento (STREET, 2012, p 73.).

Assim, atentamos para o papel da escola, principal agência de letramento, sobre a importância de não só ensinar os discentes a ler e a escrever, desenvolvendo competências e habilidades que podem ser ou não relevantes para eles, mas também, reconhecê-los como pessoas que possuem letramentos diferenciados de acordo com os modelos sociais que participam e pertencem, considerando a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e diferentes linguagens.

Nesse sentido, Street (2012) defende o letramento como prática social em oposição a uma concepção dominante que restringe o letramento a um conjunto

de capacidades cognitivas individuais dos sujeitos e nas habilidades de lidar com o texto escrito. Numa perspectiva restrita de ensino de letramento, considera que sempre foi esse o objetivo das escolas, considerar o sujeito como uniforme e sem levar em conta aspectos contextuais, culturais, sociais, históricos.

Partindo desse pensamento, Street (2014) considera o letramento sobre dois enfoques: o autônomo e o ideológico; sendo que o primeiro se refere basicamente, às habilidades individuais do sujeito, enfatizando as diferenças entre quem sabe mais ou quem sabe menos usar a língua. O conceito autônomo, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. Tal concepção reduz o ensino da língua a uma metodologia etnocêntrica (valoriza a língua e a cultura da elite), desconsiderando o aluno e alimentando o fracasso escolar. Esse enfoque de letramento autônomo é reforçado na escola.

Nesse modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os alunos enfrentam nas atividades de leitura e escrita.

Assim como Street, defendemos o modelo “ideológico”, cuja compreensão envolve práticas reais e socialmente situadas, conforme podemos ver na seguinte citação:

Esse modelo vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, 2014, p. 44).

Dessa forma, o enfoque ideológico reconhece a indissociabilidade entre letramento e as estruturas sociais, além de compreender sua ligação com práticas de leitura e escrita nos mais variados contextos nos quais elas podem se apresentar. Pode-se dizer, então, que tal enfoque reconhece os letramentos múltiplos. No entanto, não podemos pensar que todo sujeito social possui os

mesmos letramentos ou tem acesso às tecnologias de informação e comunicação fora do ambiente escolar, como o acesso a jornais e *internet*, por exemplo. Sendo assim, é papel da escola oportunizar esses acessos e o uso de recursos, já que estão inseridos nas práticas sociais.

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, porém é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

Segundo Rojo (2009), é preciso rever os letramentos dominantes, principalmente aqueles que ocorrem na escola, em virtude das tecnologias e das diferentes culturas presentes na sala de aula.

Em suma, foi a partir desses novos estudos de Street (1984) - nome mais representativo nos “novos estudos do letramento”-, que o termo letramento passou a ser designado no plural – Letramentos. O autor evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder.

Acerca dos letramentos múltiplos, Rojo (2009;2013) e Street (2007; 2014), embasam as discussões, entendendo que eles não só devem ser levados em conta, mas também necessitam ser trabalhados na escola, tanto os valorizados como também os não valorizados, assim como os locais ou globais.

Postulado por Rojo (2009),

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

De acordo com essa autora, para se trabalhar a leitura e a escrita na contemporaneidade, é fundamental o foco nos — “usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p.119).

Salientamos que o trabalho de Rojo (2009) é muito importante para o entendimento dos letramentos múltiplos. A autora os define como as mais

variadas formas de utilização da leitura e da escrita, com as quais alunos e professores estão envolvidos nos diferentes ambientes, culturas e níveis.

Sendo assim, as abordagens mais recentes dos letramentos têm destacado a heterogeneidade das práticas sociais, de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado nas práticas de letramento. Se a escola deseja formar indivíduos letrados, capacitados para fazer uso com autonomia das diversas práticas de leitura e de escrita, ou melhor, dos múltiplos letramentos, deve considerar, os letramentos institucionais, como também, os fatores sociais e as culturais locais.

No entanto, o que presenciamos é que a escola, muitas vezes, não prioriza as práticas de letramento vivenciadas fora do seu contexto, tornando o ensino descontextualizado da realidade do(a) educando(a). O estudante não consegue fazer relações entre o que aprende na escola e o que utiliza em seu convívio social, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado.

Kleiman (1995, p.20) afirma que a escola não se preocupa com o letramento como prática social, “mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”. Nota-se que o processo de alfabetização tem sido privilegiado pela escola em detrimento do letramento como prática social e o conhecimento empírico trazido pelos alunos de seus diferentes contextos sociais.

Um exemplo de desinformação pelos diferentes letramentos é o que a escola, mais importante agência de letramento, vem dispensando ao internetês ou bloguês. No livro de Roxane Rojo, “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social” (2009), a autora aborda essa questão relatando que “é comum vermos professores e a mídia reclamando da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um ataque à língua portuguesa” Rojo (2009, p. 103), e acrescenta que essa linguagem é considerada para muitos como uma linguagem pobre de regras gramaticais.

Rojo esclarece que “o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula”, por essa razão não pode ser desconhecida pela escola (ibid, p. 103). Compreende-se que é uma forma de utilização da leitura e escrita, adaptada para facilitar a comunicação nesse

contexto de prática social. É para essas diferentes formas de utilização da leitura e da escrita que a escola deve capacitar seus educandos.

São novas formas de comunicação, práticas de multiletramentos vivenciadas pelos estudantes e que não podem ser dissociadas da escola. Como afirma Rojo (2009):

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106/107)

Assim, concordamos com a autora supracitada e entendemos que a escola e o ensino de Língua Portuguesa devem possibilitar aos/às alunos(as) o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e democrática, diante dos fatos do cotidiano, das interações, dos textos que circulam na sociedade complexa e heterogênea em que vivemos.

Há a necessidade de considerar no ambiente escolar diferentes práticas de letramento, ou seja, os letramentos múltiplos, valorizando os letramentos locais e vernaculares, assim como, a cultura valorizada e dominante na contemporaneidade, mudando as formas de interagir com a leitura e a escrita em práticas sociais de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada (família, igreja, escola) pelos(as) educandos(as).

Compreendemos, portanto, que o conceito de letramentos múltiplos contempla diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Sob essa perspectiva, Rojo (2009, p. 107) enfatiza que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para que isso seja possível, a autora afirma que a educação linguística não pode deixar de trabalhar com os letramentos múltiplos, com os letramentos multissemióticos e com os letramentos críticos e protagonistas.

Para Rojo (2009, p. 107), trabalhar com foco nos letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Assim, a variedade

de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se.

A autora destaca, ainda, que os letramentos multissemióticos também são importantes, pois são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” Rojo (2009, p. 107). Como exemplos de letramentos multissemióticos, destacamos a utilização das práticas de leitura e escrita com as tiras (objeto dessa proposta), como também, os diversos gêneros textuais e visuais, com as mais variadas linguagens que circulam na sociedade globalizada.

Em relação ao letramento crítico, de acordo com Rojo (2009, p. 108), são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. Esses são essenciais, pois possibilitam uma postura crítica diante das tantas informações que se tem acesso.

Ainda sobre o letramento crítico, podemos citar Paulo Freire (1989) que sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais. Nas palavras do autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Podemos perceber que o trabalho com os letramentos múltiplos considerando os diferentes contextos, não só na escola, mas também na nossa proposta de intervenção, pode ser fundamental para a capacitação e formação de um sujeito crítico e protagonista, no que diz respeito às novas exigências sociais de leitura e escrita. Não é um conceito simples, como nos confirma Rojo (2009):

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Desta forma, uma mesma prática de letramento pode acontecer dentro de muitas possibilidades e modificar de acordo com alguns fatores como, tempo, cultura, ambiente etc. Ou seja, o objetivo e a forma de utilizar determinada prática de leitura e escrita podem variar de pessoa para pessoa. Por exemplo, enquanto um indivíduo pode utilizar a leitura de uma tira com criticidade, embasado pelo contexto sócio-histórico atual; outra pessoa pode apenas se deparar com uma tira em uma sessão de jornal/internet e apreciar apenas as imagens e/ou ler com dificuldade, apenas decodificando.

A partir desses pressupostos, observa-se que outros caminhos devem ser percorridos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois atualmente, temos novas formas de comunicação e de textos na vida dos jovens e de toda a comunidade escolar, surgindo com o avanço da tecnologia. Por isso, faz-se necessária uma resignificação, em que os alunos possam ser ao mesmo tempo alfabetizados e letrados.

Assim, ratificamos que definir o conceito de letramentos múltiplos é complexo, principalmente, por se algo novo, que passou a ser usado devido às novas e complexas exigências quanto às práticas de leitura e de escrita na sociedade atual hipermoderna. Com isso, nossa pretensão baseia-se em compreender suas formas de atuação diante das práticas escolares leitoras e escritoras que são exigidas na contemporaneidade.

O que se depreende pelo exposto é que os multi e novos letramentos envolvem as diversas práticas sociais de leitura e escrita existentes, sejam elas realizadas dentro ou fora da escola, sejam locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas. Contemplam, também, as novas formas de utilização da leitura e da escrita exigidas pela sociedade contemporânea e, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos.

Nesses termos, destacamos a importante contribuição dos estudos dos novos e multiletramentos para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola, tendo em vista a amplificação do conceito textual, pois representa, a inclusão de novos gêneros e de novas práticas sociais desenvolvidas nas escolas.

Sendo assim, no próximo tópico, faremos uma breve explanação abordando algumas considerações acerca do processo de leitura e de escrita

no contexto escolar, sob a perspectiva dos estudos e documentos contemporâneos e alguns autores que discutem o tema.

2.2 Leitura e escrita na contemporaneidade: algumas considerações

A evolução dos estudos sobre a língua revela que algumas mudanças de paradigmas ocorreram oferecendo um olhar mais amplo sobre o fenômeno da linguagem. Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos sobre a língua portuguesa, à luz da Linguística Textual -LT (a partir da década de 1980) e da publicação dos PCN (1998), contemplam as funções que a língua assume nos mais variados contextos, passando de estrutura abstrata para ação empreendida entre humanos situados em várias esferas de atividades sócio-históricas.

Esses estudos também têm destacado o foco no trabalho com o texto (oral, escrito, semiótico), tornando os gêneros discursivos como objeto de ensino da língua, pois de acordo com Bakhtin (), os enunciados se realizam na forma de gêneros do discurso – formas de uso da língua – surgidos no âmbito das diversas esferas de atividades humanas e, por isso, constituídos sócio-historicamente. Isso quer dizer que, os gêneros discursivos não são mais exemplos de como falar ou escrever bem, mas “um enunciado a ser lido, compreendido, interpretado e que servirá de base a futuras produções de textos dos alunos” (ROJO, 2012, p.28).

O ensino sob essa orientação rompe com o ensino tradicional, o qual não utiliza os textos com abordagem discursiva conforme Lopes-Rossi (2011), se inspira

no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua (gem) para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio- historicamente. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 65-68).

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já contemplada em outros documentos, como os PCN (1998), para os quais a linguagem é

uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Consideramos relevante trazer à tona as considerações supracitadas, pois, como se pode constatar, o enfoque de ensino muda-se para o texto e a orientação dos documentos e estudos contemporâneos, que norteiam o ensino de língua portuguesa, estão voltados para os usos sociais situados que fazemos da língua em articulação com outras linguagens. Esses usos sociais das linguagens se configuram como situações enunciativas em que o texto falado/escrito (enunciado) é resultante de um processo de interação entre os sujeitos interlocutores. Percebe-se que a concepção de língua não é entendida apenas como instrumento de comunicação e expressão, mas também como instrumento de interação.

Baseado nesse panorama, realçamos que a escola precisa adequar-se às novas demandas sociais, visando atingir os objetivos educacionais propostos pelos documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem nos dias atuais.

Paralelamente a esse contexto, as reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita ocupam um lugar privilegiado nas pesquisas e estudos sobre as formas dos indivíduos agirem na sociedade. A diversidade dessas práticas no mundo contemporâneo influencia dentro e fora do ambiente escolar e na formação de cidadãos críticos que possam fazer uso proficiente dessas competências.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 56), para haver a prática de leitura de textos escritos é necessária a articulação entre os conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências autorizadas pelo texto para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

A leitura, atualmente, é percebida como uma ferramenta linguística, por meio da qual o leitor faz uso de uma gama de rituais textual-discursivos e cognitivos ROJO (2004). Nessa mesma direção, Koch & Elias (2013, p.37), nas suas postulações, defendem uma concepção de leitura enquanto “construção ou produção de sentido”. Ato este embasado na articulação do autor e leitor, necessitando, para tal, da mediação do texto. Nas palavras das próprias autoras, “a leitura é uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 37).

Contudo, a leitura é uma prática social, por meio da qual o leitor faz uso de múltiplos saberes. Por isso, faz-se necessário repensar, como as práticas de leitura vem sendo desenvolvidas em sala de aula. Uma vez que, na contramão de um cenário em que o processo de ensino e aprendizagem tem se tornado cada vez mais dinâmico e interativo, com o advento das novas tecnologias, de transformações nos modos de comunicação e das práticas sociais, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008) nos atentam para o fato de que:

Mesmo vivendo numa época denominada ‘era da informação’, a qual possibilita o acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê. (BRASIL, 2008, p.48)

Diante da realidade supracitada, vale destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - da escola onde a proposta será executada, encontra-se abaixo da média, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes no processo de leitura e escrita e, principalmente, na compreensão daquilo que lê.

Nesse sentido, o baixo rendimento na nota do IDEB, e em algumas avaliações nacionais e internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PiSA - e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, corroboram o que diz o texto acima Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008, p. 48), uma vez que, evidenciam que um número significativo de alunos brasileiros não compreende o que lê, não associa as informações que circulam no contexto social à própria realidade. Esses alunos, ainda, demonstram dificuldade para selecionar informações, estabelecer relações, elaborar inferências e construir sentidos a partir das

leituras realizadas e conseqüentemente apresentam dificuldades em se posicionar crítica e autonomamente perante à sociedade.

Embasado nisso, pensar o ensino e a aprendizagem de língua materna é planejar situações didáticas em que os alunos façam uso da língua nas mais diferentes situações comunicativas e analisem esses usos (que estão em constante modificação) visando à aprendizagem das diferentes práticas sociais da leitura e da escrita que favoreçam a formação de um sujeito para os multiletramentos. Ou seja, a construção de sujeitos leitores e escritores “competentes”, com novas habilidades para que possam lidar com o leque de informações que se abrem a sua volta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p.15) conceituam leitor competente, “aquele que por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”, apontando que o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação desse tipo de leitor. Diante disso, Os PCN nos apresentam um conceito de leitura bem pertinente:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p.40)

Desse modo, a leitura só se dá quando o leitor ultrapassa a mera decodificação. Assim, para formar um leitor competente os PCN destacam que

faz-se necessário compreender o que lê e que saiba posicionar-se na busca de informações implícitas, que se ancoram nos dados não fornecidos pelo autor. Para isso, esse leitor precisa de práticas constantes de leitura de textos diversos que circulam socialmente (BRASIL 1998, p. 5).

Vale lembrar que a “interpretação” dos textos é um dos pontos essenciais da leitura. Afinal, não basta ler ou decodificar os códigos linguísticos e a significação explícita, conforme Koch (2013) nos informa. Faz-se necessário observar a significação implícita, onde se encontram as intenções do falante, ou seja, o modo como o conteúdo é comunicado e que estabelece, no enunciado, condições particulares no interior das quais se dá a comunicação.

Nessa direção, torna-se necessário trabalhar com práticas leitoras que fazem parte de diferentes contextos sociocomunicativos dos estudantes, para que eles possam assumir uma postura de leitor e escritor crítico, interagindo socialmente. Vale salientar que, para Soares (2002),

leitura não é (...) ato solitário: é interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados”. A autora diz também que: e (...) do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma ‘tecnologia’), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos(...) refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2002, p. 68-69).

Considerando que o simples ato de ler, por si só, não tem significado, o texto precisa ser trabalhado como uma atividade de interação entre as pessoas, que leva em conta os conhecimentos de cada uma no processo comunicativo e, conseqüentemente, de compreensão.

Salienta-se que o texto é uma atividade de interação porque faz uma mediação entre autor e leitor(res) e estes constroem e reconstroem as informações e os sentidos para compreenderem a história, o contexto, atribuindo-lhes sentidos, instigando discussões, fazendo inferências e analisando os diversos aspectos explícitos e implícitos. Isso significa ler e escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado requer.

Nesse pensamento, Kleiman (1987, p. 52) afirma que “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”. Logo, para que ocorra essa compreensão é preciso, criar e instigar situações de aprendizagem significativa em que a prática leitora imprima criticidade e leve à reflexão, conduzindo o leitor a se posicionar de forma autônoma diante de novas informações e interfaces que dialogam diferentes linguagens, adquirindo novos conhecimentos e, assim, ressignificando o mundo a sua volta.

No entanto, é preciso salientar que ler com autonomia e proficiência no contexto escolar não é fácil, uma vez que, as práticas de letramentos não são uma constante nas aulas e exige do professor e do aluno vários conhecimentos para que se consiga chegar a tal propósito.

A escola, no papel do professor, precisa de acordo com o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

(...) ressaltar a importância da leitura como objetivo do ensino, de aprendizagem e como objetivo de realização imediata. Isto significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês: resolver um problema prático, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. (BRASIL 1998, p.54)

A prática de leitura nas aulas de língua portuguesa deve se caracterizar como um espaço de reflexão e interação, através do uso de diferentes textos verbais, não verbais, multimodais. Em consonância com os PCN, a escola deve criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, sendo capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Assim, a leitura precisa ser explorada como viabilizadora da autonomia e da consciência crítica dos educandos.

No contexto da BNCC – Base Nacional Comum Curricular - a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p.70)

Ressaltamos a importância do trabalho com textos em diversos gêneros para que a leitura seja efetivada criticamente, conforme o desejo dos documentos oficiais e estudos. Os PCN nos direcionam em relação a isso:

sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL 1998, p.24)

Ao utilizarmos o termo “sociedade letrada”, estamos nos remetendo a um sujeito leitor que transcende a mera decodificação dos sinais gráficos e decifra o que está por traz dos símbolos, palavras, imagens, fazendo inferências, atribuindo sentidos, imprimindo seu conhecimento de mundo.

De acordo com Kleiman (2010, p. 377), parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social.

É importante compreender o sentido de letramento, além de reflexões tais como nos propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual diz que:

letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p.23)

Entende-se, pois, que a leitura e a escrita na escola, assim como as práticas sociais que ultrapassam o muro escolar, realizam-se situada num contexto, orientam-se por algum objetivo, têm alguma função e se dirigem a algum leitor. O processo do domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. Como afirma Gadotti, “o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever” (...) “Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la” (GADOTTI, 1979, p. 17 *apud* VARGAS, 2000).

Dessa forma, ratificamos a importância do trabalho com a leitura e com a escrita na escola, principalmente, na utilização como prática social. Para isso, é necessário que a escola rompa com o tradicionalismo atentando para o que diz os PCN:

os objetivos de língua portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social (BRASIL, 1998, p. 37).

Sendo assim, postular também objetivos que ampliem a competência discursiva do educando, escolhendo e produzindo textos que circulem socialmente e que façam sentido em seus contextos reais. Por isso, é extremamente relevante que o professor trabalhe com os alunos os mais diversos gêneros discursivos.

No que diz respeito à escrita, a BNCC (2018), estabelece que:

o eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de texto verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado ao nível de informatividade. (BRASIL, 2018, p. 64)

Diante do exposto, entendemos que a escola deve garantir e oportunizar a utilização de textos variados que contemplem diferentes elementos, inclusive os multimodais, porém, percebemos que os materiais didáticos quase não abordam esses textos, assim como, ainda são pouco presentes na sala de aula. A Base para Língua Portuguesa não só inclui o trabalho com textos multissemióticos, mas estimula seu estudo e produção em classe. É relevante produzir textos na sala de aula, correspondentes aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, que contemplem aquilo que se vivencia fora da escola. Além disso, deve-se proporcionar a eles a escrita de textos de gêneros textuais e multissemióticos que possuam uma função social determinada.

Nessa direção, os PCN (1998) destacam:

É na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem; em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais, o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (PCN, 1998, p. 24):

Reforça-se o pressuposto de que devem ser aproveitadas as possibilidades de leitura de cada educando, a fim de favorecer o processo da

escrita. Na atividade de produção de um texto, precisam ser ativados não só os conhecimentos linguísticos, mas também, o conhecimento prévio e internalizado que o produtor traz das suas interações culturais, políticas, sociais, ideológicas. É importante ativar os conhecimentos relativos à situação de interação entre o texto e seu produtor, para que os textos produzidos apresentem sentido, discursividade e que sejam compreendidos por estarem contextualizados.

Assim, a atividade da escrita pressupõe a interação e o uso da linguagem que fazemos dentro e fora da escola. Antunes (2010, p. 116) expõe que a “escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer”. De acordo com o referido autor, a escrita deve ocorrer de uma maneira que sejam percebidas a atividade interativa de expressões, intenções, crenças, manifestações verbais ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, interagindo com ele.

Em relação ao acesso sistematizado dos alunos a textos de variados gêneros, os PCN de Língua Portuguesa (1998) fazem uma consideração muito importante:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

Daí a responsabilidade da escola em viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Nesse sentido, o texto deve ser um instrumento, o qual deverá unir os conteúdos a um contexto social que instigue à reflexão. É, portanto, da escola o papel de sistematizar os saberes no que tange ao repertório textual que está a serviço do ensino e da aprendizagem, para que haja uma aquisição significativa da linguagem e, por conseguinte, favoreça o processo de leitura e produção textual.

Koch e Elias (2013) destacam que

(...) a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito, leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e o objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido. (...) (KOCH; ELIAS, 2013 p. 77).

Destaca-se o papel mediador do professor em relação ao processo de produção do alunado. Não é só produzir por produzir, para exprimir suas ideias e produzir bons textos, os alunos precisam saber o que querem dizer, para quem escrevem, com qual finalidade, qual é o gênero textual, seus elementos constitutivos, seu propósito discursivo e sua função social. Para isso, é preciso ler criticamente, conhecer o gênero textual a ser produzido e praticar a reescrita, ou seja, é preciso compreender e fazer-se compreender.

Contudo, sabemos que produzir textos não é uma tarefa fácil, principalmente quando não há uma preparação, uma constância, não há uma contextualização e um sentido para o qual se escreve e para quem se escreve. Em relação ao texto escrito, ainda existe por parte da escola, uma preocupação maior com os problemas ortográficos ou sintáticos em detrimento dos aspectos discursivos, cognitivos e semióticos. Não se escreve apenas por escrever, para se comunicar, para que se obter nota, mas também, para que se descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita etc. Tudo isso porque todo ato de escrita pertence a uma prática social.

Desse modo, uma forma de diminuir as dificuldades relativas à atividade de produção textual, o texto do aluno deve ser visto como um processo e não somente como um produto final.

De acordo com Marcuschi (2008), os problemas ortográficos ou sintáticos não atrapalham a compreensão se o texto estiver inserido numa cultura e circular entre indivíduos que a dominam. Há ainda o equívoco de pensar que o ensino de aspectos linguísticos e gramaticais torna o aluno suficientemente competente em ler e escrever. A textualidade não depende de regras sintáticas ou ortográficas, e sim das condições cognitivas e discursivas. Um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Assim, um texto se fundamenta sobretudo pela sua discursividade, inteligibilidade e articulação.

Marcuschi (2008) também diz que o texto não é feito apenas de palavras e, portanto, não é composto apenas do material linguístico que aparece em sua superfície. Nele, o significado depende das partes com as quais se relacionam. O seu significado geral não é o resultado apenas da soma de suas partes, mas de certa combinação geradora de sentidos.

No processo de construir sentido, em relação à escrita, é necessário que o aluno sujeito assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, os sujeitos revelam-se a si mesmos, assim como a sua leitura de mundo. Nesse sentido, (BAKHTIN, 2003, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido”.

Diante do exposto, de acordo com os estudos atuais, o ensino de língua portuguesa passa a ter, portanto, o compromisso de ampliar o repertório dos (as) alunos(as), incorporando as práticas de linguagem contemporâneas marcadas pela diversidade de linguagens, mídias e culturas.

Por tudo isso, torna-se indispensável que a escola desenvolva atividades de leitura e escrita que levem em consideração toda a multiplicidade presente na contemporaneidade, tendo em vista a formação de sujeitos multiletrados. No próximo tópico, faremos uma explanação sobre o papel da escola diante dessa realidade “multi” dos letramentos.

2.3 A escola sob a perspectiva dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos foi proposta por um grupo de pesquisadores denominado “Grupo de Nova Londres” (doravante GNL) em 1996. Segundo os pesquisadores, os multiletramentos lidam com a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística (GNL, 1996, p. 3- 4).

Nesse âmbito, o grupo percebeu que apenas o termo letramento não contemplava as mudanças que acompanhavam os textos que surgiam com o avanço da tecnologia e com a diversidade cultural e, com isso, firmava a

necessidade de a escola incorporar aos currículos pedagógicos os novos letramentos provenientes de uma sociedade contemporânea.

Para Rojo (2012, p. 12-13):

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos, como apontado, levam em conta a diversidade cultural presente na contemporaneidade e a variedade de sistemas semióticos dos textos, ou seja, a multimodalidade dos novos meios de informação e comunicação. Os textos estão cada vez mais multimodais e requerem dos leitores e produtores, bem mais que habilidades linguísticas. Eles exigem capacidades de acesso, compreensão, apreensão, posicionamento e articulação das informações.

Kleiman e Moraes (1999, p. 92) afirmam que:

tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio, o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita; pelo contrário, eles aumentaram as demandas de leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve) (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 92).

Diante disso, as práticas de ensino devem contemplar os gêneros multimodais e as múltiplas culturas que os alunos trazem e que se manifestam por meio de diversas linguagens. É preciso que a escola vá além do método tradicional que contempla apenas a palavra escrita e amplie a noção de letramentos para o campo das outras linguagens que estão cada vez mais presentes nos textos, devido aos avanços tecnológicos.

É importante ressaltar o que Rojo (2013) aponta sobre os multiletramentos:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular,

local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2013, p. 8).

Nada mais atual e relevante para a prática escolar, pois o uso dos multiletramentos envolve tanto os avanços tecnológicos quanto o cotidiano dos alunos. É necessário levar em consideração que as produções culturais que estão a nossa volta, hoje, são um conjunto de textos híbridos de diferentes gêneros, campos e de produtores variados.

Para a autora, “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2013, p. 23).

Não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, em sua maioria, são mediadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação – doravante TDICs - e os textos não se constituem apenas por signos verbais, mas também com imagens; textos híbridos em que convergem diferentes linguagens e semioses. Nas palavras de Rojo,

é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, 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. (ROJO, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, pensar em letramento hoje envolve considerar a presença da tecnologia, enfatizando que as práticas de linguagem envolvem, cada vez mais, os textos “multi”, os quais se configuram em gêneros multissemióticos, multimidiáticos e multiculturais.

São considerados multissemióticos e multimidiáticos porque convocam várias linguagens (visuais, corporais, sonoras, linguísticas) que suportam diferentes mídias (impressa, televisiva, digital) para construir sentidos. E multiculturais porque se referem à variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida cultura e social.

A abordagem de multiletramentos está em consonância com os princípios da BNCC (2018) em preparar o estudante para a vida social e profissional e para o exercício pleno da cidadania.

A BNCC entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68).

Nesse sentido, para tratar das práticas em que estão envolvidos esses novos letramentos, que implicam novas formas de linguagens, novos comportamentos, novos meios de produzir e fazer circular os textos, passou-se a abordar o conceito de multiletramentos, o qual veio agregar esses novos “multi” que cada vez mais caracterizam os textos: as multissemioses e a multiculturalidade.

Em meio ao exposto, observa-se que as multissemioses e a multiculturalidade, (principalmente), por vezes, são silenciadas na escola, principal agência de letramento. No entanto, é em meio a ela que muitos de nossos/as alunos/as têm circulado. Nesse contexto contemporâneo, sobre o qual fala Rojo (2012), as diferentes maneiras de organização e elaboração dos textos/discursos nas diversas mídias, os usos das tecnologias, da *internet* e seus recursos de caráter híbrido reconfiguram o papel da escola e a sua maneira de ensinar a língua portuguesa.

De acordo com a BNCC (2018):

eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc, -, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (...) (BRASIL 2018, p.67)

Assim, considerar na prática de sala de aula os multiletramentos é desafiador, porém necessário e significa ultrapassar os limites das práticas de letramentos restritas à leitura de textos escritos/impressos e à produção de textos que não encontram outros fins, senão a avaliação.

A BNCC reitera:

sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertórios e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018:67-8)

A escola, mais precisamente, o ensino de língua portuguesa, passa a ter, portanto, o compromisso de ampliar a bagagem de conhecimento do(a) estudante, incorporando essas práticas de linguagem contemporâneas, marcadas pela diversidade de linguagens, mídias e culturas, e com clareza sobre as implicações pedagógicas dessa ação.

Evidencia-se, portanto, o impacto das transformações sociais contemporâneas nos conhecimentos da leitura e da escrita, com ênfase na importância da articulação entre a escola e as práticas de letramentos múltiplos. Essas transformações no contexto urbano contemporâneo nos fazem repensar nossa forma de enxergar e perceber o mundo, como também, ressignifica nossa forma de ler, escrever e nos relacionarmos.

A pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo, criativo e protagonista no processo. Para o multiletramento, os(as) aluno(as) passam a ser sujeitos de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido.

Assim, um importante passo a ser dado é tornar a sala de aula de língua portuguesa um espaço que propicie a ação de linguagem em práticas sociais diversas, um lugar onde os sujeitos interajam com e pelas linguagens, construindo e reconstruindo conhecimentos e identidades.

Essas reflexões reforçam a necessidade de repensarmos o espaço escolar e o processo de aprendizagem dos/as nossos/as alunos/as, pois as tecnologias digitais, vistas como espaços de interação de forma colaborativa, têm possibilitado que crianças, adolescentes e jovens, de modo geral, negociem suas identidades. É fundamental que uma escola, voltada para formação de leitores e produtores de textos para o exercício da cidadania, se volte para as culturas e as histórias nas quais nossos/as alunos/as estão inseridos/as para um processo de ensino-aprendizagem significativo social e culturalmente.

Rojo em uma entrevista “Outras maneiras de ler o mundo”, afirma:

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais complexos ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens (ROJO, 2013, p. 8-9).

Reforça-se, então, que os multiletramentos precisam estar em evidência na escola, pois com o advento das TDICs e diante de uma geração de sujeitos nativos digitais, práticas de leitura e escrita descontextualizadas não atendem ao perfil conectado em que os alunos se encontram. Em relação aos professores, precisam se alinhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação e com as diversas linguagens semióticas existentes. É importante que haja interação entre professor/aluno e que possam juntos criar novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Em função das práticas de multiletramentos, em que estão inseridos muitos dos/as estudantes e professores, a escola passa a ser inserida em um tempo-espço amplo e múltiplo, que vai além dos seus muros. É necessário, portanto, que os alunos desenvolvam competência linguística para lidar com essas novas demandas, o que pode ser favorecido pela perspectiva dos novos e multiletramentos. A escola deve possibilitar que seus alunos “participem das várias práticas sociais que se utilizam dos letramentos (leitura e escrita) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO 2009, p. 107). Para isso, a autora considera muito importante que outros letramentos sejam levados em conta na escola:

- os letramentos multissemióticos – exigido pelos textos contemporâneos, híbridos com diferentes linguagens, imagens, cores, sons e outras semioses que vão além da escrita.
- e os letramentos críticos e protagonistas - bastante relevante, pois possibilita aos alunos exercerem suas próprias vozes, considerando os

valores, projetos políticos, histórias e desejos presentes na vida social, a fim de (re)construir os significados de textos e discursos.

Partindo do exposto, é muito pertinente no exercício da prática escolar, essa relação entre as TDICs, a valorização dos letramentos locais e sua interação com os letramentos valorizados e institucionais, tendo em vista a formação crítica e autônoma dos educandos e, sobretudo, no que tange o papel da escola no ensino de língua portuguesa.

Vale destacar que Street (2014) faz reservas ao uso do termo multiletramentos, pois ao referir-se somente a canais de comunicação corre-se o risco de classificá-lo de acordo com a forma, distanciando-o, assim, da noção ideológica de letramento defendida pelo estudioso - aquela que as práticas sociais da leitura e da escrita estão atreladas ao uso e ao significado dos contextos socioculturais em que os enunciados são produzidos.

Diante do que foi exposto, compreendemos a importância das práticas de multiletramentos no contexto escolar e realçamos que através de uma proposta sob a perspectiva desses letramentos, a citar, os letramentos críticos e os multissemióticos, os alunos podem desempenhar um papel mais ativo e significativo na análise, compreensão e produção de gêneros que constituem na sua vida social. Sendo assim, no próximo capítulo, trataremos algumas abordagens teóricas sobre os gêneros discursivos, objetos de (inter) ação no ensino, bem como, algumas considerações sobre a multimodalidade e os gêneros multimodais, em especial, o gênero tiras.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: INTERAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Onde não há texto também não há objeto de estudo nem de pensamento
(Bakhtin 2003, p.329)*

A partir dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros² textuais/discursivos muitos trabalhos surgiram corroborando as suas ideias. Neste capítulo, teceremos algumas abordagens teóricas sobre as concepções de gêneros discursivos, embasadas pelos teóricos Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Rojo (2015), Barbosa, (2015), dentre outros que abordam a temática.

Primeiramente, faremos um breve panorama com os pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, trazendo as suas principais concepções e os seus elementos constitutivos (conteúdo, composição, estilo), a fim de ter uma melhor compreensão e aprofundamento do tema.

Dando continuidade, enfatizaremos o uso dos gêneros discursivos como objeto de ensino da língua, destacando sua relevância no contexto escolar. Em seguida, traremos algumas considerações sobre a multimodalidade e os gêneros multimodais, em especial, o gênero discursivo multimodal tiras, nosso objeto de estudo.

3.1 Abordagens teóricas sobre concepções de gênero

No recente cenário do ensino de língua materna no Brasil, observa-se a presença de uma proposta metodológica baseada nos pressupostos do sociointeracionismo discursivo, que compreende a língua como interação verbal e como ato dialógico, como também, concebe os gêneros como objeto de ensino da língua e como forma de ação e interação relacionando o uso da língua à esfera social. Essa concepção tem como fundamento teórico-metodológico as

² A terminologia utilizada na definição de gêneros apresenta algumas variações, como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros textuais”, “gêneros do texto”. Neste trabalho, há de se considerar, como muitos autores indistintamente, os termos “gênero discursivo” e “gênero textual”, ambos se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados à situação de comunicação social.

reflexões do russo Mikhail Bakhtin e seu círculo e é a que norteia os PCN. Sendo assim, por fazerem parte das práticas sociais em que estamos inseridos, os gêneros tornaram-se fundamentais no ensino e na aprendizagem da língua materna.

É válido salientar que, as discussões sobre os gêneros não são novas e iniciaram-se na tradição clássica desde a Poética de Platão e a Retórica de Aristóteles, porém o grande auge teórico se deu com as teorias linguísticas de Bakhtin. A partir disso, o enfoque sobre gêneros rompeu a esfera literária e foram revisados por diferentes teóricos, a exemplo de Marcuschi (2008), devido a sua relevância para o desenvolvimento comunicativo, que é a forma com que os indivíduos entram para o universo das linguagens.

Desde então, mudanças significativas vêm ocorrendo no cenário do ensino de língua materna no Brasil em relação às perspectivas teóricas que o sustentam e, conseqüentemente, em relação às concepções de gêneros e suas abordagens.

Ressalta-se que foi através das considerações e do bom-senso teórico de Bakhtin que as definições sobre os gêneros discursivos tornaram-se mais significativas e abrangentes para os estudos linguísticos, relacionando o uso da língua às práticas sociais. Para esse teórico, a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero e classifica-os por “tipos relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Isto é, toda atividade social relaciona-se com o uso da língua e esta se realiza por meio de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 p. 280).

O cenário de embates entre as diferentes abordagens e concepções e o grande interesse pela temática, enriqueceu o trabalho com a linguagem nas práticas sociais, assim como, resultou em várias abordagens sobre gêneros.

Em relação a essas abordagens, para explicitar as distintas concepções de gêneros, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), classificaram-nas em três grupos, que implicam no ensino de leitura e escrita no Brasil: abordagem sociossemiótica, abordagem sociorretórica e a abordagem sociodiscursiva, a que nos apoiamos nesta pesquisa.

A abordagem sociodiscursiva, difundida pelo círculo de Bakhtin, apoia-se nas teorias de enunciação e do texto, como também, na análise crítica do discurso, desfocando um pouco do caráter estrutural da linguagem. Nesta abordagem, a linguagem se concretiza por meio das interações enunciativas sociais e os textos são enunciados estáveis. Sob a perspectiva teórica bakhtiniana, a abordagem sociodiscursiva reconhece a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, isto significa, abordar a perspectiva dialógica da linguagem por não privilegiar apenas a organização estrutural do texto, mas por levar em conta o princípio dialógico, construído por meio das interações sociais e culturais, pela interação entre as linguagens, o pensamento e o agir sobre a língua. Sendo assim, para esta pesquisa, contemplamos a abordagem sociodiscursiva, sob a perspectiva teórica bakhtiniana.

Nessa perspectiva sociodiscursiva, os estudos sobre gêneros discursivos estão na base da terceira concepção de linguagem, sendo assim, é possível observar que Bakhtin reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319). “Todo texto tem um sujeito, um autor” que age em função de um destinatário, ficando evidente a importância das relações enunciativas para a concepção de texto (ibid, p. 308).

De acordo com o estudioso, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Bakhtin confirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (...) 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, 2003, p. 261-262).

Sendo assim, entendemos o conceito de gênero como formas de interação e comunicação materializadas por um texto (oral ou escrito, formal ou

informal) reconhecido nas diferentes esferas comunicativas. Visto isso, é indispensável conceber a língua como um fator social, desde que, ao se combinar interação e comunicação têm que se considerar o papel do “ouvinte/leitor, que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, uma atitude responsiva ativa”, segundo Bakhtin (2003, p. 271).

Ainda citando BAKHTIN (2003), nesse movimento comunicativo, o autor informa que o ouvinte se torna falante, e assim se constituem as diversas vozes, a interação verbal dentro de um contexto sócio-histórico tendo como produto desse processo a enunciação dialógica, porque o sujeito não só espera a resposta do outro, como também, constrói o seu processo interno da palavra, por meio da palavra do outro.

Outro importante estudioso dos gêneros, Marcuschi (2008, p.19), também aponta os gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Para ele, já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais/~~discursivos~~ são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.

Para Marcuschi (2008), os gêneros são:

realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2008, p. 23).

A citação supracitada corrobora com a definição de gênero apresentada por Bakhtin e que aqui contemplamos, uma vez que, afirma que os gêneros são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição, ou seja, os gêneros são os instrumentos que se adaptam às nossas necessidades comunicativas seja ela uma mensagem pelo *whatsapp* ou uma carta.

Rojo, Barbosa (2015, p.27-28) afirmam que

os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade da vida, pois tudo o que dizemos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou texto. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Ao conversarmos, lermos romances, assistirmos as telenovelas, muitas vezes não (re) conhecemos ou designamos esses gêneros e nem sabemos descrevê-los estruturalmente, muito menos produzi-los (ROJO, BARBOSA, 2015, p.27-28).

Esse pensamento ratifica que os gêneros são indissociáveis da comunicação e exercem função social relevante nos discursos, formulados com características próprias ligados às diversas situações comunicativas, seja formal ou informal, oral ou escrita.

Em sua perspectiva, Marcuschi também defende que para comunicar-se por meio de gêneros é preciso utilizar algum tipo de texto e passa a utilizar a expressão “gêneros textuais”.

Como bem analisa Marcuschi (2008), aderindo aos conceitos bakhtinianos, o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, sendo a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva um dos aspectos centrais no processo interlocutivo. Ao se produzirem textos, quer orais quer escritos, enunciam-se conteúdos e sentidos que são construídos, inferidos e determinados mutuamente pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Percebemos que os gêneros textuais/discursivos ocupam um papel de destaque no ensino da língua, porém postulamos que o trabalho com textos (orais e escritos) não é um fim, se limitando apenas a estudos linguísticos formais e estruturais, mas sim, é visto como um meio que utiliza a linguagem humana no processo de comunicação e interação sociodiscursiva.

Posto isso, com as múltiplas e constantes relações sociais e a interferência das novas tecnologias na comunicação diária, percebemos que surgiu uma variedade e infinidade de gêneros textuais/discursivos (orais, escritos e aqui incluímos os multimodais). Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, como já observado por Bakhtin (2003), quando falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. Embora haja uma infinidade de gêneros, precisamos dominá-los e

adequá-los às diferentes situações, pois se usássemos na comunicação de forma inédita seria impossível sermos compreendidos e, sobre isso, Bakhtin enfatiza que:

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nosso enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Nesse sentido, os gêneros se desenvolvem na mesma proporção que as atividades humanas vão acontecendo. Assim sendo, todo texto, seja oral ou escrito, se organiza dentro de um gênero discursivo. Tudo que falamos ou escrevemos já está automaticamente incluído em um gênero textual.

Sob esse prisma, continuamos com as palavras de Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Diante do exposto, por sua riqueza e variedade, quando falamos ou escrevemos motivados por alguma necessidade em determinada situação de comunicação, estamos produzindo textos em diferentes gêneros e, diante disso, devemos adequá-los não só às situações, mas também, aos níveis e necessidade dos alunos conforme os objetivos propostos.

Para compreendermos melhor a variedade de gêneros existentes, Bakhtin os dividem em primários e secundários. No primeiro, têm-se os gêneros mais simples em nossas atividades privadas e cotidianas, mas não necessariamente a linguagem oral: a conversa, o bilhete, os pedidos, certas cartas. No segundo, os gêneros são mais complexos, possuem função formal e oficial, que servem para finalidades públicas e usados em contextos mais organizados que utilizam a escrita e/ou outras linguagens em diversas esferas de atividade humana e de comunicação, como, por exemplo, o relatório, o anúncio, as tirinhas, o romance. Os gêneros secundários podem envolver e modificar os primários em sua composição.

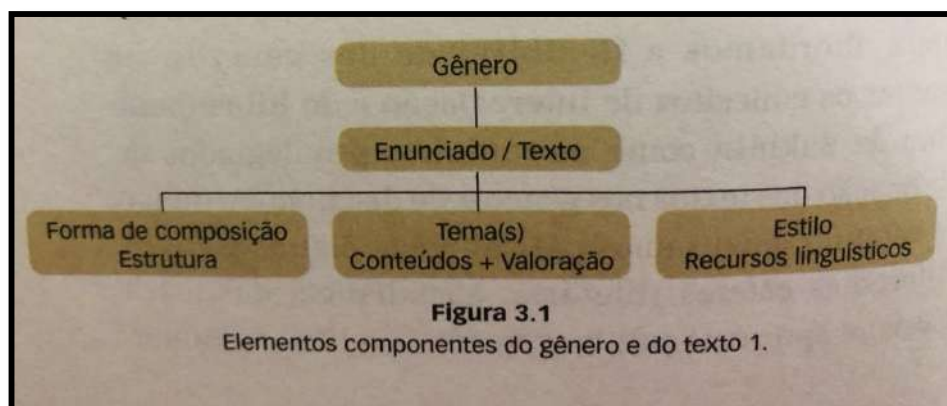
Acerca disso, Bakhtin argumenta:

os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 2003, p. 264-265).

Dessa forma, confirma-se que os gêneros discursivos são instrumentos sociodiscursivos de interação e estão inseridos nas diversas situações sociais de comunicação inerente à atividade humana e ocorrem de maneiras variadas, uma vez que são maleáveis ao contexto social, histórico, cultural e temporal da sociedade.

Em relação às características, esses construtos relativamente estáveis, de acordo com Bakhtin (2003), apresentam três elementos constitutivos que são inerentes ao enunciado e indissociáveis uns dos outros: **o conteúdo temático (tema), o estilo de linguagem e a organização composicional**, como esclarece a figura abaixo:

Figura 01: Elementos Componentes do Gênero e do Texto.



(ROJO; BARBOSA, 2015, p.86)

O tema/conteúdo para Bakhtin é o conteúdo inferido, o assunto principal de um texto, com base na apreciação de valor (ideologia do cotidiano) que o autor ou falante (locutor) lhe atribui, pois “um texto (forma de composição e estilo) é todo construído para fazer ecoar um tema” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.87). O tema não envolve apenas o assunto, mas o sentido que os interlocutores estabelecem no momento da comunicação/enunciação e sua relação com a

ideologia dos interlocutores. O tema é inferido com base na apreciação de valor do locutor (falante ou leitor) e por isso é o elemento mais importante do texto/enunciado.

O tema/conteúdo corresponde ao que pode ser dito, no caso da Tiras, são as informações contidas e subentendidas nos textos verbais e não verbais

Quanto à forma de composição, segundo Bakhtin citado por (ROJO, BARBOSA, 2015, p.94), é a organização e o acabamento do todo anunciado, do texto como um todo. Ou seja, é a estrutura do texto. Usando as fábulas como exemplo, o acabamento pode ser dado por fórmulas “e foram felizes para sempre” ou pela moral. Usando as Tiras também como exemplo, a forma de composição pode ser dada pelo uso dos balões e dos quadrinhos.

Quanto ao estilo, refere-se à linguagem (formal, informal, gírias) que pode ser usada. Segundo Rojo, Barbosa (2015, p. 93), Bakhtin diferencia estilos individuais (de autor) e estilos linguísticos (de gênero). As autoras acima denotam que todo enunciado oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva é individual, mas nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.

A seguir, teceremos algumas consideração sobre a importância dos gêneros discursivos como objeto de ensino.

3.2 Os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino

Não é novidade que o ensino de língua portuguesa no Brasil vem sofrendo modificações em relação às perspectivas teóricas que o sustentam. Como já mencionado, os novos estudos e as publicações que norteiam o ensino têm destacado que o texto deve ser objeto de ensino não só para o processo de leitura, escrita/oralidade, mas também para o ensino de análises linguísticas e semióticas.

Observa-se que o ensino da língua portuguesa hoje suscita muitas questões conceituais acerca dos conhecimentos de leitura e produção textual,

conhecimentos gramaticais e análises linguísticas essenciais na formação dos estudantes.

De forma empírica, temos observado que em relação a isso, a maioria das escolas, principalmente a pública, segue um pouco em contramão ao que propõem os estudos linguísticos contemporâneos e as publicações oficiais, os quais tem como base a concepção sociointeracionista de linguagem e colocam o texto como objeto de estudo da linguística textual. Em contrapartida, muitas escolas priorizam a língua escrita e o ensino sistemático de conteúdos/regras gramaticais. Há a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva (conjunto de regras a serem seguidas) e também analítica (quando se analisam as partes que compõem um todo).

Cabe salientar que mesmo com as mudanças significativas que vêm ocorrendo no ensino da língua portuguesa, em que os gêneros são vistos como forma de ação e interação relacionando o uso da língua à esfera social, o ensino tradicional, com foco em regras gramaticais e textos como pretextos para análises linguísticas, ainda é um vilão em atividade.

Quando falamos em vilão, não temos a intenção de culpabilizar o ensino da gramática normativa/prescritiva, muito menos abominá-lo das aulas de língua portuguesa. Nossa pretensão é contextualizar o ensino de análises linguísticas e usar a língua não apenas como um sistema simbólico. Essa proposta está em consonância com a proposta da BNCC (2018), a qual explicita que não é para execrar o ensino gramatical, mas fazer com que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação; vejamos:

(...) cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística(...) não devem(...) ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagem (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p.69)

Para escapar desse paradoxo entre o que os estudos contemporâneos e documentos oficiais norteadores orientam e o que de fato acontece nas aulas de

língua de portuguesa, a escola deve adotar o ensino da língua materna, pautado nos gêneros discursivos como instrumentos de trabalho dos professores de língua portuguesa.

Desse modo, acreditamos que o trabalho com gêneros colabora, significativamente, no aumento das competências comunicativas, levando os alunos a refletirem sobre o uso e funcionamento da língua/linguagem, mobilizando-as na compreensão e produção textual conforme seus propósitos sociocomunicativos.

Assim, compartilhamos com o pensamento de Marcuschi (2008), uma vez que, ele mostra a linguagem como forma de interação entre os sujeitos da língua, interagindo com os mais diferentes objetivos. Marcuschi (2008, p.59) faz um estudo da língua “como atividade sociointerativa ou textual-interativa”.

Percebe-se com esse raciocínio que, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, mais precisamente o ensino de língua portuguesa, afinal, não há como trabalhar com a linguagem dissociada dos gêneros textuais/discursivos, já que ela ocorre por meio deles.

Vale ressaltar que os PCN (1998) já traziam a proposta de utilização dos gêneros como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e/ou escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva discursiva-enunciativa. Foi a partir da proposta dos PCN que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros discursivos foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Sobre a funcionalidade dos gêneros numa esfera social, segundo os PCN (1998, p.21) “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”.

Por isso ressaltamos a importância de produzirmos textos adequados a cada situação de comunicação nas quais nos inserimos diariamente, como bem nos lembra Marcuschi (2008) ao afirmar que “Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um

discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina” (MARCUSCHI, 2008, p. 9).

De acordo com esse autor, o estudo sobre gêneros textuais não é novo, mas está na moda. Essa afirmação ratifica o que os PCNs enfatizam, isto quer dizer, utilizar os gêneros textuais para promover um ensino que objetive a ampliação da competência discursiva dos educandos com um trabalho pautado no uso que fazemos da língua nas situações interativas.

Marcuschi complementa que:

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 seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (Marcuschi 2008, p. 162)

Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004) abordam a temática do texto/discurso e enfatizam que o ensino da língua portuguesa deve ser abordado fazendo usos dos variados gêneros textuais/discursivos, mostrando como funciona a língua e a linguagem no meio social.

Consideramos, então, que os gêneros textuais/discursivos, que circulam socialmente, são ferramentas que permitem exercer uma ação sobre a realidade e que além de ampliar competências linguísticas e discursivas, podem propiciar aos sujeitos formas de participação social.

Desse entendimento, depreendemos que o trabalho nas aulas de língua portuguesa deve partir dos gêneros textuais/discursivos, principalmente àqueles que os alunos se utilizam em seu meio social e do cotidiano, de forma a auxiliar os estudantes na reflexão sobre os mecanismos linguísticos, no desenvolvimento de competências discursivas e sua importância para a leitura e a produção textual.

Sobre a intenção comunicativa, Bakhtin (2003) afirma que

em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. (BAKHTIN, 2003. p. 281)

Assim, o propósito comunicativo é crucial na escolha do gênero. Se pensarmos no contexto da sala de aula, a cada série, diferentes gêneros devem

ser abordados para que o objetivo comunicativo seja alcançado. Como também, um mesmo gênero pode apresentar intenção comunicativa diferente, a depender da série. Por exemplo, utilizar as tiras com os alunos do 9º ano, os quais estão com uma competência de criticidade mais aguçada, não teremos o mesmo resultado se for trabalhar com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental I.

Em relação à presença dos gêneros na sala de aula, reconhecemos que o livro didático, recurso mais utilizado pelos professores, apresenta um avanço na variedade dos gêneros em seus textos, porém observamos uma tendência a introduzirem gêneros como tiras, HQs e propagandas apenas para leitura como mote para estudos gramaticais ou como forma de distração para os alunos.

Vejamos a seguir a figura abaixo: uma tira retirada de um livro didático/2018, a qual é utilizada apenas como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais e traz, em segundo plano, uma questão relacionada ao desenvolvimento da leitura e contexto da história.

Figura 02 – Tira retirada de livro didático – 9º ano

• Leia a tira:

GARFIELD



1. a) O período "Não detestam aquelas migalhas que ficam boiando no café..." é composto por subordinação. Qual é a oração principal e qual é a subordinada?
 b) A oração subordinada refere-se a qual termo da oração principal?
 c) Essa oração restringe ou explica o termo ao qual se refere? Explique.
 d) Dê a classificação dessa oração subordinada.
 e) A oração subordinada que você identificou é importante para que o(a) leitor(a) compreenda o desfecho da história. Explique por quê.

2. Transforme os adjetivos destacados em orações subordinadas adjetivas e veja como é a letra original de uma canção de Noel Rosa.

*A nossa imensa felicidade / Foi uma nuvem já **passada** / O teu amor que traz saudade / Foi estrela **brilhante** / E pra sempre se apagou.*

Fonte: livro didático Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem. 2018, p.122.

Podemos observar que na tira há elementos associados à linguagem verbal e à não verbal, à forma dos balões, os quais possibilitam construir

significados; no entanto, o livro didático usa a tira apenas para apresentar as orações e os períodos composto por subordinação. Não se explora o contexto, a intencionalidade discursiva, a comicidade e a função social do gênero, por exemplo. Pode-se dizer, assim, que o gênero perdeu sua significação, sua função, não houve interação, não houve o estudo dos seus elementos composicionais, muito menos, se aprofundou em suas intencionalidades discursivas.

Claro que não podemos descartar toda uma construção da gramática normativa, mas é necessário inseri-la (no ensino da leitura e da escrita) como um meio e não como um fim. Se observarmos, no exemplo acima, a tira está sendo limitada ao ensino gramatical, mas com uma abordagem que parece estar contextualizada com os direcionamentos dos PCN e dos estudos contemporâneos da linguística. Sem falar que, o aluno consegue responder as questões sem ter lido o texto de fato, sem ter construído qualquer sentido.

Ademais, não se leva em consideração os diversos elementos multissemióticos para a construção dos sentidos: as palavras, os personagens, a sucessão de acontecimentos, linguagem e fala, balões, cores, criticidade, comicidade, etc. Dessa forma, pode-se dizer que houve um apagamento de informações e conhecimentos do gênero, o texto não dialogou com o seu interlocutor, como faz um gênero segundo Bakhtin.

Além disso, vale ressaltar que, a falta de dialogismo, no sentido bakhtiniano, nas atividades que envolvem a leitura/escrita/oralidade tem tornado a produção textual incipiente e insignificante, devido aos textos produzidos, muitas vezes, só servirem como critério quantitativo de avaliação e para o professor corrigir problemas ortográficos e de pontuação, não permitindo que aconteça um momento de interação verbal.

Vale destacar que a variedade de gêneros textuais encontrada nos livros destinados à escola, é muito válida e um grande avanço para o ensino de língua portuguesa. No entanto, ainda não é suficiente para cumprir os objetivos que almejamos, que é formar cidadãos capazes de interagirem de forma crítica e autônoma, produzindo seus próprios textos e (re) construindo conhecimentos.

Diante dessas observações, no ensino de maneira geral e, em sala de aula de modo particular, podemos tratar os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”, levando os alunos a produzirem ou

analisarem eventos linguísticos orais e escritos, identificando as características de cada gênero.

Bakhtin aponta:

é possível observar que alguns gêneros textuais vão sofrendo adaptações, e sendo transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados conforme a necessidade que os homens têm de se comunicar entre si, considerando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 261).

É válido dizer que, como a linguagem está sempre em movimento e com a diversificação das atividades humanas, há potencialmente um número ilimitado de gêneros e que eles remodelam-se, a depender do tempo em que são produzidos. A forma de comunicação está muita rápida e com isso, novos gêneros vão surgindo, assim como outros vão ficando obsoletos.

Sobre essa infinidade e dinamicidade dos gêneros, Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros

surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Isso significa que os gêneros existem para atender as novas demandas na comunicação e transformações culturais, sociais, tecnológicas, com isso podemos exemplificar o surgimento do gênero tiras, a partir das HQs, um romance adaptado ao cinema. Podemos observar também, a substituição de alguns gêneros por outros, como a substituição do gênero telefonema por mensagens, da carta por e-mails e o surgimento de novos gêneros como *memes*, *posts* e *podcasts*.

Importante ressaltar que não é o fato de pertencer a um determinado gênero que fará com que o texto seja rigorosamente imutável, ou seja, nem todas as tiras ou nem todos os anúncios serão iguais. Embora sejam considerados gêneros multimodais (linguagem verbal e não verbal), a estrutura do texto e o que ele enuncia sempre dependerão das condições de produção:

quem diz, por que diz, para quem, como, por meio de qual veículo, com qual intenção e em que contexto.

Posto isso, para que o aluno do ensino fundamental II adquira habilidades de uso e reconhecimento desses gêneros, é preciso que o educador lance mão da variedade de gêneros com grande incidência na vida diária e que aparecem nas diversas mídias, apresentando-os, não apenas em uma abordagem de reconhecê-los, mas sobretudo de contextualizá-los, (re) conhecendo sua composição, os valores a eles atribuídos e a função social de cada um deles.

Além disso, ao levarmos um determinado texto para sala de aula, temos que nos preocupar com o nível de cognição e o contexto social dos alunos, a fim de aproximá-los a uma situação mais real e significativa de aprendizado em relação à língua.

Em relação a isso, não se pode negar as contribuições que os PCN oferecem aos professores no que tange o ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. No entanto, apesar dessas orientações defenderem o trabalho com os gêneros, elas não apresentam uma metodologia sistematizada e orientada, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas de como trabalhar, efetivamente, com os gêneros.

Pensando em preencher esta lacuna, contemplamos a teoria proposta por Lopes-Rossi (2011) uma vez que essa teórica une teoria e prática e utiliza as orientações do PCN (1998) sugerindo como pensar e como aplicar/trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Podemos concluir reafirmando a importância de se trabalhar com os diversos tipos de gêneros discursivos (orais, escritos, multimodais) nas aulas de língua portuguesa, para que os alunos se tornem capazes de produzir textos adequados às diferentes finalidades sociocomunicativas. Ademais, o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. E, como bem afirma Marcuschi (2008, p.162), a língua não é “um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação”.

Por outro lado, trabalhar com gêneros discursivos (orais, escritos, semióticos e digitais) é um tanto desafiador, pois o ensino da linguagem pautado

nos gêneros necessita de uma mudança teórica e prática por parte da escola e dos professores, exigindo mais tempo para o professor pesquisar e planejar as aulas, requerendo que o ambiente escolar disponha de mais recursos e, também, exigindo dos alunos uma mudança de perspectiva em relação à leitura e à produção textual.

Por fim, pensando na importância de um trabalho pautado nos gêneros discursivos e no papel fundamental que o jogo das linguagens possui na construção do significado dos textos, faremos a seguir, algumas considerações acerca da multimodalidade e dos gêneros multimodais. Ressalta-se que, na atualidade, os textos assumem um caráter cada vez mais visual, integrando palavra e imagem.

3.2 Gêneros multimodais: ampliação do conceito de texto

A hipermodernidade promoveu uma grande quantidade de informações imagéticas e, com isso, o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos, a exemplo dos *memes*, os *gifs*, entre outros, assim como, ampliou o próprio conceito de texto, como afirmam Koch & Elias (2016).

Os textos assumem um caráter cada vez mais visual, integrando palavra e imagem. Surgem, assim, “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, BARBOSA, 2015, p.116).

Destaca-se aqui o papel fundamental da imagem na formação dos sentidos, pois ela e a palavra, juntas, constroem o sentido global da comunicação, muitas vezes implícito. Assim, mesmo cientes da necessidade de preparar os alunos para a realidade dos novos textos multimodais e multissemióticos, há, na escola, uma predileção pela cultura do impresso e da modalidade escrita em detrimento das demais, conforme sinaliza a própria BNCC (2018), o que coloca os letramentos digitais ou os multiletramentos em segundo plano:

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar

a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 487)

Pode-se interpretar que a maioria das escolas não está acompanhando a rapidez das transformações nas práticas de interação e, apesar da tecnologia estar influenciando fortemente o ensino de língua, a palavra escrita continua sendo o objeto de ensino. Não somos “alfabetizados” para ler e interpretar imagens, porque o conhecimento escolar é principalmente verbal.

Nesse viés, é preciso que se considere que as formas de interação entre os homens estão mudando, e que “a noção de letramento abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Tais concepções fazem surgir discussões sobre o fenômeno da multimodalidade. De acordo com Dionísio (2011):

na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. (ibid, p. 39)

Priorizar os gêneros multimodais que apresentam uma abordagem textual mais aprofundada torna-se cada vez mais desafiador para o professor na formação de leitores/escritores competentes. Esses gêneros multimodais possibilitam representar uma informação utilizando palavras e imagens, pois, além do código das letras há também os recursos visuais que ilustram o conteúdo.

Conforme apontam Kress e Van Leeuwen (2006), o texto é construído por uma multimodalidade e consideram como texto multimodal aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico. Os aspectos multimodais podem se caracterizar tanto pela junção de diferentes formas de linguagens (imagens, sons, material linguístico), quanto pelas diferenças que podem se fazer presentes num texto puramente verbal (negrito, itálico, cores, tamanhos, entre outros).

Fica evidente que, com a evolução tecnológica, as diversas formas de comunicação foram transformadas, propagando textos cada vez mais ricos em aspectos multimodais, por esse motivo, o termo multimodalidade passou a ser bastante discutido na contemporaneidade. Estudiosos, a exemplo de Kress; Van Leeuwen (2003; 2006) e no âmbito nacional, Dionísio (2006;2011;2014) e Rojo (2009; 2015) explanam sobre o sentido do termo multimodalidade e sinalizam que os avanços tecnológicos impulsionaram o surgimento e a circulação de textos com diferentes formas de linguagens.

Dionísio (2011) defende que:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque quando falamos ou escrevemos um textos, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entoações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO 2011, p. 139)

Observa-se, assim, que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros e é nele o lugar e meio onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados; e são as possibilidades de arranjos entre os modos que criam os sentidos do texto (DIONÍSIO, 2014).

Nesse sentido, percebe-se que a multimodalidade não se restringe aos textos contemporâneos nem muito menos são sinônimos daqueles produzidos e/ou divulgados pelas/nas mídias digitais. Além disso, quando se fala dos aspectos visuais, a autora esclarece que não se trata simplesmente de fotografias, telas de pintura, desenhos ou caricaturas, mas também da disposição gráfica de um texto no papel ou em uma tela de computador. Já no texto oral, os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, a forma de sorrir fazem parte da organização multimodal dos gêneros orais, por exemplo (DIONÍSIO, 2011).

Sendo assim, podemos aferir que os textos estão cada vez mais híbridos e a multimodalidade é definida não só pela presença de mais de uma forma de linguagem, mas também, por outros elementos estruturais na superfície do texto. Nesse caso, um texto tipicamente verbal ou que misture linguagem verbal e não verbal pode apresentar um grau maior ou menor de multimodalidade.

Ademais, nos dias atuais, quase não encontramos produções que explorem apenas o texto escrito. Complementando (DIONÍSIO, 2006, p. 131) afirma que “imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”.

A autora ainda acrescenta que os gêneros textuais falados e escritos também são multimodais, porque quando falamos ou escrevemos estamos nos utilizando de representações. Exemplificando com a linguagem verbal a partir da fala: o tom de voz e os gestos são considerados aspectos multimodais da oralidade.

Assim, observa-se que o processamento tanto do texto oral quanto do texto escrito exige atividades que vão além da palavra, uma vez que a construção de sentido resulta da combinação dos recursos visuais e verbais (DIONÍSIO, 2014).

Segundo Rojo e Barbosa (2015),

para os efeitos de sentido (temas) e para análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multisssemiose tem de ser levada em conta. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.111).

Sob esse prisma, o texto é entendido como um “evento construído numa orientação multissistema, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p.80) A multimodalidade é, portanto, uma característica de todos os textos que permeiam a sociedade, ficando mais evidenciada em decorrência das novas práticas sociais oriundas com a chegada das tecnologias. Kress e Van Leeuwen (2006) enfatizam que a maioria dos textos agora envolve uma interação complexa entre palavras, imagens, sons, entre outros elementos.

Em consonância, Koch (2013) destaca que quando falamos em texto, não nos referimos apenas às construções verbais, “entendemos texto como toda construção capaz de gerar sentido seja pela linguagem verbal, seja pela não verbal, numa perspectiva social e interacional” (KOCH, 2013, p. 17).

Observa-se, então, que é cada vez mais forte a presença da multimodalidade nos mais diversos eventos comunicativos. Segundo Dionísio (2011, p. 138) “cada vez mais se observa a combinação de material visual com

a escrita, vivemos sem dúvida numa sociedade cada vez mais visual”. Todos os recursos utilizados nos textos, sejam eles de natureza imagética ou linguística, possibilitam a construção de significados e guiam o leitor no processo de leitura.

Nessa direção, os textos tornaram-se mais visuais, exigindo uma atenção especial no que diz respeito à combinação dos elementos presentes, pois todos e cada um contribuem para a construção de sentidos.

É notório que a forte presença da imagem nos discursos contemporâneos passou a exigir dos sujeitos diferentes habilidades leitoras e fez surgir a necessidade, por parte da escola, de uma abordagem multimodal nas aulas de língua portuguesa. Torna-se essencial, pois, oferecer aos estudantes práticas de leitura que oportunizem perceber os variados modos de constituição dos textos que circulam na contemporaneidade, incorporando à prática do letramento da escrita (verbal) à prática do letramento da imagem (visual).

Portanto, compreender o texto como multimodal implica considerar que as ações sociais são fenômenos multimodais e que os gêneros textuais orais e escritos são multimodais Dionísio (2011).

Por essa razão, ao levar para a sala de aula textos multimodais, os quais circulam no meio social e em diferentes mídias, oportunizamos experiências diversificadas de leitura numa perspectiva multimodal, bem como, mostraremos que, não só as ações linguísticas, mas também, as ações extralinguísticas apresentam relevância para que o domínio discursivo seja exitoso.

Entretanto, reconhecemos que abordar uma proposta sociodiscursiva e trabalhar com “textos contemporâneos, multissemióticos ou multimodais, envolvendo muitas linguagens, mídias e tecnologias coloca alguns desafios para escola. Desafios. Não impedimentos”! (ROJO, BARBOSA, 2015, p.135).

Na próxima sessão, discutiremos sobre o gênero multimodal Tiras, o qual congrega vários recursos semióticos e multimodais. Entendemos que “mais do que palavras, o texto é composição de linguagens” (RIBEIRO, 2006, p.36).

3.4 As tiras e sua relevância como gênero multimodal

Antes de discorrer sobre o gênero multimodal tiras e sua relevância, primeiramente, apresentaremos um breve histórico das histórias em quadrinhos (HQs) e, posteriormente, contemplaremos as tiras.

Historicamente, podemos comprovar que as primeiras formas de comunicação humana foram representadas por meio de desenhos, quando os pré-históricos homens das cavernas se expressavam através da sucessão de imagens em pinturas rudimentares. Sendo assim, desde os primórdios, embora de forma intuitiva, a expressão “uma imagem vale mais que mil palavras”, ganhou muito sentido.

Neste contexto, a linguagem não-verbal, por sua vez, foi e tem sido, até hoje, ferramenta importante para a expressão humana e, associada à linguagem verbal, contribui significativamente para a construção de sentidos.

Conforme (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2007 p. 210), embora se possam encontrar rudimentos das histórias em quadrinhos na pré-história através das pinturas rupestres, as HQs têm sua origem na civilização europeia em meados do século XIX. Foi ao final deste século que elas passaram a ser publicadas semanalmente no jornal americano *New York World*, marco inicial da publicação das histórias em quadrinho. No entanto, é no século XX que oficialmente elas se consolidaram e se expandiram nos jornais, obtendo notoriedade e ganhando autonomia, passando a circular em publicações especializadas: os gibis.

Assim, surgindo inicialmente nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos e voltados para as populações de migrantes, os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens. Alguns anos depois, passaram a ter publicação diária nos jornais – as “tiras” –, e diversificar suas temáticas, abrindo espaços para histórias que enfocavam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora ainda conservando os traços estilizados e o enfoque predominantemente cômico (RAMA; VERGUEIRO, 2009, p. 10).

Destacamos no Brasil, Ângelo Agostini como pioneiro no trabalho com as histórias em quadrinhos. Desde então, os quadrinhos têm se desenvolvido

bastante e situam-se numa “verdadeira constelação de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2007, p.212).

Consequentemente, com o advento das tecnologias, as HQs também passaram a circular na esfera midiática, onde ganharam destaque por suas temáticas e estilos diversos.

Sobre o conceito, Ramos (2017), apresenta uma definição pautada no que já trazem os dicionários: “trata-se de uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos – ou vinhetas como também são chamados os quadros. Vale reforçar que não há uma regra ou obrigatoriedade de número de quadrinhos para configurar uma tira” (ibid, p.12).

Uma possível definição de HQs é apresentada por (CIRNE, 2000, p. 23-24 *apud* MENDONÇA, 2007, p. 211): “Os quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Entretanto, essa definição é sob uma perspectiva semiótica, salientando que visivelmente as HQs são fáceis de se identificarem devido à peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. Porém, no que diz respeito ao caráter discursivo é um gênero tão complexo quanto os outros.

Rama e Vergueiro (2009) também dão sua contribuição, afirmando que:

[...] trata-se de um gênero que se constitui por meio de uma linguagem visual onde há um protagonista e personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, utiliza linguagem verbal, balão de fala, legendas e onomatopeias e que, evidentemente, sempre transmite uma mensagem sendo amplamente utilizado também nos jornais de grande circulação. (RAMA; VERGUEIRO, 2009, p.72).

Vale salientar que, mesmo sendo bastante difundidas nos jornais de grande circulação, tornando-se um instrumento massivo de leitura, segundo (RAMA; VERGUEIRO, 2009, p. 13) “houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável”. O autor comenta que as HQs já foram consideradas como superficiais e com conteúdo aquém do esperado pela realidade do aluno, afastando-o da chamada “boa leitura” (ibid, p.9).

Na verdade, segundo os autores, tratava-se de discursos ociosos, sem embasamento científico, reproduzidos de forma “acrítica para contornar o desconhecimento sobre a área das histórias em quadrinhos (HQs), que possuem

uma linguagem específica” (RAMA; VERGUEIRO, 2009, p.9). A popularidade dos quadrinhos gerava uma espécie de desconfiança quanto aos efeitos que poderiam provocar em seus leitores no contexto escolar.

Ressaltamos que, em meio ao preconceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1916) já apontava para a necessidade de inserção de “formas contemporâneas de linguagem” como forma de qualificar a prática da leitura, bem como os demais processos de ensino-aprendizagem.

Atualmente, “com o avanço das pesquisas linguísticas e educacionais, os preconceitos foram diminuindo”, conforme afirmam Mendonça (*apud* Dionísio; Machado; Bezerra, 2007, p. 218). Nota-se que há uma relação mais respeitosa entre os quadrinhos, o ensino e a educação de modo geral.

Pontualmente, foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em 1996, no Brasil, que o cenário em relação aos quadrinhos na educação começou a mudar.

Posteriormente, os PCN (BRASIL, 1998) registravam “a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna” Mendonça (*apud* Dionísio; Machado; Bezerra, 2007 p. 219). E assim, os quadrinhos começaram a aparecer nos livros didáticos. De acordo com (RAMOS, 2017, p.181), no ensino fundamental II, o documento referente à língua portuguesa, menciona as charges e a tiras como dois “gêneros privilegiados” a serem trabalhados para leitura e linguagem escrita.

Sendo assim, a presença dos quadrinhos nos livros didáticos, em provas do ENEM e a sua indicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN levaram esse gênero multimodal para dentro dos muros da escola e para a realidade pedagógica do professor. No entanto, em relação à abordagem nos livros didáticos, Mendonça (2007) enfatiza que:

ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos “importantes”, do tipo “Divirta-se” ou Texto suplementar”, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em livro didático de língua portuguesa. (MENDONÇA, 2007 p. 218-219).

Para esta autora (*ibid* p. 219), as temáticas humorísticas e aventurescas e o uso para entretenimento, parecem ser, novamente, as razões para tal

situação. Vale lembrar, porém, que a exploração dos quadrinhos no livro didático é incipiente, e na maioria das vezes, a utilização desse gênero é usado como pretexto para exercícios de metalinguagem.

Como visto, apesar de não ter sido concebida propriamente para o trabalho pedagógico, as HQs foram pouco a pouco adentrando o espaço da sala de aula, compondo, juntamente com outros gêneros, inclusive multimodais, os textos que embasam o ensino de língua portuguesa.

Como estamos utilizando os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), sabemos que um gênero pode dar origem a outro, e essa teoria justifica e confirma a origem das tiras ou tirinhas, que são consideradas um subtipo das histórias em quadrinhos – HQs, sendo “mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podendo ser sequenciais” (MENDONÇA, 2007, p. 214).

O gênero multimodal tiras, segundo Ramos (2017), agrega outras formas como as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e as tiras livres. O autor ainda destaca que, por serem mais publicadas no país em jornais e mídias virtuais, as tiras cômicas costumam ser vistas como a única forma de tiras existente. Porém, segundo ele, não são.

Consoante Ramos (2017), a denominação tiras e tirinhas foi devido ao seu formato publicado nos jornais em espaços pequenos e finais de seção. Podemos observar que os livros didáticos e outros suportes diferem na nomenclatura abordada. Esse autor ainda diz que as maiores divergências em relação aos vários nomes se concentram nos complementos utilizados sobre o conteúdo das tiras, a depender do olhar que se dê a ela, vejamos:

se o foco estiver nos elementos humorísticos, opta-se pelos termos tira cômica, de humor, humorística. Se o olhar for na linguagem utilizadas, tiras em quadrinhos ou quadrinhos. Caso o interesse esteja no local de veiculação, jornalística, de jornal ou diária(...) isso sem falar na internet, os circulam os nomes tiras/tirinhas virtuais/digitais (RAMOS, 2017, p. 39-40).

Especula-se algumas teorias, mas o fato é que não há um consenso em relação a essas nomenclaturas, sendo todas aceitáveis. Segundo Ramos (2017), ainda há uma flutuação de nomenclaturas, ratificando o pouco conhecimento acerca do gênero.

Quanto ao formato, Ramos (2017) afirma que com as mídias virtuais houve uma maior flexibilização no uso dos formatos que passaram a ser criados em diferentes tamanhos e modelos.

Compreender melhor os formatos das tiras contribuem e muito para a aplicação delas no meio educacional, pois, Segundo Ramos (2017), “são esses formatos que serão utilizados pelos alunos tanto para a leitura quanto para a produção dessas histórias”. (ibid, p.31-32),

Em relação à temática, o enfoque humorístico é predominante (e por isso também são conhecidas como tiras cômicas), mas algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, assim como brinca com temas do cotidiano.

Acerca da temática, Mendonça (2007) divide as tiras em dois subtipos:

Tira piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável. Tiras episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (MENDONÇA, 2007, p. 214)

O sentido das tiras através de cada quadro é construído não só no nível semântico e sintático, mas também na associação de palavras, imagens, estratégias humorísticas, usos de ironias e duplo sentido. Assim como as HQs, “as tiras se caracterizam como um gênero icônico ou icônico - verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro” (MENDONÇA, 2007, p. 215). Além disso, as tiras possuem toda uma questão estilística. Ou seja, além de imagens e palavras estarem articuladas, há ainda o uso de uma linguagem bastante particular: os balões, onde as palavras ficam situadas.

Conforme Ramos (2017), no universo dos quadrinhos, as tiras constituem um mundo próprio. Essa singularidade toda justifica a necessidade de um olhar particularizado sobre elas. Outro fator a ser considerado sobre as tiras é que, de acordo com os PCN (1998), se enquadram dentre os gêneros narrativos e circulam na esfera midiática, isto é, em jornais, revistas e *internet*.

Sobre o tipo textual, as HQs, assim como as tiras, são do tipo narrativo, “dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos” (MENDONÇA, 2007, p. 211). No entanto, podem apresentar heterogeneidade

tipológica, própria de todos os tipos de gêneros e, além da sequência narrativa, também podem ter a sequência argumentativa e a injuntiva.

Assim, ao contrário do que se pensou ou se pensa, o trabalho com as tiras em quadrinho, com textos híbridos, os quais congregam vários recursos semióticos e multimodais, é produtivo e positivo na prática educativa, uma vez que a relação cada vez mais próxima entre imagem e palavras desperta no leitor a curiosidade e os sentidos criativo e crítico, contribuindo para formação de um sujeito leitor proativo.

Conforme Mendonça (2007):

reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, se associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. (MENDONÇA, 2007, p. 207)

Ratifica-se, portanto, que as tiras se configuram como bem atrativas e se tornaram bem acessíveis por circularem em diferentes suportes e por tratarem de temas diversificados de forma lúdica, crítica e expressiva. Rama e Vergueiro (2009) afirmam que se trata de um gênero que se constitui por meio de uma linguagem visual na qual há um protagonista e personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, utiliza linguagem verbal, balão de fala, legendas e onomatopeias e que, evidentemente, sempre transmite uma mensagem.

Na relação entre as semioses verbais e as não verbais as tiras revelam-se um recurso muito rico, pois na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, de texto, desenhos e formas dos balões, desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores desse gênero (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2007, p. 212).

Ainda sobre a utilização das tiras na aprendizagem, Dionísio (2006, p.141), complementa que:

(...) imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. (DIONÍSIO, 2006, p.141)

Nesse sentido, as tiras são excelentes portadoras de informações por situarem-se no conjunto de gêneros híbridos que circulam na mídia escrita e na mídia digital. Outros gêneros similares que também circulam nessas mídias são a charge, o cartum e as HQs (citados respectivamente pela ordem de surgimento).

Portanto, em meio a outros gêneros discursivos, escolhemos um quadrinizado e, em especial, as tiras. Primeiro por serem um pouco negligenciadas em sua interpretação nos materiais didáticos e não receberem a mesma atenção que os outros gêneros. Talvez, por acreditarmos, ingenuamente, que são de fácil compreensão devido as suas imagens e elementos estruturais, esquecemos de atentar para a riqueza de suas temáticas, sua funcionalidade discursiva e semiótica, seu estilo e os efeitos de sentidos. Segundo, por acreditarmos que, o gênero multimodal tiras agrada aos adolescentes, por possuir diferentes linguagens, além de apresentar um jogo semiótico entre o visual e o verbal e por circular em diferentes meios impresso e digital.

Isso posto, fica evidente a necessidade de contemplar as tiras em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa, pois podemos tratar de assuntos diversificados e temas atuais, delineados por diferentes estilos linguísticos, além disso, é um relevante recurso didático pedagógico capaz de despertar a autonomia, a criatividade, a criticidade e, conseqüentemente, desenvolvimento dos letramentos na construção do conhecimento.

Considerando o que foi exposto, enquanto professores de língua portuguesa, devemos propor um diferente formato de leitura e aprendizagem aos nossos alunos, levando-os a conhecer o gênero proposto, seus aspectos implícitos e explícitos, considerando os meios de produção e de circulação do gênero, inferindo perguntas que revelem a temática, estrutura, linguagem (verbal ou não verbal), contexto, função social, entre outros.

Posto isso, vejamos um exemplo do gênero multimodal tiras explorando a habilidade leitora e incitando algumas questões que podem revelar seus elementos composicionais:

Figura 03: Tira da Mafalda



QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Algumas questões para reflexão e discussão

1. Qual a temática/mensagem desta tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Você consegue identificar se há crítica implícita na tira? Explique.
4. Qual a finalidade do autor ao criar esta tira? Explique.
5. Qual o público alvo da tira? Por quê?
6. Explique o sentido dos modelos dos balões?
7. Pesquise na internet, tiras que abordem temáticas sociais.

Diante do exemplo, acreditamos ser possível utilizar o gênero discursivo tiras e pensarmos nos multiletramentos, uma vez que, é necessário compreender a amplitude e diversificação dos gêneros discursivos multimodais na atualidade para que o sujeito possa ser considerado "letrado".

Abaixo, segue o percurso metodológico, apresentando a caracterização da pesquisa e o contexto que ela será realizada, bem como, a proposição metodológica por meio de uma sequência didática.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA COM O GÊNERO DISCURSIVO E MULTIMODAL TIRAS

Neste capítulo, abordamos o percurso metodológico da nossa pesquisa, a qual apresenta uma proposição metodológica por meio de uma sequência didática para a prática de leitura e produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos. A referida sequência didática é voltada para uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal na cidade de Araçagi/PB e apresenta uma sequência de atividades didáticas totalizando 20 h/aulas.

Este capítulo divide-se em: caracterização e o contexto da pesquisa, bem como, a proposição metodológica por meio de uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011).

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa de natureza exploratória, propositiva com viés bibliográfico, postula como objetivo geral apresentar uma proposta metodológica para a prática de leitura e produção de texto sob a perspectiva dos multiletramentos, utilizando o gênero multimodal tiras. Apresentamos como procedimento metodológico a sequência didática, por considerá-la uma estratégia pedagógica eficiente no alcance dos objetivos.

Vale ressaltar que a metodologia utilizada, a princípio, era a pesquisa-ação de natureza qualitativa, com caráter descritivo/interpretativo, já que objetivava descrever/interpretar as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, estabelecendo relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado, relacionadas à medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado (GIL, 2010).

No entanto, devido ao momento atípico que estamos vivenciando, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, tornou-se inviável aplicar a pesquisa-ação no formato do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS -, o qual propõe uma intervenção pedagógica acerca de problemas detectados

nas aulas de língua portuguesa, visando diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, nossa pesquisa apresenta uma proposição metodológica exploratória com viés bibliográfico, para a prática de leitura e produção de textos por meio de uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011).

Logo, contribuiremos apresentando uma proposição metodológica por meio da sequência didática, a fim de dirimir as dificuldades e superar as limitações dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita, bem como, a compreensão dos textos que leem e, conseqüentemente, produzem.

Por meio das atividades e estratégias propostas, esperamos contribuir na superação das dificuldades apresentadas e promover habilidades críticas leitoras e escritoras dos sujeitos, e, assim, obter avanços significativos no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa.

Como aponta Bortoni-Ricardo,

o docente (...) estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13).

Desta forma, de acordo com a autora, quanto mais próxima for a relação entre a pesquisa e a minha prática pedagógica enquanto professora, mais significativo será o fazer pedagógico, pois como professora-pesquisadora poderei compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, associando prática e teoria e interagindo com mais facilidade com os alunos.

Dito isso, nossa proposta de intervenção para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, envolvendo módulos com uma série de atividades de leitura e produção textual, considera o sujeito como um agente social e transformador do contexto em que vive. Nossa escolha pelo objeto de pesquisa tiras considerou todo o contexto dos envolvidos e partiu da necessidade de se desenvolver habilidades e competências leitoras e escritoras dos sujeitos, em uma abordagem discursiva e multiletrada num cenário de transformações sociais, culturais e tecnológicas.

A pesquisa será fundamentada nos preceitos teóricos de Rojo (2013), Kleiman (2010) e Street (1984; 2007) no tocante aos aspectos do letramento e multiletramentos; Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004) na fundamentação dos gêneros textuais/ discursivos; Dionísio (2006) acerca da multimodalidade; Ramos (2017) e Rama; Vergueiro (2009), em relação ao gênero trias, além de outros, e está em consonância com os documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018).

4.2 Contexto da pesquisa

Esta proposta metodológica é voltada para turmas de 9º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Araçagi/PB, no turno vespertino. Vale lembrar que esta pesquisa nasceu da minha inquietação enquanto professora de línguas, ao observar o baixo índice de aproveitamento refletido na nota do IDEB, bem como, as dificuldades apresentadas pelos alunos do 9º ano no que tange à leitura, à interpretação e compreensão e à produção de gêneros discursivos, especialmente, os gêneros multimodais.

Percebemos que as dificuldades eram recorrentes e que boa parte dos alunos não conseguia atribuir sentido ao que lia e, em consequência disso, tinham dificuldades em escrever e estruturar textos de forma adequada.

A escola motivadora da nossa pesquisa oferece educação regular para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, funcionando com 14 turmas, bem como o ensino de jovens e adultos - ciclo III e IV, com 02 (duas) turmas; além de programas que ajudam no desempenho educacional e artístico dos discentes, como o Mais Educação (programa criado com o intuito de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola).

Possui 435 (quatrocentos e trinta e cinco) discentes e 27 (vinte e sete) docentes, 02 (dois) intérpretes, 02 (duas) cuidadoras, 01 (um) gestora, 01(um) gestora adjunta, 05 (cinco) agentes administrativos e 10 (dez) auxiliares. A escola possui um bom espaço organizado, distribuído em 10 (dez) salas amplas, biblioteca, secretaria, sala de professores, cozinha e um mini auditório, no

entanto, não possui um ambiente propício para as atividades extras e recreativas. A biblioteca tem um número reduzido de obras literárias e livros didáticos para consulta.

O corpo docente da escola é formado por professores efetivos com, no mínimo, cinco anos de experiência profissional e que sempre estão interagindo a partir da realização de projetos e atividades interdisciplinares.

O corpo discente é oriundo das zonas urbana e rural e fazem parte de famílias de baixa renda, algumas marcadas por situações de vulnerabilidade econômica e psicossocial e participantes de projetos sociais como Bolsa Família e Bolsa Escola, em sua maioria. Ademais, sentimos a necessidade de realizar atividades escolares que possam dar visibilidade e autonomia aos alunos como protagonistas do processo, como também, que possam incluir a comunidade escolar, pois boa parte desses alunos chega à escola totalmente desestimulados.

Vale ressaltar que a escola dispõe de alguns computadores para uso dos alunos e professores, porém o acesso à *internet* é muito limitado (atualmente, inoperante), o que dificulta as pesquisas e o acesso dos alunos aos equipamentos.

Quando se trata do ensino de língua portuguesa, os alunos são caracterizados por um baixo desempenho linguístico e mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística, e os professores sentem-se, muitas vezes, impotentes por não conseguirem lidar com o insucesso e com o baixo rendimento dos estudantes em relação à leitura, à compreensão textual e à produção de textos.

Por meio da vivência em sala de aula e embasadas pelas avaliações externas, percebemos que a maioria dos estudantes não possui o hábito de ler nem de escrever e os problemas em relação a isso são bem evidentes: leitura decodificada sem atribuição de sentido, com dificuldades de interpretação e compreensão, desconsideração das pausas e do uso de pontuações, além de não conseguirem estruturar adequadamente um texto.

Esse contexto reflete na nota do IDEB 2019, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 04 – IDEB – Resultados e Metas

	Ideb Observado							Metas Projetadas								
Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Araçagi	3.0	2.4	2.9	2.7	3.1	2.9	3.4	2.1	2.3	2.6	3.0	3.4	3.7	4.0	4.2	

8ª série/ 9º ano

IDEB – Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 10 mar. 2020.

Analisando os dados do quadro do IDEB, podemos concluir que entre os anos de 2007 e 2011, a escola tinha o histórico de alcançar a meta projetada; porém, nos anos subsequentes os resultados oscilam para menos e para mais, o que atesta uma deficiência no planejamento pedagógico e na constância de estratégias que culminem com resultados positivos. O índice 3.4 observado em 2019, embora tenha se elevado em relação a 2017, o qual foi 2.9, ainda se mostra longe de atingir a meta nacional. Os resultados nos apresentam uma significativa problemática nas competências leitoras dos alunos e ratifica quão longe estamos de alcançar a tão desejada meta nacional.

Baseado no exposto, envolvidos e preocupados com essas inquietantes questões e estatísticas, almejamos contribuir por meio desta pesquisa, a fim de potencializar as habilidades leitoras e escritoras crítico-compreensivas dos alunos, a partir de gênero discursivo, como sugere Lopes-Rossi (2011)

4.3 Sequência Didática: atividades de leitura e produção de texto com o gênero discursivo Tiras

Os estudos contemporâneos e os documentos oficiais orientam que o ensino de língua portuguesa seja norteado pelos gêneros discursivos; embora muito do que se orienta se concentre, em sua maioria, em meios acadêmicos. É importante que a escola lance, também, mão das orientações propostas por Bakhtin (2003) e propagadas pelos PCN (1998) e a BNCC (2018) a fim de inovar suas práticas pedagógicas no que tange à leitura e à produção de textos.

O processo de ensino precisa ser mais contextualizado, apresentando uma abordagem discursiva, reflexiva e crítica, com o propósito de tornar a aprendizagem mais significativa e concreta para que os estudantes possam interagir nas situações de uso da língua (gem).

Nesse sentido é que nos propomos a apresentar uma proposta de sequência didática na perspectiva dos multiletramentos que seja viável no contexto de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

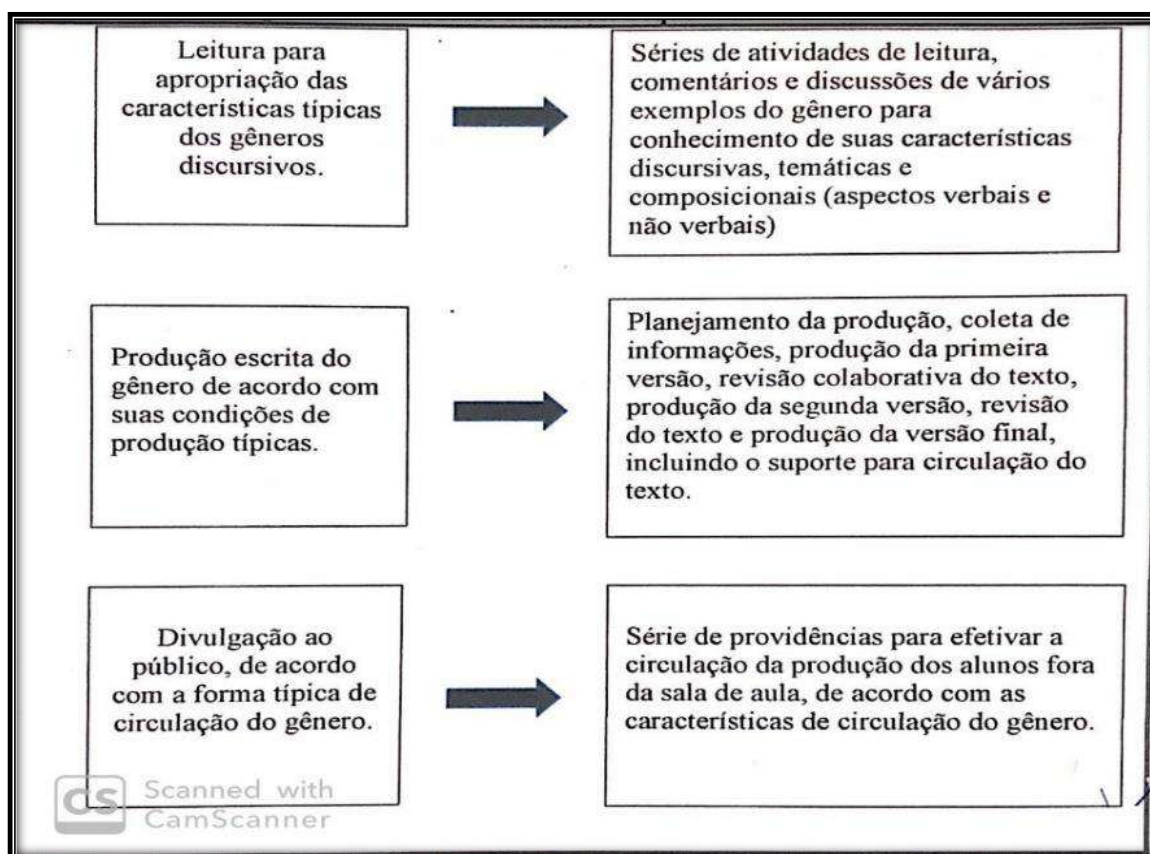
Entendemos que a sequência didática seja uma possibilidade de adequar o que ditam os documentos oficiais ao que efetivamente queremos desenvolver em sala de aula, tendo em vista que muitos dos livros didáticos que usamos não contemplam atividades de leitura, compreensão, produção e análise linguística numa perspectiva discursiva da língua, nem consideram os aspectos dos multiletramentos.

Posto isso, desenvolvemos uma sequência didática, tomando como parâmetro as concepções de Lopes-Rossi (2011), sequência que ela denomina de Projetos Pedagógicos. Segundo a autora, por meio de seu convívio profissional com professores, percebeu que o conhecimento envolvendo o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos é quase insignificante e, além disso, os livros didáticos, na sua maioria, não desenvolvem propostas de atividades que realmente abordem os gêneros discursivos. “Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos” (LOPES-ROSSI, 2011, p.75).

A referida sequência foi embasada nos estudos bakhtinianos e em consonância com os PCN (BRASIL,1998) e pode ser esquematizada conforme figura abaixo:

Figura 05 – Modelo de Sequência Didática

Modelo de Sequência Didática)



Fonte: Baseado em Lopes-Rossi (2011, p.72)

Podemos observar que a sequência didática, proposta pela autora, envolve um módulo com uma série de atividades de leitura, acompanhadas de discussões e exemplos do gênero escolhido. Como também propõe outro módulo destinado à produção escrita, orientando planejamento e coleta de informações, revisão colaborativa e reescrita, que são etapas que antecedem a produção final. Por fim, um módulo dedicado à organização e divulgação do produto final, momento de suma importância para o reconhecimento do trabalho do aluno, coroando seu papel de protagonista no processo de aprendizagem.

Assim, entendemos a importância da leitura no processo que antecede a produção escrita. A esse respeito, Lopes-Rossi (2011) assegura que:

a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. [...] Na sequência, as atividades de leitura também devem levar os alunos perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações); e sua composição geral, que inclui determinados elementos não-verbais. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 84-85)

A autora citada afirma que todo processo de produção escrita precisa ser permeado por atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características do gênero. Esta proposta de trabalho privilegia a leitura, a produção e a revisão de textos, além de considerar importante a circulação do gênero. Conforme Lopes-Rossi (2011), o objetivo final do projeto é a produção do aluno a partir de gêneros discursivos e, para tanto, é necessário que ele tenha “oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo” (LOPES-ROSSI, 2011, p.78).

Ao defender essa proposta didática, a autora afirma que o professor é peça fundamental no desenvolvimento de atividades significativas para o trabalho com a língua em sala de aula. Porém, salientamos que o professor não deve ser visto como detentor do conhecimento, mas como colaborador e mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora,

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011, p.74).

Validamos, portanto, a importância da postura mediadora do professor na condução do processo, salientando que seu olhar deve ser atento aos conhecimentos prévios dos alunos e às diferentes situações reais de comunicação em que eles são inseridos.

Vale destacar que após as orientações dos PCN (1998), as sequências didáticas tornaram-se metodologia de ensino, visando didatizar a produção de textos escritos, orais e multimodais. Nesse contexto, o ensino da produção de

textos nos planos educacionais passou a se dar com base nas etapas da produção de textos: planejamento, produção inicial, revisão e reescrita.

Sendo assim, ratificamos nossa pesquisa, partindo da proposta de intervenção com a sequência didática, nos moldes sugeridos por Lopes-Rossi (2011) a qual propõe um modelo de sequência didática que promove a junção entre atividades de leitura e de produção de textos,

Ainda sobre a proposta pedagógica de trabalho com a língua por meio dos gêneros discursivos, abordados a partir de uma sequência didática, Lopes-Rossi (2011) comenta:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. (LOPES ROSSI, 2011, p.74).

Entendemos que, por meio das sequências didáticas, os alunos terão autonomia e a oportunidade de serem protagonistas no processo, apropriando-se das características do gênero Tiras, sua estrutura e diferentes aspectos, bem como, produzi-las, vivenciando o passo a passo de forma concreta e significativa, culminando com a divulgação do seu progresso, do seu produto.

Acerca do nosso objeto de pesquisa, as tiras compõem o rol dos textos que adentram a sala de aula, principalmente, por meio do livro didático de português para auxiliar professores e alunos no ensino e na aprendizagem de leitura e de escrita. Estes textos, desde que bem trabalhados, corroboram na formação do leitor competente, aquele capaz de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal e não verbal” (BRASIL, 1998, p. 21). No entanto, para que as tiras cumpram esse papel no ensino, é preciso que se faça uma abordagem adequada, levando o aluno a explorá-las em toda a sua potencialidade. Sendo assim, trabalharemos com tiras de humor, críticas e satíricas e temáticas diversificadas.

Nessa direção, a BNCC (2018) orienta, em especial, que o ensino da produção de textos escritos deve compreender diferentes semioses, ou seja, o

ensino da produção de textos não deve se limitar apenas à produção de textos escritos, deve abranger também textos multimodais.

Vale lembrar que Lopes-Rossi (2011) esquematiza os projetos pedagógicos em módulos didáticos; no entanto, mesmo tomando por base a sequência didática sugerida pela autora, adotamos uma estrutura e procedimentos de acordo com o contexto e a realidade dos alunos de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública na cidade de Araçagi/PB.

Desse modo, nossa proposta metodológica está dividida conforme o esquema abaixo.

03 MOMENTOS – Totalizando 20h/aulas sendo 17h/a para a sequência didática	
1º MOMENTO	– Apresentação da proposta à comunidade escolar. 01h/aula
2º MOMENTO	– Aplicação da Sequência Didática leitura e escrita – 17h/aulas (08 ações de leitura e 09 ações de produção escrita)
3º MOMENTO	– Divulgação – 02h/aula

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA MÓDULO LEITURA – 08h/aulas	
1ª AÇÃO	Socialização, apresentação e leitura inicial dos gêneros multimodais (tiras, charges, quadrinhos)
2ª AÇÃO	Leitura compartilhada de tiras com foco em sua composição (elementos verbais, não verbais, balões, onomatopeia, expressividade dos personagens, o discurso/diálogo) e a finalidade comunicativa.
3ª AÇÃO	Atividades de interpretação e compreensão com foco no

	conteúdo/temática, função social do gênero tiras.
4ª AÇÃO	Atividades de leitura interpretativa e pesquisa com foco no estilo, sua característica discursiva, linguagem (formal e informal) das tiras.

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
MÓDULO PRODUÇÃO ESCRITA – 9h/aulas

1ª AÇÃO	Recapitular as estruturas composicionais do gênero tiras com orientações e planejamento para a produção e iniciar a produção.
2ª AÇÃO	Produção inicial do gênero tiras seguindo os moldes da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011).
3ª AÇÃO	Revisão colaborativa da primeira versão.
4ª AÇÃO	Atividade de escrita da produção final.
5ª AÇÃO	Revisão e reescrita da versão final.

Na seção seguinte, apresentaremos detalhadamente os passos da nossa sequência didática em relação aos módulos de leitura e produção escrita.

4.4 Descrição da Sequência Didática nos moldes de Lopes-Rossi

Como já mencionado, para elaboração das atividades didáticas, tomamos como aporte teórico Lopes-Rossi (2011). A referida autora defende a realização de práticas pedagógicas de leitura e escrita de forma articulada. As práticas de leitura asseguram o processo de apropriação das características constitutivas do gênero textual: a finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a composição e o estilo. Isso é algo de fundamental importância para facilitar, posteriormente, a prática da produção textual.

Acreditamos que a realização desta proposta trará contributos para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras fundamentadas na perspectiva dos multiletramentos, mais precisamente, o letramento multimodal e crítico.

Posto isso, formulamos a sequência de atividades didáticas descrita abaixo, a qual servirá como material de apoio aos professores e será apresentada à comunidade escolar por meio de um caderno pedagógico.

1ª MOMENTO – Apresentação da proposta – 01 h/a –

Objetivos:

- Socializar os objetivos da proposta de intervenção à comunidade escolar, mostrando a importância e a necessidade de se trabalhar com gênero multimodal sob a perspectiva dos multiletramentos.

Ações:

- Apresentação da proposta à comunidade escolar (relacionados ao 9º ano). Elaboração de uma proposta que vise preencher as lacunas existentes nos percalços em relação ao processo de leitura e produção textual, levando os envolvidos à reflexão sobre uso da língua/linguagem e de sua dinâmica social.

Antes de iniciar a sequência, é importante apresentar a proposta a toda comunidade escolar, instigar os alunos e promover o envolvimento deles com as atividades a serem realizadas. Os alunos precisam conhecer as etapas da intervenção e as tarefas que serão realizadas ao longo da sequência, além de esclarecer que as atividades planejadas podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses dos envolvidos.

Para tanto, a proposta deve ser apresentada por meio de reunião com alunos da turma, coordenação, equipe diretiva, pais e/ou responsáveis de alunos da turma do 9º ano.

2º MOMENTO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA –

MÓDULO 01 – LEITURA - 08 h/a

Objetivos do módulo 01:

- Reconhecer o gênero multimodal tiras, diferenciando-o de outros parecidos como *charge* e quadrinhos;
- Promover uma reflexão crítica a respeito das temáticas abordadas nas tiras, inserindo os estudantes em práticas sociais de letramentos.

- Reconhecer a intencionalidade presente no discurso do gênero em questão, para ler de maneira crítica.
- Identificar a estrutura composicional das tiras (composição, tema/conteúdos, estilo), além de recursos semióticos, atentando para o enfoque discursivo e sua função social;
- Pesquisar tiras veiculadas em ambientes digitais e impressos (redes sociais, livro didático e jornais) para discussão e socialização em sala acerca dos seus elementos composicionais.

Segundo Lopes-Rossi (2011), o objetivo do módulo 01 é fazer com que o aluno interaja, discuta, comente e conheça as condições de produção e circulação do gênero proposto. A partir das atividades do módulo 01 e do reconhecimento do gênero, o aluno poderá fazer inferências, perceber os elementos semióticos verbais e não verbais, buscar informações, responder perguntas como: Por que esses textos são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual sua função social?

Desse modo, a sequência de atividades do módulo 01 poderá contribuir com o desenvolvimento das habilidades leitoras e, conseqüentemente, da produção escrita dos alunos. Para isso, ressalta-se a relevância do professor apresentar diferentes exemplos do gênero proposto tiras, para que os alunos percebam que, embora apresentem temáticas, estilos e características diversas, o gênero segue um padrão relativamente estável.

1ª AÇÃO - 02 h/a

(Re) conhecendo o gênero multimodal

> Atividades de socialização e interação em sala com verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero proposto. Vale lembrar que

os alunos já foram informados previamente sobre a realização das atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática.

É nesse primeiro passo que deve ser feito o levantamento de hipóteses, previsão, ativação dos conhecimentos prévios, bem como, focar o conceito do gênero multimodal para que os alunos reflitam inicialmente sobre as seguintes questões: Se já viram ou conhecem esses gêneros? Quais suas características? Em que se diferem de outros gêneros? Por que esses textos são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual a função social desse texto?

Algumas perguntas que podem ser suscitadas pelo professor no primeiro momento:

- Que diferenças vocês percebem entre esses textos (verbais e não verbais) e os textos apenas com linguagem verbal?
- Vocês sabem o que são textos multimodais? Opinem.
- Além do livro didático, onde vocês encontram as tiras? Costumam ler em redes sociais? Gostam?
- Conhecem algum autor de tiras e personagens famosos?

Após uma breve discussão acerca dos conhecimentos prévios, o professor apresenta 8 tiras (com diferentes temáticas e estilos), 02 *charges* e 01 (uma) história em quadrinhos, totalizando 10 textos multimodais, a fim de que possam reconhecê-los em suas diferenças e similaridades. Por ser um gênero composto por texto considerado curto, é possível fazer a apresentação e a leitura de 8 tiras diferentes, possibilitando um melhor conhecimento da estrutura composicional desse gênero.

Assim, as tiras serão apresentadas, primeiramente em slides, uma a uma, para reconhecimento e leitura do gênero. A leitura será feita em voz alta pelo (a) professor(a) sob a observação dos alunos com intervalos para questionamentos e dúvidas que, porventura, apareçam. A leitura feita pelo professor em voz alta possibilita que os alunos observem as pausas, a entonação e a pontuação.

Após a leitura de cada tira, o professor fará questionamentos como:

- Qual o assunto/temática desta tira?
- Quem a criou e com qual objetivo?

- Qual seria seu público-alvo?
- Qual a intencionalidade do discurso?
- Onde são encontradas/publicadas?
- Qual sua função social?

Em seguida, serão apresentadas as *charges* e a HQ, seguindo a mesma didática e abrindo uma discussão sobre qual (ais) aspectos os alunos percebem que se assemelham e se diferenciam nos 3 gêneros apresentados.

Após o professor fazer a leitura dos 10 gêneros multimodais, os alunos apresentam oralmente suas impressões e registram em seus cadernos.

Vale destacar que, as atividades de leitura têm o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o texto lido e construam as respostas para as questões acima citadas. Para isso, considera-se produtiva a realização de discussão posterior a cada texto, possibilitando a construção de respostas para as questões propostas. Nesse momento, é muito importante que o docente se atente e valorize os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero escolhido, além de, esclarecer que, por retratarem situações cotidianas, as tiras podem utilizar uma linguagem que não se prende às normas padrão.

Para esta proposta serão utilizados os seguintes textos multimodais:

TIRAS PROPOSTAS – 08 (oito)

Figura 06 - Tira 01 Mafalda e a política



Mafalda e a política (Foto: Reprodução/Quino)
QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.104

Figura 07 - Tira 02 Armandinho: amar é generosidade.



BECK, Alexandre. Armandinho, 14 jun. 2017. Disponível em : <
<https://tirasarmadinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 08 - Tira 03 Mafalda



QUINO. Toda Mafalda: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Figura 09 - Tira 04 Chico Bento



Fonte: Disponível em: <
<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 10 - Tira 05 Armandinho e o machismo



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <
<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 11 - Tira 06 Armandinho



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <
<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 12 - Tira 07 Tecnologia e informação



Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/234/restamos-vivendo-em-um-labirinto-de-desinformacao>>. Acesso em: 18 set. 2020.

Figura 13 - Tira 08 Armandinho e o pôr do sol



BECK, Alexandre.Armandinho. Disponível em : <<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

CHARGE PROPOSTA – 01

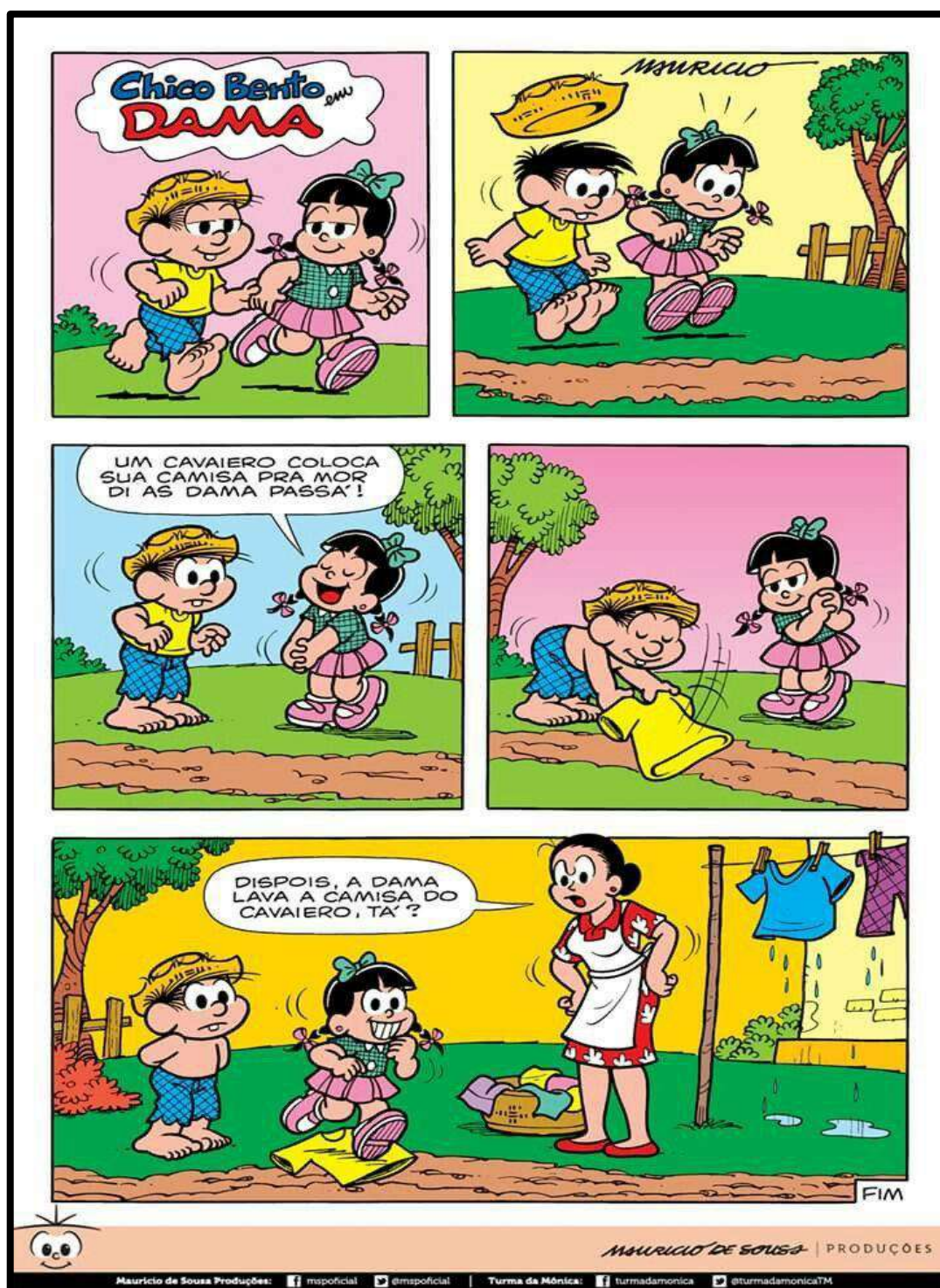
Figura 14 - Charge 01 Corruptos e Corruptos

A charge aborda um tema bastante latente no cotidiano dos brasileiros, por isso se faz pertinente discutir a temática com os alunos do 9º ano, a fim de fomentar um momento de troca de opiniões.



Disponível em: <<http://www.eticaparajovens.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2020

Figura 15: - HISTÓRIA EM QUADRINHOS



Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/384917099384246760/>>. Acesso em 19 set. 2020.

2ª AÇÃO – 2 h/a
Lendo e compreendendo o gênero tiras

> Leitura de tira com socialização e discussão, focando no conhecimento dos seus elementos constitutivos, semiótico (verbal e não verbal), o diálogo-discurso predominante nas tiras em quadrinhos.

Tira proposta para leitura e discussão com toda a turma

Figura 16: Tira - TV: a fonte da discórdia



SANTOS, Cibele. TV: a fonte da discórdia. Disponível em: <https://bit.ly/2RfOdgD>. Acesso em: 18 set. 2020.

Professor distribui a tira e sugere uma leitura compartilhada. Após a leitura, em uma roda de conversa, os alunos são instigados a responderem algumas questões oralmente, a exemplo: Como as tiras em quadrinhos são reconhecidas pela sociedade? Como o texto está organizado? O que os balões representam? Geralmente, uma tira apresenta quantos quadrinhos? Nessa tira, o que o formato dos balões indica? Sem a linguagem não verbal, o texto teria o mesmo efeito de sentido? Justifique sua resposta. A expressividade dos personagens ajuda na construção do sentido humorístico? Como é o diálogo? A situação expressa cena comum ou algo longe da realidade? Relação entre recursos expressivos e efeito de sentido?

Em seguida, as duplas registram suas impressões e respondem as seguintes questões:

Qual a função social da tira? Qual a crítica implícita? Espera-se que os alunos opinem sobre o uso adequado da internet e o respeito às opiniões. O vício é tão grande que parece que a vida gira em torno da TV.

De acordo com Lopes-Rossi (2011), a recomendação é que

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas mais do que outras- é planejada de acordo com sua função social e propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. O módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75 e 77)

Concordamos com Lopes-Rossi (2011), pois acreditamos que esse momento de leitura do gênero é significativo, uma vez que os alunos não só conhecem a organização do gênero, seus elementos semióticos verbais e não verbais, como também, suas entrelinhas, seu caráter crítico e/ou humorístico e sua função social. É importante realçar que as tiras, ao contrário do que muitos materiais didáticos mostram, não servem apenas para entreter, mas também, para trazer uma mensagem implícita (ou não) que nos leve à reflexão.

Podemos dizer que a organização composicional, trata da estruturação do texto, ou o modo como ele é organizado, reconhecido na sociedade.

Após essa ação de leitura da tira e socialização, os alunos já estão mais familiarizados com o gênero e farão suas leituras explanando suas impressões. O/a professor/a dará os direcionamentos e fará a mediação, como descreveremos na próxima ação.

3ª AÇÃO – 2h/a
Interpretando o gênero tiras e ampliando repertório

02 (duas) h/a > Atividades de compreensão e interpretação.

Em duplas, os alunos escolhem uma tira entre as 8 (oito) que foram apresentadas pelo(a) professor(a) na 1ª ação. Em seguida, faz a leitura instigando a perceberem a temática e o recorte contextual das tiras escolhidas.

Após o momento da leitura e identificação da temática, farão uma explanação acerca do conteúdo temático. Seguindo os direcionamentos do/da professor/a, as duplas socializam suas impressões sobre os recortes temáticos e contextuais que as tiras abordam, explanando de forma oral e/ou por meio de dramatização. É importante lembrar que as opiniões devem ser respeitadas e, durante o processo, é preciso que o/a professor/a verifique o nível de cognição e o contexto social dos alunos, para aproximá-los de uma situação real de aprendizado, ou seja, um aprendizado com finalidade social, que tenha relação com a realidade.

De acordo com Lopes-Rossi (2011), o trabalho em grupos “favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras coisas”. (LOPES-ROSSI, 2011, p.76).

Nesta ação, cada dupla fará a leitura e a interpretação de tiras com temática/conteúdo diferente. Lembrando que, o conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Exemplificando, as tiras apresentam conteúdo temático humorístico, satírico e/ou irônico retratando situações cotidianas, porém, cada uma delas trata de um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

Dialogar com as duplas sobre o conteúdo de cada tira. Pode-se perguntar: Como o tema desta tira está presente na sociedade e na vida de vocês?

De acordo com Lopes-Rossi (2011),

as atividades de leitura devem levar o aluno a perceber a temática desenvolvida pelo gênero discursivo, sua forma de organização (distribuição de informação), sua composição geral, as condições de produção e circulação de um gênero que podem ser explicitadas pelo professor a partir das indagações como: “Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? [...] Como? Com base em que informações? [...] Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?” (LOPES-ROSSI, 2011, p.77).

Pelo exposto, salientamos a importância do módulo de leitura preceder o módulo de escrita, pois os alunos terão a oportunidade de compreenderem as propriedades discursivas, a leitura e a compreensão do gênero discursivo trabalhado. No módulo leitura, eles estarão envolvidos com as propriedades temáticas e as composicionais.

As propriedades temáticas referem-se ao conteúdo temático (assunto do gênero em questão), as informações nele contidas, a organização dessas informações e o “[...] estilo de linguagem, ou seja, [...] seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Já as propriedades composicionais dizem respeito à construção composicional, que pode envolver o uso de linguagem verbal e não verbal, o meio de divulgação (suporte) do gênero em questão (*internet*, livro didático, revista, etc

Tiras e seu roteiro de leitura, compreensão e interpretação

Figura 17:

Tira 01



Mafalda e a política (Foto: Reprodução/Quino)
QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.104

Mafalda foi criada por Quino, especificamente no ano de 1963, vindo, no entanto, a ser publicada oficialmente apenas em 1964. A personagem é

mundialmente conhecida por ser inteligente e preocupada com problemas sociais. Com apenas 6 anos de idade, ela questiona a política e tem uma visão humanizada do mundo a sua volta.

É um personagem muito comum em vestibulares não só pela sua importância de crítica social, mas também, pela sua atualidade. Sobre a temática, a política faz parte do cotidiano dos alunos, além de suscitar reflexões e diferentes opiniões embasadas no conhecimento empírico deles.

Questões para reflexão e discussão	
1. Qual a temática/mensagem desta tira?	
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.	
3. Você consegue identificar alguma crítica social na tira? Qual(is)?	
4. Você consegue identificar alguma ironia ou humor na tira? Explique.	
5. Por que Mafalda faz a relação entre as palavras política e palavrão? Explique.	

Figura 18:

Tira 02



BECK, Alexandre.Armandinho, 14 jun. 2017. Disponível em:
< <https://tirasarmandinho.tumblr.com> >. Acesso em: 18 set. 2020

Alexandre Beck, a pedido de um amigo que precisava de uma ilustração para uma matéria sobre economia, criou um personagem que viria a se tornar seu trabalho mais conhecido: Armandinho, um menino contestador. Nas suas tiras, são apresentados temas polêmicos, principalmente discutindo questões sociais. A tira proposta faz uma crítica ao tipo de amor que quer possuir a coisa amada para a satisfação própria. Este tipo de amor fundamenta uma relação desigual entre as pessoas e cria o sentimento de que o amado pertence ao amante. Armandinho aponta a concepção do amor como generosidade: amar é dar ao outro algo, e não tirar dele. Amar não é possuir.

Questões para reflexão e discussão	
1. Qual o tema desta tira?	
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.	
3. Você consegue identificar alguma crítica/humor ou ironia na tira? Qual(is)? Explique	
4. Qual a relação da fala “amar não é egoísmo nem posse” com a ação de Armandinho?	
5. Que lição a tira de Armandinho nos traz?	

Figura 19:

Tira 03



QUINO. Toda Mafalda: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O tema do texto exposto na tira é a situação dos moradores de rua. Duas personagens apresentam sentimentos similares em relação à situação; no entanto, no final apresentam soluções diferentes, o que pode render uma boa discussão entre os alunos acerca dos seus valores, das suas ideologias e suas visões de mundo.

Questões para reflexão e discussão
1. Qual o problema social exposto na tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Observando as personagens, O que surpreende Mafalda na fala de sua amiga? Como você avalia a atitude/fala de Susanita?)
4. Já presenciou cenas como a exposta na tira? O que pensa sobre?
5. Em sua opinião, esta tira tem mais humor ou ironia? Por quê? 6. Quando vejo um pobre, fico com o coração apertado” e “era só escondê-los. Essas falas revelam situações distintas, que sentimentos revelam ?? Expressa preconceito? Por quê?

Figura 20:

Tira 04



Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Francisco Antônio Bento (também conhecido como Chico Bento) é o personagem principal da Turma do Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961 e é um típico caipira brasileiro. Foi inspirado em um tio-avô de Maurício, morador de Santa Branca (primo do

Eduardo Cebola) no Vale do Paraíba, São Paulo (Fonte: *Wikipedia*). Nessa tirinha notamos uma ambiguidade, na qual a palavra barbeiro (o profissional que corta o cabelo dos homens) é também a que designa, popularmente, o inseto que transmite a Doença de Chagas.

Questões para reflexão e discussão
1. Qual a temática/mensagem desta tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Que tipo de linguagem predomina na tira: formal ou informal? Dê exemplos e explique por que Chico utiliza esse tipo de linguagem?
4. O que torna a tira engraçada?
5. Você conseguiria entender a história se não conhecesse as características marcantes desse personagem? Justifique.
6. No texto, a palavra barbeiro foi usada com o mesmo sentido ?

Figura 21:

Tira 05



Na tirinha, há uma crítica ao preconceito em relação à mulher. Relaciona-se a reação do personagem Armandinho ao processo de submissão da mulher, apoiada pela concepção patriarcal de sociedade, já incorporada pelo menino. É importante notar a ironia na ação do Armandinho. Apesar de, no primeiro quadrinho, ele se mostrar curioso para entender o machismo, sua ação em relação a Fê mostra que ele já incorporou as práticas machistas desde muito cedo.

A partir da ação de Armandinho, o autor da tirinha, Alexandre Beck, quer mostrar como a criação das crianças dentro da sociedade patriarcal acaba determinando o comportamento dos meninos. Também se revela como a opinião das mulheres não é válida, uma vez que, nesse modelo de sociedade só os homens têm voz. A temática é bem pertinente para se trabalhar com os alunos, tendo em vista que, hoje, é bem importante que todos, independente do gênero, tenham voz nas causas sociais.

Questões para reflexão e discussão
1. Qual a temática exposta na tira?
2. Qual a função social desta tira?
3. O que você entende por machismo?
4. Houve ironia no discurso? Identifique-a.

Figura 22:

Tira 06



BECK, Alexandre. Armandinho, 14 jun. 2017. Disponível em : <
<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Armandinho é um personagem que sempre debate com seus amigos, seus pais ou professores sobre temas da atualidade, sempre expressando sua opinião em defesa da diversidade, da liberdade de expressão, do respeito ao próximo, do perdão etc. Nesta tira, a temática nos leva à reflexão acerca da forma como a sociedade enxerga os idosos e como eles são tratados, inclusive, por seus familiares.

Questões para reflexão e discussão
1. Qual a temática exposta na tira?
2. Qual a função social desta tira?
3. Qual a crítica social observada na tira?
4. Encontre no diálogo um exemplo de linguagem informal?
5. Qual sua opinião sobre o tema tratado por Armandinho na tira?

Figura 23:

Tira 07



Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/234/restamos-vivendo-em-um-labirinto-de-desinformacao>>. Acesso em: 18 set. 2020.

O texto da tira fala sobre a dependência ou o vício que leva as pessoas a estarem sempre conectadas a dispositivos eletrônicos; nesse caso, o computador/notebook. Espera-se que os alunos percebam que, embora a tira seja engraçada é evidente que a personagem critica o uso de dispositivos eletrônicos que viciam as pessoas.

Questões para reflexão e discussão	
1. Qual o principal tema tratado nessa tira?	
2. A mensagem tem sentido mais humorístico ou mais irônico?	
3. Que crítica social você observa na tira?	
4. O que o uso da onomatopeia “plim!” indica, no primeiro quadrinho?	
5. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.	

Figura 24:

Tira 08



BECK, Alexandre.Armandinho, 14 jun. 2017. Disponível em :
< <https://tirasarmandinho.tumblr.com> >. Acesso em: 18 set. 2020

A comunicação entre Armandinho e o homem não acontece de forma efetiva, pois um entende "vendo como o verbo ver e outro como o verbo vender. Pode-se explorar o sentido de conotação e de denotação, usando a interação de Armandinho como exemplo, bem como, o aspecto da ambiguidade.

Questões para reflexão e discussão

- | |
|--|
| 1. Onde está a ambiguidade do texto? Armandinho está vendendo o pôr do sol ou está afirmando que está contemplando o pôr do sol? |
| 2. A mensagem tem sentido mais humorístico ou crítico? |
| 3. Quais os sentidos da palavra “vendo”? |
| 4. Qual palavra “vendo” tem sentido conotativo e qual tem sentido denotativo? |
| 5. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique. |

4ª AÇÃO – 2h/a

Interação autor-texto-leitor

02 (duas) h/a > A pedido do/a professor/a, os alunos, ainda em duplas, pesquisam em ambientes digitais, tiras com diferentes linguagens (formal, não formal) de diferentes autores e diferentes estilos.

Em sala, faz a socialização das tiras, a fim de que os alunos identifiquem os elementos recorrentes nos textos, bem como, análise da função social e do contexto de produção do gênero abordado.

Um momento, com certeza, rico em roda de discussão.

MÓDULO 2 – PRODUÇÃO ESCRITA - 09 (nove) h/a
--

Objetivos:

> Inserir os alunos em prática de leitura e de escrita de texto multissemiótico, levando-os a desenvolver os multiletramentos (crítico, multimodal, social);

- > Elaborar a produção de texto inicial;
- > Analisar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de produção inicial: aspectos linguísticos, coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tirinhas.
- > Fazer a reescrita dos textos produzidos;
- > Elaborar a produção de texto final.

Ações:

01 h/aula > Recapitular as estruturas composicionais do gênero tiras com orientações e planejamento para a produção e iniciar a produção.

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características composicionais, temáticas e de estilo do gênero, os alunos realizarão a primeira produção escrita. A proposta é que os alunos produzam o gênero tiras em duplas, tendo em vista que eles podem compartilhar as ideias e as habilidades.

02 (duas) h/a > Produção inicial do gênero tiras seguindo os moldes da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011). A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

02 (duas) h/a > Revisão colaborativa da primeira versão escrita, atentando-se para as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tiras.

PROPOSTA 1: os alunos (em dupla) apresentarão a tira produzida para os colegas, demonstrando a crítica realizada bem como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo.

PROPOSTA 2: os alunos trocam as produções e apresentam a tira produzida de outra dupla. Ou seja, as duplas trocarão suas tiras. Após isso, será dado o tempo de 10 minutos, para que as duplas identifiquem a crítica/humor ou ironia realizada pela tira produzida pela outra dupla, assim como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo. Após identificarem a crítica/ironia ou humor, cada dupla apresenta a tira produzida pelos colegas de outra dupla, bem como suas características constitutivas.

A correção ou avaliação do texto será feita em conformidade com as orientações de Lopes-Rossi:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79)

Os textos produzidos pelos alunos, como primeira versão, serão submetidos a uma avaliação de caráter formativo e, através dela, o/a professor/a poderá identificar o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre o gênero em questão.

O/a professor/a deve dedicar-se à averiguação dos aspectos linguísticos-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e, após as correções e observações, os textos são devolvidos para que eles possam reescrever a produção final.

02 (duas) h/a > Atividade de escrita da produção final. É nesta produção que verificamos o nível de desenvolvimento e a internalização por parte do aluno, do gênero multimodal estudado.

01 (uma) h/a > Revisão e reescrita das tiras produzidas após todas as observações, a fim de aprimorar o texto final. Neste momento, os alunos serão instigados a lembrar todo o processo de elaboração que a escrita necessita, bem como comparar sua versão inicial com sua versão final da tira produzida, atestando sua evolução durante o processo.

Sobre a prática de produção de textos e reescrita, observa-se que, muitas vezes, os alunos produzem textos na escola para obtenção de nota, dificilmente o aluno recebe seu próprio texto e, poucas vezes, tem a chance de reescrevê-lo para entregar ao/à professor/a. Em suma, a reescrita é pouco trabalhada, e quando acontece é feita de forma superficial, com pouca ou quase nenhuma, importância à reflexão sobre o que o aluno produz e escreve.

Concordamos com a ideia de que a avaliação do texto escrito não deve ser uma prática de “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, p. 74), mas sim, uma prática que busque aprimorar o texto do aluno juntamente com a sua atuação.

Sugerimos que o/a professor/a elabore com os alunos um quadro com os critérios de correção para ajustes gramaticais e ortográficos e, após essa etapa, proceda à correção colaborativa da produção dos alunos.

MÓDULO 03 – DIVULGAÇÃO DO PRODUTO – 02 (duas) h/a

De acordo com Lopes-Rossi (2011), a divulgação ao público “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto”.

Vale salientar que, além de ser um momento de muita importância e satisfação para os alunos, na culminância, serão apresentadas não só as produções feitas pelos alunos, mas também um caderno pedagógico com uma sequência de atividades didáticas e organizadas para trabalhar com o gênero multimodal tiras. Assim, esse módulo se caracteriza da seguinte forma:

Objetivos:

- > Avaliar as etapas da proposta;
- > Fazer a divulgação da culminância das produções;

> Socializar, na comunidade escolar, um livro foto com coletânea de tiras produzidas pelos alunos, bem como, um caderno pedagógico com atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras, o qual servirá como material de apoio aos professores de língua portuguesa.

Ações:

> Processo de avaliação e *feedback* – elaboração de um questionário de autoavaliação;

> Divulgação em toda a escola sobre o dia da culminância e organização das tiras produzidas para divulgação;

> Em um dia memorável e previamente agendado, fazer a culminância com a divulgação/apresentação das tiras produzidas em um foto livro (o qual fará parte do acervo de leitura da escola para que outras turmas tenham acesso), assim como, o caderno pedagógico com atividades didáticas para trabalhar o gênero tiras sob a perspectiva dos multiletramentos. Esta ação cumpre a função social do texto produzido.

Sobre a produção de textos escritos, Koch e Elias (2009) definem como uma ação conjunta que envolve diferentes conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e textuais), além de estratégias cognitivas e metacognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular, postula que nós, como professores de Língua Portuguesa, devemos

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 63).

Pelo exposto, acreditamos que a nossa proposta de atividades didáticas está no caminho certo a partir do uso social da linguagem. Lembramos que esse trabalho não se esgota no desenvolvimento das atividades propostas, mas é uma proposição de como podemos explorar o gênero discursivo multimodal tiras em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo de leitura e pesquisa para elaboração deste trabalho podemos dizer que essa experiência enriqueceu minha prática pedagógica e proporcionou importantes e pertinentes reflexões para o meu processo de formação como professora e como pesquisadora, pois, pude compreender melhor as transformações nas práticas sociais da linguagem, assim como, nas práticas leitoras e escritoras, que vêm ocorrendo na escola e na educação.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de adaptação frente às mudanças tecnológicas e sociais, pois vivemos (em especial, os estudantes) conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações e de textos multissemióticos que se transformam continuamente.

Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante e da escola nos processos sociais que envolvem as práticas de leitura e de escrita. Dessa maneira, entendemos que o ensino da língua materna consiste, principalmente, em desenvolver a competência comunicativa do educando. Sendo assim, enquanto professores, compreendemos que ler e escrever por meio das práticas sociais podem favorecer o acesso ao conhecimento e habilitar o aluno a interpretar os diferentes textos que circulam socialmente e também produzir textos eficazes nas situações sociais que eles participam.

Assim, cabe à escola, principal agência de letramento e espaço de formação do sujeito, propiciar ao aluno possibilidades para o exercício crítico da compreensão/interpretação e da produção de textos. Destacamos, também, que recai sobre o professor o desafio de planejar as atividades didáticas de modo que os alunos possam adquirir e aprofundar seus conhecimentos acerca da língua materna e, socialmente, apresentarem um bom desempenho discursivo.

Posto isso, percebemos que o trabalho com sequências didáticas, com foco nos usos sociais da língua, atende a essa proposta, pois apresenta um conjunto de módulos com atividades organizadas que facilita o aperfeiçoamento do uso da língua no processo da leitura e da escrita, dando condições ao aluno

de melhorar, gradualmente, sua atuação como leitor e produtor de textos nas diversas situações comunicativas.

Nessa perspectiva de entendimento é que se situa a relevância desta pesquisa, a qual busca desenvolver um trabalho com as práticas de letramentos na multimodalidade do gênero tiras, a fim de preparar os sujeitos para atuarem de forma crítica e autônoma neste novo cenário.

Ressaltamos, aqui, a importância de abordar os gêneros em sala de aula para que o estudante desenvolva as habilidades necessárias para exercer todo seu potencial linguístico numa sociedade letrada. Assim, acreditamos que o trabalho com as tiras contribui na promoção de habilidades leitoras e escritoras, pois as mesmas, além de se constituírem em valiosos instrumentos pedagógicos que chamam à atenção dos alunos, são ricas em elementos que possibilitam diferentes leituras na promoção dos multiletramentos.

Ademais, ressaltamos a relevância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em oportunizar a experiência de um trabalho *in loco* em nossas salas de aula, trabalhando com atividades que possam tornar os estudantes mais protagonistas, proativos, bem como, incentivar o trabalho em equipe, fortalecendo-os para os desafios e, assim, propiciar a inserção de todos numa aprendizagem mais significativa.

Partindo desse entendimento, escolhemos como proposta metodológica, uma sequência didática nos moldes de Lopes-Rossi (2011), focada em módulos de leitura, produção textual e divulgação do texto final. A partir dessa sequência, elaboramos como produto final um caderno pedagógico com atividades didáticas, na qual buscamos desenvolver capacidades leitoras para que seja feito o reconhecimento do gênero tiras, bem como seus elementos composicionais e sua função social, escolhendo textos que fazem parte do cotidiano e do contexto social dos alunos.

Diante do exposto, fica a expectativa de que a proposta de ensino de leitura e de escrita que foi aqui apresentada, possa ser útil nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nas turmas de 9º ano, promovendo a formação crítica cidadã dos sujeitos envolvidos num cenário hipermoderno.

É preciso acreditar e experimentar para ser contagiado.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BECK, A. **Armandinho**. Disponível em: < <https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita**. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. **Educação: O sonho possível**. Rio de Janeiro: Graal, 1982

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GERALD I, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUPO NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures**. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>> Acesso em: 03 jan. 2020.

HEIMAS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. **A Proposta Socioretórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais**. In: In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

IDEB – Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 10 mar. 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo: Pontes, 1987.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1993

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **O texto na linguística textual**. In: Ronaldo de Oliveira Batista. (Org.). O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London, New York: Routledge, 2003.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso: 10 mar de 2020

LOPES-ROSSI, M. Ap. G. (org). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté- SP: Cabral, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. 1. ed., 1a. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MELO, R. de; ROJO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R.; Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

MENDONÇA, M. R.S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, A. P.; A. R. Machado e BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. 5.ed.Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

QUINO. **Toda Mafalda: da primeira à última tira**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.157.

RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações**. In: COSCARELL, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **História da disciplina de língua portuguesa no Brasil**. Tema 2: A Virada Comunicativa ou Pragmática (Dos anos 60 aos anos 90). Campinas, SP: UNICAMP/REDEFOR, 2012.

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

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

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2013

ROJO, R. **Letramento e diversidade textual**. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ROJO, R. **Letramento e diversidade textual**. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em : acessado em 05 fev. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 (2002).

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão. V. 9, n. 52, p. 15-21. jul./ago. 2003.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento**. In. MAGALHÃES, I. (org.) Discursos e práticas de letramento. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984

STREET, B. V. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologias da pesquisa-ação**. 18. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000

ANEXOS

**Caderno de
atividades didáticas
com o gênero**



Tiras *em* *Quadrinhos*

Monique Viana de O. Angelo

PROFLETRAS/21



Monique Viana de O. Angelo, Mestra em Letras - PROFLETRAS; especialista em Língua, Linguagem e Ensino e em Educação; graduada em Letras português, literatura e inglês.

Atua como professora de línguas portuguesa e inglesa na educação pública.

Este material pedagógico é fruto da pesquisa de Mestrado intitulada: O GÊNERO MULTIMODAL TIRAS SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.



Guarabira, Março /21

Acreditamos que a realização desta proposta trará contributos para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras fundamentadas na perspectiva dos multiletramentos, mais precisamente, o letramento multimodal e crítico.

Posto isso, formulamos a sequência de atividades didáticas descrita abaixo em 03 momentos:

1ª MOMENTO – Apresentação da proposta – 01 h/a –

Objetivos:

- Socializar os objetivos da proposta de intervenção à comunidade escolar, mostrando a importância e a necessidade de se trabalhar com gênero multimodal sob a perspectiva dos multiletramentos.

Ações:

- Apresentação da proposta à comunidade escolar (relacionados ao 9º ano). Elaboração de uma proposta que vise preencher as lacunas existentes nos percalços em relação ao processo de leitura e produção textual, levando os envolvidos à reflexão sobre uso da língua/linguagem e de sua dinâmica social.

Antes de iniciar a sequência, é importante apresentar a proposta a toda comunidade escolar, instigar os alunos e promover o envolvimento deles com as atividades a serem realizadas. Os alunos precisam conhecer as etapas da intervenção e as tarefas que serão realizadas ao longo da sequência, além de esclarecer que as atividades planejadas podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses dos envolvidos.

Para tanto, a proposta deve ser apresentada por meio de reunião com alunos da turma, coordenação, equipe diretiva, pais e/ou responsáveis de alunos da turma do 9º ano.

2º MOMENTO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA –

MÓDULO 01 – LEITURA - 08 h/a

Objetivos do módulo 01:

- Reconhecer o gênero multimodal tiras, diferenciando-o de outros parecidos como *charge* e quadrinhos;
- Promover uma reflexão crítica a respeito das temáticas abordadas nas tiras, inserindo os estudantes em práticas sociais de letramentos.
- Reconhecer a intencionalidade presente no discurso do gênero em questão, para ler de maneira crítica.
- Identificar a estrutura composicional das tiras (composição, tema/conteúdos, estilo), além de recursos semióticos, atentando para o enfoque discursivo e sua função social;
- Pesquisar tiras veiculadas em ambientes digitais e impressos (redes sociais, livro didático e jornais) para discussão e socialização em sala acerca dos seus elementos composicionais.

A partir das atividades do módulo 01 e do reconhecimento do gênero, o aluno poderá fazer inferências, perceber os elementos semióticos verbais e não verbais, buscar informações, responder perguntas como: Por que esses textos

são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual sua função social?

Desse modo, a sequência de atividades do módulo 01 poderá contribuir com o desenvolvimento das habilidades leitoras e, conseqüentemente, da produção escrita dos alunos. Para isso, ressalta-se a relevância do professor apresentar diferentes exemplos do gênero proposto tiras, para que os alunos percebam que, embora apresentem temáticas, estilos e características diversas, o gênero segue um padrão relativamente estável.

1ª AÇÃO - 02 h/a

(Re) conhecendo o gênero multimodal

> Atividades de socialização e interação em sala com verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero proposto. Vale lembrar que os alunos já foram informados previamente sobre a realização das atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática.

É nesse primeiro passo que deve ser feito o levantamento de hipóteses, previsão, ativação dos conhecimentos prévios, bem como, focar o conceito do gênero multimodal para que os alunos reflitam inicialmente sobre as seguintes questões: Se já viram ou conhecem esses gêneros? Quais suas características? Em que se diferem de outros gêneros? Por que esses textos são escritos? Para quem? Que assuntos abordam? Onde são publicados? Quais os objetivos da escrita desses textos? Qual a função social desse texto?

Algumas perguntas que podem ser suscitadas pelo professor no primeiro momento:

- Que diferenças vocês percebem entre esses textos (verbais e não verbais) e os textos apenas com linguagem verbal?
- Vocês sabem o que são textos multimodais? Opinem.

- Além do livro didático, onde vocês encontram as tiras? Costumam ler em redes sociais? Gostam?
- Conhecem algum autor de tiras e personagens famosos?

Após uma breve discussão acerca dos conhecimentos prévios, o professor apresenta 8 tiras (com diferentes temáticas e estilos), 02 *charges* e 01 (uma) história em quadrinhos, totalizando 10 textos multimodais, a fim de que possam reconhecê-los em suas diferenças e similaridades. Por ser um gênero composto por texto considerado curto, é possível fazer a apresentação e a leitura de 8 tiras diferentes, possibilitando um melhor conhecimento da estrutura composicional desse gênero.

Assim, as tiras serão apresentadas, primeiramente em slides, uma a uma, para reconhecimento e leitura do gênero. A leitura será feita em voz alta pelo (a) professor(a) sob a observação dos alunos com intervalos para questionamentos e dúvidas que, porventura, apareçam. A leitura feita pelo professor em voz alta possibilita que os alunos observem as pausas, a entonação e a pontuação.

Após a leitura de cada tira, o professor fará questionamentos como:

- Qual o assunto/temática desta tira?
- Quem a criou e com qual objetivo?
- Qual seria seu público-alvo?
- Qual a intencionalidade do discurso?
- Onde são encontradas/publicadas?
- Qual sua função social?

Em seguida, serão apresentadas as *charges* e a HQ, seguindo a mesma didática e abrindo uma discussão sobre qual (ais) aspectos os alunos percebem que se assemelham e se diferenciam nos 3 gêneros apresentados.

Após o professor fazer a leitura dos 10 gêneros multimodais, os alunos apresentam oralmente suas impressões e registram em seus cadernos.

Vale destacar que, as atividades de leitura têm o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o texto lido e construam as respostas para as questões acima citadas. Para isso, considera-se produtiva a realização de discussão posterior a cada texto, possibilitando a construção de respostas para as questões

propostas. Nesse momento, é muito importante que o docente se atente e valorize os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero escolhido, além de, esclarecer que, por retratarem situações cotidianas, as tiras podem utilizar uma linguagem que não se prende às normas padrão.

Para esta proposta serão utilizados os seguintes textos multimodais:

TIRAS PROPOSTAS – 08 (oito)

Figura 06 - Tira 01 Mafalda e a política



Mafalda e a política (Foto: Reprodução/Quino)
QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.104

Figura 07 - Tira 02 Armandinho: amar é generosidade.



BECK, Alexandre. Armandinho, 14 jun. 2017. Disponível em : <
<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 08 - Tira 03 Mafalda



QUINO.Toda Mafalda: da primeira à última tira.2. ed. São Paulo:Martins Fontes,2010.

Figura 09 - Tira 04 Chico Bento



Fonte: Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 10 - Tira 05 Armandinho e o machismo



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 11 - Tira 06 Armandinho



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Figura 12 - Tira 07 Tecnologia e informação



Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/234/restamos-vivendo-em-um-labirinto-de-desinformacao>>. Acesso em: 18 set. 2020.

Figura 13 - Tira 08 Armandinho e o pôr do sol



BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em : <<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

CHARGE PROPOSTA – 01**Figura 14 - Charge 01 Corruptos e Corruptos**

A charge aborda um tema bastante latente no cotidiano dos brasileiros, por isso se faz pertinente discutir a temática com os alunos do 9º ano, a fim de fomentar um momento de troca de opiniões.



Disponível em: <<http://www.eticaparajovens.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2020

Figura 15: - HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Chico Bento, personagem de Maurício de Souza, é retratado como preguiçoso, trabalhador, aventureiro, carismático, esforçado e divertido, pois vive dormindo, vai pescar com seus amigos, rouba as goiabas do Nhô Lau, vive namorando a Rosinha e faz todas as atividades do Sítio. Chico Bento tem uma inteligência média de 50% e na maioria das vezes, tira 0 nas provas, mas algumas vezes tira 10. Chico Bento, às vezes, esquece os compromissos, o que faz a Rosinha ficar aborrecida, quando ela espera o Chico sentada em um tronco ou o Nhô Bento e a Dona Cotinha levarem o Chico ao médico.



Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/384917099384246760/>>. Acesso em 19 set. 2020.

2ª AÇÃO – 2 h/a
Lendo e compreendendo o gênero tiras

> Leitura de tira com socialização e discussão, focando no conhecimento dos seus elementos constitutivos, semiótico (verbal e não verbal), o diálogo-discurso predominante nas tiras em quadrinhos.

Tira proposta para leitura e discussão com toda a turma

Figura 16: Tira - TV: a fonte da discórdia



SANTOS, Cibele. TV: a fonte da discórdia. Disponível em: <https://bit.ly/2RfOdgD>. Acesso em: 18 set. 2020.

Professor distribui a tira e sugere uma leitura compartilhada. Após a leitura, em uma roda de conversa, os alunos são instigados a responderem algumas questões oralmente, a exemplo: Como as tiras em quadrinhos são reconhecidas pela sociedade? Como o texto está organizado? O que os balões representam? Geralmente, uma tira apresenta quantos quadrinhos? Nessa tira, o que o formato dos balões indica? Sem a linguagem não verbal, o texto teria o mesmo efeito de sentido? Justifique sua resposta. A expressividade dos personagens ajuda na construção do sentido humorístico? Como é o diálogo? A situação expressa cena comum ou algo longe da realidade? Relação entre recursos expressivos e efeito de sentido?

Em seguida, as duplas registram suas impressões e respondem as seguintes questões:

Qual a função social da tira? Qual a crítica implícita? Espera-se que os alunos opinem sobre o uso adequado da internet e o respeito às opiniões. O vício é tão grande que parece que a vida gira em torno da TV.

Acreditamos que esse momento de leitura do gênero é significativo, uma vez que os alunos não só conhecem a organização do gênero, seus elementos semióticos verbais e não verbais, como também, suas entrelinhas, seu caráter crítico e/ou humorístico e sua função social. É importante realçar que as tiras, ao contrário do que muitos materiais didáticos mostram, não servem apenas para entreter, mas também, para trazer uma mensagem implícita (ou não) que nos leve à reflexão.

Podemos dizer que a organização composicional, trata da estruturação do texto, ou o modo como ele é organizado, reconhecido na sociedade.

Após essa ação de leitura da tira e socialização, os alunos já estão mais familiarizados com o gênero e farão suas leituras explanando suas impressões. O/a professor/a dará os direcionamentos e fará a mediação, como descreveremos na próxima ação.

3ª AÇÃO – 2h/a

Interpretando o gênero tiras e ampliando repertório

02 (duas) h/a > Atividades de compreensão e interpretação.

Em duplas, os alunos escolhem uma tira entre as 8 (oito) que foram apresentadas pelo(a) professor(a) na 1ª ação. Em seguida, faz a leitura instigando a perceberem a temática e o recorte contextual das tiras escolhidas.

Após o momento da leitura e identificação da temática, farão uma explanação acerca do conteúdo temático. Seguindo os direcionamentos do/da professor/a, as duplas socializam suas impressões sobre os recortes temáticos e contextuais que as tiras abordam, explanando de forma oral e/ou por meio de dramatização. É importante lembrar que as opiniões devem ser respeitadas e,

durante o processo, é preciso que o professor/a verifique o nível de cognição e o contexto social dos alunos, para aproximá-los de uma situação real de aprendizado, ou seja, um aprendizado com finalidade social, que tenha relação com a realidade.

De acordo com Lopes-Rossi (2011), o trabalho em grupos “favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras coisas”. (LOPES-ROSSI, 2011, p.76).

Nesta ação, cada dupla fará a leitura e a interpretação de tiras com temática/conteúdo diferente. Lembrando que, o conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Exemplificando, as tiras apresentam conteúdo temático humorístico, satírico e/ou irônico retratando situações cotidianas, porém, cada uma delas trata de um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

Dialogar com as duplas sobre o conteúdo de cada tira. Pode-se perguntar: Como o tema desta tira está presente na sociedade e na vida de vocês?

Salientamos a importância do módulo de leitura preceder o módulo de escrita, pois os alunos terão a oportunidade de compreenderem as propriedades discursivas, a leitura e a compreensão do gênero discursivo trabalhado. No módulo leitura, eles estarão envolvidos com as propriedades temáticas e as composicionais.

As propriedades temáticas referem-se ao conteúdo temático (assunto do gênero em questão), as informações nele contidas, a organização dessas informações e o “[...] estilo de linguagem, ou seja, [...] seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Já as propriedades composicionais dizem respeito à construção composicional, que pode envolver o uso de linguagem verbal e não verbal, o meio de divulgação (suporte) do gênero em questão (*internet*, livro didático, revista, etc

Tiras e seu roteiro de leitura, compreensão e interpretação

Figura 17:

Tira 01



Mafalda e a política (Foto: Reprodução/Quino)
QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p.104

Mafalda foi criada por Quino, especificamente no ano de 1963, vindo, no entanto, a ser publicada oficialmente apenas em 1964. A personagem é mundialmente conhecida por ser inteligente e preocupada com problemas sociais. Com apenas 6 anos de idade, ela questiona a política e tem uma visão humanizada do mundo a sua volta.

É um personagem muito comum em vestibulares não só pela sua importância de crítica social, mas também, pela sua atualidade. Sobre a temática, a política faz parte do cotidiano dos alunos, além de suscitar reflexões e diferentes opiniões embasadas no conhecimento empírico deles.

Questões para reflexão e discussão

1. Qual a temática/mensagem desta tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Você consegue identificar alguma crítica social na tira? Qual(is)?
4. Você consegue identificar alguma ironia ou humor na tira? Explique.
5. Por que Mafalda faz a relação entre as palavras política e palavrão? Explique.

Figura 18:

Tira 02



BECK, Alexandre.Armandinho,14 jun. 2017. Disponível em:
< <https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Alexandre Beck, a pedido de um amigo que precisava de uma ilustração para uma matéria sobre economia, criou um personagem que viria a se tornar seu trabalho mais conhecido: Armandinho, um menino contestador. Nas suas tiras, são apresentados temas polêmicos, principalmente discutindo questões sociais. A tira proposta faz uma crítica ao tipo de amor que quer possuir a coisa amada para a satisfação própria. Este tipo de amor fundamenta uma relação desigual entre as pessoas e cria o sentimento de que o amado pertence ao amante. Armandinho aponta a concepção do amor como generosidade: amar é dar ao outro algo, e não tirar dele. Amar não é possuir.

Questões para reflexão e discussão

1. Qual o tema desta tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Você consegue identificar alguma crítica/humor ou ironia na tira? Qual(is)? Explique
4. Qual a relação da fala “amar não é egoísmo nem posse” com a ação de Armandinho?
5. Que lição a tira de Armandinho nos traz?

Figura 19:

Tira 03



QUINO. Toda Mafalda: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O tema do texto exposto na tira é a situação dos moradores de rua. Duas personagens apresentam sentimentos similares em relação à situação; no entanto, no final apresentam soluções diferentes, o que pode render uma boa discussão entre os alunos acerca dos seus valores, das suas ideologias e suas visões de mundo.

Questões para reflexão e discussão

1. Qual o problema social exposto na tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Observando as personagens, O que surpreende Mafalda na fala de sua amiga? Como você avalia a atitude/fala de Susanita?)
4. Já presenciou cenas como a exposta na tira? O que pensa sobre?
7. Em sua opinião, esta tira tem mais humor ou ironia? Por quê?
8. Quando vejo um pobre, fico com o coração apertado” e “era só escondê-los. Essas falas revelam situações distintas, que sentimentos revelam ?? Expressa preconceito? Por quê?

Figura 20:

Tira 04



Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Francisco Antônio Bento (também conhecido como Chico Bento) é o personagem principal da Turma do Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961 e é um típico caipira brasileiro. Foi inspirado em um tio-avô de Maurício, morador de Santa Branca (primo do Eduardo Cebola) no Vale do Paraíba, São Paulo (Fonte: *Wikipedia*). Nessa tirinha notamos uma ambiguidade, na qual a palavra barbeiro (o profissional que corta o cabelo dos homens) é também a que designa, popularmente, o inseto que transmite a Doença de Chagas.

Questões para reflexão e discussão

1. Qual a temática/mensagem desta tira?
2. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.
3. Que tipo de linguagem predomina na tira: formal ou informal? Dê exemplos e explique por que Chico utiliza esse tipo de linguagem?
4. O que torna a tira engraçada?
5. Você conseguiria entender a história se não conhecesse as características marcantes desse personagem? Justifique.
6. No texto, a palavra barbeiro foi usada com o mesmo sentido ?

Figura 21:

Tira 05



BECK, Alexandre.Armandinho,14 jun. 2017. Disponível em:
 < <https://tirasarmandinho.tumblr.com> >. Acesso em: 18 set. 2020

Na tirinha, há uma crítica ao preconceito em relação à mulher. Relaciona-se a reação do personagem Armandinho ao processo de submissão da mulher, apoiada pela concepção patriarcal de sociedade, já incorporada pelo menino. É importante notar a ironia na ação do Armandinho. Apesar de, no primeiro quadrinho, ele se mostrar curioso para entender o machismo, sua ação em relação a Fê mostra que ele já incorporou as práticas machistas desde muito cedo.

A partir da ação de Armandinho, o autor da tirinha, Alexandre Beck, quer mostrar como a criação das crianças dentro da sociedade patriarcal acaba determinando o comportamento dos meninos. Também se revela como a opinião das mulheres não é válida, uma vez que, nesse modelo de sociedade só os homens têm voz. A temática é bem pertinente para se trabalhar com os alunos, tendo em vista que, hoje, é bem importante que todos, independente do gênero, tenham voz nas causas sociais.

Questões para reflexão e discussão
1.Qual a temática exposta na tira?
2. Qual a função social desta tira?
3.O que você entende por machismo?
4. Houve ironia no discurso? Identifique-a.

Figura 22:

Tira 06



BECK, Alexandre.Armandinho,14 jun. 2017. Disponível em : <
<https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

Armandinho é um personagem que sempre debate com seus amigos, seus pais ou professores sobre temas da atualidade, sempre expressando sua opinião em defesa da diversidade, da liberdade de expressão, do respeito ao próximo, do perdão etc. Nesta tira, a temática nos leva à reflexão acerca da forma como a sociedade enxerga os idosos e como eles são tratados, inclusive, por seus familiares.

Questões para reflexão e discussão
1.Qual a temática exposta na tira?
2. Qual a função social desta tira?
3. Qual a crítica social observada na tira?

- | |
|--|
| 4. Encontre no diálogo um exemplo de linguagem informal? |
| 5. Qual sua opinião sobre o tema tratado por Armandinho na tira? |

Figura 23:

Tira 07



Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/234/restamos-vivendo-em-um-labirinto-de-desinformacao>>. Acesso em: 18 set. 2020.

O texto da tira fala sobre a dependência ou o vício que leva as pessoas a estarem sempre conectadas a dispositivos eletrônicos; nesse caso, o computador/notebook. Espera-se que os alunos percebam que, embora a tira seja engraçada é evidente que a personagem critica o uso de dispositivos eletrônicos que viciam as pessoas.

Questões para reflexão e discussão

- | |
|--|
| 1. Qual o principal tema tratado nessa tira? |
| 2. A mensagem tem sentido mais humorístico ou mais irônico? |
| 3. Que crítica social você observa na tira? |
| 4. O que o uso da onomatopeia “plim!” indica, no primeiro quadrinho? |
| 5. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique. |

Figura 24:

Tira 08



BECK, Alexandre.Armandinho,14 jun. 2017. Disponível em :
< <https://tirasarmandinho.tumblr.com>>. Acesso em: 18 set. 2020

A comunicação entre Armandinho e o homem não acontece de forma efetiva, pois um entende "vendo como o verbo ver e outro como o verbo vender. Pode-se explorar o sentido de conotação e de denotação, usando a interação de Armandinho como exemplo, bem como, o aspecto da ambiguidade.

Questões para reflexão e discussão

1. Onde está a ambiguidade do texto? Armandinho está vendendo o pôr do sol ou está afirmando que está contemplando o pôr do sol?
2. A mensagem tem sentido mais humorístico ou crítico?
3. Quais os sentidos da palavra "vendo"?
4. Qual palavra "vendo" tem sentido conotativo e qual tem sentido denotativo?
5. Apenas observando a linguagem não verbal, a mensagem teria o mesmo sentido? Explique.

4ª AÇÃO – 2h/a
Interação autor-texto-leitor

02 (duas) h/a > A pedido do/a professor/a, os alunos, ainda em duplas, pesquisam em ambientes digitais, tiras com diferentes linguagens (formal, não formal) de diferentes autores e diferentes estilos.

Em sala, faz a socialização das tiras, a fim de que os alunos identifiquem os elementos recorrentes nos textos, bem como, análise da função social e do contexto de produção do gênero abordado.

Um momento, com certeza, rico em roda de discussão.

MÓDULO 2 – PRODUÇÃO ESCRITA - 09 (nove) h/a

Objetivos:

- > Inserir os alunos em prática de leitura e de escrita de texto multissemiótico, levando-os a desenvolver os multiletramentos (crítico, multimodal, social);
- > Elaborar a produção de texto inicial;
- > Analisar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de produção inicial: aspectos linguísticos, coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tirinhas.
- > Fazer a reescrita dos textos produzidos;
- > Elaborar a produção de texto final.

Ações:

01 h/aula > Recapitular as estruturas composicionais do gênero tiras com orientações e planejamento para a produção e iniciar a produção.

Após as atividades anteriores para o conhecimento das características composicionais, temáticas e de estilo do gênero, os alunos realizarão a primeira produção escrita. A proposta é que os alunos produzam o gênero tiras em duplas, tendo em vista que eles podem compartilhar as ideias e as habilidades.

02 (duas) h/a > Produção inicial do gênero tiras seguindo os moldes da sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2011). A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

02 (duas) h/a > Revisão colaborativa da primeira versão escrita, atentando-se para as dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à coesão, coerência, criticidade, elementos composicionais e função social do gênero tiras.

PROPOSTA 1: os alunos (em dupla) apresentarão a tira produzida para os colegas, demonstrando a crítica realizada bem como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo.

PROPOSTA 2: os alunos trocam as produções e apresentam a tira produzida de outra dupla. Ou seja, as duplas trocarão suas tiras. Após isso, será dado o tempo de 10 minutos, para que as duplas identifiquem a crítica/humor ou ironia realizada pela tira produzida pela outra dupla, assim como as características e os elementos constitutivos típicos desse gênero discursivo. Após identificarem a crítica/ironia ou humor, cada dupla apresenta a tira produzida pelos colegas de outra dupla, bem como suas características constitutivas.

A correção ou avaliação do texto será feita em conformidade com as orientações de Lopes-Rossi:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos

colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79)

Os textos produzidos pelos alunos, como primeira versão, serão submetidos a uma avaliação de caráter formativo e, através dela, o/a professor/a poderá identificar o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre o gênero em questão.

O/a professor/a deve dedicar-se à averiguação dos aspectos linguísticos-discursivos dominados ou não pelos alunos em suas produções e, após as correções e observações, os textos são devolvidos para que eles possam reescrever a produção final.

02 (duas) h/a > Atividade de escrita da produção final. É nesta produção que verificamos o nível de desenvolvimento e a internalização por parte do aluno, do gênero multimodal estudado.

01 (uma) h/a > Revisão e reescrita das tiras produzidas após todas as observações, a fim de aprimorar o texto final. Neste momento, os alunos serão instigados a relembrar todo o processo de elaboração que a escrita necessita, bem como comparar sua versão inicial com sua versão final da tira produzida, atestando sua evolução durante o processo.

Sobre a prática de produção de textos e reescrita, observa-se que, muitas vezes, os alunos produzem textos na escola para obtenção de nota, dificilmente o aluno recebe seu próprio texto e, poucas vezes, tem a chance de reescrevê-lo para entregar ao/à professor/a. Em suma, a reescrita é pouco trabalhada, e quando acontece é feita de forma superficial, com pouca ou quase nenhuma, importância à reflexão sobre o que o aluno produz e escreve.

Concordamos com a ideia de que a avaliação do texto escrito não deve ser uma prática de “higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (GERALDI, 2011, p. 74), mas sim, uma prática que busque aprimorar o texto do aluno juntamente com a sua atuação.

Sugerimos que o/a professor/a elabore com os alunos um quadro com os critérios de correção para ajustes gramaticais e ortográficos e, após essa etapa, proceda à correção colaborativa da produção dos alunos.

MÓDULO 03 – DIVULGAÇÃO DO PRODUTO – 02 (duas) h/a

De acordo com Lopes-Rossi (2011), a divulgação ao público “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto”.

Vale salientar que, além de ser um momento de muita importância e satisfação para os alunos, na culminância serão apresentadas as produções feitas pelos alunos e um caderno pedagógico com uma sequência de atividades didáticas para trabalhar com o gênero multimodal tiras. Assim, esse módulo se caracteriza da seguinte forma:

Objetivos:

- > Avaliar as etapas da proposta;
- > Fazer a divulgação da culminância das produções;
- > Socializar, na comunidade escolar, um livro foto com coletânea de tiras produzidas pelos alunos, bem como, um caderno pedagógico com atividades didáticas utilizando o gênero multimodal tiras, o qual servirá como material de apoio aos professores de língua portuguesa.

Ações:

- > Processo de avaliação e *feedback* – elaboração de um questionário de autoavaliação;
- > Divulgação em toda a escola sobre o dia da culminância e organização das tiras produzidas para divulgação;
- > Em um dia memorável e previamente agendado, fazer a culminância com a divulgação/apresentação das tiras produzidas em um foto livro (o qual fará parte

do acervo de leitura da escola para que outras turmas tenham acesso), assim como, o caderno pedagógico com atividades didáticas para trabalhar o gênero tiras sob a perspectiva dos multiletramentos. Esta ação cumpre a função social do texto produzido.

Sobre a produção de textos escritos, Koch e Elias (2009) definem como uma ação conjunta que envolve diferentes conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e textuais), além de estratégias cognitivas e metacognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular, postula que nós, como professores de Língua Portuguesa, devemos

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 63).

Pelo exposto, acreditamos que a nossa proposta de atividades didáticas está no caminho certo a partir do uso social da linguagem. Lembramos que esse trabalho não se esgota no desenvolvimento das atividades propostas, mas é uma proposição de como podemos explorar o gênero discursivo multimodal tiras em sala de aula.