



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO SERIDÓ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CLÁUDIA DE SOUZA DANTAS AZEVEDO**

**O GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA  
PARA O TRABALHO COM A LEITURA MULTIMODAL**

**CURRAIS NOVOS/RN**

**2021**

**CLÁUDIA DE SOUZA DANTAS AZEVEDO**

**O GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA  
PARA O TRABALHO COM A LEITURA MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – *Campus* de Currais Novos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

**Linha de pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientador:** Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

**CURRAIS NOVOS/RN**

**2021**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências  
Sociais do Seridó - FELCS - Currais Novos

Azevedo, Cláudia de Souza Dantas.

O gênero tirinha: uma proposta de sequência didática básica para o trabalho com a leitura multimodal / Cláudia de Souza Dantas Azevedo. - 2021.

103 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino.

1. Leitura - Dissertação. 2. Competência leitora - Dissertação. 3. Livro didático - Dissertação. 4. Textos multimodais - Dissertação. 5. Tirinha - Dissertação. I. Aquino, Lucélio Dantas de. II. Título.

RN/UF/BS - Currais Novos

CDU 028

**CLÁUDIA DE SOUZA DANTAS AZEVEDO**

**O GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA  
PARA O TRABALHO COM A LEITURA MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* de Currais Novos como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 02/02/2021.

---

Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Presidente – Orientador

---

Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Membro Externo

Ao meu esposo Cosme e aos meus queridos filhos Ian Carlos, Bruna Kaiany e Renan que sempre me apoiaram e acreditaram que eu era capaz de vencer mais um obstáculo. A vocês, dedico esta conquista com muito amor e carinho.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade de vencer mais uma etapa da minha vida estudantil.

Aos meus filhos e marido, que não mediram esforços para me ajudar e incentivar nessa missão.

Aos meus pais, que me mostraram que a educação é sempre o melhor caminho para trilharmos e o quão longe podemos chegar através dela.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino, pelos conhecimentos compartilhados, pela paciência, pela atenção e responsabilidade.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup>. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo e Profa. Dra. Jaciara Limeira de Aquino, as quais contribuíram bastante com o aperfeiçoamento e progresso do meu trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, que se dedicaram ao máximo para compartilharem seus conhecimentos e experiências conosco, trazendo à tona reflexões para o enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa disseminando práticas inovadoras capazes de desenvolverem as habilidades de leitura e de escrita dos alunos.

À CAPES, por apoiar este projeto e nos dar a oportunidade de fazer o Mestrado Profissional em Letras, meus sinceros agradecimentos por contribuir de forma significativa na minha vida profissional.

Enfim, à gestão e toda a equipe da escola que trabalho, que deu total apoio e suporte quando mais precisei.

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.*

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

Um dos maiores desafios da escola, hoje, é desenvolver a competência leitora nos alunos para que eles atuem com autonomia e criticidade no mundo letrado do qual estão inseridos. Partindo dessa premissa, o estudo busca desenvolver uma prática intervencionista de ressignificação para a leitura de textos multimodais ao perceber como são abordadas as atividades de leitura referentes ao gênero discursivo tirinha, no livro didático de Língua Portuguesa, a partir da análise de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o trabalho seguiu a metodologia da pesquisa-ação defendida por Thiollent (2009 e 2011) e como objetivos específicos: I) descrever as atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha, presentes no livro didático “Português - linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental; II) analisar as atividades do livro didático quanto a sua capacidade de desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais; III) propor uma sequência didática básica de leitura com o gênero discursivo tirinha, que atente para a multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”. Para embasar nossa pesquisa, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, recorreremos às teorias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); Riolfi *et. al.* (2014); Geraldi (1991); Antunes (2003) e a BNCC (2017); para discorrermos sobre Letramento e Multiletramentos, apoiamo-nos nas teorias do PCN de Língua Portuguesa (1998); Soares (2004, 2009); Kleiman (1999, 2005, 2006 e 2016); BNCC (2017), Oliveira (2014), Hamilton (200), Baynham (1995), Rojo (2010, 2012 e 2015) e Kersch; Coscarelli; Cani (2016); para discutirmos sobre gêneros discursivos, multimodalidade e o ensino de leitura, detemo-nos à teoria de Bakhtin (1997 e 2003); Rojo (2015), Bazerman (2005), Marcuschi (2002 e 2008), Kleiman (2008 e 2013), Dolz e Schneuwly (1999), Martins (1997), Dionísio (2014) Ferrarezi (2017) e Koch (2011); para abordarmos o gênero discursivo tirinha, seguimos as teorias de Ramos (2009 e 2017), Lins (2015), Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), Travaglia (2015); e para desenvolvermos o tópico sobre sequência didática básica, buscamos a teoria defendida por Cosson (2006, 2014, 2016 e 2018) e Solé (1998). Ao realizar as descrições e análises, percebemos que trinta atividades se utilizaram do gênero tirinha como texto motivador para a proposição de questões a serem respondidas. Depreendemos da análise quatro propósitos dessas atividades: discutir a temática do capítulo; promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado; trabalhar aspectos linguístico-gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo; e, analisar e identificar aspectos gramaticais e formais da linguagem. Assim sendo, apesar de em algumas situações se abordar a multimodalidade, não encontramos atividades com o gênero tirinha que focalizasse apenas a multimodalidade, sendo tratada em poucas questões. Diante desse cenário, propomos uma sequência didática básica para a leitura do gênero tirinha, com base em tirinhas do livro didático, com vistas a promover o desenvolvimento da leitura multimodal com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Portanto, é evidente que as nossas considerações, sugestões e proposta didática suscitem no professor uma reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais, de modo que possa contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura. Competência leitora. Livro didático. Textos multimodais. Tirinha.

## ABSTRACT

One of the biggest challenges of the school today is to develop reading competence in students so that they act with autonomy and criticality in the literate world of which they are inserted. Based on this premise, the study seeks to develop an interventionist practice of reframing the reading of multimodal texts by realizing how the reading activities related to the discursive genre *tirinha* are approached in the Portuguese language textbook, based on the analysis of reading activities of the Portuguese language didactic book "Português linguagens", from the 8th year of elementary school. To this end, the work followed the methodology of action research advocated by Thiollent (2009 and 2011) and as specific objectives: I) describe the reading activities with the discourse genre *tirinha*, present in the textbook "Português linguagens", from the 8th year of Elementary School; II) analyze the activities of the textbook in terms of its ability to develop reading skills in multimodal texts; III) to propose a basic didactic sequence of reading with the discursive genre *tirinha*, which takes care of multimodality, through the reframing of reading activities of the didactic book "Português linguagens". To support our research, in relation to the teaching of Portuguese, we resort to the theories of the National Curriculum Parameters (PCN, 1998); Riolfi et. al. (2014); Geraldi (1991); Antunes (2003) and BNCC (2017); to talk about Literacy and Multiliteracies, we rely on the theories of the Portuguese Language PCN (1998); Soares (2004, 2009); Kleiman (1999, 2005, 2006 and 2016); BNCC (2017), Oliveira (2014), Hamilton (200), Baynham (1995), Rojo (2010, 2012 and 2015) and Kersch; Coscarelli; Cani (2016); to discuss discursive genres, multimodality and the teaching of reading, we focus on Bakhtin's theory (1997 and 2003); Rojo (2015), Bazerman (2005), Marcuschi (2002 and 2008), Kleiman (2008 and 2013), Dolz and Schneuwly (1999), Martins (1997), Dionísio (2014) Ferrarezi (2017) and Koch (2011); to approach the discursive genre *tirinha*, we follow the theories of Ramos (2009 and 2017), Lins (2015), Houaiss Dictionary of the Portuguese Language (2009), Travaglia (2015); and to develop the topic on basic didactic sequence, we sought the theory defended by Cosson (2006, 2014, 2016 and 2018) and Solé (1998). When carrying out the descriptions and analyzes, we noticed that thirty activities used the comic strip as a motivating text for proposing questions to be answered. We infer from the analysis four purposes of these activities: to discuss the theme of the chapter; promote a reading of the text based on the content worked on; work on linguistic-grammatical aspects, multimodality and knowledge of the world; and, analyze and identify grammatical and formal aspects of language. Therefore, although in some situations multimodality is addressed, we did not find activities with the comic strip that focused only on multimodality, being dealt with in a few questions. In view of this scenario, we propose a basic didactic sequence for reading the comic strip genre, based on textbook strips, with a view to promoting the development of multimodal reading with students in the 8th grade of elementary school. Therefore, it is evident that our considerations, suggestions and didactic proposal raise in the teacher a reflection on the teaching-learning process of reading multimodal texts, so that he can contribute to the development of students' reading competence.

**Keywords:** Reading. Reading competence. Textbook. Multimodal texts. Comic strip.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mapa dos multiletramentos	32
<b>Figura 2</b> - Atividade de leitura com o propósito de discutir a temática do capítulo	66
<b>Figura 3</b> - Atividade de leitura com o propósito de promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado	67
<b>Figura 4</b> - Atividade de leitura com o propósito de trabalhar aspectos linguísticos - gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo	68
<b>Figura 5</b> - Atividade de Leitura com o propósito de analisar e identificar aspectos gramaticais e formais da linguagem	70
<b>Figura 6</b> - Tirinha da Mafalda 411	73
<b>Figura 7</b> - Tirinha do Níquel Náusea do dia 4 do mês de setembro de 2009	74
<b>Figura 8</b> - Tirinha do Níquel Náusea do dia 21 de agosto de 2009	74
<b>Figura 9</b> - Tirinha do Garfield – “Halloween I”, do dia 31 de outubro de 2008	75
<b>Figura 10</b> - Tela da videoaula “Gênero textual tirinhas”, de Sonia Magali	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Quantidade de atividades com o gênero tirinha por seções do livro didático	63
<b>Quadro 2</b> - Propósitos didáticos das atividades de leitura com o gênero tirinha	65
<b>Quadro 3</b> - Atividade adaptada “Interpretando tirinhas”, disponível no portal do professor	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>18</b>
2.1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
2.2	LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS	22
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LEITURA	36
<b>2.3.1</b>	<b>Gênero discursivo tirinha</b>	<b>44</b>
2.4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LEITURA MULTIMODAL	50
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>54</b>
3.1	PESQUISA-AÇÃO	54
3.2	ABORDAGEM DE PESQUISA	55
3.3	DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	58
<b>3.3.1</b>	<b>Procedimentos de descrição e análise das atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha no livro didático</b>	<b>58</b>
3.3.1.1	Da descrição	59
3.3.1.2	Da análise (interpretação)	60
<b>3.3.2</b>	<b>Passos para a reconstrução das atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha em forma de sequência didática básica</b>	<b>60</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>62</b>
4.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO	62
<b>4.1.1</b>	<b>A presença do gênero tirinha no livro didático</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2</b>	<b>O propósito da atividade de leitura com o gênero tirinha no livro didático</b>	<b>65</b>
4.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA	71
<b>4.2.1</b>	<b>Visão geral do contexto para planejamento e aplicação da sequência didática básica</b>	<b>71</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Motivação</b>	<b>73</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Introdução</b>	<b>79</b>

<b>4.2.4</b>	<b>Leitura</b>	<b>81</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Interpretação</b>	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO A - Exemplos de tirinhas a serem distribuídos nos grupos para a realização da atividade</b>	<b>93</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em pleno século XXI, considerado como “o século das informações”, deparamo-nos com textos que circulam nas mais diferentes esferas da sociedade, quer por meio de interações analógicas ou digitais. Por essa razão, devemos ter ciência de que ler não é apenas decodificar as palavras, mas permitir que o aluno tenha contato com novas informações, experiências, culturas e realidades para que possa interagir com outras pessoas, tornando-se um ser pensante, crítico e capaz de modificar a realidade e compreender o contexto social do qual faz parte.

Quanto a isso, faz-se necessário que a escola, dentre tantas outras atividades, tenha um olhar diferenciado ao desenvolver as habilidades de leitura, de forma que seja capaz de contribuir para que ele possa perceber o mundo a sua volta e interagir de forma satisfatória com o outro, devendo, para isso, ensinar a leitura de forma significativa.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura é um processo de interação entre o leitor, o autor e o gênero discursivo, tornando-se importante, nas práticas de linguagem, o acesso e a ampliação dos conhecimentos adquiridos no contexto familiar e social. Por essa razão, cabe à escola proporcionar leituras de qualidade a partir da diversidade textual, incentivando o ato de ler para que o aluno enriqueça o vocabulário, tenha conhecimento, desenvolva o raciocínio e o senso crítico.

Com isso, percebe-se a necessidade de os professores desenvolverem práticas de leitura que favoreçam à ampliação de diferentes competências, facilitando, assim, a compreensão leitora dos textos que circulam socialmente. Outra carência é a de se trabalhar habilidades a fim de que os alunos aprendam estratégias de ler as múltiplas linguagens presentes nos textos a partir do emprego de gêneros discursivos em suas interações sociais. Para tanto, faz-se necessário ter ciência de qual gênero é mais adequado em determinada situação, devendo, portanto, saber a estrutura textual, a função social e o suporte de circulação, além dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, em busca do sentido do texto.

Nesse bojo, sabemos que o livro didático de Língua Portuguesa agrega uma gama de gêneros com os quais os alunos se deparam todos os dias dentro e fora da escola. Tal suporte proporciona, a partir de propostas didáticas, o ensino de determinados gêneros, tanto acoplados à dimensão escrita, quanto à oralidade ou outras semioses como imagens, por exemplo.

Nesse sentido, destacamos que a tirinha é um gênero discursivo, presente na maioria dos livros didáticos e, portanto, precisa ser vista em sua complexidade, isto é, o ensino de leitura desse gênero deve levar em consideração a multimodalidade nele presente. Isso em contraposição ao fato de, por vezes, termos visto esse gênero ser utilizado apenas como pretexto para exercícios gramaticais, destacando a dimensão verbal do texto em detrimento dos recursos visuais.

Isso dito, com vistas a desenvolver uma proposta intervencionista de ressignificação para a leitura de textos multimodais disponibilizados no livro didático de Língua Portuguesa, especificamente com o gênero discursivo tirinha, tomamos como *corpus* as atividades de leitura do livro Português linguagens, do 8º ano do Ensino Fundamental, dos autores Cereja e Magalhães (2015). Essa escolha se deu pelo fato de este ser o livro adotado pela escola em que atuamos na docência da disciplina Língua Portuguesa.

Considerando, portanto, o contexto apresentado, essa pesquisa buscou respostas para os seguintes questionamentos:

- As atividades de leitura do livro didático “Português - linguagens”, com o gênero discursivo tirinha, atentam para o caráter multimodal do gênero?
- Como ressignificar as atividades de leitura do gênero tirinhas presentes no livro didático que explore a multimodalidade desse gênero?

Para tanto, definimos os seguintes objetivos:

Geral:

- Desenvolver uma proposta de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais, a partir da análise de atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha, presentes no livro didático “Português - linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental.

Específicos:

- Descrever as atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha, presentes no livro didático “Português - linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental;

- Analisar as atividades do livro didático quanto a sua capacidade de desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais;
- Propor uma sequência didática básica de leitura com o gênero discursivo tirinha, que atente para a multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”.

Face às pretensões de pesquisa/investigação, salientamos a relevância do presente estudo, ao reconhecer a sua contribuição para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos no que diz respeito à leitura de textos que envolvem as dimensões verbal e não-verbal, presentes na constituição do gênero discursivo tirinha, uma vez que entendemos ser essas duas dimensões interligadas na tessitura de tal gênero.

Ademais, constituiu-se como um espaço para que os professores, principalmente de linguagens, tenham um olhar mais criterioso para o desenvolvimento de atividades de leitura, com vistas ao desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos, deixando de se limitar a uma leitura com foco nos aspectos linguísticos do texto verbal escrito, para considerar, também, os demais conhecimentos que constituem o texto, tais como: conhecimento linguístico, enciclopédico e textual. Com isso, os alunos poderão desenvolver competências e habilidades de compreensão leitora com possibilidade de serem úteis tanto para o período escolar, quanto socialmente, quando estiver fora ou deixar a escola.

Em adição, salientamos que a pesquisa foi desenvolvida devido à percepção da professora-pesquisadora sobre a problemática que surgia em suas aulas, face ao desempenho insatisfatório dos alunos participantes da pesquisa quando eram exploradas na leitura de textos multimodais outras questões além daquelas expressas pelo livro didático, principalmente, as que contemplavam a parte visual dos referidos textos.

Amparando-nos, portanto, nestas justificativas, desenvolvemos a análise do livro didático adotado para, posteriormente, realizarmos a intervenção pedagógica na qual propuséssemos a reelaboração de atividades de leitura do referido material didático. Para isso, pautamos no tratamento que Cosson (2018) evidencia para a escolarização de gêneros literário, adaptando as suas considerações para o tratamento com gêneros não literário, no caso da presente pesquisa, o gênero tirinha. A proposta deste autor constitui-se de uma *sequência didática básica*, na qual pontua quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas etapas

contribuíram para que pudéssemos pensar a elaboração de sequência didática básica para a prática de leitura do gênero discursivo tirinha, passível de aplicação no 8º ano do Ensino Fundamental.

Em vista disso, apresentamos, a estrutura dessa dissertação, composta pelas seguintes partes: considerações iniciais; fundamentação teórica; metodologia; análise das atividades de leitura no livro didático: o caso do gênero tirinha; sequência didática básica para a leitura do gênero tirinha; considerações finais.

Nas considerações iniciais, apresentamos o tema da dissertação, as questões norteadoras referentes à problemática investigada, o objeto pesquisado, o objetivo geral e os específicos, bem como a relevância dessa pesquisa para o ensino-aprendizagem da leitura em aulas de Língua Portuguesa e para o contexto de aplicação de tal estudo.

No segundo capítulo, denominado Fundamentação teórica, discutimos os conceitos que fundamentam o trabalho, a partir da visão de teóricos e estudiosos que pesquisam e discorrem sobre o ensino de Língua Portuguesa, letramento, multiletramentos, gêneros discursivos e ensino de leitura. Além disso, refletimos sobre o conceito de sequência didática básica, a partir da qual propomos a base para o desenvolvimento da resignificação da leitura de textos do gênero tirinha.

No terceiro capítulo, é apresentado o contexto metodológico da pesquisa, destacando o tipo de pesquisa, uma breve contextualização do livro didático analisado, a abordagem que ampara a análise, além dos procedimentos de análise das atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha.

No quarto capítulo, realizamos a análise das atividades de leitura evidenciadas pelo livro didático para o gênero discursivo tirinha, descrevendo-as e as analisando com foco na capacidade de desenvolvimento das habilidades de leitura de textos multimodais. Além disso, propomos uma sequência didática básica de leitura com o gênero discursivo tirinha, com o propósito de explicar a multimodalidade nele contida, por meio da resignificação de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”.

Por fim, apresentamos as considerações finais, refletindo sobre as questões norteadoras que formulamos para a realização dessa pesquisa, bem como sintetizamos os resultados obtidos em relação aos objetivos propostos para esse trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a construção de nosso trabalho de pesquisa e intervenção. Para tanto, discutimos questões fundamentais como: o ensino de língua portuguesa; letramento e multiletramento; gêneros discursivos, multimodalidade e ensino de leitura, dando destaque ao gênero tirinha; e, por fim, tratamos da sequência didática básica como uma estratégia para o ensino da leitura multimodal.

### 2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa sempre foi motivo de muitas discussões em relação às metodologias de ensino, à aprendizagem da língua (gramática) em detrimento dos aspectos interacionais e discursivos pertencentes a ela, entre outras questões. Por essa razão, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 18) repensou o ensino tradicional da Língua Portuguesa porque nele prevalecia:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras e exceção com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Diante desses pontos questionados, foram elaboradas propostas curriculares para que o ensino de Língua Portuguesa dinamizasse práticas voltadas para o uso da linguagem. Por essa razão, o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 19) contempla “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Nesse sentido, entende-se que é a partir da linguagem que as pessoas são capazes de se comunicar e

interagir de diferentes maneiras e de modo a garantir, o exercício pleno de sua cidadania na interação com outras pessoas.

Nesse sentido, o PCN baliza um ensino com foco na concepção de linguagem interacional e discursiva, objetivando contribuir na formação de um aluno capaz de participar plenamente em seu meio social, usando a sua língua consoante a diversidade de formas que ela possibilita, seja verbal, seja não verbal. Todavia, ainda prevalece ensinamentos moldados no ensino e aprendizagem de classes de palavras de forma descontextualizada, ou seja, centrado na escolarização de conhecimentos de categorias gramaticais, por exemplo.

Nessa perspectiva, o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20) considera a língua como um sistema de signos específico, histórico e social ao pontuar que:

Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Assim, percebemos que não estamos trabalhando a leitura e a escrita com foco em práticas discursivas, pois enfatizamos um ensino ancorado à aprendizagem de normas gramaticais de forma descontextualizada, que limita o conhecimento do aluno. Contudo, entendemos que aprender Língua Portuguesa é assimilar conhecimentos necessários à interação para que as pessoas aprendam a usá-la no mundo do qual fazem parte. Então, ensiná-la com tal viés, o professor contribuirá para que o aluno aprenda a usar a língua em situações concretas do seu dia a dia.

Riolfi *et al.* (2014, p. 8) afirmam que “há de se buscar meios de ensinar que levem em conta as sensações que a linguagem provoca no aluno”. No mundo contemporâneo, cercado de tantas informações advindas das redes sociais, precisamos dar vez e voz aos nossos educandos para que eles aprendam a interagir de forma mais eficaz. Por essa razão, práticas pedagógicas inovadoras precisam fazer parte do currículo das aulas de Língua Portuguesa para que os alunos se sintam envolvidos pelo poder que a linguagem, utilizando-a com competência e habilidade.

Ainda segundo Riolfi *et al.* (2014, p. 9-10),

[...] no contexto escolar, a experiência pode levar à construção de um modo de ensino que permita ao aluno aumentar seu repertório de

elementos linguísticos e culturais e aperfeiçoar a expressão oral, a leitura, a escrita e a capacidade de tomar a própria linguagem como objeto.

O comentário da autora no faz refletir se estamos proporcionando de fato a leitura do texto abrangendo a multimodalidade presente nos gêneros discursivos em busca do sentido do texto, ou se apenas estamos ensinando-os a decodificar. Desse modo, é preciso entender que em sala de aula, devemos garantir que os alunos sejam capazes de ler um texto observando às múltiplas semioses presentes nos gêneros, facilitando, assim, a compreensão do texto.

Geraldi (1991) orienta-nos que devemos aplicar variados tipos de atividades em sala de aula, dentre elas as de cunho linguístico, nas quais o falante use a língua para ações concretas como conversar, discutir, debater, ler, dentre outras; atividades epilinguísticas, nas quais o falante reflita sobre a língua intuitivamente, ou seja, escolha termos adequados para a escrita de um determinado gênero; e, por último, atividades metalinguísticas, nas quais, o aluno se aproprie dos aspectos gramaticais para desenvolver práticas de escrita.

O professor de Língua Portuguesa precisa estar atento às mudanças do mundo contemporâneo; só assim não ficará sempre na mesmice, oferecendo um ensino tradicional voltado apenas aos aspectos linguísticos da língua não dando atenção à interação dos usos orais e escritos da língua. Um ensino no qual prevalece e prioriza o estudo dos aspectos linguísticos da língua, limita o conhecimento dos alunos, dificultando, assim, sua atuação tanto oral como escrita nas esferas pessoal, social e política das quais já atuam ou atuarão como cidadãos.

Nesse sentido, Antunes (2003, p. 20) assegura que:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, 'deixa' a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.

A deficiência em habilidades de leitura é um dos fatores que contribui para a repetência e a evasão escolar, e o aluno diante dessas dificuldades se vê frustrado e incapaz de prosseguir seus estudos por tornar-se inapto a ler e a escrever para poder

participar ativamente em suas interações sociais, criticando, lendo, debatendo, contestando, dentre outras ações.

Segundo a autora, no que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda: “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28). É de suma importância, mostrar ao aluno a função social de um gênero discursivo para que ele assimile tal conhecimento para pôr em prática no mundo letrado, com condições de atuar na sociedade de forma significativa.

Nesse caso, para revertermos esse cenário, nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos ser mediadores dos conhecimentos, e nos preocuparmos com a construção dos conhecimentos dos alunos, ampliando as competências comunicativo-interacionais para que sejam capazes de interagir de forma significativa na sociedade. Portanto, precisamos centrar nossas práticas pedagógicas em textos orais ou escritos reais para que os alunos aprendam a interagir na vida social de forma eficaz. Precisamos ensiná-los, ainda, como usar as regras gramaticais da língua nos mais diversificados gêneros orais, escritos ou digitais para desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita, orientando-os a empregá-las nas situações linguísticas que tais saberes forem exigidos.

Nesse novo contexto do processo de ensino e aprendizagem, a preocupação do professor deve ser na escolha do objeto de ensino que favoreça ao desenvolvimento de competências para usar a língua tanto em situações orais quanto escritas de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, são necessárias atividades diversificadas que proporcionem oportunidades para os alunos desenvolverem competências comunicativas, como: ler, ouvir, falar e escrever em situações concretas de uso da língua. Assim, eles perceberão que a língua que estudam é a mesma usada no dia a dia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) dialoga com o PCN (BRASIL, 1998) ao entender a linguagem como: “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). Nessa perspectiva, a BNCC propõe o texto como centralidade numa perspectiva enunciativo-discursiva, relacionando os textos a seus contextos de produção e para o desenvolvimento de habilidades. Por isso, precisamos

entender que a Língua Portuguesa deve abranger todas as práticas sociais em diferentes campos de atuação: vida cotidiana; artístico literário; estudo e pesquisa; na vida pública; jornalístico e midiático, conforme postula a BNCC (BRASIL, 2017). Sabemos que em todos esses campos de atuação, a Língua Portuguesa é essencial. Então, percebemos a necessidade de o professor rever suas práticas de forma significativa para que o aluno amplie competências em relação à linguagem oral e escrita.

Nessa direção, Antunes (2003, p. 15) assevera que:

A escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem 'uma pedra no caminho' da aula de português.

É no contexto escolar que o aluno deve ser instigado a ter contato com diferentes gêneros discursivos para interagir de forma significativa em sua vida cotidiana. Sob essa perspectiva, nós, professores, devemos criar situações para que os alunos façam uso da língua nos mais diversificados contextos sociais, tornando-os multiletrados para agir no mundo do qual fazem parte.

Considerando as reflexões tecidas até o momento, passemos a discutir os conceitos de letramento e multiletramento, uma vez que consideramos eles fundamentais para o estudo que nos propomos discorrer.

## 2.2 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Devido ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político, no Brasil, durante a década de 80, percebeu-se a necessidade dos professores desenvolverem habilidades de leitura e escrita com ênfase em práticas sociais, para tornar o ensino mais significativo e prazeroso, visto que, segundo o PCN de Língua Portuguesa (1998), no início desta década de 80, estudos desenvolvidos por linguistas criticaram a metodologia de ensino, que não considerava a realidade dos alunos; o texto era apenas pretexto para ensinar os aspectos gramaticais (GERALDI, 1991); valorizava-se apenas regras gramaticais; existia preconceito em relação às formas de oralidade e as variedades não-padrão e o ensino acontecia de forma descontextualizada.

Décadas se passaram e, ainda, continuamos a ver metodologias tradicionais que priorizam o ensino de forma descontextualizada, usando o texto como pretexto para explorar apenas os aspectos gramaticais. A maioria dos professores desenvolvem práticas pedagógicas mecanicistas voltadas para o domínio da escrita e da leitura. Essa abordagem ainda prevalece na maioria de nossas escolas em que aulas expositivas, estratégias repetitivas pouco geradoras de sentido e de produtividade contribuem para a defasagem do ensino, principalmente de Língua Portuguesa.

Então, muito se tem discutido a respeito da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente, no tocante à leitura e à escrita. Por essas razões, percebemos a necessidade de desenvolvermos na turma, chão de aplicação de nossa pesquisa, um trabalho mais ancorado na leitura para que os discentes aprendessem a ler, interpretar e compreender textos de múltiplas linguagens que circulam socialmente fazem parte de suas interações, usando a leitura e a escrita em situações concretas de uso da língua.

Nesse sentido, Soares (2009, p. 18) assegura que:

Letramento, em português, é o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente.

Assim, ensinar na perspectiva do letramento contribuiu para que os alunos aprendam a interagirem usando a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos. Para que de fato isso aconteça de forma significativa, Kleiman (2005) nos orienta que práticas de letramento devam ser elencadas por considerar o letramento “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

A escrita faz parte do nosso dia a dia e nos deparamos com essa em todos os lugares que formos; por essa razão, devemos ensiná-la de forma significativa para que o aluno a utilize em diferentes contextos, além da escola. Sendo assim, nós professores, devemos instigar nos alunos, oportunidades de usar a língua em situações concretas, porque o processo de letramento significa levar o aluno ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

Na concepção de Soares (2004), o letramento surgiu decorrente da necessidade de ensinar a língua escrita não apenas se detendo ao sistema alfabético e ortográfico, mas com a intenção de alfabetizar a partir de práticas sociais, ampliando essa metodologia até então insuficiente para atender às demandas sociais.

Esse termo surgiu devido às novas demandas da sociedade, cada vez mais centrada na escrita, e em decorrência da defasagem do ensino que valorizava apenas práticas descontextualizadas que usavam o texto apenas para pretexto de trabalhar os aspectos linguísticos desvinculando, assim, os saberes das práticas sociais. Nessa perspectiva, o letramento passou a designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais dos alunos.

Segundo a BNCC (2017), nós, professores de Língua Portuguesa, devemos proporcionar atividades que ampliem práticas de letramento para que os discentes participem de forma crítica e significativa nas diversas esferas sociais tanto oralmente, quanto por escrito ou por outras linguagens.

Cabe à escola e a nós, professores, criar situações de letramento propondo aos alunos o contato direto com diferentes textos que circulam socialmente, para que eles sejam capazes de interagir em contextos do dia a dia usando o gênero discursivo adequado às práticas sociais nas quais eles participam em finalidades diversificadas.

Assim, Soares (2009, p. 47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce essas práticas”. Muitas vezes, o indivíduo não sabe ler nem escrever, mas conhece as peculiaridades da língua escrita como a estrutura dos gêneros para sua inserção social, tornando-se letrado porque cultiva e atende às demandas sociais de leitura e de escrita.

Muitas vezes, no âmbito educacional, há alunos que não aprenderam a ler nem escrever, mas no seu dia a dia faz uso da escrita e da leitura em práticas sociais, tornando-se letrado para interagir nas diferentes esferas sociais. São as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita que devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa para que o aluno veja a importância de aprendê-la para usar a linguagem de forma adequada nas suas atividades diárias.

Nessa direção, Kleiman (1999, p. 90) mostra que “a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano”. Uma pessoa letrada é aquela que sabe interagir com os gêneros orais, escritos, impressos ou digitais em suas atividades cotidianas, mesmo

que não domine os códigos linguísticos, mas faz uso da língua em suas práticas de linguagem.

Por isso, ao ensinar nessa perspectiva de letramento, tivemos a oportunidade de expor nossos alunos a diversos usos da escrita e contribuirmos para torná-los letrados e capazes de agir no mundo o qual ele faz parte, porque para auxiliar no processo de letramento de um aluno, é necessário colocá-lo em contato direto com situações concretas que requer usos adequados de gêneros discursivos que atendam à demanda social e interacional.

Kleiman (1999, p. 96) ainda afirma que “um sujeito plenamente letrado transita livremente, com familiaridade, entre diversas práticas sociais de diversas instituições”. Por essa razão, ao tornarmos o aluno num sujeito letrado, proporcionamos a ele usar os conhecimentos adquiridos em seu contexto familiar ou escolar em situações de práticas de escrita, as quais ele se deparou.

Na perspectiva do letramento, “uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos [...] é considerada letrada” (KLEIMAN, 2005, p. 14). As pessoas alfabetizadas, muitas vezes, aprendem a codificar e decodificar os signos linguísticos e não atribuem sentido ao que elas leem, por isso não são consideradas letradas. Uma pessoa é considerada letrada quando ela sabe ler e interpretar os textos que circulam socialmente e os utilizam em suas interações, mesmo que ainda não seja alfabetizada. É nessa dimensão que devemos trabalhar para que os alunos aprendam a discernir a função social de cada gênero textual, fazendo o uso adequado em suas interações.

Dessa forma, Oliveira (2014) faz-nos refletir em relação ao letramento mostrando que o aluno ganha controle sobre a ação de escrever, tornando-se mais crítico e capaz de lidar com a linguagem, apropriando-se de recursos linguísticos adequados para uma escrita mais significativa.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 37) salienta que:

O papel do professor não é o de planejar e executar, tampouco o de fazer para o aluno, e sim fazer com ele, atuando em parceria, apoiados no conhecimento, nas habilidades e experiências de cada um, o que significa dizer que ambos aprendem e ensinam, ou seja, são sujeitos ativos no processo de produzir conhecimentos que permitam compreender fatos da atualidade vivenciada por todos e buscar alternativas para a transformação do cotidiano.

Essa nova maneira de ensinar proporcionou ao aluno a busca pelo conhecimento de forma mais interativa e dinâmica em que ele, em parceria com o professor e os colegas, tornaram-se protagonistas de sua própria aprendizagem, bem como cidadãos aptos a exercer a cidadania de forma mais crítica.

Sob o mesmo ponto de vista, Kleiman (2005, p. 10) afirma:

[...] qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui uma ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica.

Nisso dito, observamos a importância de nosso trabalho porque o docente teve um olhar diferenciado no tocante ao ensino da língua escrita, desenvolvendo práticas de letramento nas quais o aprendiz usou os conhecimentos adquiridos na escola em situações linguísticas reais e em diferentes contextos.

Dessa forma, nessa pesquisa foi realizado um diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre um determinado gênero, em particular as tirinhas para que fossem planejadas ações didáticas que os motivassem a interagir de forma significativa com esse gênero. Com o diagnóstico inicial, o professor, mediou os conhecimentos, considerando o que os alunos sabiam na construção de novos saberes.

Segundo o objetivo geral do PCN de Língua Portuguesa:

Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Para que isso realmente aconteça de fato, há necessidade de os professores refletirem em relação às suas práticas pedagógicas, metodologias e posturas, para que o ensino enfatize atividades que agucem nos alunos o uso da língua em sala de aula para participar de forma mais efetiva nos contextos interacionais dos quais participa e atenda às múltiplas demandas sociais.

Os usos da língua escrita mudam constantemente e é imprescindível que nós professores, principalmente de Língua Portuguesa, atentemos para essas mudanças em busca da participação dos alunos de forma eficaz nos eventos de letramento, que

na concepção de Hamilton (2000) vão além dos que são ensinados na escola. A escola deve proporcionar aos aprendizes, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que eles participem de eventos de letramento como forma de inserção e participação social. Com isso, as práticas de letramento são consideradas práticas situadas que se diferem segundo as características da situação.

Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 34) orienta que

o trabalho didático organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais, no dia a dia. Conseqüentemente, diferenças e características da situação começam a “penetrar” nas aulas, visando ao ensino da escrita, como deve ser feito.

Os textos que circulam socialmente devem fazer parte do ensino de Língua Portuguesa para que o aluno saiba usar o gênero adequado em cada situação de interação. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 39) afirma que “diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler, o foco [...] está na prática letrada em vez de estar no gênero ou texto a ser produzido”.

Dessa forma, as atividades propostas pela pesquisadora fizeram sentido aos alunos porque eles usaram a língua escrita para interagir numa determinada situação, associando os conhecimentos adquiridos e fazendo uso da tecnologia para o desenvolvimento de competências necessárias para a sua realização.

Kleiman (2005, p. 56-57) afirma ainda que,

no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito.

Assim sendo, entendemos que o desenvolvimento de estratégias contribuiu para os alunos ter contato com os diversos gêneros que circulam socialmente e aprendessem a respeito da sua funcionalidade, facilitando, assim, a comunicação falada ou escrita no mundo letrado no qual fazemos parte. No contexto escolar, essa experiência foi significativa por implicar numa aprendizagem a qual eles utilizaram os gêneros aprendidos em suas práticas sociais.

Segundo Kleiman (2005, p.18), na escola, é possível:

- Ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social;
- Ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- Criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas.

A escola possibilitou o ensino de habilidades e competências necessárias para que os alunos participassem de eventos de letramento, criando e recriando situações que lhes permitam participar de práticas letradas relevantes para a inserção e participação social, ensinando-os a agir de forma adequada em cada esfera social, usando a leitura e a escrita como práticas sociais.

Por isso, a escola é considerada uma agência de letramento uma vez que possibilita ensinar aos alunos as habilidades e as competências necessárias às práticas situadas de letramento nas quais os alunos usam a língua de forma efetiva.

Para o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 20), aprender a língua é:

aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Dessa forma, instigar a aprendizagem da língua, nessa concepção, proporcionará aos alunos saber usá-la em diferentes situações do cotidiano, empregando os gêneros orais ou escritos de forma adequada ao contexto social em que estão inseridos, aprendendo seus significados culturais e passando a entender a realidade em que vivem.

Baynham (1995, p. 39) corrobora que

As práticas de letramento são atividades humanas concretas. Envolvem não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem. Também é levado em conta como essas pessoas ‘constroem’ o valor e a ideologia que já permeiam esse acontecimento e que estão subjacentes a essas ações. As práticas de letramento são importantes porque conduzem o aluno a saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

As práticas de letramento contribuem para o aluno saber fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, ao saber escolher qual gênero textual era

mais adequado para atender as demandas sociais oriundas do evento de letramento.

Oliveira (2014, p. 33) denota que: "uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (nesse caso, o aluno) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte". Muitas vezes, nós, como professores, devemos colocar em pauta, na sala de aula, um problema que é importante no momento para atender à demanda comunicativa e social do aluno, dando voz aos alunos para a resolução do problema elencado. Por isso, muitas práticas de letramento emergiram naturalmente e os alunos se engajaram para o desenvolvimento de tais atividades e a aprendizagem aconteceu de forma coletiva e prazerosa.

A linguagem passou a ser trabalhada como prática social em busca de meios para buscar soluções para resolver ou amenizar os problemas. Portanto, para que haja aprendizagem, vários suportes teóricos foram pesquisados de forma coletiva tornando os discentes sujeitos de sua própria aprendizagem em busca da compreensão de uma situação-problema.

Diante disso, Oliveira (2014, p. 43) pontua que:

No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida.

Ensinar buscando a solução de problemas apresentou-se com uma forma de engajar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ações capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos, possibilitando-os a construir o conhecimento de forma mais efetiva e concreta.

Nesta direção, Oliveira (2014, p. 35) afirma: "ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo". Assim sendo, foi importante valorizarmos os conhecimentos prévios dos alunos, sua cultura e sua variedade linguística, objetivando o aprimoramento dos conhecimentos, de modo a envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem no qual eles eram sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, pesquisando, analisando, interpretando ou formulando hipóteses.

Soares (1999) salienta que o letramento é visto como uma forma de encontrar prazer em diferentes atos de ler. Considerando os locais de leitura mais diversos e em diferentes condições, a autora define que não é só na escola que se lê. Todo indivíduo traz consigo conhecimentos prévios de práticas de letramento que fazem parte do seu ambiente familiar e social, razão pela qual cada indivíduo aprende de uma forma diferente

Isso ocorre devido ao contato direto que ele teve com diferentes gêneros textuais no âmbito familiar e social. Então, valorizar o conhecimento prévio dos alunos em relação às práticas de letramento contribuiu para ampliar o leque de conhecimento de mundo para sua inserção eficaz na sociedade.

Nesse sentido, ressalta Kleiman (2006, p. 82-83), um professor-agente de letramentos é:

Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Ao dar subsídios aos alunos para que eles construíssem sua própria aprendizagem, pesquisando, lendo, criando, aprendendo, utilizando as mídias sociais em busca de um aprendizado significativo vinculado ao seu contexto de uso, atuamos como um agente de letramento.

Mediante o exposto, assinalamos a importância de nós professores, reinventarmos nossa prática pedagógica com o objetivo de atendermos às demandas da sociedade que acontecem no século XXI, para, assim, dar sentido às aulas, com atividades centradas na prática social de ler e escrever para agir no (e sobre o) mundo.

Segundo Kleiman (2016, p. 13), o ensino voltado às práticas de letramento

[...] foca na ação social, que considera que a unidade básica de análise para entender que o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento: uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivem, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido.

O ensino priorizou ações sociais que visaram à leitura e à escrita em eventos de letramento, tornando-o mais prazeroso e dinâmico, além de propiciar a aprendizagem de forma mais colaborativa.

Conforme Rojo (2010), as práticas de letramento que a escola desenvolve não são suficientes para que os alunos acompanhem os multiletramentos que surgem a cada dia oriundos da tecnologia moderna. Mudanças foram necessárias no contexto escolar com o intuito deles aprenderem a fazer uso dos multiletramentos, como ferramentas necessárias à interação no mundo globalizado bombardeado por tantas informações.

Kleiman (2005) mostra que os estudos do letramento contribuíram para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola e a ampliação do universo textual, ou seja, os novos gêneros que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares.

Um dos grandes desafios hoje da educação é de como as novas tecnologias podem ser inseridas nos currículos das escolas. Muitos professores têm dúvidas quanto ao uso das novas tecnologias dentro da sala de aula. Alguns proíbem o uso dos celulares para fins pedagógicos, outros defendem que tais ferramentas contribuem para o aprendizado dos alunos.

Nessa ótica, Rojo (2012, p. 13) afirma que:

O conceito de multiletramentos 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 constituem-se na multiplicidade de culturas que se referem às escolhas pessoais que o indivíduo faz para suas produções culturais letradas que circulam socialmente e também a multiplicidade de linguagens que caracterizam as semioses presentes nos textos impressos, digitais ou nas mídias audiovisuais ou não.

A partir da conscientização dos alunos, que os multiletramentos são constituídos de múltiplas culturas e múltiplas linguagens, eles puderam decidir, fazendo escolhas culturais ou linguísticas ao produzir textos impressos, digitais ou em mídias visuais e tornaram-se protagonistas de suas próprias aprendizagens, usando-os como ferramentas digitais essenciais para a construção de conhecimentos.

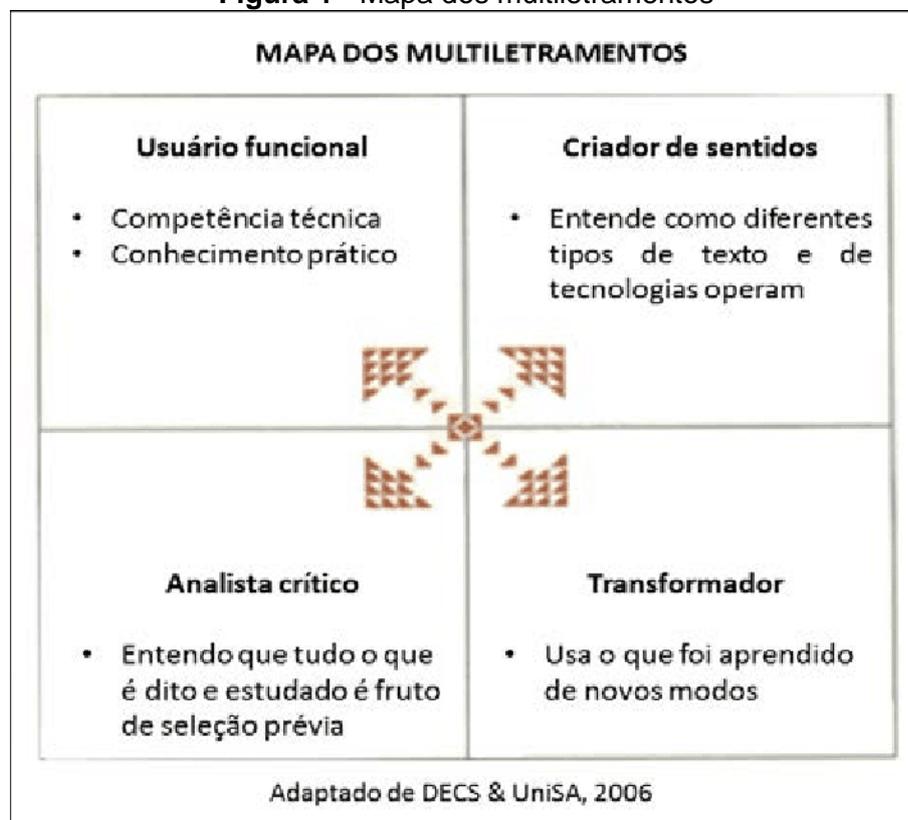
Sob esse viés, Rojo (2012, p. 22) aponta algumas características dos “multiletramentos” no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ao mostrar aos alunos algumas características que constituem os multiletramentos, o professor deu subsídios para que os alunos produzissem ou lessem textos que circulam socialmente usando as ferramentas digitais.

Em 1996, o Grupo de Nova Londres propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos. Esses princípios se encontravam, então, configurados no diagrama a seguir:

**Figura 1 - Mapa dos multiletramentos**



**Fonte:** Rojo (2012, p. 29).

O Grupo de Nova Londres, ao citar a pedagogia dos multiletramentos, mostra nesse quadro que o *usuário funcional* precisa saber operar o dispositivo, seus programas e aplicativos; e como *criador de sentidos*, deixe de ser um consumidor passivo das redes sociais e passe a ser produtor. Para ser *analista crítico*, ele precisa analisar criticamente, ler criticamente o que está disponível no mundo digital, selecionar as ideias principais e, a partir disso, ser *transformador*, *transformar o que aprendeu de novas formas utilizando os multiletramentos*.

Os alunos nativos da era digital fazem uso dos recursos tecnológicos em seu cotidiano. Por essa razão, os professores precisam estar preparados para atender a esse novo perfil de alunos, incentivando-os a estudarem e fazendo uso crítico das mídias tecnológicas.

Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos favorece ao aluno desenvolver a competência técnica e o conhecimento prático dos *softwares* que o auxiliaram para o trabalho com multiletramentos, na qual, o aluno passou a ser um usuário funcional usando a tecnologia a favor da sua própria aprendizagem, lendo, pesquisando, selecionando ideias importantes e tendo autonomia para produzir seus próprios conhecimentos. Para isso, ele precisou ter competência técnica e o conhecimento prático dos *softwares* que o auxiliaram para a autonomia de sua aprendizagem.

Já a BNCC (2017) postula 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 (BRASIL, 2017, p. 64).

Assim, o acesso à internet possibilitou ao aluno novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, como por exemplo: a edição de textos, áudios, fotos, vídeo em seus trabalhos escolares, como também a produção em diferentes mídias de fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, playlists, vlogs, blogs, escrever fanfics, produzir e-zines, dentre outras alternativas.

Nesse sentido, Rojo (2012, p. 12) afirma a necessidade de as escolas incluírem nos currículos os novos letramentos tão usados e produzidos na sociedade contemporânea, levando em consideração as ferramentas que a tecnologia agrega para o acesso e a produção de conhecimentos de forma mais interativa e dinâmica,

objetivando atender aos interesses de uma grande variedade sociocultural presente nas salas de aula.

A cada dia nos deparamos com novos letramentos de modo que a escola precisa incluir isso nos currículos, principalmente, letramentos oriundos da tecnologia na sala de aula, por vivermos em um mundo globalizado. Assim, saber usar esses gêneros discursivos em nossas interações torna-se essencial.

Dessa forma, Rojo (2015, p. 135) expõe que

a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita 'culta', sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual.

A escola não atenta para trabalhar a leitura e a escrita a partir das produções culturais dos multiletramentos que estão em circulação social e fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. As redes sociais podem ser aliadas importantíssimas no processo de ensino-aprendizagem quando as ações pedagógicas são bem planejadas e têm objetivos concretos em relação ao uso social.

Pensando nisso, é importante colocarmos os nossos alunos em contato com esses textos impressos, nas mídias, audiovisuais, digitais ou não para fazermos a análise de sua estrutura, saber a função social que ele desempenha e como produzi-lo. Então, levar esses multiletramentos para sala de aula contribuiu para despertar em nossos alunos o interesse pelo aprendizado e tornar a aprendizagem colaborativa e significativa. O contato com esses novos letramentos possibilitou ao aluno ser capaz de editar um áudio, uma foto; produzir *slides*, animações; adicionar músicas; produzir infográficos, tabelas, gráficos; dentre outros gêneros. Ou seja, oportunizou os alunos subsídios para o desenvolvimento da criatividade nas apresentações de seus trabalhos, fazendo uso da tecnologia em prol da aprendizagem.

Ressaltando a importância dessas práticas, Rojo (2012, p. 27) afirma: “em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”.

Nessa perspectiva, o uso do celular para fins pedagógicos pode contribuir com a motivação dos estudantes e o maior desafio das escolas é aprender a inserir esses aparelhos de forma eficiente e adequada para o melhor desenvolvimento e aproveitamento da aprendizagem. Os celulares podem ser inseridos no ambiente

escolar como prática educacional, tornando-se um rico instrumento de aprendizagem, pois eles possuem recursos que podem ser utilizados, tais como: câmeras, gravador de voz, mapas, aplicativos, além de acesso à internet, o que tornou a aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, proporcionou aos alunos serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

A BNCC (2017) prevê o uso da tecnologia na escola, tendo em vista que a sociedade está imersa no meio digital. Sendo assim, é evidente a importância de se explorar esse recurso em prol da formação do aluno e da sua interação com o mundo (BRASIL, 2017).

Face ao exposto, Kersch, Coscarelli, Cani (2016, p. 7) evidenciam que o professor do século XXI tem que mergulhar na era tecnológica e proporcionar aos seus alunos o contato direto com textos que eles já dominam e outros gêneros discursivos que eles pouco acessam na internet, além de desenvolver boas estratégias de compreensão leitora a partir da análise do gênero e das múltiplas linguagens envolvidas no texto.

Esse trabalho exige do professor uma autoavaliação de como ele faz a leitura dos textos oriundos da internet, trabalhando estratégias partindo do que o aluno já sabe ou de uma leitura superficial do texto. É necessário que o professor explore um texto trabalhando estratégias para a compreensão adequada dos diversos gêneros presentes na *internet*, partindo sempre do que os alunos sabem.

Ainda segundo Kersch, Coscarelli, Cani (2016, p. 9), devemos nos questionar se de fato, estamos preparando nossos alunos para essa (nova) compreensão da linguagem (os multiletramentos), haja vista que a maioria dos professores não está preparada para desenvolver nos alunos habilidades e competências necessárias que contemplem as novas demandas de compreensão da linguagem alinhando a comunicação digital ao processo de ensino-aprendizagem, deixando o ensino na mesmice e os multiletramentos de fora do contexto escolar.

Nesse sentido, Kersch, Coscarelli, Cani (2016, p. 9) afirmam também que

[...] abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentidos e de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

O trabalho com multiletramentos os quais nos deparamos todos os dias em sala de aula, tais como: revistas; jornais impressos e televisivos; programas de TV; aplicativos; redes sociais; hipertextos; tornou o ensino da língua mais efetivo e a aprendizagem aconteceu de forma mais concreta, além de facilitar a leitura das múltiplas linguagens presentes nos textos, em especial, as tirinhas. Assim, Kersch, Coscarelli, Cani (2016, p. 9-10) asseveram que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”.

Dessa forma, entendemos que a tecnologia pode ser usada em favor da educação e que o uso dessas tecnologias em sala de aula instiga a aprendizagem dos alunos de forma diferenciada, incentivando-os a usar a *internet* para a ampliação do conhecimento, entretenimento em rede social e propicia trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar e lúdica, desenvolvendo o senso crítico de cada discente.

Ainda segundo Kersch, Coscarelli, Cani (2016, p. 13), os alunos “dominam, sim, algumas ferramentas e alguns comandos (em especial os relacionados às redes sociais), mas há muito a ser ensinado quando pensamos no uso de tecnologias para produção de conhecimento”.

O conhecimento precisa ser construído e, para isso, é indispensável a orientação e o acompanhamento da professora, para que os alunos aprendam a pesquisar e transformar as informações adquiridas em soluções para os problemas do dia a dia, fazendo uso das ferramentas digitais propostas.

### 2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS, MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE LEITURA

Os gêneros discursivos fazem parte das nossas interações para nos comunicarmos de forma adequada em cada situação que somos expostos e, para compreender as múltiplas linguagens que permeiam os gêneros, faz-se necessário atribuímos sentido aos textos utilizados em cada momento do cotidiano. Por essa razão, o ensino da leitura deve contemplar estratégias que permitam ao leitor ler, interpretar e compreender os gêneros que envolvem múltiplas semioses, desenvolvendo, assim, o senso crítico dos alunos e a competência leitora tão importante nos dias atuais.

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos

gêneros do discurso”. Os gêneros do discurso são relativamente estáveis porque mudam de acordo com as diferenças culturais, transformam-se historicamente no tempo, são flexíveis, infinitos e variam a partir da necessidade do ser humano de se comunicar em cada esfera social, porque a cada interação oral ou escrita, um gênero é desenvolvido.

Rojo (2015, p. 16) caracteriza “os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas (universais concretos)”.

Para nos comunicarmos ou interagirmos com outras pessoas, utilizamos em nosso dia a dia, em situações formais ou informais, vários gêneros discursivos.

Nesse sentido, Rojo (2015, p. 16) afirma que “em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos - orais e escritos, impressos ou digitais - utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana”. Utilizamos vários gêneros discursivos oralmente, por escrito, impresso ou digital ao nos comunicarmos, porque fazem parte das interações sociais que permeiam nossa vida diária.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros podem ser considerados primários ou secundários. Os gêneros primários são aqueles que ocorrem em situações corriqueiras do dia a dia, uma linguagem informal, como por exemplo: ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos e parentes (pessoalmente ou pelas redes sociais), bilhetes; e os gêneros secundários exercem uma função mais formal, são os gêneros acadêmicos, jornalísticos, artísticos e literários. É na escola que os alunos devem ampliar seus conhecimentos em relação aos gêneros discursivos para usá-los de forma adequada nas interações sociais os quais fazem parte.

Dito isso, Bazerman (2005, p. 22) afirma que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. Nesse sentido, o autor define gêneros como formas textuais padronizadas típicas porque nos possibilita usar o gênero correlato a cada contexto social do qual fazemos parte de forma oral, escrita, digital ou impressa para interagirmos.

Bazerman (2005, p. 23) ainda diz que “os textos funcionam em conjuntos e sistemas de gêneros que fazem parte dos sistemas de atividades humanas”. Em todas as atividades que realizamos, usamos a língua em práticas de linguagens advindas de gêneros que circulam socialmente.

Marcuschi (2002) acrescenta que os gêneros são inúmeros e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Nas esferas das atividades humanas, usamos determinados gêneros por apresentar características sociocomunicativas necessárias ao contexto da interação. Nessa direção, Rojo (2015, p. 28) afirma que “os gêneros não são abstrações teóricas. São universais concretos que circulam na vida real”. No dia a dia, os gêneros discursivos concretizam-se em contextos reais de circulação quando os utilizamos levando em consideração o contexto, o lugar, a posição social dos interlocutores, a finalidade e a circulação do texto porque nos comunicamos por meio da língua sempre usando gêneros para efetivar a comunicação.

Para Bakhtin (2003, p. 266):

[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros.

Para cada campo de situação da vida diária exige-se um texto, os interlocutores, a finalidade e a circulação social, existem gêneros específicos que correspondem aos estilos do enunciado, o tema e a composição do gênero. Cada campo refere-se às atividades diárias que executamos e para cada situação são elaborados gêneros discursivos apropriados ao contexto.

Dessa forma, Bakhtin (1997, p. 280-281) afirma que:

[...] 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.

A cada situação social, os gêneros diferenciam-se e ampliam-se, desenvolvendo efeitos de sentido que o gênero tem para o autor, leitor ou interlocutor e muda a partir do contexto de uso da língua em situações concretas da vida real.

Para complementar o que foi explanado anteriormente, Rojo (2015) nos atenta para a seguinte discussão de que os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados.

Ainda segundo Rojo (2015, p. 64):

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis - os gêneros.

Percebe-se que os gêneros adquirem diferentes valores a partir das esferas/campos de comunicação que estão inseridos.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 261) pontua 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.

Nesse sentido, reconhecemos os gêneros discursivos pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo de linguagem que nele é contido e, para os usarmos em nossas interações, devemos ter ciência da função social de cada um.

Segundo Rojo (2015, p. 25):

Um texto ou enunciado é, como vimos, um dito (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, 'irrepetível', que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra 'texto' para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra 'texto' se estendeu a esses enunciados híbridos de 'novo' tipo, de tal modo que falamos em 'textos orais' e 'textos multimodais'.

Assim, um texto materializa-se a partir da língua/linguagem que o constitua como discurso. Antigamente, a palavra "texto" referia-se apenas aos textos escritos, impressos ou não, mas, agora, com o advento das tecnologias, essa concepção

mudou, visto que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas e em movimento e com sons, de modo que a palavra “texto” refere-se aos textos orais e textos multimodais.

Para Rojo (2015, p. 108),

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

Para fazermos a leitura de um texto, devemos observar as formas de composição, de estilo ou tema em busca do sentido do texto, analisando as múltiplas linguagens presentes para entender e compreendê-lo.

Rojo (2015, p. 116) nos faz refletir ao comentar: “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. O professor deve acompanhar as mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo com os textos para aguçar no aluno a percepção para as diferentes maneiras de ler mostrando os efeitos de sentido dos recursos expressivos do texto, a variação do discurso.

Devido a isso, faz-se necessário que o docente traga explicações e exemplos, além de promover a reflexão sobre seu próprio contexto de atuação, orientando, dessa forma, o aluno a compreender as múltiplas linguagens que os textos apresentam e facilitando, assim, a leitura, a interpretação e a sua compreensão, destacando a importância da leitura para práticas de linguagem que realizamos socialmente e as suas implicações em nossas vidas.

Kleiman (2013) nos faz refletir que a compreensão de qualquer texto ocorre mediante a utilização pelo leitor de três tipos de conhecimentos essenciais para a construção do sentido, tais como: conhecimento linguístico (conhecimento da própria língua), conhecimento textual (conhecimento das estruturas textuais) e, por último, o conhecimento de mundo também denominado conhecimento enciclopédico (conhecimento sobre o assunto).

Diante dessa teoria, observamos que esses conhecimentos devem ser instigados para o aluno compreender um texto, pois a interação com o conhecimento linguístico, o textual e o enciclopédico, torna o aluno capaz de atribuir sentido ao texto.

Dolz e Schneuwly (1999, p. 10) afirmam que, para a aprendizagem de um gênero na escola, é necessário que “o aluno aprenda a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”. Nós, professores de Língua portuguesa, devemos ensinar gêneros discursivos na escola tomando como base os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado gênero a fim de ampliar o seu conhecimento e o empregue com autonomia e criticidade nas esferas sociais os quais fazem parte.

Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 49) compreende a leitura como

um ato individual de construção de significados num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento.

Entretanto, Martins (1997, p. 33) afirma que: “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

A leitura é um movimento de interação das pessoas com o mundo. É primordial na formação escolar torna-lo um ser pensante, crítico, capaz de modificar a realidade e compreender o contexto social no qual faz parte. O ensino da leitura, nas escolas, deve envolver os sujeitos na perspectiva de formar um leitor do mundo, crítico e criativo.

Dito isso, Marcuschi (2008, p. 80) conceitua o texto como “um evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento”. Essas combinações multimodais geram no texto significados para a atribuição de sentidos.

Segundo Dionísio (2014), a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materializado nos gêneros, em que os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia, etc.) são realizados.

Dionísio (2014) ainda comenta que, muitas vezes, os alunos são submetidos às avaliações que apresentam gêneros como gráficos, tabelas, infográficos, dentre outros, para que eles leiam e compreendam. A questão é: será que a maioria dos alunos tem conhecimentos prévios do gênero exposto para ler e compreender as multissemoses presentes no texto?

Para que o aluno leia e compreenda qualquer gênero, é necessário que os professores motivem os discentes a reconhecer o gênero em questão, sua estrutura, o tema, o estilo de linguagem, a função social e o(s) veículo(s) de comunicação em que ele costuma ser publicado na mídia impressa ou digital. Na escola, o professor deve trabalhar práticas de linguagem mediadas por gêneros para que os alunos tenham familiaridade com os gêneros discursivos que fazem parte do nosso cotidiano.

Para Dionísio (2014, p. 71),

o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico. Conseqüentemente, tende a ter mais dificuldades para lidar com a diversidade de gêneros textuais, seus suportes, suas linguagens em sala de aula.

Nessa perspectiva, Kleiman (1999) aponta sobre a necessidade e a importância de os docentes desenvolverem projetos interdisciplinares que tenham como foco principal a leitura, para que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, buscando a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades em práticas sociais de leitura e escrita para agir na sociedade de forma mais crítica e democrática, porque a partir da leitura, os alunos ampliam e constroem seus próprios conhecimentos.

Segundo Ferrarezi Jr. (2017, p. 23), ler é:

Ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Para que o indivíduo faça uma leitura de forma adequada, é necessário que ele seja capaz de compreender um texto, interagir com ele e apreender o que o texto quer

transmitir, para tornar-se um leitor crítico colocando os conhecimentos adquiridos em prática na sua vida social.

Koch (2011) nos diz que o sentido não está apenas no texto, ele é construído pelo leitor, a partir da informação contida no texto com o conhecimento de mundo que ele adquiriu. Ao lermos um texto, o conhecimento de mundo que adquirimos durante nossa trajetória de vida é acionado para atribuímos sentido a ele. Por essa razão, cada pessoa pode compreender um mesmo texto de forma diferente por depender do conhecimento de mundo de cada um.

Existem vários índices, inclusive internacionais, que apontam que o estudante brasileiro lê pouco e tem baixa proficiência em leitura. Para amenizar essa defasagem em termos de leitura, o professor deve escolher bem o texto para trabalhar na sala de aula prestando atenção se o texto está em consonância com a faixa etária dos alunos e se o tema desperta o interesse e a curiosidade deles. Nesse sentido, Ferrarezi Jr. (2017, p. 23) comenta que:

Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vemos hoje na maior parte das escolas brasileiras - e que precisa ser urgentemente mudada!

O desenvolvimento da habilidade em leitura deixa a desejar nas escolas brasileiras em relação ao tratamento que o professor dá aos textos, por não explorar o sentido de transformar os alunos em leitores, basta observarmos as atividades propostas pelo livro didático. Cabe ao professor complementar essas atividades não só ampliando a exploração dos textos que têm no livro didático, mas trazendo outros que ali não estão, às vezes, inserindo questões regionais ou uma questão mais atualizada. Para ensinarmos o aluno a ler e como se lê, produzindo assim sentido no que ler.

Ferrarezi Jr. (2017, p. 41) afirma que: “espera-se que sejam trabalhadas habilidades gerais, tais como: debater, deduzir, analisar, interpretar e criticar”. Essas habilidades são essenciais para os alunos aprenderem a interagir com os textos que leem e para o desenvolvimento da competência leitora.

Para isso, “os currículos precisam ser alterados para que haja tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura na escola, devidamente previsto nos planejamentos de português” (FERRAREZI Jr., 2017, p. 23). É notória a dificuldade que a maioria dos

alunos apresenta em relação a ler, interpretar e compreender um texto, e, por essa razão, os currículos precisam ser revistos com o intuito de dedicar mais tempo ao desenvolvimento da leitura na escola para suprir essas necessidades.

### 2.3.1 Gênero discursivo tirinha

Segundo Ramos (2009), as tiras ou tirinhas são ramificações do gênero histórias em quadrinhos, formadas por narrativas curtas, que agregam linguagem verbal e não-verbal e são comuns em páginas de revistas (gibis), jornais, livros didáticos, em provas de processos seletivos e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou em *sites* da *Internet*. São apresentadas em quadrinhos e têm o objetivo de levar o leitor a refletir sobre os comportamentos humanos e os valores sociais, exigindo do leitor um olhar mais criterioso em relação às múltiplas linguagens que estão presentes neste gênero para conseguir interpretá-lo. Ainda segundo o autor, o tipo textual que prevalece é o narrativo e são consideradas histórias curtas com desfechos inesperados.

Nesse sentido, Lins (2015, p. 178) afirma:

Por serem as tiras representações de situações possíveis de acontecer no dia a dia, abre-se a possibilidade de se refletir sobre papéis desempenhados pelas pessoas na sociedade e sobre as relações entre as pessoas quando interagem e têm de exercer suas funções de acordo com o culturalmente estabelecido.

As tiras retratam situações cotidianas e possibilitam ao leitor refletir sobre suas ações sociais, seus valores e costumes, objetivando uma melhor interação na sociedade.

Segundo Houaiss e Villar (2009), a tira é “um segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente, com três ou quatro quadros, e apresentada em jornais ou revistas numa só faixa horizontal. Travaglia (2015, p. 70) discorda com o significado correspondente à tira empregado pelo dicionário acima citado, mostrando-nos que a tira é:

Uma pequena narrativa quadrinizada, não precisando ser uma história e pode até ter um só quadro, mas há sempre narratividade. É comum ter um ou mais personagens constantes, com determinadas características de interesse, fundamental para o entendimento da tira

e seu objetivo. Geralmente, as tiras são usadas para a crítica social e de algum caráter.

Esse conceito é considerado ultrapassado e precisa ser revisto, por encontrarmos tiras de variados formatos em revistas, jornais, nos livros didáticos e nas redes sociais.

Nesse sentido, Ramos (2017, p. 31) afirma que:

A tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor, etc).

As tiras surgiram nos Estados Unidos devido à falta de espaço nos jornais para a publicação de passatempos e foram publicadas por décadas apenas em jornais e, posteriormente, em revistas e livros didáticos. Nos dias atuais, com o acesso à tecnologia, podemos nos deparar com vários tipos de tiras em decorrência dos meios digitais e compreender a estrutura composicional e estilística desse gênero de forma a contribuir para o domínio dos recursos da linguagem dos quadrinhos. Percebe-se que com a publicação das tiras na *internet*, elas ganharam novos formatos. Em consonância com essa perspectiva, Ramos (2017, p. 12) afirma que “o molde utilizado para a tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada”.

Nesse sentido, Ramos (2017, p. 12) detalha os vários formatos de tiras que vêm sendo utilizados e agrupa-os em seis categorias:

1. Tiras tradicionais ou simplesmente tiras;
2. Tiras duplas ou de dois andares;
3. Tiras triplas ou de três andares;
4. Tiras longas;
5. Tiras adaptadas;
6. Tiras experimentais.

Com a era tecnológica, as tiras mudaram de formato e não há mais um número exato de quadrinhos e apresentam-se em faixas horizontais ou verticais em livros, jornais, revistas e nas redes sociais. Logo, podemos perceber que, além das tiras

tradicionais que são as mais conhecidas, com um ou mais quadrinhos e apresentada em faixa horizontal, outras surgiram como exemplo: as tiras duplas, como o próprio nome já diz, são aquelas apresentadas em dois andares, cada andar com dois quadrinhos sempre apresentada de forma vertical; as tiras triplas, são também denominadas de três andares por apresentar essas características; as tiras longas, ultrapassam três andares e são sinalizadas com a sigla (SIC) para discerni-las de histórias em quadrinhos; as tiras adaptadas, são aquelas que têm outros formatos para que elas caibam no suporte a serem veiculadas, mudando assim a forma de apresentação ao leitor; e as tiras experimentais, são as tiras que ousam com experimentações gráficas diversificadas.

As palavras *tira* ou *tirinha* são usadas, em nosso país, para se referir a essa forma de produção de história em quadrinhos, isto é, são palavras sinônimas. E, segundo Ramos (2017, p. 39-40), existem maneiras diferentes de se referir a elas:

- Tira;
- Tira cômica;
- Tira de humor;
- Tira humorística;
- Tira em quadrinhos
- Tira de quadrinhos;
- Tira de jornal;
- Tira jornalística;
- Tira diária;
- Tirinha;
- Tirinha cômica; dentre outras.

Apesar de tantas denominações, todas referem-se à produção das tirinhas, talvez a razão de tais complementos seja para explicar ao leitor o conteúdo de tais tirinhas. Então, explicar aos alunos, que existem tais denominações, contribui para uma melhor compreensão leitora do gênero em estudo, tornando os alunos conhecedores de tais nomenclaturas sinônimas.

Segundo Ramos (2017, p. 42)

[...] a pluralidade de nomes costuma ser maior entre aqueles que têm um contato menos próximo com essa área. Um problema prático disso, transpondo para o campo do ensino, é que se corre o risco de usar formas diferentes para se referir a um mesmo objeto e, com isso, mais confundir do que esclarecer sua aplicação.

Observamos a pluralidade de nomes que as tirinhas recebem de forma equivocada, principalmente, nos livros didáticos, nas provas do Enem e de concursos públicos; essas denominações, às vezes, confundem a compreensão do leitor em relação ao gênero tirinha, dificultando dessa forma a leitura proficiente do texto.

Para Ramos (2017, p. 63),

O hipergênero quadrinhos (ou histórias em quadrinhos, forma equivalente) seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos.

O conhecimento prévio, linguístico, enciclopédico ou de mundo são conhecimentos importantes para interpretar a tira e se deter aos aspectos visuais também. Nesse sentido, o trabalho escolar com esse gênero pode favorecer à aprendizagem de forma mais eficiente, permitindo ao aluno adquirir conhecimentos sobre determinados temas, ampliar o vocabulário e aprender a interpretar as múltiplas linguagens envolvidas no gênero.

Posto isso, Ramos (2017, p. 142) afirma que:

Na *Internet*, as tiras passaram por algumas mudanças estruturais em relação aos jornais. Uma delas é (...) a liberdade na formatação da história, construindo a narrativa em tamanhos variados e até mesmo em versões animadas. Outra mudança é de ordem paratextual, nome dado aos elementos que ficam no entorno do texto. Não há a necessidade, por exemplo, de o autor registrar seu nome e o título da série na parte de cima da história, como geralmente ocorre nos jornais. Parte-se do princípio de que o leitor, por ter acessado aquela página virtual, já detém essas informações. Outra alteração é a possibilidade de acréscimo de título ou de um pequeno comentário do autor sobre a história.

A *internet* possibilita, assim, ao autor a liberdade em relação à formatação da história, do tamanho da narrativa, ou até à inclusão de animações e, além disso, a presença dos elementos paratextuais que geram a interação entre o leitor e o autor da tirinha, como por exemplo: curtir, comentar ou compartilhar.

Nessa direção, Ramos (2017, p. 83), afirma que:

[...] a construção do quebra-cabeça que leva ao sentido precisa ser mais bem trabalhada entre os alunos. Não basta usar a tira cômica no ensino como simples pretexto para outros conteúdos, como os de ordem gramatical. É necessário também exercitar constantemente os elementos que levam à compreensão textual.

Geralmente, os textos que são trabalhados pelos professores de Língua Portuguesa em sala de aula, são simples pretextos para trabalhar os aspectos gramaticais da língua e raramente são para exercitar os elementos explícitos e implícitos de um texto, objetivando o resultado final que é a compreensão.

Diante disso, Ramos (2017, p. 83) diz:

Essa deveria ser uma espécie de regra a nortear o professor nas variadas atividades de ensino-aprendizagem, com esse e com outros gêneros a serem levados para a sala de aula. Os frutos disso são colhidos a médio e longo prazos, a melhora da qualidade do nível de leitura dos estudantes.

Os textos devem ser trabalhados em sala de aula tendo como objetivo mostrar ao aluno as características de cada gênero discursivo, sua função social, a análise dos aspectos linguísticos e visuais em busca de inferências de sentido para os textos.

Ramos (2017, p. 63) ainda comenta que a tirinha, enquanto gênero pertencente à família das histórias em quadrinhos, compartilha marcas comuns, a saber:

[...] utilização de recursos de ordens verbal escrita e visual; tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação da fala (como a presença dos balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades).

Nas histórias em quadrinhos, o diálogo é um dos elementos-chave: há presença de personagens e os balões são importantes por indicar a fala ou o pensamento dos personagens. Além disso, as setas, chamadas apêndices, têm a finalidade de explicitar quem emite ou se dirige o conteúdo de determinado balão.

Assim sendo, Vergueiro (2010), assegura que o quadrinho ou vinheta,

[...] constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se

diferencia de uma fotografia, que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica (VERGUEIRO, 2010, p. 35).

É importante o professor construir o conhecimento em relação à estrutura composicional do gênero para que o aluno aprenda a discernir um gênero de outro.

Ramos (2017, p. 119-122) assevera ainda que:

O **balão** é formado pelo contorno e pelo apêndice, projetado na direção do personagem e indicando de quem é a fala ou o pensamento. Ambos, balão e apêndice, podem adquirir sentidos conforme o contorno de linha utilizado para representá-los. [...] O **apêndice** costuma ser sombreado pelo balão em discussões sobre o tema. Mas é importante reiterar que ambos compõem o mesmo recurso de indicação da fala ou do pensamento dos personagens. [...] A **onomatopeia**, outro recurso da qual os quadrinhos se apropriaram, costuma ser definida como sendo a representação dos sons [...] elas podem ter papel-chave no processo de construção do sentido humorístico (...) as **metáforas visuais**, formas gráficas usadas para indicar sentimentos ou ideias por meio de imagens.

Segundo Ramos (2017, p. 79),

o processo de compreensão das tiras [...] é feito por meio das pistas linguísticas e visuais apresentadas, articuladas aos dados contextuais e situacionais de onde aquela produção está circulando e aos conhecimentos prévios (...) que o leitor tenha.

Esse processo é constituído antes, durante e depois da leitura e alguns aspectos precisam ser levados em consideração com o objetivo de haver a compreensão das tiras, como por exemplo: observar a sequência de acontecimentos das imagens, analisar os conhecimentos linguísticos, de mundo e perceber a finalidade desse gênero discursivo, ativar o conhecimento prévio, fazer inferências, observar as onomatopeias e expressões dos personagens. É importante que o professor apresente ao aluno a estrutura do gênero em estudo para que ele o compreenda melhor.

Segundo Ramos (2017, p. 190), “há tiras produzidas para diferentes públicos, de faixas etárias igualmente diferentes, e deve haver um critério mínimo no processo de escolha das histórias a serem utilizadas”.

A tira deve ser usada para fins didáticos, mas o professor deve ter cuidado e atenção ao selecioná-las, analisando se é correspondente à faixa etária dos alunos com quem pretende trabalhar, para que o ensino não seja desprovido de sentido.

Mediante ao exposto, é importante ressaltar a necessidade do conhecimento, por parte do professor, do gênero que se quer ensinar na escola, caso contrário, grandes dificuldades podem surgir durante o trabalho. Depois de escolhido o gênero, o professor precisa conhecer sua estrutura composicional, ler vários exemplos e listar suas características principais. Também é válido comparar o gênero em estudo com outros que podem ser confundidos devido às suas semelhanças (no caso das tirinhas, teríamos como alguns exemplos as HQs, as tiras cômicas, os cartuns, as charges...) e mostrar aos alunos a estrutura composicional do gênero, suas principais características e a função social que esse texto tem nas interações do dia a dia.

#### 2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA LEITURA MULTIMODAL

Ao pensar numa estratégia eficaz para o ensino da leitura multimodal, objetivando desenvolver a competência leitora dos alunos do 8º ano, buscamos nos apoiar na teoria da sequência didática básica defendida por Cosson (2018).

Para Cosson (2018, p. 51), “a sequência didática básica do letramento literário na escola (...) é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Na sequência didática básica, esses passos tornam-se importantes para a compreensão do gênero lido por, na etapa da motivação, ser possível o professor explorar o conhecimento prévio do aluno em relação à obra ou gênero, preparando-os para ter o contato com a materialidade do texto.

Após realizada a motivação, o professor pode fazer a introdução da obra ou do gênero, apresentando o autor, fazendo comentários sobre os elementos que compõem o artefato literário. Na etapa da leitura, o professor pode diagnosticar as dificuldades dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos, do gênero e de mundo, tentando, através da leitura silenciosa, bem como oral e da discussão do texto, contribuir para a interpretação, último passo da sequência didática básica que poderá promover a construção do sentido do texto. Segundo Cosson (2006, p. 54), “o sucesso do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.

Nessa direção, Cosson (2014, p. 56) ainda afirma que:

a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.

Nesse sentido, em relação ao primeiro passo da sequência didática básica, Cosson (2016, p. 54) salienta que:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência didática básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

A motivação é a etapa realizada pelos professores, que são os principais orientadores na condução do processo de leitura como um todo. Nela, o professor faz o aluno interagir de forma mais prazerosa com o texto, questionando-o sobre o tema que o constitui e aguçando as discussões sobre esse, proporcionando, assim, a melhoria da aprendizagem da leitura ao motivá-los a partir dos conhecimentos prévios. Em consonância com o que foi mencionado anteriormente, Solé (1998, p. 22) defende:

[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. [...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo.

A leitura de qualquer texto, tem por si só, o envolvimento do texto com o leitor e interagir com esse depende dos objetivos de cada um para guiar sua leitura. Por isso, que muitas vezes, dois leitores têm interpretações diferentes do mesmo texto.

Para Cosson (2018, p. 53),

crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras.

A motivação traz à sala de aula um tom de organização que favorece ao estímulo, a curiosidade, a atenção, à imaginação e também desperta o fomento da linguagem oral dos alunos. Eles precisam ter um estímulo para adentrar na leitura, refletir sobre o tema abordado no texto.

Exposto isso, Cosson (2018, p. 61) complementa: “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira prática”. Na etapa da introdução, o professor confabula sobre o autor do texto ou da obra literária e mostra as particularidades do gênero lido. Tudo isso cria uma sequência para antes da leitura.

Assim, “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2018, p. 62). A prática da leitura requer que se faça uma leitura silenciosa, depois o professor questiona se os alunos entenderam o texto, têm alguma dúvida, desconhece o significado de algum vocábulo para, posteriormente, realizar a leitura oral. O acompanhamento da leitura realizada pelos alunos contribui para que o professor diagnostique quais as dificuldades que eles têm, se é em relação aos conhecimentos linguísticos, temáticos, composicionais do gênero ou da obra lida.

O professor precisa tomar todo cuidado para que essa leitura seja uma leitura dinâmica. Após realizada a leitura oral, o professor deve observar se os alunos compreenderam melhor o texto, momento da interpretação defendida por Cosson (2018) na qual o aluno passa a construir o sentido do texto.

Desta forma, Cosson (2018, p. 64) reforça: “a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. A interpretação acontece de forma individual por se tratar de um processo que leva em consideração o conhecimento de mundo do leitor adquirido em seu ambiente familiar, escolar ou social.

Quando cada aluno compartilha seu saber referente ao que entende de determinado texto, ele contribui para ampliar o sentido do texto de forma coletiva. Dessa forma, podemos perceber que a sequência didática básica é importante para o ensino de leitura por estabelecer passos que contribuem para a fruição do texto, tornando os alunos leitores proficientes.

A adaptação da sequência didática básica que ora planejamos para executar durante essa pesquisa-ação é uma proposta didática que contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora do aluno em relação à leitura de tirinhas, contemplando um olhar mais aguçado para a presença da multimodalidade de tal texto.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia nos possibilita a escolha dos caminhos que devemos percorrer, visando a alcançar o objetivo pretendido pela pesquisa. Por isso, apresentamos, neste capítulo, os métodos que utilizamos para nortear este trabalho, explicitando todas as ações desenvolvidas durante a pesquisa, a sua abordagem, uma breve descrição do livro didático, os procedimentos de análise das atividades de leitura com o gênero tirinha no livro didático, e os passos para propor a sequência didática básica para a reconstrução das atividades de leitura com o gênero textual tirinha.

#### 3.1 PESQUISA-AÇÃO

Considerando o caráter propósito que subjaz o presente trabalho, optamos por adotar nuances da pesquisa-ação. Esta que é um tipo de pesquisa que consiste numa intervenção na qual os participantes e o pesquisador fazem parte do processo em busca de soluções para os problemas reais. Nesse sentido, ao compreendermos o livro didático como um instrumento importante na prática pedagógica, voltamos o nosso olhar para esse recurso didático, com vistas a desenvolver uma proposta de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais, a partir da análise de atividades de leitura com o gênero textual tirinha, presentes no livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 20) afirma que a pesquisa-ação é:

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

Por essa razão, adotamos para nortear nosso trabalho, a pesquisa-ação, uma vez que este tipo de pesquisa contribuiu para analisarmos o problema enfrentado por um determinado grupo, os alunos do 8º ano, e, posteriormente, planejarmos ações que buscassem a solução desse de forma cooperativa e participativa. Nesse sentido, a proposta de intervenção que trazemos nesse trabalho coloca o pesquisador/professor e os alunos como agentes do processo de ensino-

aprendizagem. Desse modo, as ações pensadas e planejadas se voltam para atender as demandas desses participantes.

Dito isso, na pesquisa-ação:

[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada [...] necessária para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação (THIOLLENT, 2009, p. 17-18).

Assim, a pesquisa desenvolvida considerou como contexto de sua investigação e intervenção uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do município de Santana do Seridó-RN. Esse contexto foi necessário para pensar as ações que foram desenhadas na sequência didática básica. Vale destacar, ainda, que a docente/pesquisadora desse estudo atua no referido ano, sendo, portanto, um campo que ela conhece e sobre o qual reconhece a necessidade de uma intervenção pedagógica.

Para realizar um diagnóstico e, posteriormente, a proposta de intervenção, partimos de um processo de investigação de como são abordadas as atividades referentes ao gênero tirinha no livro de Língua Portuguesa “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental, dos autores Cereja e Magalhães (2015). Com base nos achados desse diagnóstico inicial, passamos para o planejamento de ações viáveis à uma reflexão de como as atividades eram propostas e quais lacunas deveriam ser preenchidas para uma melhor compreensão do gênero em estudo, propondo uma sequência didática básica.

Para tanto, adotamos como paradigma de pesquisa a abordagem qualitativa de investigação, conforme apresentamos a seguir.

### 3.2 ABORDAGEM DE PESQUISA

A pesquisa é o meio pelo qual adquirimos e ampliamos conhecimentos. É a busca por novos saberes e respostas a questões até então de difíceis soluções. Sendo assim, Demo (2000, p. 20) postula que a

pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa científica nos proporcionou acesso a novas informações e contribuiu para a resolução do problema por nos dar subsídios de adquirirmos conhecimentos essenciais para intervir de forma crítica ao buscar soluções em relação às questões oriundas da problemática social que surgiu durante as aulas de Língua Portuguesa.

Nessa direção, Prodanov (2013, p. 43) assevera que a pesquisa científica é:

a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação.

Exposto isso, a pesquisa científica foi a propulsora responsável para produzirmos conhecimentos necessários para nortear a nossa experiência enquanto professor-pesquisador, na qual desenvolvemos atividades de investigação e planejamos ações com o objetivo de solucionar o problema em relação às atividades de leitura de textos multimodais propostas no livro didático.

Ainda nessa linha, Gil (1999, p. 42) destaca que a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas a problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nesse sentido, a presente pesquisa tem caráter formal e sistemático e foi realizada de forma planejada para desenvolver uma metodologia científica que buscasse respostas ou soluções das indagações do problema que faz parte do cotidiano dos alunos do 8º ano a partir da empregabilidade de procedimentos científicos.

Diante disso, optamos por adotar uma pesquisa de caráter aplicado que, segundo Prodanov (2013, p. 51), visa a “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa aplicada, a obtenção dos conhecimentos gerados facilita na prática de métodos que solucionam problemas específicos. Portanto, esta pesquisa é considerada qualitativa e aplicada. Nesse contexto, o pesquisador passa a ser peça fundamental para o diagnóstico do problema e da empregabilidade de metodologias que favoreçam à sua solução.

O estudo centrou-se na abordagem qualitativa, na qual a pesquisadora procurou investigar como eram abordadas as atividades de leitura no livro didático, objetivando ressignificá-las para que alunos e professores desenvolvessem um processo de ensino-aprendizagem com olhar voltado ao aprimoramento da competência leitora necessária para o entendimento das múltiplas linguagens presentes no gênero tirinhas.

Para tanto, adotamos a pesquisa-ação com a qual se investigou e se identificou fenômenos que acontecem no ambiente da sala de aula, devido à pesquisadora perceber as lacunas que o livro didático de Língua Portuguesa deixava em relação às atividades de leitura do gênero tirinhas, nas quais a multimodalidade não era levada em consideração para a interpretação do texto.

A proposta da intervenção pedagógica dar-se-á dentro do contexto da pesquisa-ação, uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza aplicada por ter o intuito de analisar as informações e, posteriormente, aplicar ações para amenizar ou solucionar o problema investigado.

A pesquisa-ação foi desenvolvida a partir do estudo do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental, adotado pela escola na qual atuamos como professora de Língua Portuguesa. A referida escola pertence a 9ª Direc, cuja sede localiza-se na cidade de Currais Novos/RN.

Enquanto professora de Língua Portuguesa desse ano escolar, ao perceber que as atividades de leitura no livro didático não exploravam a multimodalidade do gênero em estudo, dificultando assim, a interpretação do texto, decidimos realizar uma proposta interventiva a partir da aplicação de uma sequência didática básica com o objetivo de tornar os alunos aptos ao desenvolvimento da leitura de textos multimodais, em especial as tirinhas.

### 3.3 BREVE DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático utilizado para o estudo foi “Português - linguagens”, do 8º ano, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9ª edição revista, ampliada e atualizada, publicado pela Editora Saraiva/SP, no ano de 2015. O livro se constitui de um volume composto por 4 unidades e cada unidade tem 4 capítulos. As aberturas de cada unidade contêm imagens e um pequeno texto como abertura do tema da unidade. Os três primeiros capítulos iniciais de cada unidade estão organizados em oito seções:

1. *Estudo do texto;*
2. *Produção de texto;*
3. *Para escrever com expressividade;*
4. *A língua em foco;*
5. *De olho na escrita;*
6. *De olho na escrita e na pronúncia;*
7. *Para escrever com coesão e coerência;*
8. *Divirta-se.*

Vale salientar que nem todos os capítulos contemplam as oito seções apresentadas. Os autores determinam as seções de acordo com o conteúdo que abordam. Além disso, o livro apresenta uma variedade de gêneros discursivos que são trabalhados tanto no que concerne à leitura e produção de texto quanto à análise linguística, pautando no objeto texto como unidade de ensino.

Conforme temos destacado, o nosso interesse recai sobre as atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha. Por esse motivo, após essa breve descrição do livro didático, passamos a detalhar como será realizado o processo de descrição e análise das atividades de leitura que trazem como texto motivador o gênero tirinha.

#### **3.3.1 Procedimentos de descrição e análise das atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha no livro didático**

Para realizarmos a descrição e análise das atividades de leitura como o gênero discursivo tirinha no livro didático *Português linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES,

2015), adotamos a técnica descritivo-interpretativista, uma vez que nos pautamos nos dados obtidos no livro didático para, somente assim, fazermos as nossas interpretações e reflexões acerca do fenômeno em estudo. Nesse sentido, a descrição apresenta objetivamente a presença do gênero no livro didático e a interpretação cumpre, subjetivamente, a abordagem qualitativa que atribuímos a nossa investigação.

### 3.3.1.1 Da descrição

**1º momento:** na condição de professora da disciplina de Língua Portuguesa, temos um contato direto com o material didático que ora se constitui como objeto de investigação. Em função disso, sabemos que ele apresenta uma quantidade significativa de atividades e que estas contemplam uma vasta gama de gêneros discursivos. Entretanto, na condição de pesquisadora, restringimo-nos a descrever somente aquelas que tomam o gênero tirinha como texto motivador. Para tanto, nesse primeiro momento, fizemos uma garimpagem de quantas vezes o gênero aparece no livro didático. Vale destacar que não nos prendemos, ainda, a identificação do gênero.

**2º momento:** após o primeiro momento de descrição da presença das tirinhas no livro didático, passamos a descrever a presença desse gênero enquanto texto motivador para a realização de atividades de leitura. Para tanto, tomamos como critério os comandos das tarefas que diziam: “Leia a tirinha”; “Leia a tira a seguir”; “Leia esta tira...”, etc. Dessa forma, consideramos, para efeito de descrição, apenas aquelas que foram identificadas como atividade de leitura.

**3º momento:** em função do momento dois, construímos um quadro com o quantitativo de atividades que tomam a tirinha como texto motivador, apresentando o total dessas atividades. Nesse momento, a contagem foi realizada considerando as seções do livro didático.

**4º momento:** feita a descrição do quantitativo de atividades, descrevemos essas atividades com base em seus propósitos didáticos. Para isso, foi elaborado um novo quadro, em que dividimos as atividades com base no conteúdo das questões, uma vez que essas revelam o objetivo de uso do texto motivador.

Esses momentos constituíram o processo de descrição. Feito isso, passamos ao processo de análise que se deu conforme detalhamento a seguir.

### 3.3.1.2 Da análise (interpretação)

**1º momento:** nesse primeiro momento, a interpretação tomou como base a observação feita em relação à presença do gênero contido no livro didático, ou seja, foi trazida à nossa impressão sobre os dados.

**2º momento:** nesse ponto da análise, a interpretação foi realizada em função do quadro construído com base no momento três da descrição, ou seja, no quadro com o quantitativo de atividades que tomam a tirinha como texto motivador.

**3º momento:** a terceira etapa de análise foi mediante os dados apresentados no quadro que traz a descrição do quantitativo de atividades com base em seus propósitos didáticos. Além de refletirmos sobre esses dados e propósitos, foram utilizados exemplares das atividades de leitura presentes no livro para ilustrar a nossa interpretação.

Portanto, vale destacar que o processo descritivo-interpretativista utilizado se deu de maneira inter-relacionado, pois a medida que descrevemos os dados obtidos com a exploração do livro didático, fomos anotando as nossas impressões e interpretações para, posteriormente, amparados por esses achados, conseguirmos (re)construir atividades de leitura com o gênero tirinha em uma sequência didática básica.

### 3.2.2 Passos para a reconstrução das atividades de leitura com o gênero discursivo tirinha em forma de sequência didática básica

Para a reconstrução das atividades de leitura do livro didático, com o propósito de que elas possam auxiliar no desenvolvimento da competência leitora de textos multimodais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, organizamos as ações nos passos detalhados a seguir:

**1º PASSO:** planejamento da sequência didática básica com base em um contexto real. Para isso, consideramos a turma/ano que nos serviu como inspiração para a construção das atividades a serem desenvolvidas. Isso foi necessário para desenharmos um contexto em que se possa, de fato, propor a aplicação.

**2º PASSO:** seleção do material a ser utilizado para construir os momentos da sequência didática básica, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além das tirinhas presentes no livro didático, buscamos encontrar matérias acessíveis

que pudéssemos adaptá-los para o trabalho com a leitura multimodal, criando uma atmosfera perfeita para a aprendizagem e aquisição da competência leitora.

**3º PASSO:** nas aulas que serão realizadas no momento de leitura, optamos por reconstruir atividades com base nos gêneros analisados como exemplares da descrição e interpretação. Ou seja, as amostras selecionadas para ilustrar os propósitos didáticos das atividades de leitura no livro didático foram retomadas, reconstruídas em função de um ensino-aprendizagem que, entendemos, colocam os aspectos multimodais do gênero tirinha em evidência.

**4º PASSO:** além de reconstruir essas atividades, trazemos uma proposta final, no momento de interpretação, que consideramos ser suficiente para que o professor possa avaliar os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura de textos multimodais.

Portanto, no final desse processo, os nossos objetivos específicos e o objetivo geral desse trabalho foram alcançados, que foi desenvolver uma proposta de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais, a partir da análise de atividades de leitura com o gênero textual tirinha, presentes no livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, é abordada a descrição e análise das atividades de leitura que tinham como texto motivador o gênero tirinha do livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental (2015), objetivando assim descrevê-las como são apresentadas e ao mesmo tempo analisá-las com a finalidade de fomentar habilidades de leitura de textos multimodais por perceber lacunas que o livro em análise apresenta. Em virtude disso, foi desenvolvido a proposta de uma sequência didática básica de leitura com o gênero tirinha, que atente para a multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”.

### 4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático torna-se um aliado importantíssimo para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por proporcionar aos alunos o contato com diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, contribuindo, dessa forma, para a competência linguística e discursiva dos alunos e tornando-os aptos a participar de diferentes esferas sociais.

Schneuwly e Dolz (2004) refletem sobre a importância de os alunos terem ciência dos fatores que compõem as ações linguísticas do dia a dia, como, por exemplo, saber usar um determinado gênero de modo apropriado numa determinada situação, precisando, para alcançar a finalidade posta, aprender de forma adequada as múltiplas linguagens que compõem um gênero que contribuem para a sua compreensão.

No livro didático em análise, em uma descrição geral da presentificação do gênero discursivo tirinha em sua composição, observamos a recorrência de 37 (trinta e sete) exemplares desse gênero. Vale ressaltar que compreendemos, assim como Dionísio (2014), entre outros estudiosos, que todo texto é multimodal. Logo, a tirinha é um texto multimodal com uma presença significativa no livro didático, o que demanda um trabalho que atente para esse aspecto fundante do gênero.

Além disso, há no livro uma riqueza de gêneros verbo-visuais, tais como quadrinhos, charges, anúncios publicitários, cartuns, etc., os quais enfatizam mais ainda essa necessidade de uma proposição didática voltada para a leitura multimodal

no processo de ensino-aprendizagem. Afirmamos isso por considerarmos a capacidade de ler o verbo-visual como de extrema relevância na sociedade que vivemos. Somente assim os indivíduos poderão cumprir com as demandas de leitura e de escrita com as quais irão se defrontar ao longo de sua vida diária (pessoal, acadêmica e profissionalmente).

Diante dessas afirmações, observamos que esse recurso ainda é pouco explorado no livro didático, pois, ao invés de os gêneros serem escolarizados no âmbito da leitura e da escrita, considerando os seus elementos constitutivos, na maioria das vezes, as atividades são centradas apenas nos aspectos metalinguísticos, tornando a leitura um pretexto para a exploração dos aspectos gramaticais.

Dito isso, passemos a analisar as atividades de leitura que trazem como texto motivador o gênero tirinha, com vistas a descrever a presença desse gênero no material didático, bem como analisar os propósitos didáticos com os quais o gênero é utilizado nas atividades de leitura.

#### 4.1.1 A presença do gênero tirinha no livro didático

Considerando o critério de identificação do gênero tirinha como atividade de leitura, das trinta e sete aparições desse gênero no livro didático, somente trinta atividades tomam como texto motivador o gênero tirinha. Vejamos como são distribuídas as tirinhas nas atividades, com base nas seções do livro didático:

**Quadro 1** - Quantidade de atividades com o gênero tirinha por seções do livro didático

TÍTULO DAS SEÇÕES	QUANTIDADE
Estudo do texto	01
Produção de texto	00
Para escrever com expressividade	02
A língua em foco	19
De olho na escrita	04
De olho na escrita e na pronúncia	00
Para escrever com coesão e coerência	00

Divirta-se	04
<b>Total de atividades com o gênero tirinha</b>	<b>30</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na seção *A língua em foco*, houve recorrência de dezenove atividades, sendo esta a seção que apresentou o maior número de atividades com o gênero tirinha. Apesar de em algumas atividades se encontrar questões que observem a relação entre imagem e palavras nos quadrinhos das tiras, o foco recai majoritariamente nos aspectos linguístico-gramaticais da Língua Portuguesa.

Nas seções *De olho na escrita* e *Divirta-se*, foram identificadas quatro atividades em cada uma delas. Assim como em relação a seção anterior, *A língua em foco*, a seção *De olho na escrita* tende a usar o gênero textual tirinha como elemento de análise linguística. Já em *Divirta-se*, geralmente, são postas tirinhas para uma leitura deleite, de interpretação livre, sem questões que oriente o processo de leitura.

Na seção *Para escrever com expressividade*, duas atividades foram desenvolvidas com o gênero tirinha. E, por último, na seção de *Estudo do texto*, verificamos a presença de apenas uma atividade que tem a tirinha como texto motivador.

Vale destacar que nas seções *Produção do texto*, *De olho na escrita e na pronúncia*, *Para escrever com coesão e coerência* não foram encontradas atividades que tomem esse gênero como texto motivador.

O gênero tirinha, como pode ser visto, aparece em cinco das oito seções do livro didático. Logo, percebemos que ele pode ser utilizado para as mais variadas funções na construção do material e, conseqüentemente, atender demandas do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que concerne à análise linguística, uma vez que a produção do gênero não é posta em evidência no material didático.

Considerando, portanto, as afirmações apresentadas, passemos à descrição dos propósitos didáticos com os quais as atividades com o gênero discursivo tirinha foram elaboradas.

#### 4.1.2 O propósito da atividade de leitura com o gênero tirinha no livro didático

Considerando a presença de atividades de leitura das seções do livro, passamos a observar os propósitos didáticos empreendidos na construção dessas atividades, conforme detalhado no quadro 2. Para efeito, quando observado a função didática, apresentamos uma análise de um exemplar para validar a função que fora observada. Desse modo, aproveitamos para discutir sobre a exploração da multimodalidade presente na tirinha, enquanto elemento constitutivo desse gênero.

**Quadro 2** - Propósitos didáticos das atividades de leitura com o gênero tirinha

PROPÓSITOS DIDÁTICOS	QUANTIDADE
Discutir a temática do capítulo	05
Promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado	02
Trabalhar aspectos linguístico-gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo	16
Analisar e identificar aspectos gramaticais e formais da linguagem	07
<b>Total de atividades com o gênero tirinha</b>	<b>30</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme podemos observar, as tirinhas são utilizadas com quatro propósitos didático no material em análise. No primeiro, foi o de *discutir a temática do capítulo*. Esse propósito aparece em cinco atividades. Vejamos a figura a seguir que traz um exemplo:

**Figura 2** - Atividade de leitura com o propósito de discutir a temática do capítulo

3. Leia esta tira:



(Junião. "Dona Isaura". *Central de Tiras*. São Paulo: Via Lettera, 2003. p. 29.)

Dê sua opinião: O diálogo das personagens está de acordo com o modo de pensar de grande parte da população ou rompe com essa expectativa? O que significa, no seu modo de entender, a fala da avó no 3º quadrinho?

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p. 17).

Essa atividade aparece em uma subseção da seção *Estudo do texto* como sendo a última atividade. Nela, percebemos que o comando da questão demanda do leitor uma interpretação que ultrapasse os limites do texto, pois, ao longo da seção em que ela se encontra, vem sendo discutida a temática da "Infância perdida". Conseqüentemente, o leitor deve ativar os conhecimentos obtidos até o momento da atividade para conseguir realizar a leitura, o que implica dizer que deve ser considerada na tirinha a relação entre imagem e palavra. Somente assim será possível atribuir sentido ao texto.

Entretanto, o comando da questão pressupõe um leitor que tenha a capacidade de proceder a uma leitura multimodal do texto, uma vez que a única orientação de leitura remete para a linguagem verbal escrita do 3º quadrinho. Nesse sentido, a multimodalidade é posta em segundo plano, quando, na verdade, deveria ser considerada para sua efetiva leitura.

Em relação ao propósito didático de *promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado*, apenas duas atividades foram identificadas. Vejamos o exemplo a seguir:

**Figura 3** - Atividade de leitura com o propósito de promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado

5. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 11/3/2014.)

a) Reescreva o enunciado “Um biscoito chinês da sorte!”, fazendo as adaptações necessárias.

- Vários biscoitos  da sorte!
- Uma bolacha  da sorte!

b) A grafia da palavra destacada em “... e a traça fica com o **papelzinho!**”, no plural, é **papezinhos** (papel + zinho + s). Escreva no caderno o plural das seguintes palavras no diminutivo.

• pastel	• cordel	• anzol
• anel	• jornal	• azul

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p. 162).

Na figura 3, oriunda da seção *De olho na escrita*, percebemos que o gênero tirinha foi propositalmente empregado para explorar apenas o conteúdo trabalhado (Emprego da letra z), tornando o texto apenas um pretexto para a exploração dos aspectos linguísticos. Desse modo, em relação à leitura, pouca atenção foi dada ao processo de interpretação do texto, bem como às múltiplas linguagens que constituem esse gênero, que são fundamentais para a construção de sentidos que dele podem emergir.

Vale destacar, nesse sentido, que o tratamento do gênero tirinha, quando esse é o propósito didático identificado, é mero pretexto para contemplar a análise de marcas linguístico-textuais trabalhadas no conteúdo do capítulo.

Na figura 4, a seguir, observamos um exemplar de atividade proposta com o objetivo didático de *trabalhar aspectos linguístico-gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo*. Vejamos:

**Figura 4** - Atividade de leitura com o propósito de trabalhar aspectos linguísticos-gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo

## A língua em foco

### O SUJEITO INDETERMINADO

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Disponível em: <http://alehand.wordpress.com/tag/niquel-nausea/>. Acesso em: 17/6/2014.)

1. Nas frases “Fui abduzido” e “Seres estranhos injetaram substâncias em mim”:  
 a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**?  
 b) Em que pessoa está a forma verbal **injetaram**? A qual termo da oração ela se refere? Qual é a função sintática desse termo na oração da tirinha?
2. Na frase “Me colocaram numa nave vermelha”:  
 a) Em que pessoa está a forma verbal **colocaram**?  
 b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente?  
 c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal?
3. No 2º quadrinho da tira, é possível identificar os responsáveis pela “abdução” do cachorro.  
 a) Quem são eles?  
 b) Além da fala da personagem, há no 2º quadrinho um elemento não verbal que permite deduzir o que o cachorro identificou como “nave vermelha”. Qual é esse elemento?  
 c) Conforme se deduz da fala do homem no 2º quadrinho, quem seriam os “seres estranhos” a que o cachorro se refere no 1º quadrinho?
4. Levante hipóteses: Por que o cachorro, ao contar como foi levado à clínica, emprega uma frase em que o sujeito é indeterminado?

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p. 28).

Antes de passarmos à análise da figura 4, vale destacar que o propósito didático *trabalhar aspectos linguístico-gramaticais, multimodalidade e conhecimento de mundo* foi formulado para agregar um conjunto de atividades que não se limitaram a alcançar apenas um aspecto na leitura do gênero discursivo tirinha. Desse modo, dezesseis atividades identificadas com esse propósito, temos: atividades de análise linguístico-gramatical e multimodal; atividades de análise linguístico-gramatical e de conhecimento de mundo; atividades de análise linguístico-gramatical, multimodal e de conhecimento de mundo.

Nesse exemplo, figura 4, extraído da seção *A língua em foco*, percebemos que os objetivos da atividade de leitura contemplam os três elementos que constituem o propósito didático em foco: análise linguístico-gramatical, multimodal e de conhecimento de mundo. Considerando as questões 1 e 2 é explorado o assunto “Sujeito indeterminado”, concentrando a tarefa do aluno em realizar uma análise linguístico-gramatical; enquanto que, nas questões 3 e 4, o aluno é instigado a mostrar o conhecimento de mundo e capacidade de atribuir sentido aos recursos visuais empregados na tirinha, considerando a temática abordada no texto.

Assim sendo, para uma leitura e resolução eficiente da atividade, o aluno precisa realizar inferências a partir do uso de palavras que são evidenciadas entre aspas, bem como relacioná-las aos artefatos visuais do texto. Somente dessa maneira, vai se chegar a uma interpretação adequada do que é solicitado nas questões.

Apesar de essa atividade contemplar a leitura do elemento “não verbal”, conforme enunciado da letra “b” da questão 3, entendemos ser ela uma alternativa para que os docentes estimulem o processo de desenvolvimento de uma habilidade de leitura multimodal nos alunos, uma vez que se põe em evidência a importância das múltiplas linguagens na constituição dos textos. Todavia, poucas são as atividades de leitura com o gênero tirinha que atentam para a multimodalidade constitutiva do gênero, priorizando o aspecto linguístico-gramatical.

Afirmamos isso por termos identificado no livro didático a presença de sete atividades em que o propósito didático foi o de *analisar e identificar aspectos gramaticais e formais da linguagem*. Sendo assim, somando estas atividades as dezesseis que também se ocuparam de realizar análises linguístico-gramaticais, percebemos a predominância de uso do gênero tirinha como pretexto para a realização de análises linguísticas.

Vejamos um exemplo que representa o último propósito didático destacado.

**Figura 5** - Atividade de Leitura com o propósito de analisar e identificar aspectos gramaticais e formais da linguagem

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 6 a 8.

(O Menino Maluquinho – As melhores tiras. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 42.)

- O Menino Maluquinho e seus amigos vão ao cinema. No 2º quadrinho, eles opinam sobre o filme visto. Na fala das personagens aparecem três formas verbais: **adorei**, **morri**, **chorei**. Qual é o tipo de sujeito dessas formas verbais?
- Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas?
- A situação mostrada na tira é informal e, por isso, as personagens utilizam uma linguagem coloquial. Como ficariam as frases a seguir caso a situação exigisse o emprego da norma-padrão formal?
  - Cê viu o Jason?
  - “Quase chorei quando afogaram ele!”

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

Esta atividade encontra-se na mesma seção da atividade exemplificada na figura 4 - *A língua em foco*. Ao analisarmos a atividade da figura cinco, percebemos que os autores do livro mantêm o assunto sobre “o sujeito indeterminado” como base para a elaboração da atividade. Assim, propõem a análise de verbo para identificação do tipo de sujeito e identificação das orações em que os sujeitos são indeterminados. A questão 8, por sua vez, focaliza o “emprego da norma-padrão formal”, solicitando a reescrita de duas orações que aparecem com uma linguagem coloquial. Com isso, atentem-se as questões gramático-formais da língua(gem), desconsiderando elementos essenciais para a interpretação do texto, tais como: o contexto de produção, as personagens e a multimodalidade.

Portanto, observamos que as atividades de leitura com o gênero tirinha, pouco enfatizam a leitura das múltiplas linguagens presentes nesse gênero, dificultando, assim, a compreensão leitora, visto que, na maioria das vezes, as atividades exploraram a temática do capítulo e o texto aparece como pretexto para o ensino dos aspectos gramaticais e formais da língua.

## 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA

Considerando a análise realizada, apresentamos uma proposta de ressignificação das atividades de leitura do livro didático com o gênero tirinha, em forma de sequência didática básica, seguindo o modelo proposto por Cosson (2014).

### 4.2.1 Visão geral do contexto para planejamento e aplicação da sequência didática básica

A Sequência didática básica defendida por Cosson (2014), é o planejamento de atividades interligadas que contemplam os passos para a leitura de um gênero literário. Para esse trabalho, pensamos numa adaptação da sequência didática básica para a leitura do gênero não-literário tirinha que contemple a multimodalidade.

A sequência didática básica foi traçada para o seguinte contexto:

<b>PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA</b>
<p><b>TÍTULO:</b> O gênero tirinha: uma proposta para o trabalho com a leitura multimodal</p> <p><b>ANO/SÉRIE:</b> 8º ano</p> <p><b>NÍVEL DE ENSINO:</b> Ensino Fundamental II</p> <p><b>TEMPO PREVISTO:</b> 20 aulas</p>
<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura e compreensão;</li> <li>● Multimodalidade;</li> <li>● Gênero tirinha.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO GERAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver e aprimorar a competência de leitura multimodal dos alunos, com base no gênero tirinha.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer o gênero tirinha em sua estrutura composicional, estilo da linguagem e função social;</li> <li>● Saber em quais veículos de comunicação esse gênero pode ser publicado;</li> <li>● Compreender os efeitos de sentidos provocados pela multimodalidade presente no gênero tirinha;</li> <li>● Desenvolver uma competência leitora que ultrapasse os limites do texto verbal.</li> </ul>
<p><b>MATERIAL E RECURSOS UTILIZADOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Data show;</li> <li>● Pen drive;</li> <li>● Livros didáticos;</li> <li>● Revistas;</li> <li>● Jornais;</li> <li>● Acesso à internet;</li> <li>● Folhas de papel A4;</li> <li>● Laboratório de informática;</li> <li>● Pincel;</li> <li>● Xérox; e</li> <li>● Dicionários.</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p>A avaliação que se propõe em nossa intervenção será formativa, visando ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos multimodais, com foco no gênero tirinha. Além disso, serão realizadas atividades que permitirão uma verificação do desenvolvimento da competência leitora multimodal desenvolvida nos/pelos alunos.</p>

Passemos, agora, para as etapas que compõem o desenvolvimento da sequência didática básica: motivação, introdução, leitura e interpretação.

## 4.2.2 Motivação

A motivação é a primeira etapa da sequência didática básica que consiste em preparar o aluno para interagir com o texto, a partir de uma situação na qual os alunos devem se posicionar diante de um determinado tema. Por isso, para iniciar a motivação, buscou-se adotar um material de fácil acesso que estivesse disponível para o uso de professores.

No Portal do professor<sup>1</sup>, encontramos um material produzido por Daniela Braga de Paula, em coautoria com Eliana Dias e Walleska Bernardino, intitulado “Interpretando tirinhas”<sup>2</sup>. Com base nesse material, propomos a seguinte situação para realizar o momento de motivação com os alunos:

### AULA 1 - Apresentação de tirinhas em slides

Com base nas tirinhas propostas no material coletado no portal do professor, sugerimos a retirada das questões, deixando apenas os exemplares das tirinhas. Desse modo, antes de passarmos à realização de perguntas para a construção do conhecimento dos alunos, permitimos que eles tenham acesso ao gênero e possam construir sua compreensão sobre o texto que será objeto de estudo.

As tirinhas utilizadas serão apresentadas individualmente em cada *slide*:

- **Slide 1 – Texto 1**

Figura 6 – Tirinha da Mafalda 411



Fonte: Portal do professor. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es)>. Acessado em: 12/11/20.

<sup>1</sup> O Portal do professor foi “lançado no ano de 2008, em conjunto com o Ministério de Ciência e Tecnologia, tendo por objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer suas práticas pedagógicas. Este é um espaço público e pode ser utilizado por todos os interessados”.

<sup>2</sup> Esse material encontra-se disponível no seguinte endereço: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es)>. Acessado em: 12/11/20.

- Slide 2 – Texto 2

Figura 7 – Tirinha do Níquel Náusea do dia 4 do mês de setembro de 2009



Fonte: Portal do professor. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es)>. Acessado em: 12/11/20.

- Slide 3 – Texto 3

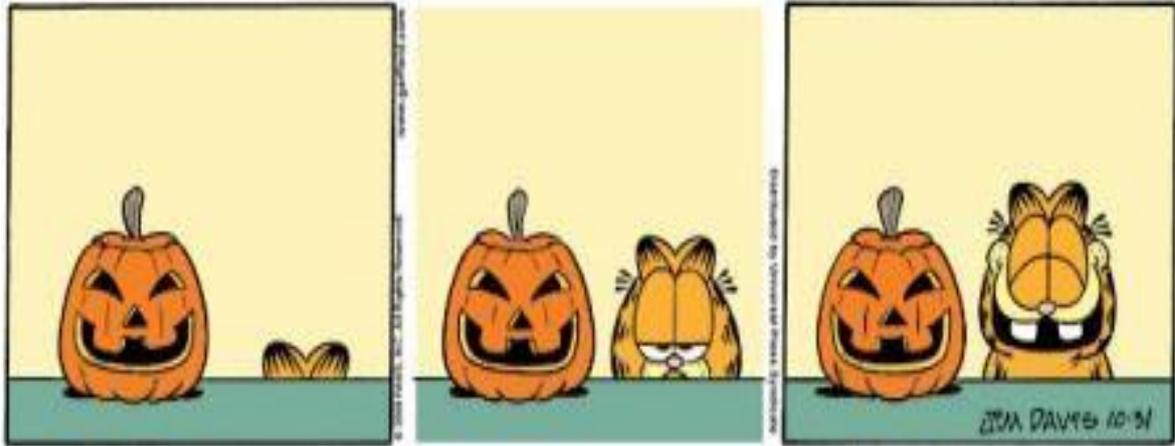
Figura 8 – Tirinha do Níquel Náusea do dia 21 de agosto de 2009



Fonte: Portal do professor. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es)>. Acessado em: 12/11/20.

- Slide 4 – Texto 4

**Figura 9** – Tirinha do Garfield – “Halloween I”, do dia 31 de outubro de 2008



**Fonte:** Portal do professor. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es)>. Acessado em: 12/11/20.

A apresentação das tirinhas em *slides* tem como objetivo instigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em estudo. Na ocasião, a professora deve fazer a leitura deleite das tirinhas junto aos alunos. Em seguida, podem ser feitas as seguintes perguntas:

- a) Vocês já tinham visto ou lido esse gênero textual?
- b) Que gênero é esse?
- c) Em quais meios de comunicação podemos encontrá-lo?
- d) Em que situações ele é lido?
- e) Qual a tirinha que você mais gostou? Por quê?
- f) Quais elementos são recorrentes na constituição desse gênero?
- g) Vocês consideram as imagens importantes para a realização da leitura desse gênero?

De acordo com as respostas dos alunos, outras perguntas podem ser feitas ou as apresentadas reformuladas para cumprir com o objetivo proposto.

## **AULA 2 – Leitura e exploração das tirinhas apresentadas em slides**

Após a leitura deleite e a busca por ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual tirinha, a professora propõe questionamentos sobre cada

tirinha para que os alunos atentem para a interpretação das múltiplas linguagens presentes nesse gênero e, assim, façam inferências sobre a mensagem que o autor quer transmitir.

**Quadro 3** – Atividade adaptada “Interpretando tirinhas”, disponível no portal do professor

**Tirinha 1 - Tirinha da Mafalda de número 411.**



Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>. Acesso em: 12/11/20.

- O que chama a atenção de Mafalda no primeiro quadro?
- Conforme vestimentas do homem, vocês podem inferir a profissão dele?
- O que acontece no segundo quadro?
- No terceiro quadro é possível confirmar ou refutar a hipótese acerca da profissão do homem? O que lhes possibilitou isso?
- Por meio da expressão fisionômica de Mafalda, verifica-se que ela ficou triste depois de seguir o homem e ver o que ele fez. Expliquem o motivo da tristeza.
- É possível verificar uma crítica na tira? Se sim a quem ela é dirigida? Comentem.
- A tira provoca humor? Comentem sua sensação ao lerem o texto.
- A linguagem verbal esteve presente em todos os quadrinhos. Entretanto, em um, especialmente, ela teve maior relevância para o sentido. Em qual quadro foi? Expliquem o porquê.
- Nesse sentido, o que podemos falar sobre as linguagens verbal e não verbal na composição da tirinha

**Tirinha 2 - Tirinha do Níquel Náusea do dia 4 do mês de setembro de 2009:**



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 12/11/20.

- No primeiro quadrinho, o homem afirma que irá morrer no deserto. Discutam: por que é possível morrermos em um deserto?
- Podemos afirmar que o homem é cristão? Mesmo que minimamente, ele tem fé em algum segmento religioso?
- Como vocês podem confirmar a resposta anterior, ou seja, o que os levou a essa conclusão?
- Conforme conhecimento de mundo, por que o autor utilizou o urubu no segundo quadrinho ao invés, por exemplo, de uma cobra?
- Expliquem o humor da tira.
- Na opinião de vocês, qual tipo de linguagem (verbal ou não verbal) teve maior relevância à tira? Para isso pensem: será que a tirinha poderia ser apenas oralizada sem nenhum problema de entendimento? Expliquem.

**Tirinha 3 - Tirinha do Níquel Náusea do dia 21 de agosto de 2009:**



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 17/09/09.

- Nesta tira, há intertexto? Se sim, identifique-o.

b) Dois contextos sócio-históricos distintos são confrontados na tira. Identifique-os e comentem o porquê da escolha do autor para a produção dessa tira.

c) Por que o número 7: “7 mensagens de bom dia, 7 de boa tarde, 7 de boa noite”?

**Tirinha 4 - Tirinha do Garfield – “Halloween I”, do dia 31 de outubro de 2008:**



Disponível em: <http://uninuni.com/tirinhas/category/garfield/page/4/>. Acesso em: 12/11/20.

a) Qual o tipo de linguagem desta tira?

b) A escolha de apenas um tipo de linguagem influenciou a leitura da tira (pensar em velocidade, compreensão, etc)? Comentem.

c) Mobilizando o conhecimento de mundo de vocês, a abóbora, da maneira como se apresenta na tira, relaciona-se a qual acontecimento sócio-histórico? Expliquem o que lhes possibilitou chegar a essa conclusão.

d) Vocês conseguem perceber “movimento” na tira? Para isso, reparem na sucessão dos quadrinhos.

e) Infiram por que Garfield, no último quadrinho, aparece sorrindo.

Fonte: Adaptado “Interpretando tirinhas” - Portal do professor. Disponível em: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_aula&aula=8115&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=8115&secao=espaco&request_locale=es). Acesso em: 12/11/20.

*Sugestão:*

**A atividade pode ser feita em grupo. Enquanto os grupos fazem a atividade de leitura, a professora deve passar entre eles, auxiliando-os nas dúvidas que possam vir a surgir durante a tarefa. Ao final, sugere-se a socialização das leituras realizadas.**

### 4.2.3 Introdução

Na segunda etapa da sequência didática básica, o aluno é exposto às informações básicas que constituem o gênero tirinha, como a estrutura composicional, o estilo da linguagem, a função social e os veículos de comunicação que apresentam esse gênero.

### AULAS 3 e 4 – Conhecendo o gênero discursivo tirinha

Nesta aula, a professora deve disponibilizar uma videoaula “Gênero textual tirinhas”, disponível no *youtube*:

**Figura 10** – Tela da videoaula “Gênero textual tirinhas”, de Sonia Magali



**Fonte:** <https://youtu.be/dCsfbhgSdD8>.

O propósito desse vídeo é apresentar as particularidades do gênero discursivo tirinha para que os alunos possam adquirir conhecimentos essenciais, os quais podem contribuir significativamente com a construção do aprendizado e, conseqüentemente, para a realização de leituras que tomem por texto motivador o gênero tirinha.

Após apresentar o vídeo, a professora pode fazer uma breve recuperação do conteúdo e, em seguida, realizar uma atividade com os alunos.

### **Atividade 1**

Para essa atividade, a professora divide a turma em grupos de três alunos e entrega três exemplares de tirinhas por grupo, solicitando que:

- observem as partes que constituem as tirinhas;
- percebam o que elas têm em comum, incentivando-os a descobrir as particularidades que compõem o gênero em estudo;
- digam quais elementos foram observados.

Cada grupo se dirige ao quadro branco, afixando as tirinhas recebidas e, em seguida, cita os elementos que compõem as tirinhas, além de explicar pontos acordados para a compreensão e interpretação do gênero. Ao encerrar todas as apresentações, a professora retoma a palavra e faz uma síntese do que eles abordaram com intuito de complementar algumas informações que faltaram. Os exemplares das tirinhas encontram-se disponíveis no Anexo A e foram coletadas de diferentes suportes: jornais, revistas, *internet*. Ressaltamos que foram disponibilizadas tirinhas para dez grupos compostos por três alunos cada, ou seja, uma turma de trinta.

### **Atividade 2**

Após a apresentação dos grupos, propõe-se uma discussão que reforce os elementos constitutivos do gênero discursivo tirinha. Para tanto, propomos as seguintes questões motivadoras:

- a) Cada elemento da tirinha contribui para atribuir sentido ao texto?
- b) Ao lermos uma tirinha o que devemos levar em consideração?
- c) Como podemos distinguir o gênero tirinha de outro gênero semelhante?
- d) Geralmente quantos quadrinhos têm no máximo uma tirinha?
- e) Para atribuir sentido ao gênero tirinha é importante analisar as múltiplas linguagens? Por quê?

- f) Para que servem os balões? Quais os tipos de balões que podemos encontrar?
- g) Para que servem as onomatopeias no gênero tirinhas?
- h) Qual a finalidade desse gênero?

Para essa tarefa, sugerimos que a turma esteja em círculo, permitindo a qualquer um dos alunos responder, exemplificar com base nas tirinhas colocadas na lousa, etc. Com isso, cria-se um momento de interação e troca de conhecimentos que será válido para que, em situações outras, os alunos possam analisar individualmente o gênero em estudo.

#### **4.2.4 Leitura**

A leitura é a etapa essencial da proposta defendida por Cosson (2014), por considerá-la como um processo que tem objetivos didáticos a serem alcançados. Para desenvolvermos a sequência didática básica, a partir das atividades de leitura do livro didático, buscamos retomar três atividades que foram analisadas anteriormente em relação aos propósitos didáticos das atividades de leitura do referido livro didático.

Ao reconstruirmos essas atividades, objetivamos explorar os elementos verbovisuais para que essas tirinhas possam ser compreendidas pelos alunos de forma efetiva, atentando para a importância da relação palavra e imagem. Conseqüentemente, essa reconstrução proporciona auxiliar os alunos no desenvolvimento da competência leitora multimodal.

#### **AULA 5, 6, 7 e 8 – Reconstrução de atividades com tirinhas do livro didático para promoção da leitura multimodal**

Num primeiro momento, as tirinhas serão, uma a uma, projetadas no quadro branco para que os alunos possam conhecer os textos. Em seguida, a professora vai propondo questões que visem a explorar, em cada tirinha, a multimodalidade do gênero, na perspectiva de análise crítico-reflexiva do conteúdo do texto, ou seja, espera-se que os alunos consigam ler as tirinhas para além do que se apresenta na linguagem verbal escrita.

Ao fazer isso, pretendemos fugir da prática evidenciada na análise do livro didático, em que as atividades com o gênero textual tirinha, em sua maioria, tenha por foco o ensino de questões de gramática, de aspectos linguísticos e ortográficos da língua.

A seguir, apresentamos as atividades a serem realizadas.

### Atividade 1

Leia a tirinha a seguir, observando os elementos verbovisuais que a constituem e, em seguida, responda o que se pede:



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 17).

1. Qual o sonho da avó do menino no primeiro quadrinho?
2. Ao ouvir isso, o menino concorda com a opinião da avó? O que fez você chegar a essa conclusão?
3. O que quer dizer a fala da avó em negrito no primeiro quadrinho **“a vó quer ver”**?
4. Por que a cor do segundo quadrinho é amarela?
5. O que expressa a fala do menino “Eu vou estudar vó”, com a expressão facial dele?
6. Ao ouvir o que o neto disse, por que a avó teve essa reação de espanto?
7. O que a avó do menino quis dizer no terceiro quadrinho **“Vixe!!! Esse vai ser artista!!!”**
8. O que você entendeu da tirinha?

## Atividade 2

Leia a tirinha e responda às seguintes questões:



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 162)

1. O que acontece no primeiro quadrinho da tirinha?
2. No primeiro quadrinho a expressão dos olhos da barata realmente condiz com o que ela diz?
3. O que acontece no segundo quadrinho?
4. Quem disse “eu fico com o biscoito...”?
5. No terceiro quadrinho, mostra como seria realmente realizada a divisão?
6. A expressão “UEBA!” em negrito, dita pela traça, expressa o quê?
7. O que o autor da tirinha quer transmitir ao leitor?

## Atividade 3

Leia a tirinha e responda:



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 28).

1. O que aconteceu na situação inicial da tirinha?
2. O que o cachorro está dizendo para o ratinho?
3. O que o cachorro quis dizer ao expressar “Eu juro!!! Fui abduzido!”?
4. O que seria a nave vermelha citada pelo cachorro?
5. Quem foram os seres estranhos que injetaram substâncias nele?

6. No último quadrinho, o dono do cachorro achou que ele ficou estranho após ter chegado da clínica veterinária? O que justifica isso?

*Sugestão:*

**Essas atividades podem ser realizadas de maneira distinta: em pequenos grupos, individualmente ou oralmente.**

#### **4.2.5 Interpretação**

Após as três etapas da sequência didática básica elencada por Cosson (2014), damos início ao momento da interpretação, no qual propomos uma atividade para avaliarmos se realmente o objetivo de tal dispositivo didático foi alcançado e se os alunos aprenderam a ler e compreender os sentidos do texto, em particular, a tirinha.

Busca-se, com essa atividade observar como os alunos relacionam os elementos verbais e visuais para a realização de uma leitura proficiente do texto. Para isso, tomamos como exemplo a quarta atividade do livro didático, analisada no tópico anterior, figura 4. Entretanto, ressignificamos a atividade, conforme fizemos em relação as três anteriores, propondo uma atividade que atente para a leitura e interpretação do texto multimodal.

#### **AULAS 9 e 10 – Atividade final de leitura**

A etapa da interpretação é o momento no qual os alunos vão tentar compreender as múltiplas linguagens que compõem o gênero discursivo tirinha, na busca de atribuir sentidos ao texto, para assim melhor interpretá-lo. Vejamos a atividade:

### Atividade final

Leia a tirinha selecionada e responda às questões:



(O Menino Maluquinho – As melhores tiras. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 42.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 31).

1. Observando as imagens do primeiro quadrinho, deduzimos que o Menino maluquinho e os amigos dele foram fazer o quê?
2. O que tem escrito na entrada do cinema?
3. O filme que eles assistiram era de qual gênero?
4. O Menino maluquinho cita um nome: “JASON”. Quem era essa pessoa?
5. No segundo quadrinho, as falas e as expressões faciais dos personagens da tirinha demonstram medo em relação ao filme?
6. Por que a palavra TERROR está escrita em negrito na tirinha?
7. Por que as imagens dos personagens do primeiro e terceiro quadrinhos aparecem em formato de sombra?

Considerando que essa atividade se constitui como o momento final de avaliação e autoavaliação do trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática básica, sugere-se que a atividade seja feita individualmente. Somente assim, será possível fazer uma avaliação dos aspectos que carecem de revisão no planejamento e, conseqüentemente, de serem tomadas as decisões que vão melhorar a capacidade de leitura multimodal dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero discursivo tirinha é um texto constituído de múltiplas linguagens e para entendê-lo na íntegra muitos aspectos devem ser levados em consideração. Diante disso, realizamos uma análise de atividades de leitura com o gênero tirinha, presentes no livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento de uma proposta de intervenção que contemple a leitura de textos multimodais e contribua de forma eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, visto que a leitura é uma atividade essencial na vida de qualquer indivíduo que esteja inserido em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos.

Entretanto, não devemos tomar a atividade de ler como algo restrito à palavra escrita. Na verdade, temos de entender que a leitura é um processo de atribuição de sentido e que lemos textos oriundos de múltiplas linguagens. Estas que se cruzam e formam textos multissemióticos, que chamamos de textos multimodais.

Nesse contexto, o ensino-aprendizagem da leitura deve contemplar a multimodalidade que constitui os gêneros discursivos que são utilizados como textos motivadores das atividades propostas em sala de aula pelo professor ou pelo livro didático.

Ao realizar essa pesquisa, tornou-se mais evidente a necessidade de se desenvolverem estudos e materiais didáticos que visem ao desenvolvimento da leitura multimodal, pois a multimodalidade é constitutiva dos gêneros e deve ser contemplada como tal na formação de leitores.

A pesquisa realizada mostrou que as atividades de leitura propostas com o gênero discursivo tirinha pelo livro didático “Português linguagens”, do 8º ano do Ensino Fundamental, das autoras Cereja e Magalhães (2015), traz a presença muito forte de gêneros multimodais, contando com 30 atividades de leitura em que o texto motivador é o gênero tirinha.

Percebemos, também, que as atividades analisadas não atentam para o caráter multimodal do gênero. Por essa razão, propomos a adaptação de uma sequência didática básica para o letramento do texto não-literário, no caso, a tirinha que atentasse para a multimodalidade, por meio da ressignificação de atividades de leitura do livro didático “Português linguagens”.

A partir da análise e discussão do *corpus* de pesquisa, concluímos que a maior parte das atividades investigadas apresentaram propósitos didáticos divergentes que

classificamos em quatro tipos: discutir a temática do capítulo; promover uma leitura do texto com base no conteúdo trabalhado; trabalhar os aspectos linguístico-gramaticais, a multimodalidade e o conhecimento de mundo; e, por último, analisar e identificar os aspectos gramaticais e formais da linguagem.

Como se percebeu, a maioria das atividades toma o gênero tirinha como pretexto para o ensino de análise linguística. Assim sendo, percebe-se que o ensino desse gênero fica limitado aos aspectos gramaticais da língua e pouca ênfase é dada às múltiplas semioses que constituem tal gênero.

Em virtude disso, propomos uma sequência didática básica adaptada de leitura com o gênero discursivo tirinha, a partir da resignificação de atividades do livro didático em análise, como uma proposta intervencionista que visa a explorar a multimodalidade desse gênero e promova o processo de ensino aprendizagem da leitura de textos multimodais.

Entendemos que essa proposta de sequência didática básica é de suma importância, principalmente, por permitir aos docentes que o livro didático é uma excelente ferramenta que serve ao professor e ao aluno, mas que podemos nos posicionar frente às atividades conteúdos e direcionamentos neles disponibilizados e sugeridos para serem escolarizados em sala de aula, uma vez que, na prática, somos nós, professores/pesquisadores, que reconhecemos as demandas necessárias para a formação dos alunos.

Nesse sentido, a reconstrução das atividades apresentadas pelo livro didático, para direcioná-las à exploração da multimodalidade presente nos textos, apresentou-se como necessário em nosso contexto de ensino. No nosso caso, elegemos o gênero tirinha e nos debruçamos sobre as atividades para pensar nesse aspecto pouco abordado no livro didático, ou seja, a leitura multimodal.

Sabemos que, por motivos diversos, não pudemos aplicar a nossa sequência no contexto para o qual pensamos e que foi fundamental no processo de elaboração dessa. Mas, esperamos, em breve, poder realizar a aplicação e, posteriormente, publicar dados provenientes dessa aplicação.

Destacamos, aqui, que não nos opomos a utilização do gênero tirinha para a realização de atividades que trabalhem os aspectos gramaticais, linguísticos e ortográficos da língua. Pelo contrário, entendemos que o gênero, por sua forma e conteúdo curtos e de fácil apreensão, configura-se como um excelente instrumento para análise linguística. O que estamos defendendo, em nosso trabalho, é que não

devemos limitar o uso desse gênero a um único fim, ou melhor, que o utilizemos em sua complexidade de linguagens para a formação de leitores multimodais eficientes que irão dominar os variados recursos (palavras, imagens, cores, etc.) que estão na constituição do gênero.

A proposta da sequência didática básica adaptada mencionada nesse trabalho contribuirá na formação dos docentes para que eles desenvolvam atividades de leitura que explorem a multimodalidade presente nesse gênero discursivo instigando a compreensão leitora dos alunos.

Desse modo, esperamos que o presente trabalho possa evidenciar essa demanda necessária na formação dos alunos do Ensino Fundamental, bem como auxiliar os professores no trabalho com o gênero discursivo tirinha para a promoção da leitura multimodal. Ademais, que ele possa servir de ponto de partida para outros trabalhos/pesquisa que demonstrarem interesse pelo processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos multimodais no contexto da educação básica.

Por fim, ressaltamos a valiosa contribuição que o Mestrado Profissional em Letras teve nesse trabalho e em nossa formação profissional, pois foi a partir das discussões vivenciadas durante o período do curso, que atentamos para essa lacuna que já existia na sala de aula e que, por vezes, não a enxergamos. Isso sendo possível pela vasta literatura e discussões tramitadas no curso que ora encerro com a produção e apresentação do presente texto.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social contexts**. London: Longman, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagem, 8º ano**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DIONÍSIO, Angela Paiva [org.]. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na EDUCAÇÃO BÁSICA**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; BOCH, Françoise (orgs.) **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 08.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

LINS, M. P. P. Os contos de fada na visão de Mafalda: ou até quando vamos ser os frangos da literatura? *In*: CARMELINO, A. C. (Org.) **Humor: eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 155-180.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 29.

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

MARTINS, Jorge S. **Redação publicitária: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2ª edição. Natal: EDUFRRN, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo-RS: Editora Feevale, 2013.

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

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIOLFI, Claudia et al. Ensino de Língua Portuguesa. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (coord.) **Coleção Ideias em Ação**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra**. A construção da narrativa e do letramento. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://public.me.com/rrojo>>. Acesso em: 06 mar. 2010.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. **Revista brasileira de Educação**, nº.11, mai/jun/jul/ago. Universidade de Genebra, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo, Moderna, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - nº 20. Jul/Out. 2009. Disponível em: <<http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetização-e-letramento-na-educação.html>>. Acesso em: 8 set. 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. *In*: CARMELINO, Ana Cristina (Org.). **Humor**: eis a questão. São Paulo: Cortez, 2015, p. 49-90.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13.

**ANEXO**

**ANEXO A – Exemplos de tirinhas a serem distribuídos nos grupos para a realização da atividade**

**Grupo 1:**

**Texto 1**



**Texto 2**



**Texto 3**

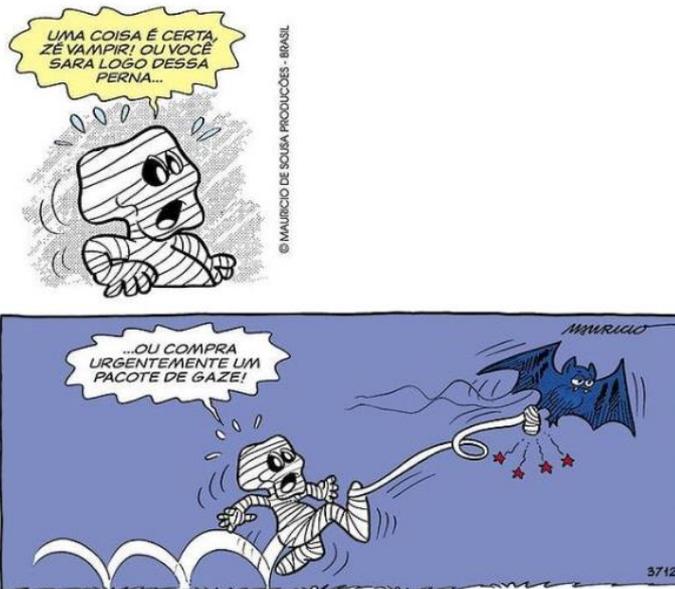


Grupo 2:

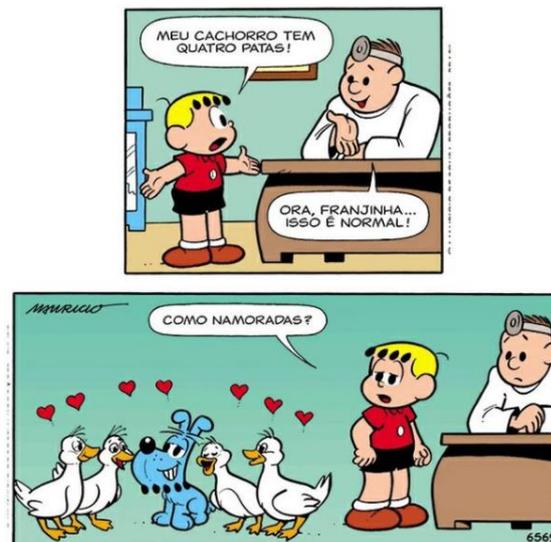
Texto 1



Texto 2



Texto 3



Grupo 3:

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Grupo 4:

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Grupo 5:

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Grupo 6:

Texto 1



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6332

Texto 2

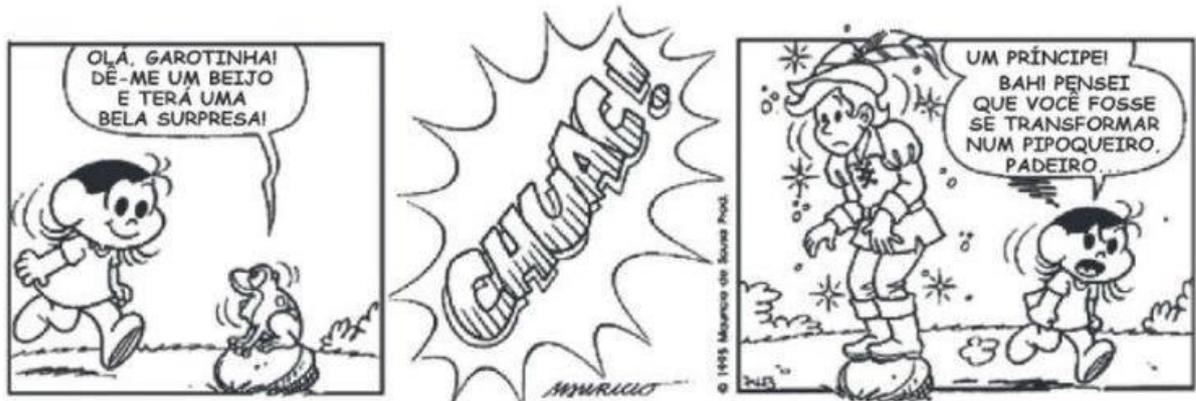


Texto 3



Grupo 7:

Texto 1



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira115.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2010. (P120288ES\_SUP)

Texto 2



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6845

Texto 3



www.marianacaltabiano.com.br

Criação e texto: Mariana Caltabiano Ilustrações: Fabiano Perez

Grupo 8:

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Grupo 9:

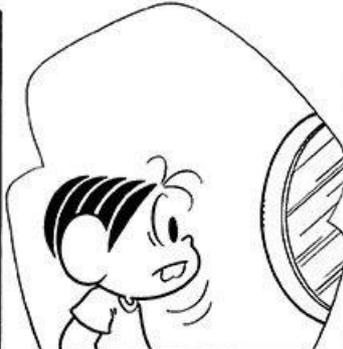
Texto 1



Texto2



Texto 3



Grupo 10:

Texto 1



Texto 2



Texto 3

