



GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



IZANA NÉIA ZANARDO

**O GÊNERO DO DISCURSO TIRINHA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Sinop – MT
2020

IZANA NÉIA ZANARDO

**O GÊNERO DO DISCURSO TIRINHA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

Sinop - MT
2020.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ZANARDO, Izana Néia.
Z27o O Gênero do Discurso Tirinha na Sala de Aula: Uma Proposta de Sequência Didática no Ensino Fundamental / Izana Néia Zanardo – Sinop, 2020.
142 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.
Orientador: Ângela Rita Christofolo de Mello

1. Multiletramentos. 2. Gênero do Discurso Tirinha. 3. Sequência Didática. I. Izana Néia Zanardo. II. O Gênero do Discurso Tirinha na Sala de Aula: Uma Proposta de Sequência Didática no Ensino Fundamental: .
CDU 811:37.02

IZANA NÉIA ZANARDO

O GÊNERO DO DISCURSO TIRINHA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni,
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

Aprovada em: 13 / 03/2020.

Local da defesa: Bloco H Sala 05 – Câmpus Universitário de Sinop –
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Dedico este trabalho de conclusão a minha mãe Luzia, e ao meu pai José (in memoriam).

Minha mãe “Analfabeta e letrada” sentia “na pele” a necessidade de proporcionar uma educação escolar aos seus filhos. Obrigada, Mãe! Por acreditar que para além da alfabetização era importante que soubéssemos as funções sociais da leitura e escrita.

Meu pai tinha estudado um pouco, mas o trabalho se fazia mais importante para o sustento da família. Obrigada, Pai! Por priorizar o nosso estudo como sendo o melhor caminho, mesmo com as situações adversas.

Esta minha conquista faz parte de uma longa trajetória. Meu amor por vocês transcende a vida...

AGRADECIMENTOS

“Uma andorinha só não faz o verão”, diz o velho ditado popular...

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida que me concedeu, pelos planos que traçou para mim, pelas infinitas bênçãos, e por mais esta valiosa conquista.

Aos meus pais (in memoriam) por inspirarem os valores que consideravam importantes para que seus filhos se tornassem pessoas do bem. Gratidão!

Às minhas oito irmãs e ao meu irmão, que apesar dos desafios enfrentados enquanto crescíamos, o amor que nos une, ainda é imenso e nos fortalece. Valorizo essa família linda que Deus me presenteou. Obrigada pelo apoio nos meus momentos mais difíceis.

Ao meu marido Jeronymo Junior pelo carinho e apoio constante no decorrer dos meus estudos. Peço-lhe perdão pelas minhas ausências nesses últimos dois anos. Obrigada por ser o meu grande amor.

Aos meus filhos Natália e Jeronymo Neto por respeitarem minha dedicação ao trabalho e estudos, mesmo sentindo minha falta. Vocês são os meus amores eternos.

Aos meus amigos, por não ter sido uma companhia constante nos momentos de lazer, enquanto estava envolvida com as atividades do Mestrado.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, que, pelo Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS nos acolheu, e ofertou ensino de qualidade, em uma etapa profissional tão almejada por nós, e importante em nossa região. Gratidão!

Aos colegas de mestrado, agradeço as vivências enriquecedoras, as parcerias importantes para trocas de conhecimentos, e o início dos laços de amizade.

Aos professores doutores da turma 5 do Profletras, Ângela Rita Christofolo de Mello, Cláudia Landin Negreiros, Marta Helena Cocco, Tânia Pitombo de Oliveira, Manoel Mourivaldo S. Almeida, Neusa Inês Philippsen, Adriana Lins Precioso, Albina Pereira de Pinho Silva, Rosana Rodrigues da Silva, pelo conhecimento compartilhado, e orientação em meus estudos desenvolvidos no período do curso.

À minha querida orientadora Ângela Rita Christofolo de Mello, afetuosa e um exemplo de ser humano. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional e agradecer a forma paciente como conduziu minha orientação e, principalmente, pela confiança. Gratidão!

Aos coordenadores do Curso PROFLETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, Genivaldo Rodrigues Sobrinho e Adriana Lins Precioso, e em seus nomes, a todos os profissionais da UNEMAT, que direta, ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta minha caminhada.

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação e da Defesa, Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva; Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, por colaborarem no enriquecimento desse trabalho.

À querida Mariana, por abrigar-me em sua casa, e me acolher com tanto carinho durante minha estada em Sinop. Obrigada pelas nossas conversas e a excelente companhia.

À Secretária Municipal de Educação de Lucas do Rio Verde - MT, Professora Cleusa De Marco, pelo apoio incondicional, pela autorização que possibilitou minha frequência às aulas e nas atividades do mestrado.

À equipe da Escola da Rede Municipal, *lócus* da pesquisa, pela possibilidade de aprofundar meus estudos em educação. Obrigada por acolher minhas propostas e colaborar na realização.

Aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal, *lócus* da pesquisa-ação, pela acolhida, pela dedicação em todas as atividades propostas de leitura, análise e produção, e por comprovarem que é possível, através de uma sequência didática bem planejada do gênero do discurso tirinha, desenvolver a compreensão leitora e o processo de inferências para construção de sentidos. E ainda, se mostraram maravilhosos, pois sem eles este trabalho não seria possível.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra me apoiaram e incentivaram a percorrer este caminho. Muito obrigada!

[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]. (FREIRE, 1989, p. 9).

RESUMO

A presente proposta de trabalho filia-se ao método de pesquisa qualitativa e como abordagem norteadora, a pesquisa-ação. O principal objetivo foi planejar, desenvolver e analisar os resultados de uma proposta de intervenção docente de uma sequência didática, centrada na leitura, análise e produção de tirinhas na sala de aula, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que eles percebessem a atuação conjunta do modo verbal e não verbal, bem como os efeitos de humor presentes no texto. A sequência didática elaborada fundamentou-se nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e foi realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. Algumas concepções teóricas fundamentaram os estudos desta dissertação. Para a análise do gênero do discurso tirinha, em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, Bakhtin (2011) foi um dos principais aportes teóricos. E ainda, autores como Rojo (2012) que aborda sobre os multiletramentos. Kress e Van Leeuwen (2001) que trata da multimodalidade. Paes de Barros (2009) com as estratégias de leitura dos textos que aliam os recursos verbo-visuais. Rama e Vergueiro (2004) e Ramos (2009, 2017) discorrem sobre a linguagem quadrinística. Após o desenvolvimento da pesquisa e os resultados finais, considera-se que a presente proposta contribui para a aprendizagem dos conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa e seus respectivos eixos de aprendizagem, a saber: leitura, interpretação, oralidade, estruturação linguística, produção textual. Ressalta-se, ainda, a importância do trabalho com o gênero do discurso tirinha, em sala de aula, por meio de uma sequência didática como estratégia metodológica no ensino fundamental, pois propicia o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes e o processo de inferências para construção de sentidos.

Palavras-Chave: Multiletramentos. Gênero do Discurso. Tirinha. Sequência Didática.

ABSTRACT

The present work proposal is affiliated to the qualitative research method and as a guiding approach, action research. The main objective was to elaborate, apply and analyze the results of a teaching intervention proposal planned through a didactic sequence, centered on reading, analyzing and producing comic strips in the classroom, as a resource for the development of students' reading comprehension for that they perceive the joint performance of the verbal and non-verbal modes, as well as the humor effects present in the text. The didactic sequence elaborated was based on the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and was applied to a 5th year of Elementary Education of a public school in the municipal network of Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. Some theoretical conceptions supported the studies of this dissertation. For the analysis of the comic speech genre, in a socio-historical and ideological conception of language, Bakhtin (2011) was one of the main theoretical contributions. And yet, authors like Rojo (2012) who discusses the multiliteracies. Kress and Van Leeuwen (2001) that deals with multimodality. Paes de Barros (2009) with the reading strategies of the texts that combine the verbal-visual resources. Rama and Vergueiro (2004) and Ramos (2009, 2017) discuss the comic language. After the development of the research and the final results, it is considered that this proposal contributes to the learning of knowledge related to the Portuguese language area and its respective learning axes, namely: reading, interpretation, orality, linguistic structuring, textual production . It is also emphasized the importance of working with the genre of speech comic strip, in the classroom, through a didactic sequence as a methodological strategy in elementary school, as it provides the development of students' reading comprehension and the inferences process for construction of meanings.

Keywords: Multiliteracies. Speech Genre. Comic Strip. Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados	33
Figura 2 - Tirinha de Mutt e Jeff, datada de 1913.....	40
Figura 3 - Tirinha de Bidu e Franjinha, datada de julho de 1959.....	41
Figura 4 - Esquema da sequência didática.....	52
Figura 5 - Mascote: Sansão.....	66
Figura 6 - Questionamentos prévios aos estudantes.....	67
Figura 7 - Maurício de Sousa.....	70
Figura 8 - Momento dos estudantes escolherem o tema.....	72
Figura 9 - Excerto do estudante (E10) elaboração de roteiro.....	73
Figura 10 - Elaboração do roteiro e primeira tirinha.....	74
Figura 11 - Apresentação em slides sobre o gênero do discurso tirinha.....	79
Figura 12 - Tirinha Turma da Mônica: Futevôlei na praia.....	81
Figura 13 – Lista de onomatopeias.....	83
Figura 14 - Tirinha Turma da Mônica nº1 para atividade de sequência.....	84
Figura 15 - Tirinha Turma da Mônica nº2 para atividade de sequência.....	85
Figura 16 - Tirinha Turma da Mônica nº3 para atividade de sequência.....	85
Figura 17 - Tirinha Turma da Mônica nº4 para atividade de sequência.....	86
Figura 18 - Grupo de estudantes realizando atividade de sequência.....	86
Figura 19 - Tirinhas Turma da Mônica nº 2 e nº 4 organizadas pelos estudantes do grupo 7.....	87
Figura 20 - Projeção: Elementos de construção composicional.....	89
Figura 21 - Tirinha Turma da Mônica: Bolhas de Sabão.....	89
Figura 22 - Alguns formatos de balões.....	91
Figura 23 - Dupla de estudantes realizando atividades sobre balões.....	92
Figura 24 - Tirinha Turma da Mônica: Cebolinha tocando tambor.....	93
Figura 25 - Excerto do estudante (E28) sobre compreensão da tirinha.....	95
Figura 26 - Excerto do estudante (E2) sobre compreensão da tirinha.....	95
Figura 27 - Estudantes assistindo vídeo: Brincadeiras Modernas.....	96
Figura 28 - Tirinha Turma da Mônica: No meio da brincadeira.....	98
Figura 29 - Tirinha Turma da Mônica: Mônica e Cebolinha.....	100
Figura 30 - Dupla de estudantes analisando tirinha.....	101

Figura 31 - Tirinha Turma da Mônica: Cabo de guerra.....	103
Figura 32 - Excerto do estudante (E23) sobre sequência narrativa.....	106
Figura 33 - Tirinha Turma da Mônica: Carrinho de rolimã.....	108
Figura 34 - Estudante elaborando roteiro da tirinha que irá produzir.....	111
Figura 35 - Estudante elaborando tirinha.....	112
Figura 36 - Estudantes brincando de cabra-cega.....	113
Figura 37 - Estudantes brincando de futebol.....	114
Figura 38 - Estudantes brincando de cabo de guerra.....	114
Figura 39 - Estudantes brincando de pular corda.....	114
Figura 40 - Estudantes brincando de apostar corrida.....	115
Figura 41 - Estudantes brincando de esconde-esconde.....	115
Figura 42 - Momento da professora-pesquisadora com os pais ou responsáveis.....	118
Figura 43 - Produção inicial de tirinha (E11).....	120
Figura 44 - Produção final de tirinha (E11).....	122
Figura 45 - Produção inicial de tirinha (E22).....	124
Figura 46 - Produção final de tirinha (E22).....	126
Figura 47 - Produção inicial de tirinha (E28).....	127
Figura 48 - Produção final de tirinha (E28).....	128
Figura 49 - Produção inicial de tirinha (E25).....	130
Figura 50 - Produção final de tirinha (E25).....	131
 Quadro 1 - Sequência didática.....	 53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
HQs	Histórias em Quadrinhos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRV	Lucas do Rio Verde
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCF	Trabalho de Conclusão Final
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	26
2.1 Língua, linguagem e ensino da língua materna.....	26
2.2 Gêneros discursivos e sequência didática	31
2.3 Letramentos e multiletramentos.....	36
2.4 O gênero do discurso tirinha e suas linguagens	40
3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
3.1 Pesquisa - ação	47
3.2 A geração de dados	49
3.3 Sequência didática como procedimento metodológico adotado na intervenção realizada	52
3.4 Etapas da proposta de sequência didática trabalhada.....	53
4 RELATO DA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 O desenvolvimento da sequência didática.....	64
4.1.1 Socialização da situação comunicativa e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes.....	64
4.1.2 Reconhecimento do gênero do discurso tirinha e o conteúdo temático.	75
4.1.3 Construção composicional do gênero do discurso tirinha: recursos verbo-visuais	80
4.1.4 Análise linguística do gênero do discurso tirinha	95
4.1.5 Reelaboração de tirinhas para organização da coletânea e momentos de vivências.....	109
4.1.6 Divulgação para comunidade das ações desenvolvidas pelos estudantes.....	117
4.2 Os resultados alcançados das tirinhas produzidas	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos, ou quadrinhos, há muito tempo fazem parte do repertório de leitura de crianças e jovens, por ser de fácil acesso, circular em diversos veículos de comunicação, e combinar a linguagem verbal e a não verbal, sendo assim um texto multimodal¹, que é naturalmente atrativo. Como um grande rótulo que agrega vários gêneros, é considerado um hipergênero², que compartilha uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos: os cartuns, as charges, as tiras, as tiras cômicas, e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos (HQs). Essa visão é trabalhada por Cagnin (1975), Mendonça (2002) e, de forma mais detalhada, por Ramos (2009, 2017).

A partir dessa visão e das possibilidades de trabalho com os vários gêneros dos quadrinhos como alternativas para que pudessem ser inseridas em sala de aula, e com o intuito de desenvolver a leitura, escrita e produção dos estudantes, optou-se nesta pesquisa-ação pelo gênero tiras cômicas não seriadas, doravante denominado gênero do discurso tirinha, ou simplesmente, tirinha(s), termo equivalente, pois conforme aponta Ramos (2017, p. 63), “Entre os possíveis gêneros das histórias em quadrinhos, estariam as variadas formas de construção das tiras. As mais conhecidas são as cômicas. [...]”. Esse gênero com predominância da sequência narrativa, representada em um ou mais quadros, possui uma linguagem afim e, ao mesmo tempo, um gênero com suas características próprias: temática, composicional e de estilo. E que pode ser propício para desenvolver, no ambiente escolar, as competências linguísticas discursivas multimodais que os estudantes precisam se apropriar.

O estudo do gênero do discurso tirinha como metodologia pedagógica não é recente, mas tem geralmente seu uso fora do âmbito das escolas

¹ [...] Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo). Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente. (KRESS, 1995 apud PIMENTA, 2001, p. 190).

² O hipergênero quadrinhos (ou história 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. [...]. (RAMOS, 2017, p. 63).

regulares, não sendo ainda muito valorizado no meio acadêmico. Apesar dos significativos aspectos descritos, a tirinha, enquanto recurso didático, é pouco explorado em sala de aula. Diante dessa realidade, Carvalho (2006, p. 39) questiona: “Considerando-se [...] o poder e a atratividade dos quadrinhos entre crianças e adolescentes, e o potencial de ferramenta educadora que ele possui, por que não utilizá-lo para o bem da educação?”.

Os quadrinhos, até a segunda metade do séc. XX, eram vistos como de fácil leitura e seu uso era associado a uma faixa da população de baixo nível cultural e capacidade intelectual limitada, e por isso justifica-se essa percepção restrita e preconceituosa, pelo pouco interesse da comunidade escolar em considerar os quadrinhos como objeto de conhecimento. Contudo, apesar da perseguição sistemática a qual passou, as produções dos quadrinhos resistem e englobam uma diversidade de gêneros de circulação social. Nesta perspectiva:

Durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas da delinquência juvenil. Aos poucos, porém, foi-se verificando a fragilidade dos argumentos daqueles que investiam contra os quadrinhos [...]. (CIRNE, 1970, p. 9).

Nos últimos anos, os gêneros do discurso quadrinhos, incluindo as tirinhas, começaram a ter importância como objetos de conhecimento na área da educação por meio de apoio e incentivos governamentais com a institucionalização das políticas públicas via SAEB³, LDB⁴, PNBE⁵, PCN⁶, BNCC⁷, entre outros.

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1990), o governo federal passou a conhecer a qualidade da educação básica brasileira, e desde então, realiza reestruturações para aproximar as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, a fim de ajudar os docentes e gestores a planejarem ações, com vistas a aprimorar o aprendizado dos estudantes. A Prova Brasil, criada em 2007, é uma das avaliações desse

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁵ Programa Nacional Biblioteca da Escola

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais

⁷ Base Nacional Comum Curricular

sistema para avaliar o fluxo escolar, e o nível de aprendizagem dos estudantes em língua portuguesa e matemática, matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental. O gênero do discurso tirinha, reconhecido como leitura legítima, é utilizado no exame da Prova Brasil, configurando-se, assim, não mais como apenas um passatempo, mas também como instrumento de aprendizagem.

Apesar dos esforços, dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), revelaram que há, ainda, muita desigualdade de aprendizagem no Brasil, por apresentar um nível linguístico abaixo do esperado na proficiência em leitura e escrita de estudantes nessa fase escolar, e por isso é importante às instituições de ensino repensar a forma como os docentes concebem a natureza da linguagem, bem como avaliarem se as metodologias de ensino utilizadas contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) abriu caminho para diversificar o uso de linguagens na educação, sendo uma delas o gênero do discurso tirinha. Também com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): língua portuguesa (BRASIL, 1997), e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998), as linguagens dos gêneros dos discursos multimodais foram validadas, como objeto de ensino, com o intuito de expandir os usos da linguagem em diferentes situações de participação sociocultural. Com isso, os PCN indicam como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental que os estudantes sejam capazes de:

[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...]. (BRASIL, 1997, p. 8).

Uma das expectativas dos PCN era a de que o estudante se tornasse “competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais [...]” (VERGUEIRO; RAMOS 2009, p. 10). No entanto, o trabalho com a leitura de gêneros dos discursos multimodais ou multissemióticos, ainda é um grande

desafio para a escola que tem como intuito formar um leitor para uma competente atuação na sociedade contemporânea.

Nessa direção, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (BRASIL, 1997) foi criado pelo governo federal com o objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação. A partir de 2006, os gêneros dos quadrinhos, mesmo que em menor proporção, fazem parte dos acervos como uma linguagem relevante no processo ensino e aprendizado dos estudantes nas instituições escolares. Esse reconhecimento tornou mais abrangente o acesso à linguagem quadrinística nas instituições de ensino.

Mais recentemente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017), consolidou alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCN, tal como o estudo da língua de forma contextualizada, com foco nas práticas de linguagem multimodal, uma das características do gênero do discurso tirinha. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito durante a educação básica. No capítulo introdutório da BNCC são apresentadas 10 (dez) competências gerais de forma interdisciplinar, presentes em todas as áreas do conhecimento e etapas da educação que servem como um “fio condutor” do trabalho a ser realizado.

Assim, observa-se que as competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI, a serem desenvolvidos pelos estudantes. Desse modo, a competência geral nº 4 (quatro) da BNCC, intitulada comunicação, postula

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9).

O objetivo dessa competência geral da BNCC é que os estudantes ao compreenderem o uso das diferentes linguagens, possam se expressar e

partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Em referência à leitura, a BNCC (2017, p. 69), no eixo específico de leitura, “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]”. Dessa forma, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, por isso a leitura assume um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento para análise, reflexão e ressignificação do texto no contexto social do estudante.

No Documento de Referência Curricular para Rede Municipal de Ensino de Lucas do Rio Verde - MT, município cenário da pesquisa-ação, na área de Linguagens (LRV, 2019, p. 29), consta a leitura de textos multissemióticos como habilidades da leitura do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, sendo uma das habilidades “(EF15LP04) identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.”

Nessas perspectivas, o uso do gênero do discurso tirinha na sala de aula está respaldado pela característica multissemiótica, muito defendida nos documentos oficiais. Todavia, a pesquisa exploratória realizada enquanto professora, demonstrou que o uso desse gênero do discursivo merece ser mais pesquisado no âmbito escolar, para que os estudantes possam conhecer e explorar diferentes linguagens que contribuem na melhoria das aprendizagens de leitura, análise e produção.

Perante o exposto, e com base nas experiências pedagógicas da professora-pesquisadora, em sala de aula, a partir das dificuldades que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram na leitura, análise e produção de tirinhas, foi delimitada uma situação problema para a presente pesquisa. Sendo assim, a proposta desta pesquisa-ação se propôs, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal em Lucas do Rio Verde - MT, a refletir sobre as seguintes questões:

1. Como uma proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes?
2. Como a abordagem das semioses que constituem as tirinhas pode auxiliar no processo de realização de inferências e de construção de sentidos?

Essas perguntas mobilizadoras contribuíram para definir o objetivo geral do desenvolvimento deste trabalho que foi elaborar, realizar e analisar os resultados de uma proposta de intervenção docente planejada por meio de uma sequência didática, centrada na leitura, análise e produção de tirinhas na sala de aula, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que percebessem a atuação conjunta do modo verbal e não verbal, bem como os efeitos de humor presentes no texto.

Assim, com a finalidade de alcançar o objetivo geral deste estudo, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Planejar e desenvolver proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que eles percebam a atuação conjunta do modo verbal e não verbal e os efeitos de humor presentes neste gênero do discurso.
2. Elaborar e desenvolver atividades com abordagem das características temática, composicional e de estilo que constituem o gênero do discurso tirinha para auxiliar os estudantes no processo de realização de inferências e de construção de sentidos.
3. Descrever e analisar os resultados obtidos à luz dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa.

Dentre os modelos de sequência didática, optou-se pelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo predominante é desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual oral, escrito ou multimodal, para potencializar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Compreende-se, assim, a importância de uma formação leitora e escritora com um estudo adequado, em forma de sequência didática, do gênero do discurso tirinha nas aulas de língua portuguesa, pois oportuniza o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, além de que eles possam conhecer os elementos semióticos de construção de sentido no gênero do discurso tirinha.

Dessa forma, as atividades da sequência didática foram desenvolvidas no sentido de que, é preciso aprender a ler, sob uma ótica sócio-interacionista e discursiva, em que a leitura envolve o leitor, que busca nesse processo essencialmente dialógico, a constituição de sentido do texto.

Nesse sentido, considerando a necessidade de trabalhar no ambiente escolar com pluralidade de usos da linguagem dos textos contemporâneos do contexto sociocultural da sociedade, esta pesquisa-ação justifica-se por contribuir com a área de Língua Portuguesa, ao propor como prática metodológica, uma sequência didática de leitura, análise e produção de tirinha.

O presente trabalho apresenta-se organizado em: Seção 1, Introdução; Seção 2, Concepções teóricas, que se encontra subdividido em 4 subseções, quais sejam: Língua, linguagem e ensino da língua materna; Gêneros discursivos e sequência didática; Letramentos e multiletramentos, e O gênero do discurso tirinha e suas linguagens; Seção 3, Métodos e procedimentos metodológicos da pesquisa, subdividido em 4 subseções, quais sejam: Pesquisa-ação; A geração de dados; Sequência didática como procedimento metodológico adotado na intervenção realizada, e Etapas da proposta de sequência didática trabalhada; Seção 4, Relato da aplicação da proposta e análise dos resultados, subdividida em 2 subseções, quais sejam: O desenvolvimento da sequência didática, e Os resultados alcançados das tirinhas produzidas; e na sequência a Seção 5, Considerações finais, e depois as Referências.

A seção 2 **Concepções teóricas** embasa os estudos deste trabalho de dissertação, sendo abordadas algumas temáticas em quatro subseções. A primeira subseção, **Língua, linguagem e ensino da língua materna**, fundamenta sucintamente, as diferentes concepções historicamente construídas, acerca da língua e linguagem humana, bem como as escolas, nos diferentes momentos, ensinam a língua materna. Ao final, posiciona o presente

estudo na concepção de língua (gem) humana, como um processo de interação, onde se situa o gênero do discurso tirinha.

A segunda subseção, que trata dos **Gêneros discursivos e sequência didática**, fundamenta os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana para a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo que requer interação constante e direta com textos concretos de cunho oral, escrito e também multimodal, advindos das práticas sociais. Fundamenta, ainda, a sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como uma estratégia adequada ao processo de ensino e aprendizagem dos gêneros.

A terceira subseção, sobre **Letramentos e multiletramentos**, fundamenta os “termos” relacionados ao letramento que vem sendo ressignificados, em consequência do desenvolvimento tecnológico, do fenômeno da globalização, e das novas formas de utilização do uso da linguagem. Conceitua, ainda, que o termo “multi” dos letramentos, em especial, é devido à variedade de culturas presentes na multissemiótica constitutiva da maioria dos gêneros discursivos. Por fim, ressalta a importância de a escola levar em consideração o trabalho efetivo com o gênero do discurso tirinha.

A quarta subseção, **O gênero do discurso tirinha e suas linguagens**, teve o objetivo de conceituar o gênero do discurso tirinha, o seu propósito comunicativo, os elementos constituintes que caracterizam as suas linguagens: conteúdo temático, organização composicional e estilo, porque estes conhecimentos são necessários para o planejamento e realização da sequência didática.

A seção 3 sobre **Métodos e procedimentos metodológicos da pesquisa**, logo na primeira subseção, **Pesquisa-ação**, destaca que a proposta de trabalho realizada filiou-se ao método de pesquisa qualitativa, bem como justifica a escolha da metodologia científica da pesquisa-ação, cada vez mais utilizada por professores-pesquisadores por meio do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma, no caso específico desta pesquisa, na sala de aula. Por fim, apresenta as questões da delimitação do problema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos.

Na segunda subseção, **A geração de dados**, caracterizou e fundamentou os instrumentos de coletas de dados utilizados, junto ao público alvo participante, no *lócus* da pesquisa.

A terceira subseção, **Sequência didática como procedimento metodológico adotado na intervenção realizada** descreve a estrutura da base da sequência didática, como também, foram realizados os momentos da sequência didática junto aos estudantes.

A quarta subseção, **Etapas da proposta de sequência didática trabalhada**, por meio de um quadro, detalha as etapas da sequência didática do gênero do discurso tirinha, elaborada antes da intervenção em sala de aula.

A seção 4 do **Relato da aplicação da proposta e análise dos resultados**, subdividido em duas subseções, traz na primeira subseção, **O desenvolvimento da sequência didática** com os procedimentos e análises do trabalho na realização da sequência didática junto aos estudantes que permitiram a leitura, análise e produção de tirinhas.

A segunda subseção, **Os resultados alcançados das tirinhas produzidas** discorrem sobre algumas produções iniciais e finais de tirinhas desenvolvidas durante a sequência didática do gênero, com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A seção 5 das **Considerações finais** expõe a contribuição da pesquisa para a área de Língua Portuguesa e ressalta a importância em trabalhar com o gênero do discurso multimodal, por meio de sequência didática como estratégia metodológica no Ensino Fundamental.

As **Referências** contém a lista, em ordem alfabética, dos autores citados no corpo da dissertação que fundamentaram a pesquisa, tanto na abordagem teórico-metodológica, quanto na análise qualitativa das informações, e dos dados compilados e registrados, durante a realização da sequência didática, e ainda, as indicações dos sites onde foram acessados os documentos de alguns autores.

Vale destacar que o projeto de pesquisa-ação que resultou na elaboração desse Trabalho de Conclusão Final (TCF), foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e consta na Plataforma Brasil, sob o número CAAE -

03295018.0.0000.5166, com o parecer aprovado de número: 3.204.236 em 18 de março de 2019.

A seção a seguir traz as concepções teóricas que fundamentaram os estudos desta dissertação acerca da temática proposta.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A primeira subseção fundamenta as diferentes concepções historicamente construídas, por meio de dados de estudos, acerca da língua e linguagem humana, e como as escolas nos diferentes momentos ensinam a língua materna. E, em seguida, baseia-se o presente estudo da pesquisa-ação em uma das referidas concepções.

2.1 Língua, linguagem e ensino da língua materna

Toda língua é uma forma de linguagem, mas nem toda linguagem é língua. Perini (2010, p. 2) afirma “que a relação entre língua e linguagem é que uma ‘língua’ é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade humana a que chamamos ‘linguagem’”. E, ainda que o termo linguagem é, também, aplicado a outras formas de sistema de comunicação, que não são chamadas de línguas.

Nessa mesma linha, os estudos acerca dos modos de se ver a língua e a linguagem demonstram que há diferentes concepções em sua inter-relação nos últimos séculos. Para compreender esse processo, é importante conhecer as concepções de linguagem mais difundidas até o momento. Segundo Geraldi (1984), um estudioso dos pressupostos bakhtinianos, são três as concepções de linguagem: expressão do pensamento; instrumento de comunicação, e processo de interação.

Sobre a primeira concepção, importante mencionar a linguística estrutural que começa em 1916, na Europa, com a publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure, que postula a concepção de língua enquanto sistema de regras, homogênea, estática e invariável; e a linguagem como uma representação do pensamento. Saussure (1967, p 57) afirma que a maneira que o indivíduo fala “utiliza o código da língua para expressar seu pensamento”, assim:

A língua é um tesouro depositado, através da fala, na memória dos indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade; é um sistema gramatical, virtualmente existente em cada cérebro, ou, mais

exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos. (SAUSSURE, 1967, p. 57).

A partir desta premissa, o ser humano representa, por meio da linguagem, o que pensa. Neste sentido, para bem se expressar é necessário saber pensar, pois é na mente que a expressão é construída. Assim, compreende-se que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Segundo Travaglia (1997, p. 21), o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

O ensino da língua materna em relação à leitura e escrita, nesses moldes, é concebido como um sistema de normas a ser reproduzido. Com isso, a enunciação é centrada no emissor, e visa incorporar as regras a serem seguidas; saber língua é saber teoria gramatical, ou seja, os aspectos gramaticais da língua para falar e escrever bem. A língua, nesse caso, é regida por princípios gerais racionais e lógicos, concebida como um sistema de normas padrão ou culta, e sem influência social.

Essa visão de ensino pautada na concepção de linguagem como uma expressão do pensamento, com foco no ensino da gramática prescritiva ou tradicional, permeou ainda a LDBN n°. 4024/61, a qual considerava que:

conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas. (ZANINI, 1999, p. 80).

Posterior ao estruturalismo, a ciência cognitiva foi representada pela Teoria Gerativa, que tem como marco inicial o livro, Estruturas sintáticas, publicado no ano de 1957, por Noam Chomsky, cuja concepção é de que a língua é considerada como um código, por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Ambos devem possuir o domínio do código, para que a comunicação aconteça. Concebe ser função da linguagem a de transmissão de informações (mensagens), mas ainda sem considerar os aspectos sociais, históricos e individuais. Para Travaglia (1997), nesta perspectiva:

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua um ato social envolvendo conseqüentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Os estudos de Chomsky (1965) contribuíram com as pesquisas da aquisição da linguagem. Ele abordou a ideia de que a linguagem faz parte de nosso patrimônio genético, isto é, ela é inata. Chomsky afirma que o ser humano nasce com estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem, pois é dotado de um dispositivo de aquisição da linguagem que é ativado quando exposto à língua, mas depende da capacidade inata do ser humano. Para ele, o comportamento linguístico humano é o

[...] resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie, e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. (KENEDY, 2008, p. 129).

O ensino da língua materna da leitura e escrita, nessa tendência, é concebido por meio das técnicas pedagógicas que ensinam a língua como código, como sistema, enfatizando as regras da gramática de forma, ainda, descontextualizada, e não como construção social.

Esse conceito de ensino pautado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, e foco no ensino da gramática descritiva, foi realçado com a promulgação da LDBN 5692/71, sustentada por uma pedagogia tecnicista, sendo que a Língua Portuguesa foi denominada *Comunicação e Expressão*, que tinha em seus pressupostos o vínculo do ensino à qualificação para o trabalho, a fim de atender a demanda de mercado do país (BRASIL, 1971).

Em contraponto às concepções anteriores, a partir dos anos de 1980, com o avanço dos estudos sobre a linguagem, surge o interacionismo, que teve como precursor Lev Semenovitch Vygotsky (1896/1934). A linguagem é concebida como interação humana, pois é antes de tudo social. O sujeito não é

mais considerado somente passivo ou ativo, mas sim interativo e é nessa interação que internaliza conceitos e conhecimentos. Assim:

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]. (TRAVAGLIA, 2000, p. 23).

Vygotsky (1984) defende que o conhecimento é construído por meio das interações sociais e “concebe a criança (o adolescente, o adulto), seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2001, p. 24). Sendo assim, o diálogo entre os sujeitos passa a ser uma manifestação da linguagem, pois a percebe como produto histórico-social.

O ensino da língua materna em relação à leitura e escrita, nesta direção, deixa de considerar a gramática normativa como único referencial de língua padrão. A partir da década de 1990, com a publicação da atual LDBN nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, o foco de estudo da disciplina de Língua Portuguesa passou a ser uma gramática internalizada, pautada no trabalho com gêneros do discurso, com respaldo a uma concepção de linguagem como processo de interação. Neste sentido, o ensino de língua/linguagem é direcionado para o desenvolvimento de competências relativas às situações concretas de uso. Com isso, priorizam-se os gêneros discursivos para trabalhar a reflexão sobre o uso da língua em seus diferentes contextos comunicativos, construir sentidos, saber produzir e compreender os diversos gêneros do discurso veiculados na sociedade. Para tanto, o texto como unidade de significação, e o trabalho em pares, grupos e equipes são muito valorizados, pois favorecem o diálogo no compartilhamento de ideias e expressam as intenções, favorecendo as práticas de linguagens situadas. As justificativas para a orientação quanto ao trabalho com gêneros discursivos pautam-se nos PCN, ao destacar que:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua

história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

A língua entendida como espaço de interação com o outro, muito defendida por Vygotsky (1984) também é postulada por Bakhtin e Volochinov (2006). Para eles:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

De acordo com Bakhtin e Volochinov (2006) a linguagem possui uma natureza dialógica em que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

Com base nessa premissa, para sustentar o estudo sobre o gênero do discurso tirinha na sala de aula: uma proposta de sequência didática no ensino fundamental, a língua (gem) humana, foi concebida como um processo de interação, onde os gêneros multimodais surgem neste contexto, e em que a língua assume uma função primordial, pois “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.134).

Como afirma Santaella (1983, p. 10) “Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem [...]”.

Com essa compreensão, a segunda subseção fundamenta os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana para a aprendizagem da leitura e escrita na interação constante e direta com textos concretos. Também fundamenta a sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly

(2004), como uma estratégia adequada ao processo de ensino e aprendizagem por meio dos gêneros.

2.2 Gêneros discursivos e sequência didática

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que requer do ser humano uma interação constante e direta com textos de cunho oral, escrito e multimodais produzidos nas mais diversas esferas sociais de comunicação. Neste contexto, as pessoas interagem e se manifestam, e como parte de um diálogo social, representam as formas orais, escritas, multimodais, direcionadas a determinado público ouvinte/leitor, e veiculam determinados pontos de vistas, e objetivos de seu autor/produtor. Essas manifestações são bastante variadas, pois estão relacionadas a muitas esferas das atividades humanas e situadas em determinado tempo histórico e cultural. Como se observa, os gêneros do discurso organizam o rico repertório discursivo humano (BAKHTIN, 2011).

Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2011), ao se reportar a obra literária, enfatiza que as práticas sociais envolvem a utilização da língua. Se múltiplas são as esferas de atividade humana, múltiplos são os usos da língua. Os usos se efetivam por meio de textos concretos que têm por referência gêneros do discurso, definidos como “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

Como as esferas de atividade humana de uma sociedade se transformam no tempo e no espaço, também os gêneros de discurso se transformam e constituem o elo da cadeia comunicativa cultural. Desse modo, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

Como salientam os autores, os gêneros se adequam aos contextos e às circunstâncias sociais, para, assim, cumprir com suas funções discursivas. A esse respeito, Marcuschi (2011, p.19-20) afirma que:

[...] eles [os gêneros] não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro.

Os gêneros dos discursos, na visão bakhtiniana, podem ser diferenciados em dois aspectos: primários (simples) e secundários (complexos). O critério utilizado relaciona-se às esferas sociais das mais simples às mais formalizadas. Os gêneros primários se apresentam em situações de comunicação simples, relacionadas ao cotidiano social. Seriam as conversas face a face entre as pessoas no dia a dia, as cartas, diários, bilhetes. Já os gêneros discursivos secundários surgem em circunstâncias de uma comunicação mais complexa, como a escrita, porque é elaboração da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política, e que “No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Segundo o mesmo autor, as características do gênero discursivo de acordo com as condições de produção das esferas da atividade humana refletem seu conteúdo temático, a ser abordado; pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua; e pela construção composicional do gênero. Diante disso:

[...] Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 261 - 262).

O conteúdo temático é o que é dizível em um gênero, ou seja, aborda todo o aspecto discursivo no enunciado, de acordo com o contexto de produção, em uma dada situação comunicativa. Assim:

O tema se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido; ele é, portanto, de natureza semântica. Nessa relação, o tema caracteriza-se por atribuir uma apreensão delimitadora do objeto

de sentido e por compor-se de uma expressão valorativa, uma vez que não há neutralidade no domínio do enunciado. A relação com o seu referente é condicionada pelo campo da comunicação discursiva [...]. (GRILLO, 2016, p. 140).

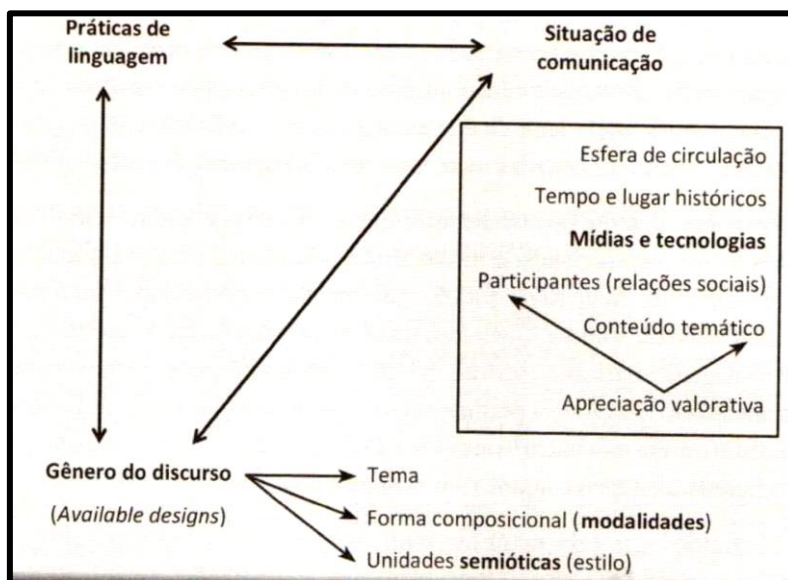
Outro elemento do gênero, o estilo, na concepção bakhtiniana, são os recursos lexicais, bem como os fraseológicos e os gramaticais ligados ao enunciado e, ao mesmo tempo, à estrutura composicional e ao conteúdo temático, desta forma, estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador. Neste sentido:

Para ele *estilo* é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção de recursos linguísticos à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade. [...]. (FIORIN, 2016, p. 51).

Sobre a construção composicional são os aspectos formais do texto, sua apresentação e organização e, conforme Fiorin (2016 p. 69), “[...] é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo [...]”.

A Figura 1, mostra que Rojo (2013) amplia a noção de estilo, da teoria bakhtiniana, e inclui “unidades semióticas” que contempla os gêneros discursivos multissemióticos.

Figura 1 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: Rojo (2013, p. 30).

A esse respeito, Rojo (2013) descreve que as práticas de linguagens são situações de comunicação contextualizadas, definidas pelas esferas em que estão inseridas para a circulação de seus discursos, de acordo com o tempo e lugar históricos. O funcionamento das esferas de circulação dos discursos define os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores), bem como as possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais), e ainda diversos conteúdos temáticos para o funcionamento de uma esfera. As práticas de linguagem ou enunciações são sempre de forma situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação. De acordo com ela:

[...], as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. (ROJO, 2005, p.197).

As afirmações de Kleiman (2006) reforçam tal compreensão, ou seja, de linguagem viva que acompanha a dinâmica dos acontecimentos reais. Com isso:

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam. São as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construído pelos participantes, quais são as interações possíveis. (KLEIMAN, 2006, p. 25).

Nessa trajetória, os gêneros discursivos precisam ser vistos como objeto de ensino e aprendizagem nas atividades didáticas de leitura e escrita, no âmbito escolar. Desse modo:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Isso posto, pensar no ensino da linguagem em uso, em suas diferentes semioses, é compreender os gêneros enquanto práticas sociais que se

materializam nas mais variadas interações e contextos. Assim, o gênero do discurso passa a ser um objeto de ensino bastante propício para aprendizagem dos estudantes. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20):

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”.

Para os professores, uma estratégia adequada ao processo de ensino e aprendizagem, por meio dos gêneros, é a Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83). Os referidos autores a conceituam como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...].

A metodologia, de acordo com os autores, para realização da SD é a seguinte:

1. **Apresentação da situação:** momento para a contextualização inicial do gênero a ser estudado;
2. **Primeira produção:** essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos estudantes do gênero discursivo proposto e ajustar as atividades previstas levando em consideração as possibilidades e dificuldades da turma;
3. **Os módulos:** são constituídos por várias atividades, a partir das possibilidades e dos problemas analisados na produção inicial, para serem trabalhadas de maneira sistemática e aprofundada;
4. **Produção final:** o estudante pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos, no momento da produção final, que demonstrará o aprendizado obtido no decorrer dos módulos, acerca do gênero trabalhado.

Essas etapas para a efetivação de uma sequência didática precisam ser cuidadosamente planejadas e sistematizadas pelo professor durante todo o processo, que realiza as interferências necessárias e trabalha as dificuldades dos estudantes, com atividades diferenciadas que propiciem o domínio do gênero em estudo. Após a aprendizagem de um gênero específico, passa-se a trabalhar com outro e, percorre-se o trajeto da sequência novamente, envolvendo os estudantes em práticas reais de uso dos gêneros discursivos. Como advertem os referidos autores, “[...] sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 49).

O gênero do discurso tirinha, quando trabalhado por meio de uma sequência didática contribui significativamente para as aprendizagens dos estudantes. A sequência didática possibilita que o professor trabalhe várias atividades diversificadas em sala de aula a serem desenvolvidas de forma sistemática, e facilita aos estudantes apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades discursivas em situações de comunicação diversas.

A partir desse entendimento, a terceira subseção apresenta os “termos” relacionados ao letramento que são ressignificados na contemporaneidade com os avanços dos recursos de tecnologia digitais, e as formas de utilização do uso da linguagem, com especial atenção aos multiletramentos, e a escola levar em consideração o trabalho efetivo com os gêneros do discurso multimodais.

2.3 Letramentos e multiletramentos

O conceito de Letramento surgiu na segunda metade dos anos de 1980, sendo uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Conforme conceitua Soares (2001, p.17):

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Essa conceptualização se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, no entanto, segundo Soares (2004, p. 8):

[...] no Brasil a discussão do letramento surge enraizada no conceito da alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização[...].

A autora enfatiza que alfabetização e letramento são indissociáveis, pois não são processos independentes, mas interdependentes. Nestes termos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

O “termo” letramento vem sendo ressignificado, através dos tempos, devido ao desenvolvimento tecnológico e o fenômeno da globalização, e as novas formas de utilização do uso da linguagem, por isso houve necessidade de expandir o conceito de letramento para uma proposta mais abrangente.

Em relação ao conceito de letramento, Rojo (2016) em uma entrevista gravada em vídeo⁸, explicou que;

[...]é um conceito que foi evoluindo e pode ter milhares de nomes: letramento; tipos e níveis de letramento; letramentos, no plural; práticas de letramento, depois multiletramentos; e, mais recentemente, novos letramentos. A evolução continua conforme caminham os estudos e a realidade social. Numa sociedade como a

⁸ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>, página 6, Acesso em: 20 mar. 2019. O vídeo completo está disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2239/pedagogia-dos-multiletramentos>

nossa – da pós-modernidade ou da alta modernidade – usam-se a escrita e a leitura, a produção, os signos mediadores o tempo todo e em práticas muito diferenciadas [...].

Uma das discussões iniciais sobre a expansão do conceito de letramento foi proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) que apontou o termo “multiletramentos” para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Dessa forma:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio de prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013 p.14, grifos da autora).

A escolha pelo prefixo “multi” dos letramentos, em especial, é devido à multiplicidade cultural das populações e de linguagens constitutivas da maioria dos gêneros discursivos. Assim, difere do conceito de letramentos (múltiplos), que segundo Rojo (2012, p.13) “[...] não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, [...]”.

Em relação à escola, ela precisa trabalhar a multiplicidade de linguagens presentes no contexto sociocultural dos estudantes. Conforme Rojo (2009), o ensino na escola deve partir do repertório do mundo vivido pelos estudantes, ou seja, da cultura local, e de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos e sim discursiva, de acordo com o espaço histórico e ideológico para desvelar os seus efeitos de sentido, em constante interação. A autora manifesta, ainda, que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que

ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. (ROJO, 2012, p. 08).

Com os avanços tecnológicos e os recursos hoje disponíveis, a linguagem escrita e todas as outras linguagens são mobilizadas para a composição dos textos: a linguagem imagética e dinâmica, a musical, a corporal, entre outras. Desse modo, não é possível basear-se no letramento centrado apenas na letra. Neste contexto, Daley (2010, p. 482) afirma que “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem midiática da tela”, e ainda que a presença da multimídia⁹ no dia a dia não garante que “a compreensão e a expressão em material impresso definem o que é ser letrado e por extensão o que é ser educado”. Mas que “[...] temos simplesmente de aceitar o desafio de abraçar essa mudança de paradigma que é necessária a fim de trazer esse vernáculo para o meio acadêmico” (DALEY, 2010, p. 490).

E ainda, para a autora, “‘Cria-se’ e ‘constrói-se’ mídia ao invés de escrevê-la, e ‘navega-se’ em e ‘explora-se’ mídia ao invés de lê-la. O processo é ativo, interativo e, frequentemente, social, permitindo muitos pontos de vista” (DALEY, 2010, p. 486). Nesse processo ativo surge uma nova maneira de escrita e leitura que se ordena de forma variada, o hipertexto.

O termo hipertexto criado por Theodore Nelson, na década de 1960, denomina-se a forma de escrita e de leitura não linear em um sistema de informática. Com ele surgem no contexto da tecnologia digital os gêneros digitais que são novas formas de comunicação em ambientes virtuais, tais como: chats, sites, tweets, posts, vlogs, meme, ciberpoema, ezine, fanfics entre outros. Com o hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens. Com essas características,

O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade. Certamente, o hipertexto exige do seu usuário

⁹ Segundo a Grande Enciclopédia Larousse Cultural, multimídia é a “forma de comunicação com utilização de múltiplos meios: sons, imagens, textos, vídeos, animações.” (1995 - 1998. Vol. 17, p. 4118).

muito mais que a mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata. (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 172).

Como se observa, a tecnologia digital, com o surgimento da *internet*, favorece a interação social de uma forma rápida e dinâmica. Segundo Rojo (2012, p. 29), “O trabalho da escola [...] estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido”. Por isso, é preciso repensar a escola nesse novo contexto e no desenvolvimento da competência discursiva do estudante.

Na sequência, a quarta subseção conceitua o gênero do discurso tirinha e os elementos que caracterizam as suas linguagens, pois estes conhecimentos foram necessários para o planejamento e realização da proposta de sequência didática.

2.4 O gênero do discurso tirinha e suas linguagens

A tira cômica ou tirinha, mais comumente conhecida, é um gênero do discurso com narrativa quadro a quadro, com utilização de linguagem verbal e não verbal, e discurso direto característico da língua falada, que surgiu em 1907, nos Estados Unidos, sendo um de seus pioneiros o americano Bud Fisher, autor dos personagens Mutt e Jeff, como se observa na Figura 2, devido à falta de espaço nos jornais para a publicação de passatempos, e foi batizada de comic strips (RAMOS, 2017).

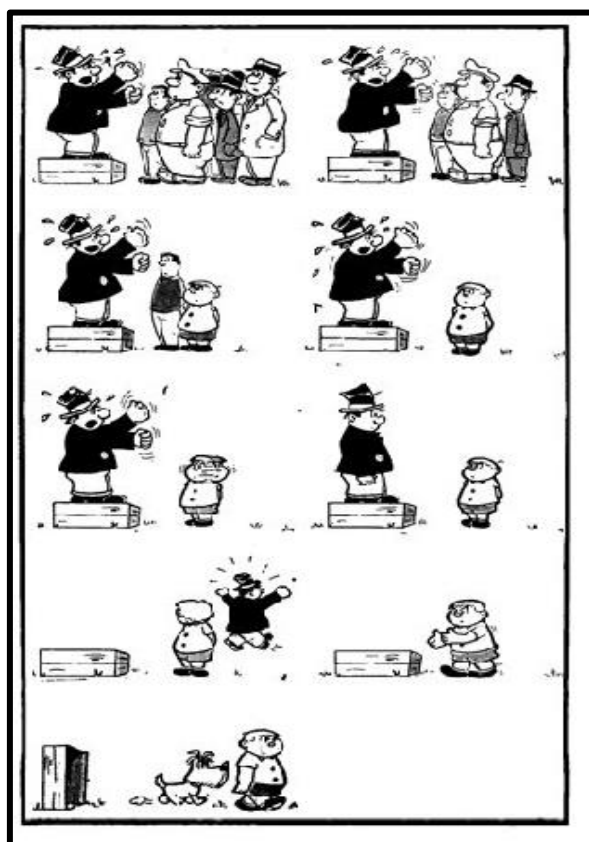
Figura 2 - Tirinha de Mutt e Jeff, datada de 1913



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mutt_and_Jeff_-_motorcycle_cop.jpg. Acesso em: 15 mar. 2019.

A tirinha é assim denominada por ser uma sequência narrativa curta, em quadrinho retangular, que parece um "recorte" de jornal. Segundo Ramos (2017, p. 47), "Um dos sentidos possíveis para a palavra 'tirinha' é, de fato, o relacionado à sua dimensão física, de ser uma história construída num espaço de pequenas proporções [...]". No Brasil, Maurício de Sousa foi um dos pioneiros que iniciou com a publicação da tirinha do cãozinho Bidu, no final da década de 1950, veiculado no jornal Folha de São Paulo em 1959, Figura 3. Posterior ao sucesso das publicações das tirinhas do Bidu, Maurício de Sousa produziu mais alguns personagens: Franjinha, Cebolinha, Cascão, Magali, Mônica, e muitos outros, que fazem sucesso e figuram em revistas de HQs da Turma da Mônica ou nas próprias revistas, que são criadas nos Estúdios Maurício de Sousa.

Figura 3 - Tirinha de Bidu e Franjinha, datada de julho de 1959



Fonte: <http://www.deangelisark.com/2015/03/turma-da-monica-as-primeiras-aparicoes.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

O gênero do discurso tirinha é caracterizado como multimodal, visto que é “[...] um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação [...]” (COSTA, 2009, p.191-192). O relacionamento dessas duas linguagens constitui o enunciado global. Assim,

[...] trata-se de um gênero que se constitui por meio de uma linguagem visual onde há um protagonista e personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, utiliza linguagem verbal, balão de fala, legendas e onomatopeias e que, evidentemente, sempre transmite uma mensagem sendo amplamente utilizado também nos jornais de grande circulação. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 72).

Os recursos semióticos utilizados na linguagem específica dos quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação, o visual e o verbal interligados por relações lógicas e possuem elementos típicos em sua estruturação tais como: imagens, cores, personagens protagonistas e secundários, quadrinhos ou vinhetas, linha demarcatória, planos e ângulos de visão, figuras cinéticas, metáforas visuais, apêndice, tipos de balões e letras, legendas, onomatopéias, sinais de pontuação, entre outros elementos característicos do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. No entanto, pode haver tirinha constituída somente de linguagem não verbal que assume todas as funções com efeitos de sentido. Esses recursos, com diferentes termos utilizados e definições semelhantes são citados em obras de estudiosos, tais como Cirne (1970), Cagnin (1975), Eisner (1989), Mendonça (2002), Rama e Vergueiro (2004), Ramos (2009, 2017), Djota (2006).

A tirinha faz parte do eixo da narrativa curta com recursos multimodais. Assim como em qualquer outra sequência narrativa contém os elementos fundamentais da narração: personagem, tempo, espaço e ação (DJOTA, 2006).

A ação da narrativa dos quadrinhos é conduzida pelos personagens. E parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados. O personagem principal, protagonista, em torno do qual gravitam outros, possui características constantes e bem marcadas, que ficam evidentes quando lemos os episódios em que ele aparece. Sem conhecer essas características, muitas vezes não é possível entender o humor da história.

Segundo Ramos (2009), a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero do discurso tirinha, além de seus recursos icônico-verbais próprios. O autor ainda enfatiza que o gênero tirinha usa das estratégias textuais como nas piadas para provocar efeito de humor, um exemplo, é a quebra da expectativa na sequência narrativa da tirinha, que consiste em um desfecho inesperado. Essa ligação com a piada é tão forte que a tirinha se torna um híbrido de piada e quadrinhos. Por isso, muitos a rotulam como efetivamente uma piada. O humor acontece na interação em que o leitor ativa conhecimentos prévios e realiza inferências.

O gênero do discurso tirinha possui sequência lógica - temporal, a cena narrativa, representada por imagem em uma única cena, ou pelo tamanho do quadrinho, se for menor, o tempo também é menor, ou ainda, na transição de quadrinhos sequenciados. A moldura ou linha demarcatória dos quadrinhos da tirinha marca graficamente a área da narrativa, e indica o momento em que se passa aquele trecho da história, delimita o espaço da cena, o local em que aparece o cenário, as personagens, as ações, e o tempo em que ocorre, o que modula o ritmo da leitura. Sendo assim:

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto. (RAMOS, 2009, p. 18).

A linguagem verbal apresenta diálogos que utiliza o discurso direto inserido dentro de balões, e também aparecem nas legendas, sendo as intervenções do narrador; e ainda, nas onomatopéias que representam os sons; e no título da tirinha, que em conjunto, são elementos importantes à compreensão da narrativa. Normalmente os enunciados nos balões são grafados em letras de imprensa maiúscula, e fecha-se com ponto de exclamação (RAMA; VERGUEIRO, 2004). Há, também, os sinais de pontuação que auxiliam na formação de enunciados exclamativos, que modulam a ênfase; de interrogativas, quando se deseja perguntar, ou está em dúvida; o ponto final que aponta o término do discurso; e as reticências que, em geral, indicam pausas ou hesitação, cujo contexto é que determina o real sentido sugerido; os

travessões, que indicam os discurso direto e também as pausas de elocução (RAMOS, 2009).

A linguagem não verbal é representada por imagens gráficas visuais sendo: as cores, que podem ter uma função simbólica; personagens protagonistas e secundários; quadrinhos ou vinhetas; linhas demarcatórias, planos e ângulos de visão; figuras cinéticas; metáforas visuais e apêndice. A estrutura da tirinha aparece em uma sequência de quadros para desenvolver uma narrativa. Possuem o formato retangular, de faixas horizontais (mas também podem ser verticais), geralmente de caráter sintético com três ou quatro quadros, porém algumas tirinhas podem conter mais, o que normalmente trazem um episódio completo. A menor unidade é o quadrinho ou vinheta. Os quadrinhos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, permitindo a compreensão da história, e que também auxiliam na compreensão do gênero (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

Para realizar a sequência didática (SD) de leitura, análise e produção de tirinhas nesta pesquisa-ação, em consideração a faixa etária dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, instituiu-se como base a tirinha veiculada no meio digital e também impresso, publicada sempre na última página da revista “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa.

O conteúdo temático da tirinha da Turma da Mônica permeia os mais diversos temas, atrelado ao humor, e de acordo com as finalidades e objetivos do autor, versam questões como: amizade, brincadeiras, brinquedos, desejos, disputas, alimentação, higiene, escola, meio ambiente, super-heróis, inclusão social, empoderamento, entre outros; e são direcionadas ao universo infantil, em função de seu veículo de circulação social.

Para o trabalho em sala de aula, recomenda-se que os estudantes escolham o tema de acordo com o interesse sociocultural, e de aprendizagem. Nesta pesquisa-ação, dentre os temas mais propícios, o escolhido pelos estudantes no início dos trabalhos da sequência didática foi “Brincadeiras e brinquedos”.

Quanto ao estilo do gênero do discurso tirinha, ele é definido pela linguagem informal, com marcas coloquiais. No entanto, Ramos (2009, p. 61) relata que “a caracterização da fala, de modo geral, varia do formal ao informal” e depende do propósito de produção.

Em relação à construção composicional, ela é caracterizada por três quadrinhos dispostos na vertical; mas também há as tirinhas¹⁰ que são veiculadas na internet, no formato horizontal. A maioria das tirinhas não apresenta título, mas aparece o nome do autor em um dos quadrinhos. Nesse sentido, para garantir o sigilo da identidade do estudante, na presente pesquisa, foi solicitado para que não registrasse o nome na vinheta, e sim criasse um título. Também há supremacia dos recursos não verbais característicos do gênero. Algumas tirinhas possuem balões, os quais representam a fala, o pensamento, ou seja, a expressão verbal dos personagens. Cagnin (1975, p. 121) define que o balão “é o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa”. As tirinhas também apresentam indicação do FIM no último quadrinho.

Sobre a leitura de gêneros do discurso multimodais, como é o caso do gênero do discurso tirinha, os estudantes podem recorrer às estratégias de observação da multimodalidade cunhadas por Paes de Barros (2009), que são utilizadas na reconstrução dos sentidos dos textos multimodais. O leitor percebe que utiliza essas estratégias quando analisa seu processo de leitura. Neste sentido, as estratégias elaboradas pela autora que objetiva mostrar o processo cognitivo desenvolvido na leitura dos textos que aliam os recursos verbo-visuais são:

1. *Seleção e verificação das informações verbais* – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. *Organização das informações da sintaxe visual* – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. *Integração das informações verbais e não verbais* – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.
4. *Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais* – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação. (PAES DE BARROS, 2009, p. 166, grifos do autor).

¹⁰ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/> Acesso em: 16 mar. 2019.

É necessário que a leitura de textos multimodais seja planejada pelo professor para que os estudantes percebam a atuação conjunta do modo verbal e não verbal, desde a escolha do gênero discursivo à preparação das atividades sequenciadas, e durante todo o percurso do desenvolvimento da sequência didática.

Os estudantes através da leitura, análise e produção de textos multimodais, de forma gradativa, desenvolvem as capacidades de atribuir significados aos textos multissemióticos em função dos contextos históricos em que foram criadas e circulam (PAES DE BARROS, 2012).

Concluída a fundamentação teórica que respaldou a pesquisa realizada, a próxima seção descreve e fundamenta os métodos e os procedimentos metodológicos utilizados.

3 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A primeira subseção fundamenta que a proposta de trabalho realizada filiou-se ao método de pesquisa qualitativa, e justificou a escolha da pesquisa-ação, bem como a delimitação do problema e os objetivos da pesquisa.

3.1 Pesquisa - ação

Para o alcance dos objetivos da pesquisa utilizou-se uma proposta intervencionista que se filiou aos pressupostos do método de pesquisa qualitativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” A pesquisa-ação, abordagem de pesquisa utilizada, justificou-se pelo intuito de desenvolver um estudo analítico, prático e reflexivo. Este tipo de abordagem tem sido cada vez mais utilizado por professores-pesquisadores, que se propõem a estudar uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da realidade. Especificamente em relação à pesquisa realizada, no espaço de uma sala de aula, com a participação dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, envolvidos no processo investigativo. Assim estruturada, a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Segundo Gil (2008), a pesquisa-ação se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de pesquisa. A realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados. Desse modo, a análise interpretativa a respeito das informações e episódios registrados buscam “[...] saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A delimitação da situação problema da pesquisa foi com base nas experiências pedagógicas da professora-pesquisadora em sala de aula, a partir das dificuldades que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram na leitura, análise e produção de tirinhas, e se orientou a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como uma proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes?
2. Como a abordagem das semioses que constituem as tirinhas pode auxiliar no processo de realização de inferências e de construção de sentidos?

A partir das perguntas, o objetivo geral da pesquisa delineado foi elaborar, desenvolver e analisar os resultados de uma proposta de intervenção docente planejada por meio de uma sequência didática, centrada na leitura, análise e produção de tirinhas na sala de aula, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que eles percebam a atuação conjunta do modo verbal e não verbal, bem como os efeitos de humor presentes no texto.

E com a finalidade de alcançar o objetivo geral deste estudo, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Planejar e desenvolver proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que eles percebam a atuação conjunta do modo verbal e não verbal e os efeitos de humor presentes neste gênero do discurso.
2. Elaborar e desenvolver atividades com abordagem das características temática, composicional e de estilo que constituem o gênero do discurso tirinha para auxiliar os estudantes no processo de realização de inferências e de construção de sentidos.
3. Descrever e analisar os resultados obtidos à luz dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa.

Ao conceber e organizar uma pesquisa com a abordagem adotada, a pesquisa-ação, foi possível a professora-pesquisadora elaborar e desenvolver atividades de aprendizagem, em colaboração com os estudantes, por meio do procedimento de uma sequência didática de leitura, análise e produção de tirinhas, sob uma ótica sócio-interacionista e discursiva, que priorizou o trabalho em pares, grupos e equipes para que os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, envolvidos pelo diálogo, discussões, e compartilhamento de ideias, aprimorassem as habilidades linguísticas e discursivas para desenvolver a compreensão leitora.

Como se observa, a pesquisa-ação por sua característica investigativa pressupõe um conjunto de procedimentos técnicos e operativos para o conhecimento da realidade ou um aspecto desta, em uma relação dialógica entre pesquisador e seus participantes.

Desse modo, a próxima seção caracteriza e fundamenta a coleta de dados realizada junto ao público alvo participante do *lócus* da pesquisa.

3.2 A geração de dados

A geração de dados foi realizada, por meio do desenvolvimento da sequência didática do gênero discursivo tirinha, com o público alvo da pesquisa-ação, que inicialmente contou com vinte e nove estudantes, sendo dez meninas e dezenove meninos, do 5º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, de uma escola da rede municipal de ensino de Lucas do Rio Verde - Mato Grosso. A Instituição de Ensino *lócus* da pesquisa oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, situa-se na região urbana, e os estudantes são oriundos do bairro onde está localizada, e de outros próximos. Em relação à faixa etária e ao nível de escolaridade, a maioria com idade entre 10 e 11 anos, que corresponde ao estabelecido na lei vigente.

Com os procedimentos concernentes a ética da investigação científica, a participação dos estudantes na pesquisa-ação ocorreu após a professora-pesquisadora assegurar a preservação da identidade, mitigar os riscos, e solicitar a permissão para o uso dos dados, por meio da assinatura, individual, de Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCL) dos pais ou responsáveis, e Assentimento Livre Esclarecido (TALE) dos estudantes

participantes da pesquisa. Nos Termos constavam todas as informações necessárias para que pudessem decidir participar, ou não, no início ou em qualquer tempo. Para a preservação da identidade foram usados durante o desenvolvimento desta pesquisa, e registro de dados, letras e números, para cada participante, Exemplo: (E1), (E8). A flexibilidade do método de pesquisa-ação não lhe incentiva a desvinculação dos padrões éticos, conforme aponta Tripp (2005, p. 455-456) ao afirmar que:

O problema fundamental para os que fazem pesquisa-ação na universidade é que poucas vezes eles obedecem aos padrões de pesquisa médica comumente aplicados. [...] Minha posição é que a diretriz ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento.

Considerando a flexibilidade da pesquisa em que os sujeitos participantes podem, em qualquer tempo, desistir durante a execução e retirar o consentimento ou assentimento da participação, ocorreu ao final do período da sequência didática, que o responsável de um estudante retirou termo de consentimento, e após diálogo com a professora-pesquisadora, o motivo identificado foi de cunho pessoal, e a decisão foi respeitada, sendo que a postura ética durante o desenvolvimento da pesquisa-ação não desabona a conduta de quaisquer participantes.

A intervenção em sala de aula ocorreu uma vez por semana, nas segundas-feiras, com duração de duas a três horas aulas de Língua Portuguesa, variando de acordo com as atividades propostas. Neste sentido, as ações aconteceram num período de aproximadamente quatro meses, com início no mês de abril 2019. Ao todo foram doze encontros efetivamente trabalhados, dentre os previstos, que totalizaram trinta e duas horas-aula. Ao término do trabalho finalizamos com vinte e oito participantes, dos vinte e nove que iniciaram, por causa da desistência de um estudante.

As diferentes técnicas e instrumentos de coleta, da presente pesquisa, para a geração de dados e informações, diretamente da realidade do objeto de estudos para análise, foram organizados de forma interativa e diante de suas implicações. As técnicas e instrumentos utilizados, individuais e coletivos,

foram as propostas de atividades e as produções dos estudantes, os diálogos, as rodas de conversas e discussões em grupos, os questionários, os registros escritos e fotográficos, a vivência, a reunião, a observação, e as anotações feitas pela professora-pesquisadora, em forma de diário, que permitiram aos envolvidos, no decorrer do processo, tecerem elucidações sobre suas percepções, e também sobre as suas aprendizagens.

Com a utilização do diário de pesquisa, a professora-pesquisadora registrou o máximo de informações possíveis no decorrer do processo realizado. O Diário de Pesquisa é um instrumento importante que serve para anotações diárias do pesquisador na realização da pesquisa-ação, e contém informações sobre o pesquisador, o que ele realiza no decorrer da pesquisa.

De acordo com Hughes (2000), os principais motivos para manter um diário de pesquisa são os seguintes:

1. Gerar a história do projeto, o pensamento do pesquisador e o processo de pesquisa.
2. Fornecer material para reflexão.
3. Proporcionar dados para a pesquisa.
4. Registrar o desenvolvimento dos conhecimentos de pesquisa adquiridos pelo investigador.

Segundo o mesmo autor, o diário pode incluir um resumo dos acontecimentos do dia, conversações, discussões, questões a serem aprofundadas, observações, pensamentos, planos, etc. Dessa maneira, o conteúdo do diário inclui as ideias do pesquisador e o seu desenvolvimento.

Todos os dados, incluindo o do diário de pesquisa, constituíram o *corpus* analítico desta dissertação, e foram analisados de forma interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir desta compreensão, a seguir, descreve-se a estrutura da base da sequência didática trabalhada, pautada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e de forma sintética, como foram realizados os momentos com os estudantes.

3.3 Sequência didática como procedimento metodológico adotado na intervenção realizada

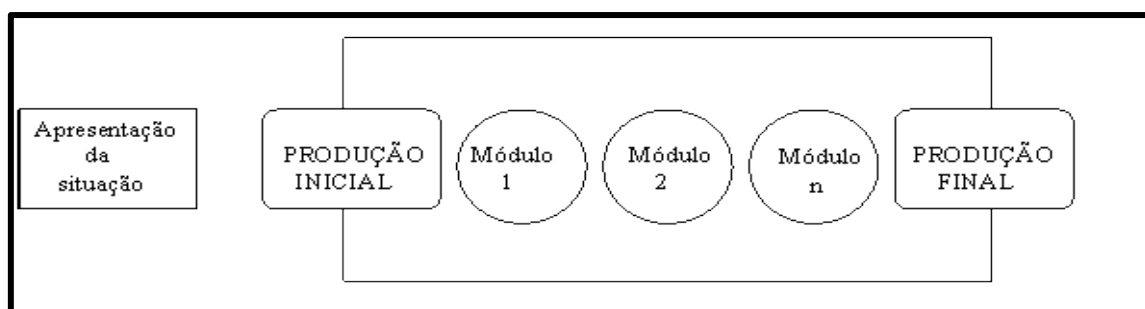
Por se tratar de uma pesquisa associada aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, ela pressupõe procedimentos didáticos. Para este estudo, foi adotada a sequência didática (SD) como procedimento didático, visto que é uma organização de atividades sequenciadas em torno de um gênero oral, escrito ou multimodal com a finalidade de auxiliar os estudantes em suas competências de leitura, escrita e produção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem essa organização didática, como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...]”. Para eles, o trabalho de intervenção docente quando organizado em sequências didáticas, permite aos estudantes:

[...] Criar contextos e produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas [...]. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

As sequências didáticas servem para dar acesso aos estudantes a práticas de linguagens novas, ou de difícil domínio, e a estrutura de base de uma Sequência Didática (SD) pode ser representada pelo esquema disposto na Figura 4, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

Figura 4 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p. 83).

A metodologia da sequência didática do gênero do discurso tirinha utilizada na pesquisa-ação está detalhada na próxima subseção.

3.4 Etapas da proposta de sequência didática trabalhada

Apresenta-se a sequência didática do gênero do discurso tirinha previamente elaborada, antes do seu desenvolvimento junto aos estudantes, detalhada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Sequência didática

SITUAÇÃO INICIAL E PRIMEIRA PRODUÇÃO	
<u>Socialização da situação comunicativa e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes</u>	
HORAS AULA: 06 horas aula.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
➤ Conhecer a proposta de trabalho em que estarão envolvidos; ➤ Reconhecer o gênero do discurso tirinha; ➤ Escolher a temática das tirinhas a serem estudadas; ➤ Elaborar roteiro e criar tirinha.	
ATIVIDADES:	
➤ Atividade 1: Apresentação da proposta de trabalho aos estudantes com auxílio do projetor multimídia; ➤ Atividade 2: Questionamentos orais e escritos aos estudantes acerca do gênero do discurso tirinha; ➤ Atividade 3: Escolha pelos estudantes da temática da tirinha, e com anotação no quadro pela professora-pesquisadora; ➤ Atividade 4: Estudantes elaboram os roteiros e criam as tirinhas e depois a professora-pesquisadora analisa as produções.	
METODOLOGIA:	
	Nesse primeiro momento, é compartilhada a proposta de trabalho aos estudantes com a utilização do projetor multimídia. A professora-pesquisadora informa sobre o objeto de estudo, e como estão programadas as atividades, o resultado a ser alcançado, e também sobre a organização de um livro digital com as tirinhas elaboradas por eles ao final da sequência didática.
	Após a apresentação, a professora-pesquisadora conversa com os estudantes e realiza alguns questionamentos prévios, oralmente, para que participem e depois escrevam as respostas sobre Leitura e o que sabem do Gênero Discursivo, tais como: O que você gosta de ler? Por quê?; Você tem gibis em casa?; Tem gibi na escola para você ler?; Você sabe qual a diferença entre história em quadrinhos e tirinhas?; Por que o nome de tirinhas?; Quais as personagens de tirinhas que você conhece?; Por que as

tirinhas são divididas em quadrinhos?; Encontra facilidade em ler e entender os quadrinhos das tirinhas?; Onde são publicadas/veiculadas as tirinhas?; Conhece algum quadrinista famoso?. Os pontos relevantes das respostas serão analisados pela professora-pesquisadora com o objetivo de planejar as atividades que melhor se adaptam aos estudantes a partir dos conhecimentos prévios sobre o gênero do discurso tirinha.

✚ Posterior às indagações, é necessário que os estudantes escolham o tema das tirinhas a serem lidas e analisadas no decorrer da pesquisa, por isso, nesse momento, a professora-pesquisadora apresenta a eles, algumas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica para manusearem o suporte e lerem as tirinhas, de temáticas diversas, presentes na última página da revista. A professora-pesquisadora informa previamente que as tirinhas podem ser lidas de forma independente sem relação com as histórias da revista; enfatiza o formato menor das tirinhas em comparação com as outras histórias que são mais extensas; leva em consideração e expressa aos estudantes a presença do humor nas tirinhas; apresenta os personagens da Turma da Mônica; e solicita que, em dupla, leiam e depois informem, oralmente, sobre o tema das tirinhas que gostariam de estudar, enquanto anota no quadro os temas de todos os estudantes, para realizar a seleção junto com eles, e eleger o tema mais votado.

✚ Por fim, os estudantes, como primeira produção, elaboram um roteiro para criar as tirinhas de acordo com a temática escolhida. Essa primeira produção será realizada em folha de papel sulfite, a professora-pesquisadora entrega então aos estudantes os papéis com quadrinhos impressos “grade” (forma vertical e horizontal) para que eles escolham o formato (a quantidade de quadrinhos) e produzam as tirinhas. Os conhecimentos prévios dos estudantes a serem considerados nas tirinhas elaboradas são: a temática, os elementos composicionais presentes na tirinha, e o estilo. Se os estudantes ainda não conseguem produzir desenhos realistas, é importante incentivá-los a desenharem da forma como sabem, sem se preocupar com o estilo do desenho, pois serão considerados os traços esquemáticos. Essa primeira produção será comparada com a última produção ao final dos módulos, pela professora-pesquisadora a fim de analisar as aprendizagens consolidadas.

✚ **MATERIAIS:** Projetor multimídia; Quadro; Questionário impresso, Revistas impressas da Turma da Mônica, Papel sulfite, Régua, Lápis, Borracha, Lápis de cor; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades.

Módulo 1

Reconhecimento do gênero do discurso tirinha e o conteúdo temático.

HORAS AULA: 03 aulas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Reconhecer tirinhas da temática escolhida em suporte impresso e digital;
- Conhecer o autor quadrinista Maurício de Sousa por meio de pesquisa em site na internet e pela apresentação de vídeo sobre a vida do autor;
- Ler tirinhas do tema escolhido para dialogar com os colegas sobre: o contexto de produção; os propósitos; a construção composicional; o conteúdo temático e estilo das tirinhas;
- Compreender as múltiplas semioses da tirinha impressa e digital.

ATIVIDADES:

- **Atividade 5:** Leitura de tirinhas, da temática escolhida, em revistas impressas e no site da “Turma da Mônica” via computadores com acesso à Internet;
- **Atividade 6:** Pesquisa na internet, e assistir vídeo para conhecer sobre a biografia do autor quadrinista Maurício de Sousa, e o processo de produções de tirinhas;
- **Atividade 7:** Leitura de tirinhas, via digital e impressa, da temática escolhida, em diálogo com os colegas, e responder oralmente e por escrito questões formuladas pela professora-pesquisadora sobre as condições de produção; os propósitos; a construção composicional; o conteúdo temático; e o estilo das tirinhas.
- **Atividade 8:** Sistematização sobre os elementos do gênero do discurso tirinha.

METODOLOGIA:

- ✚ A professora-pesquisadora e os estudantes levam revistas da Turma da Mônica para manusearem e lerem as tirinhas presentes na última página, sobre o tema escolhido na aula anterior, e depois acessam os computadores com conexão à internet para que cada estudante, levando em consideração a temática, possa pesquisar no site da “Turma da Mônica”, para conhecer algumas tirinhas, e ainda a história de vida do autor quadrinista Maurício de Sousa, e em seguida apresentação de vídeo sobre o autor para sistematização..
- ✚ Logo depois são realizadas leituras individuais e coletivas, e análises das tirinhas via suporte digital, e em revistas impressas, da temática escolhida. Algumas perguntas formuladas pela professora-pesquisadora faz com que os estudantes respondam oralmente, e depois por escrito, e reconheçam de uma maneira mais ampla os elementos do gênero, tais como: Cite alguns temas das tirinhas da Turma da Mônica?; Quem são as personagens que aparecem nas tirinhas da Turma da Mônica?; As falas indicadas por meio de balões possuem os mesmos formatos? Por quê?; Como são reproduzidos os sons nos quadrinhos?; E o humor das tirinhas, é fácil identificar? Por quê?; Você conhecia a história de vida do autor Maurício de Sousa? Explique.; Quem são os possíveis leitores dessas tirinhas da Turma da Mônica?; Além dos sites da internet onde são publicadas/veiculadas as tirinhas da Turma da Mônica?; Qual o contexto histórico-social das tirinhas da Turma da Mônica?; Gostou das tirinhas que você leu?.
- ✚ Em seguida, com o uso do projetor multimídia, a professora-pesquisadora, apresenta slides para sistematizar sobre os elementos do gênero do discurso tirinha a fim de que os estudantes reflitam sobre a relação entre a linguagem verbal e não verbal que contribuem para o sentido global das tirinhas. A sistematização também serve para subsidiar a professora-pesquisadora a planejar as próximas atividades, conforme a necessidade da turma.

MATERIAIS: Revistas impressas da Turma da Mônica; Questionário impresso, Computadores com acesso à internet; Projetor multimídia; Lápis; Borracha; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades.

Módulo 2

Construção composicional do gênero do discurso tirinha: Recursos verbo-visuais.

HORAS AULA: 08 aulas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Conhecer o processo de elaboração de tirinhas;
- Reconhecer a situação de comunicação e construção de sentidos da tirinha;
- Conhecer os elementos da construção composicional do gênero;
- Ler, analisar tirinha e assistir vídeo da Turma da Mônica para compreender como a relação entre as imagens, a metáfora visual, as cores, e a linguagem verbal contribui para a construção da coerência das tirinhas.

ATIVIDADES:

- **Atividade 9:** Assistir vídeos da Turma da Mônica e socializar com os colegas sobre o processo de elaboração de quadrinhos e análise de tirinha impressa;
- **Atividade 10:** Organização de sequência lógica de tirinhas impressas, embaralhadas, com socialização sobre a construção de sentidos;
- **Atividade 11:** Exposição por meio de apresentação de slides sobre os elementos da linguagem verbal e não verbal da tirinha;
- **Atividade 12:** Leitura de tirinha para compreensão da relação entre as imagens, a metáfora visual, as cores e a linguagem verbal nas tirinhas.
- **Atividade 13:** Leitura, análise de balões impressos separados das definições dos tipos de balões, em forma de quebra cabeça,
- **Atividade 14:** Sistematização dos conhecimentos com análise de tirinha, perguntas orais, e diálogos entre os estudantes.

METODOLOGIA:

- ✚ No primeiro momento a professora-pesquisadora apresenta vídeos sobre o processo de elaboração de quadrinhos: roteiro, desenho, letras, arte final, acabamento e cores; que são produzidos nos estúdios Maurício de Sousa, e depois os estudantes dialogam entre si sobre as informações e ao final como forma de sistematização a professora-pesquisadora reafirma a importância de compreender esses passos para elaboração das tirinhas.
- ✚ Em seguida, a professora-pesquisadora entrega aos estudantes uma tirinha impressa para análise, e em duplas, respondam por escrito sobre a sequência da narrativa, o espaço de ações do personagem, efeitos de humor e os sentidos das linguagens. Para consolidar as aprendizagens, os estudantes recebem informações escritas sobre o tema, a construção composicional, e o estilo do gênero do discurso tirinhas para consulta durante o desenvolvimento da SD.
- ✚ Após a leitura e análise da tirinha, é solicitado aos estudantes para pesquisarem em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, os tipos de onomatopéias e como aparecem nos quadrinhos, e qual é a função delas para o efeito de sentido; e assim a professora-pesquisadora entrega a eles como suporte para consulta durante a atividade, uma lista impressa de onomatopéias mais comuns. Ao término da atividade os estudantes realizam a socialização das aprendizagens com os colegas.
- ✚ Depois, os estudantes, em duplas, recebem da professora-pesquisadora quadrinhos de forma embaralhada que compõem quatro tirinhas (como se fosse um quebra-cabeça), para que descubram qual a sequência lógica a fim de organizá-las e colar em folha sulfite, para em seguida, socializarem junto aos colegas quais estratégias utilizaram para realizar a montagem; e depois a professora-pesquisadora instiga os estudantes, de forma geral, com diversas perguntas orais e escritas para a compreensão dos estudantes sobre os elementos multissemióticos do texto multimodal, a fim de provocá-los a reconhecerem a situação de comunicação e a construção de sentidos

das tirinhas.

- ✚ Algumas tirinhas são projetadas por meio de apresentação em slides pela professora-pesquisadora com explicações, além de levantar questões aos estudantes para que eles leiam, conheçam e reflitam sobre os elementos que compõem o gênero do discurso tirinha, sendo a linguagem verbal e os recursos visuais, tais como: apresentação gráfica/ordem de leitura/linguagem verbal e visual (icônica)/estilo do desenho/título/tema/personagens protagonistas e secundários/expressões visuais/tempo/espço; planos e ângulos de visão/ação/o hiato ou sarjeta e a elipse/cores/balões e apêndice, rabinho ou rabicho/onomatopéias/letreiro, legenda ou recordatório/figuras ou linhas cinéticas/quadrinho ou vinheta/ requadro, linha demarcatória, contorno ou moldura/metáforas visuais /sinais de pontuação/ interjeições/construção do efeito de humor. Todos os elementos suscitados, que compõem as tirinhas, necessitam ser aprofundados com atividades concretas de leitura e análise.
- ✚ Ao término desta atividade, em dupla, recebem uma tirinha impressa para leitura e análise das questões, para que compreendam a relação entre as imagens, os personagens, a metáfora visual, as cores, e a linguagem verbal para construção da coerência nas tirinhas.
- ✚ Na sequência, os estudantes novamente em duplas, recebem balões impressos separados das definições dos tipos de balões, de forma embaralhada (como se fosse um quebra-cabeça) para que organizem e juntem os balões com suas definições e depois coleem em uma folha sulfite, para que saibam identificar e diferenciar os tipos de balões, e também como são utilizados nas tirinhas; em seguida, socializam com os colegas as estratégias utilizadas quando realizaram a montagem.
- ✚ Ao terminar a atividade, em dupla, recebem outra tirinha impressa para leitura e análise das linguagens verbal e não verbal.
- ✚ Para finalizar este módulo, a professora-pesquisadora incentiva os estudantes, de forma geral, com algumas perguntas orais, e diálogos entre eles, sobre o conteúdo que ainda precisam compreender diante das dificuldades percebidas no decorrer das atividades propostas.

MATERIAIS: Revistas da Turma da Mônica; Atividades impressas; Tirinhas recortadas; Projetor multimídia; Folhas impressas com recursos verbo-visuais do gênero; Atividades impressas para leitura e análise de tirinha; Cola; Régua, Lápis; Borracha; Lápis de cor; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades.

Módulo 3

Análise linguística do gênero do discurso tirinha.

HORAS AULA: 06 aulas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Compreender o conteúdo temático e a sequência lógico-temporal das tirinhas;
- Reconhecer as marcas linguísticas dos enunciados das tirinhas;
- Compreender o sentido metafórico e inferir a sucessão de acontecimentos entre um quadrinho e outro.

ATIVIDADES:

- **Atividade 15:** Apresentação de vídeo e análise de tirinhas impressas com

foco no conteúdo temático escolhido e nas sequências lógico-temporal das narrativas dialógicas;

- **Atividade 16:** Análise de tirinha seguida de apresentação de vídeo sobre as marcas linguísticas, entonação e interjeições dos enunciados das tirinhas, e sistematização das aprendizagens;
- **Atividade 17:** Análise de tirinhas para aprofundamento dos conhecimentos sobre o sentido metafórico, sequências narrativas e dialógicas, e das marcas linguísticas das tirinhas.

METODOLOGIA:

- ✚ Os estudantes assistem a um vídeo da Turma da Mônica, e entre eles socializam sobre a sequência lógico-temporal da história, o conteúdo temático, linguagem verbal dos personagens. A professora-pesquisadora enfatiza sobre os efeitos de humor e incentiva os estudantes a dialogarem sobre a compreensão da história.
- ✚ Na sequência duas tirinhas impressas são entregues aos estudantes, para que em dupla, analisem os enunciados, as metáforas visuais, as onomatopéias, e as inferências na sucessão de acontecimentos da sequência narrativa por meio da linguagem verbal e não verbal. Após a realização da atividade, as aprendizagens são socializadas e sistematizadas.
- ✚ Em seguida, a professora-pesquisadora entrega mais uma tirinha impressa aos estudantes, em dupla, para que eles verifiquem e escrevam quadrinho por quadrinho, na ordem de leitura, sobre o que compreendem em cada quadrinho e depois de forma global. Em seguida, trocam ideias entre eles sobre a compreensão da tirinha.
- ✚ Outro vídeo de uma história da Turma da Mônica é apresentado aos estudantes. Após assistir, socializam entre eles as percepções sobre as marcas linguísticas nas falas dos personagens, entonação dos enunciados que apareceram na história. A professora-pesquisadora observa a interação verbal, e ao final sistematiza as aprendizagens junto com os estudantes.
- ✚ A professora-pesquisadora propõe leitura e análise de mais algumas tirinhas impressas, para que aprofundem o conhecimento sobre a temática, as sequências narrativas e dialógicas, as marcas linguísticas das tirinhas, suas linguagens, bem como seus efeitos de sentidos. Em seguida, ocorre a socialização dos conhecimentos construídos no decorrer do módulo.

MATERIAIS: Revistas da Turma da Mônica; Atividades impressas; Computadores com acesso à internet; Lápis; Borracha; Projetor multimídia; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades.

Módulo 4

Reelaboração de tirinhas para organização de um livro digital e momentos de vivências.

HORAS AULA: 07 aulas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Ler as tirinhas trabalhadas nas atividades;
- Reelaborar tirinhas;
- Organizar coletivamente o livro digital de tirinhas elaboradas pelos estudantes;
- Praticar vivências do contexto sociocultural sobre a temática escolhida;
- Autoavaliar os conhecimentos produzidos durante o desenvolvimento das atividades da SD;

ATIVIDADES:

- **Atividade 18:** Releitura das tirinhas trabalhada na sequência didática;
- **Atividade 19:** Reelaboração das tirinhas pelos estudantes para compor o livro digital;
- **Atividade 20:** Organização com a colaboração dos estudantes do livro digital de tirinhas que foram elaboradas por eles;
- **Atividade 21:** Situações de vivências do contexto sociocultural sobre a temática das tirinhas e dos fatores abordados;
- **Atividade 22:** Autoavaliação escrita dos conhecimentos produzidos sobre o gênero do discurso tirinha.

METODOLOGIA:

- Após os conteúdos trabalhados sobre tirinhas, a professora-pesquisadora entrega aos estudantes, em duplas, todas as tirinhas interpretadas durante o percurso da sequência didática, e cada dupla lê algumas.
- Em seguida, entrega a produção inicial dos estudantes para que verifiquem como cada um compreendia o gênero do discurso tirinha, no início dos trabalhos, e posteriormente, solicita para que cada um deles reelabore uma tirinha para compor o livro digital a ser organizado conforme a temática escolhida anteriormente por eles. A intenção é que esta última versão, pautada na primeira produção, seja elaborada com a ajuda do software Hagáquê, caso verifique que eles preferem realizar a atividade de elaboração da tirinha, conforme a temática escolhida, em folha sulfite, e não com o software educativo, a professora-pesquisadora realiza uma votação, e se for aprovado pela maioria, disponibiliza os quadrinhos impressos “grade” (forma vertical e horizontal) para que escolham o melhor formato (quantidade de quadrinhos) e realizar o trabalho da versão final. Se houver necessidade de refação; após a análise das tirinhas pela professora-pesquisadora, será programada uma aula para o término da produção das tirinhas, antes da edição final. A professora-pesquisadora, e os estudantes organizam as tirinhas que comporão o livro digital.
- A professora-pesquisadora baseada no contexto sociocultural dos estudantes proporciona momentos de vivências lúdicas com a participação de todos que possibilitam a reflexão sobre o conteúdo temático e fatores abordados na realização da SD.
- Ao final do módulo, a professora-pesquisadora realiza uma roda de conversa com os estudantes sobre as percepções das atividades desenvolvidas e dos conhecimentos adquiridos, até o momento, por meio da SD, e depois eles relatam, individualmente, por escrito, sobre as suas aprendizagens.

MATERIAIS: Revistas impressas da Turma da Mônica; Tirinhas impressas; Folhas impressas; A produção inicial de tirinhas dos estudantes; Lápis; Borracha; Computadores conectados à internet para utilização do software Hagáquê; Ficha de autoavaliação; Espaço ao ar livre para atividade de vivência; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades.

Módulo 5**Divulgação para comunidade das ações desenvolvidas pelos estudantes.**

HORAS AULA: 02 aulas

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Saber sobre o processo da aprendizagem dos estudantes durante a

- pesquisa;
- Disponibilizar o livro digital de tirinhas para a instituição de ensino.

ATIVIDADES:

- **Atividade 23:** A professora-pesquisadora junto com os estudantes apresenta aos pais ou responsáveis as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados;
- **Atividade 24:** Entrega do livro digital de tirinhas para a equipe gestora escolar.

METODOLOGIA:

- ✚ Após agendar uma data com os pais ou responsáveis, a professora-pesquisadora expõe sobre os objetivos propostos, apresenta por meio de projetor multimídia as ações desenvolvidas, e realiza uma análise geral sobre os resultados alcançados, e oportuniza um momento aos familiares para comentarem sobre as percepções sobre a pesquisa-ação. Ao final agradece a todos os envolvidos pela honrosa oportunidade.
- ✚ Em outro encontro marcado, realiza a entrega do livro digital de tirinhas para a gestão escolar, a fim de publicizar o resultado das aprendizagens dos estudantes participantes da pesquisa-ação.

MATERIAIS: Projetor Multimídia; Máquina fotográfica para registrar os momentos de realização das atividades; Livro digital das tirinhas da turma.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2018; 2019).

Relatam-se, aqui, de forma sucinta algumas ações da SD realizadas no *lócus* da pesquisa.

O primeiro momento consistiu na apresentação da situação comunicativa junto aos estudantes para conhecimento da proposta de trabalho em que estariam envolvidos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a apresentação da situação é “[...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. E conforme os princípios da pesquisa-ação, os colaboradores da pesquisa assumem posturas e participações protagonistas em todo o processo, por essa razão, foi realizada nesta primeira etapa da sequência didática a escolha do tema, a ser suscitado nas tirinhas. Foi escolhido pelos estudantes o tema “Brincadeiras e brinquedos”. A escolha deste tema foi importante tendo em vista o trabalho com o gênero do discurso tirinha. O tema é um componente do gênero que se realiza a partir do estilo de linguagem, e de estrutura específica do texto que viabilizam os discursos de uma esfera social (ROJO; BARBOSA, 2015).

Em seguida, foi realizada a primeira produção dos estudantes em relação ao gênero do discurso tirinha. Esta etapa permitiu que a professora-pesquisadora avaliasse os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero e realizasse os ajustes necessários na SD planejada, a fim de que contemplasse a realidade da turma, tendo em vista suas potencialidades e dificuldades.

Esta avaliação inicial não visou à atribuição de nota, mas foi um momento de obtenção de informações sobre cada estudante, ou seja, de uma avaliação diagnóstica necessária em todo processo educativo. Pois como assevera Luckesi (2005, p. 81), “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno [...]”.

Em relação aos módulos, eles versaram sobre a previsão das propostas de diversas atividades, sistemáticas e aprofundadas, com os elementos necessários sobre o gênero do discurso em estudo, tendo em vista os conhecimentos que os estudantes necessitavam aprender pós-levantamento dos conhecimentos prévios detectados na produção inicial.

A base do trabalho da SD, em consideração a faixa etária dos estudantes, foi o gênero do discurso tirinha, disponível no meio digital e impresso, da “Turma da Mônica”, do autor Maurício de Sousa. Os personagens desta revista fazem parte do contexto sociocultural dos estudantes, e a temática a ser desenvolvida nas atividades, conforme Marcuschi (2010, p.79), “[...] deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno”.

Após a apresentação das tirinhas em seus suportes, iniciou-se o trabalho de leitura e de análise das tirinhas, destacando-se os elementos característicos desse gênero do discurso multimodal. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o eixo de análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias metacognitivas¹¹ de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura, análise e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido.

¹¹ As estratégias metacognitivas consistem em procedimentos individuais de planejamento, monitoramento e regulação. (BORUCHOVITCH, 2001).

Na produção final, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprenderam e, junto com a professora-pesquisadora, autoavaliar as aprendizagens decorrentes de todo o processo de interação e apropriação do gênero do discurso tirinha. Foi um momento importante em que os estudantes puderam mobilizar o conhecimento metacognitivo. Neste contexto, a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência sociocultural e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas¹² e metacognitivas que possibilitem ao estudante planejar e monitorar o seu desempenho escolar; ou seja, que permitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender, e a tomada de decisões apropriadas sobre quais estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados (SILVA; SA, 1993).

Ao término da SD, estava previsto como produto final a organização de um livro digital, considerando as formas de produção, configuração e circulação dos textos nos meios de comunicação digitais, que implicam multiletramentos, e as mudanças nas maneiras de ler, produzir e circular textos na sociedade (ROJO, 2013). Todavia, a instituição de ensino não dispunha de um laboratório de informática, pois o espaço fora desativado no início do ano letivo de 2019, para, em atenção à demanda da comunidade escolar, ofertar duas novas turmas. Valente (1988) afirma que os desafios na implementação do computador na escola pública, objetivando uma mudança educacional, são enormes. Só por este fato, percebemos não ser uma tarefa simples prover as instituições públicas de ensino com laboratórios de informática, tendo em vista a crescente demanda de matrículas, e a falta de espaços adequados aos diferentes recursos de aprendizagem, em especial, aos recursos tecnológicos interligados a rede de internet, entre outros elementos de infraestrutura.

Com vistas a suprir a falta do laboratório de informática, extinto para atender a demanda da oferta de mais salas de aulas, a secretaria municipal de educação concebeu um programa de inovação tecnológica, adquirindo chromebooks móveis, e a instalação de rede wi-fi nas instituições de ensino.

¹² Estratégias cognitivas compreendem comportamentos e pensamentos que diretamente influenciam o processo de aprendizagem, principalmente na forma como a informação será armazenada. (BORUCHOVITCH, 2001).

No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa-ação até a sua finalização, o programa ainda não havia sido implantado integralmente na instituição de ensino, *lócus* da pesquisa.

Diante dessa realidade, a fim de tentar minimizar os efeitos da falta do uso de computadores com acesso à internet, uma das ferramentas previstas para a execução do projeto, a professora-pesquisadora no início da SD consultou os estudantes sobre a utilização de aparelho celular smartphones. Contudo, verificou que poucos estudantes possuíam o aparelho, e mesmo os que tinham celular, o acesso à internet era limitado. Então, compreendeu que a quantidade não seria suficiente para a realização das atividades que precisariam de internet. A alternativa foi solicitar que as pesquisas na internet fossem realizadas como tarefa de casa. Além disso, a professora-pesquisadora durante as aulas utilizou os recursos tecnológicos, tais como, projetor multimídia e vídeos da Turma da Mônica, com vistas a suprir parte das atividades planejadas com o uso de computadores do laboratório de informática. Também, no intuito de adequar o produto final da sequência didática, foi proposto aos estudantes organizarem uma Coletânea, a ser veiculada em forma impressa, com as produções de tirinhas elaboradas por eles. Após a conclusão dos trabalhos, a Coletânea produzida foi disponibilizada na instituição de ensino.

A quarta seção sistematiza os procedimentos, e análise do trabalho com a realização da SD, junto aos estudantes. Para tanto contém o Relato da realização da proposta e análise dos resultados; que foi estruturado em duas subseções sendo a primeira, O desenvolvimento da sequência didática, e a segunda, Os resultados alcançados das tirinhas produzidas.

4 RELATO DA REALIZAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira subseção apresenta os procedimentos utilizados na realização da proposta, desenvolvido junto aos estudantes, a partir do desdobramento da SD planejada, que permitiu trabalhar atividades de leitura, análise e produção de tirinhas pelos estudantes.

4.1 O desenvolvimento da sequência didática

Para apresentação e análise, nesta subseção, do trabalho de intervenção da sequência didática: A situação inicial, primeira produção e os cinco módulos, a professora-pesquisadora organizou e nomeou as etapas referentes ao gênero do discurso tirinha conforme consta no **Quadro 1: Sequência Didática**, da seção anterior.

4.1.1 Socialização da situação comunicativa e diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes

A pesquisa-ação iniciou no mês de abril, em horário regular de aula de Língua Portuguesa, no 5º ano, do período matutino. Foi realizado o trabalho da etapa **Situação Inicial e Primeira Produção** da SD, no dia 01/04/2019, segunda-feira, em três aulas e no dia 15/04/2019, com mais três aulas, sendo um total de seis horas/aulas. Esta etapa teve como principais objetivos: conhecer a proposta de trabalho em que os estudantes estariam envolvidos, reconhecer o gênero do discurso tirinha, escolher o tema das tirinhas a serem estudadas, elaborar roteiro e criar tirinha.

A apresentação da proposta foi compartilhada, com auxílio do projetor multimídia, aos estudantes que ficaram atentos à proposta apresentada, e principalmente, ficaram animados sobre a elaboração de tirinhas para compor a Coletânea, ao final do processo do desenvolvimento da SD. Como mencionado na seção 3 “Métodos e procedimentos metodológicos da pesquisa”, a sequência planejada previa a organização de um livro digital de tirinhas elaboradas pelos estudantes. No entanto, a instituição de ensino necessitou

ceder o espaço do laboratório de informática para funcionar como sala de aula devido à demanda de matrículas, o que impossibilitou durante a pesquisa-ação um trabalho mais profícuo com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. (TDIC).

Apesar de a instituição estar implementando uma alternativa para resolver a questão, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Meta 7, estratégia 7. 20, em que as instituições de ensino devem “prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar [...] com acesso a rede digitais de computadores, inclusive a internet; [...]” a questão não foi solucionada em tempo. Por isso, alteramos a forma de trabalho e finalizamos a SD com uso de poucas ferramentas tecnológicas, e sem acesso à internet. Mesmo assim, os estudantes mostraram-se empenhados para atender todas as solicitações de participação e efetividade das atividades.

Após a apresentação da SD, a professora-pesquisadora trouxe uma mascote de pelúcia “Sansão”, da Turma da Mônica, conforme se pode observar na Figura 5, para mediar o turno de fala (turno conversacional) dos estudantes durante as atividades epilinguísticas¹³ orais. Foi informado que enquanto o estudante estivesse com a fala, ele estaria com a mascote Sansão em mãos, e assim que terminasse de falar entregaria ou jogaria ao colega que gostaria de falar, e por ser de material macio, não machucaria ninguém. Como afirma Geraldi (1997), neste espaço de interlocuções os estudantes se constituem como sujeitos de linguagem. Desta forma, cada um possui o direito de dizer e pode compreender da fala do outro, sem que todos se expressem ao mesmo tempo. Assim, foi reservado um momento para que os estudantes pudessem pegar a mascote e jogar aos colegas como forma inicial de interação.

¹³ “As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23).

Figura 5 - Mascote: Sansão



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

As interações dos estudantes durante o desenvolvimento da SD favoreceram suas aprendizagens, como afirma Travaglia (2000, p. 23), “Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. E ainda, “[...] os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; [...]” (GERALDI, 1997, p. 28).

Após os estudantes famializarem com a mascote, a professora-pesquisadora iniciou uma conversa por meio de questionamentos prévios, oralmente, com os vinte e oito estudantes presentes neste primeiro encontro, conforme demonstra a Figura 6. A intenção era instigá-los sobre o que sabiam em relação ao gênero do discurso tirinha. Foram ao todo dez questões iniciais.

1. O que você gosta de ler? Por quê?
2. Você tem gibis em casa?
3. Tem gibi na escola para você ler?
4. Você sabe qual a diferença entre história em quadrinhos e tirinhas?
5. Por que o nome de tirinhas?

6. Quais as personagens de tirinhas que você conhece?
7. Por que as tirinhas são divididas em quadrinhos?
8. Encontra facilidade em ler e entender os quadrinhos das tirinhas?
9. Onde são publicadas/veiculadas as tirinhas?
10. Conhece algum quadrinista famoso?

As interações entre os estudantes demonstraram o que sabiam sobre o gênero do discurso tirinha. As questões formuladas para esta atividade, e em todas as realizadas, no decorrer dos módulos, exigiram dos estudantes posicionamentos discursivos orais, escritos ou multimodais, em um determinado contexto dialógico.

Figura 6 - Questionamentos prévios aos estudantes



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Os discursos dos estudantes indicaram que 50% deles demonstraram gostar de ler livros “de ação”, e outros 50% gostam de ler gibis por conter muitos desenhos e as histórias serem engraçadas. Eles fizeram referência à imagem, e também, a temática articulada ao humor apareceu como uma marca característica do gênero (RAMOS, 2009).

Constatou-se que cinquenta por cento dos estudantes não possuem gibis em casa. Contudo, mesmo sem terem revistas impressas, eles a acessam pela internet. A história contada por sucessão de imagens, desde a era primitiva, continua a impressionar leitores. Como diz a sabedoria popular “uma imagem fala mais do que mil palavras” (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 9).

Quanto ao conhecimento do acervo de gibis na instituição de educação, dezesseis estudantes responderam que não sabiam se na escola há gibis, e somente dez disseram ter conhecimento. No entanto, enfatizaram que há poucos exemplares. Apesar do PNBE (BRASIL, 1997) incluir, a partir de 2006, os gêneros dos quadrinhos nos acervos das instituições escolares, como uma leitura relevante no processo de aprendizado dos estudantes, nota-se pelas respostas obtidas, que ainda os gêneros dos quadrinhos, incluindo o gênero do discurso tirinha, continuam sendo pouco utilizados como ferramenta pedagógica na Educação Fundamental - Anos Iniciais.

Ao serem questionados sobre a diferença entre história em quadrinhos e as tirinhas, oito estudantes responderam que nas tirinhas a história é mais curta, os demais disseram que não sabiam. Para subsidiar os estudantes, a professora-pesquisadora informou sobre algumas definições dos termos. Costa (2009) define história em quadrinhos (ou HQs) como “um gênero com três características essenciais: 1) integração entre palavras e imagens; 2) presença do tipo narrativo na maioria dos textos; 3) papel como suporte mais recorrente”. Na mesma obra define o verbete tira, ou tirinha, como “segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros” (COSTA, 2009, p. 191-192).

Em relação ao nome tirinha, vinte e dois estudantes responderam que não sabem o porquê do nome, e seis disseram que é uma tira de quadrinhos. Para gerar uma boa discussão, houve uma conversa profícua sobre a conotação dos termos, pois segundo Ramos (2017), o Brasil registra diversidade ao se referir a esse gênero do discurso. Há tira e tirinha, duas possibilidades e complementos possíveis. Um dos sentidos para a palavra tirinha é, de fato, o relacionado à sua dimensão física, de ser uma história construída num espaço de pequenas proporções, e outro sentido se refere por ser um produto de conteúdo predominantemente infantil e, por isso, inofensivo. Entretanto, ressalta que nem tudo o que se produz em quadrinhos é para crianças.

As personagens fazem parte dos elementos da narrativa, e quando perguntado aos estudantes sobre as personagens que eles conhecem de tirinhas; ao menos um personagem da Turma da Mônica foi mencionado em cada resposta, o que vem confirmar que as histórias em quadrinhos dos estúdios Maurício de Sousa fazem parte do cotidiano dos estudantes, por meio

de vídeos que assistem na TV, revistas impressas e via internet, ou brinquedos da marca.

Sobre o porquê de as tirinhas serem divididas em quadrinhos, a maioria dos estudantes não soube responder, mas sete estudantes justificaram que é para uma melhor organização das imagens e das falas, ou para contar cada momento em um local, e ainda por serem interessantes. Os estudantes que justificaram os motivos denotam conhecer a função sociocomunicativa do gênero (BRASIL, 1998). A tirinha por ser um gênero com característica própria, multimodal, apresenta regularidade própria que a diferencia das histórias em quadrinhos, porém compartilham marcas comuns, quais sejam:

- uso da linguagem dos quadrinhos (balão onomatopéia, quadrinho etc.);
- utilização de recursos de ordem 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). (RAMOS, 2017, p. 63).

Para a questão relacionada à facilidade em ler e entender os quadrinhos das tirinhas, dois estudantes disseram ser mais ou menos fácil, treze disseram que não é fácil, e treze responderam que sim, porém nem todos souberam justificar as respostas. Dois estudantes justificaram o motivo de ter facilidade: um respondeu que é pelas imagens, outro disse ser por causa dos sinais de pontuação. Os dois estudantes mencionaram os recursos verbo-visuais da tirinha, que para eles facilitam a leitura. Esses elementos continuamente se entrelaçam, e constituem uma interdependência na construção do sentido global.

Outra estudante disse que a mãe a ensinou como ler tirinha. De acordo com Rama e Vergueiro (2004, p. 31), “A ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes [...]”. Para a leitura de tirinha é importante entender os recursos das linguagens para interpretar e compreender os sentidos, e o contexto de produção. Segundo Eisner (1989, p. 8), “é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais” e também a leitura “é um ato de percepção estética e de esforço intelectual”.

Sobre como são veiculadas as tirinhas, doze estudantes afirmaram que não sabia, um citou o jornal, sete nos gibis, outro respondeu na internet, e mais nove nas lojas, bibliotecas ou escolas. De acordo com Nicolau (2013, p. 8):

A tirinha surgiu e circula há mais de cem anos nos meios impressos, principalmente em jornais e revistas próprias. Mas, nos últimos anos, esse gênero dos quadrinhos ganhou um novo espaço que vem proporcionando reconfigurações em suas características essenciais: os blogs [...].

Ainda sobre conhecer algum quadrinista famoso, vinte e dois estudantes citaram o nome de Maurício de Sousa, mas confessaram não conhecer as suas obras e a história de vida, só sabiam que é autor da Turma da Mônica. Os demais estudantes disseram não conhecer nenhum quadrinista. Foi apresentada a foto do autor, conforme disposta na Figura 7, aos estudantes e informado que no Módulo1, será dedicado um momento para o estudo sobre a vida e obra do referido autor.

Figura 7 - Maurício de Sousa



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/> Acesso em: 28 mar. 2019.

Após as indagações, chegou o momento dos estudantes escolherem um tema entre os mais comuns nas tirinhas tais como: amizade, brincadeiras, desejos, disputas, alimentação, higiene, escola, meio ambiente, super-heróis, empoderamento, entre outros, conforme aparecem nas mais variadas revistas impressas e digitais da Turma da Mônica.

A professora-pesquisadora distribuiu revistas impressas aos estudantes que já estavam agrupados em duplas, e enquanto eles folheavam as revistas para escolha do tema, ela informou previamente que as tirinhas, na última página da revista, poderiam ser lidas de forma independente, sem relação com as histórias da revista. Explicou, também, sobre a presença do humor nas tirinhas, além de apresentar, nas revistas, os personagens mais conhecidos da Turma da Mônica: O Bidu, Franjinha, Mônica e Sansão, Cebolinha, Cascão, Magali, Floquinho. Foram realizadas perguntas orais sobre as características dos personagens, tais como:

1. Quem dos personagens da Turma da Mônica representa ser o (a) mais forte da Turma? Por quê?
2. E quem representa ser o(a) mais inteligente? Por quê?
3. Quem não gosta de tomar banho? Por quê?
4. Qual a personagem mais comilona? Por quê?
5. Como vocês descreveriam o Bidu? E o Floquinho?

Alguns estudantes responderam, enquanto outros complementavam as falas dos colegas, intermediados pela mascote.

A professora-pesquisadora enfatizou sobre a construção composicional da tirinha, o formato menor em comparação com as outras histórias que são mais extensas. Neste momento, os estudantes que justificaram em uma das questões do levantamento de conhecimento prévio a diferença entre história em quadrinhos e tirinha, se manifestaram dizendo que tinham respondido de forma adequada. Geraldi (1997, p. 120) postula que “É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis”.

No momento da escolha do tema, conforme se observa na Figura 8, a professora-pesquisadora informou, oralmente, que cada dupla levantaria os temas das tirinhas que aparecem nas revistas, bem como as que gostariam de estudar. Conforme os estudantes sugeriam um título, a professora-pesquisadora anotava no quadro para realizar a seleção do tema mais votado.

Figura 8 - Momento dos estudantes escolherem o tema



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Durante a atividade de escolha do tema, surgiram várias sugestões, entre elas: respeito, competição, hora de dormir, tatuagem, astronauta, brincadeiras e brinquedos, escola, identidade, criatividade... Como a intenção era escolher apenas um tema, e as opiniões eram diversas, foi necessário que os estudantes escolhessem através de uma votação. De acordo com Grillo (2016, p. 145), “A palavra alheia desempenha um papel fundamental na formação ideológica do homem e se apresenta como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva”. Durante a escolha do tema, a professora-pesquisadora mediou a discussão, e ajudou os estudantes a chegarem em um consenso, anotou no quadro as sugestões, em forma de lista.

Os estudantes definiram pela temática “Brincadeiras e brinquedos”. A partir deste momento o tema conduziu o conteúdo do gênero do discurso tirinha na SD. Importante constatar que a escolha do tema se relacionou aos sentidos dados pela situação social dos estudantes num momento específico em que vivem.

A partir da definição da temática das tirinhas a serem produzidas, os estudantes iniciaram a primeira produção do gênero tirinha. Antes disso, elaboraram um roteiro, em folha impressa, com as orientações da professora-pesquisadora. A proposição inicial para o roteiro foi descrita de forma abrangente, sendo solicitado a eles:

De acordo com o tema escolhido para o trabalho com tirinhas, relate um fato/acidente, real ou fictício, e depois crie uma tirinha em quadrinhos. O relato implica conter: O fato/acidente; ambiente; personagens e quando aconteceu. (Texto elaborado no diário de pesquisa da professora-pesquisadora, 2019).

Houve necessidade de informar aos estudantes que é a partir do roteiro de uma história que se elabora a tirinha, pois ele evidencia os elementos essenciais da narrativa, e indica quantos quadrinhos são necessários para criar a tirinha. Assim, depois de elaborado o roteiro, a história inteira é dividida em quadrinhos. A Figura 9 mostra um roteiro.

Figura 9 – Excerto do estudante (E10) elaboração de roteiro

O Fato/Acontecimento:
 Gato mau: O caçador é o Juliano que
 aqui ficou com o olho vendado então
 ela vai pegar o gatinho
 Mas todos os gatinhos estavam escondidos
 pois ela precisava achá-los.

Ambiente:
 jardim

Personagens:
 Juliano e o gatinho

Quando:
 tarde

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

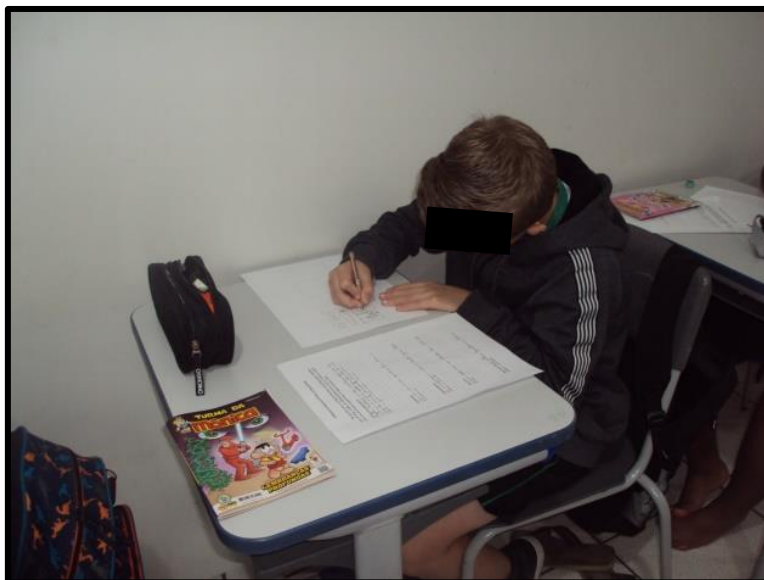
O roteiro elaborado pelo estudante (E10) apresenta os elementos da narrativa, o fato e os personagens, indica o local e o momento em que a ação acontece. A escrita é bem objetiva sem sugerir o efeito de humor característico da tirinha.

Quando os estudantes finalizaram a elaboração dos roteiros, a professora-pesquisadora entregou folhas sulfites com quadrinhos impressos “grade” (forma vertical e horizontal) para que cada um, individualmente,

escolhesse a quantidade de quadrinhos, conforme o roteiro elaborado. As folhas impressas variavam, de um a seis quadrinhos, e havia a opção de formato horizontal ou vertical, para que pudessem iniciar a elaboração da tirinha, conforme disposto na Figura 10.

Durante a realização das atividades, a postura adotada pela pesquisadora para incentivá-los a produzirem os desenhos da forma como eles sabiam, sem se preocuparem com o estilo do desenho, pois mesmo os traços esquemáticos seriam considerados na produção, foi de fundamental relevância para o clima harmonioso da sala de aula. Apenas uma estudante ficou insegura no início da produção, ao dizer que não sabia desenhar, mas logo após o diálogo com a professora-pesquisadora, realizou a atividade com tranquilidade. Como assevera Mendonça (2002, p. 221), “Em geral, alguns alunos sentem dificuldades com os desenhos, o que pode gerar resistência à tarefa. [...] Ainda assim, é comum que os alunos sintam grande prazer em criar [...]”.

Figura 10 - Elaboração do roteiro e primeira tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Cabe ressaltar que mesmo não demonstrando aos estudantes, a professora-pesquisadora também ficou receosa ao solicitar essa produção inicial para essa faixa etária do Ensino Fundamental, por se tratar de um gênero multimodal, aparentemente simples, mas complexo, que exige percepção estética, esforço intelectual, o humor característico do gênero, entre

outras habilidades, características do gênero. Todavia, a professora-pesquisadora respaldou-se em Freire (1996, p. 32) para quem:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Ensino porque busco... Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Quando finalizaram as produções, os estudantes trocaram as tirinhas entre si para apreciarem os trabalhos dos colegas. Ao término da aula, eles entregaram as tirinhas elaboradas para que a professora-pesquisadora pudesse analisá-las. Contatou-se que de uma forma geral, os estudantes demonstraram que possuíam conhecimentos relacionados às características do gênero em questão. Contudo, alguns estudantes tiveram dificuldades, tais como: criar tirinha com poucas vinhetas, elaborar desfecho inesperado para o efeito de humor, demonstrar coerência entre o conteúdo do roteiro e a tirinha produzida. Algumas tirinhas produzidas, neste primeiro momento, serão apresentadas e analisadas posteriormente.

Desse modo, na sistematização das atividades dos próximos módulos, serão enfatizados os conteúdos relevantes trabalhados para minimizar essas e outras dificuldades dos estudantes, além de potencializar os conhecimentos previamente adquiridos. Os resultados das aprendizagens consolidadas foram apresentados ao final do relato sobre o desenvolvimento da SD.

Antes de terminar essa etapa da SD, foi solicitado que alguns estudantes trouxessem revistas impressas da Turma da Mônica para iniciar o próximo módulo, a fim de desenvolver as atividades sobre o reconhecimento do gênero.

4.1.2 Reconhecimento do gênero do discurso tirinha e o conteúdo temático.

O Módulo um o **Reconhecimento do gênero do discurso tirinha e o conteúdo temático**, foi desenvolvido no dia 22/04/2019, segunda-feira, em três aulas no horário regular da turma. Este módulo, após adequações, teve como principais objetivos: Reconhecer tirinhas da temática escolhida em

suporte impresso; Conhecer a vida e obra do autor quadrinista Maurício de Sousa, por meio da exibição de um vídeo; Ler tirinhas da temática escolhida para dialogar com os colegas sobre o contexto de produção, os propósitos, a construção composicional, o conteúdo temático e estilo das tirinhas; Sistematizar os conhecimentos sobre os elementos da tirinha impressa.

Nestas aulas, os estudantes não puderam acessar o site da Turma da Mônica, pois não havia computadores disponíveis com acesso à internet, no entanto, o material para a primeira atividade de leitura foram as revistas trazidas por eles, e pela professora-pesquisadora.

Por alguns momentos, em dupla, os estudantes sob a orientação da professora-pesquisadora leram as tirinhas das revistas utilizando as estratégias de observação da multimodalidade cunhadas por Paes de Barros (2009). A professora-pesquisadora orientou os estudantes sobre as estratégias, disse que primeiro era necessário selecionar e verificar as informações verbais, depois organizar as informações visuais e, em seguida, integrar as informações verbais e não verbais para perceber o todo unificado de sentido. Enfatizou a importância de que quando forem ler textos multimodais usem essas estratégias de observação, antes de responder as questões.

Os estudantes, durante a leitura das tirinhas, discutiram entre eles a temática escolhida, “Brincadeiras e brinquedos”. O teor da discussão era sobre os tipos de brincadeiras e brinquedos, comentaram, de forma geral, que as brincadeiras que aparecem nas tirinhas requerem espaços ao ar livre em contato com a natureza, e que muitos dos brinquedos não são eletrônicos.

Logo depois, a professora-pesquisadora disponibilizou uma folha impressa com dados da vida e obra do autor Maurício de Sousa, retirado do livro *Narizinho Arrebitado*, adaptações de Regina Zilberman, (2019, p. 63), para que lessem. Houveram curiosidades sobre a primeira tirinha publicada pelo autor, o Franjinha e seu cãozinho Bidu. A professora-pesquisadora então apresentou a tirinha aos estudantes. Eles comentaram sobre a diferença dos traços do desenho dos personagens de hoje, em relação à primeira tirinha. Em seguida, a professora apresentou um vídeo sobre o autor, “Tudo sobre o Maurício de Sousa” - Parte 1¹⁴ de 3 (três). Após assistirem ao vídeo, houve

¹⁴ Tudo sobre o Mauricio de Sousa - Parte 1 de 3. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/DBFBbIUqd8c>. Acesso: em 04 mar. 2018.

outras considerações sobre o autor a pedido dos estudantes. Os estudantes ficaram satisfeitos em conhecer a vida e obra do autor. Foi sugerido a eles que acessassem, em casa, os links dos sites e assistissem as duas outras partes, a 2¹⁵ e 3¹⁶, do vídeo sobre a vida do quadrinista.

Para continuar o reconhecimento do gênero, os estudantes voltaram a ler tirinhas das revistas, e por meio de algumas perguntas formuladas pela professora-pesquisadora, responderam e conheceram um pouco mais sobre o gênero tirinha. Algumas perguntas planejadas anteriormente na SD não foram necessárias realizar, pois os estudantes já demonstraram ter informações prévias em relação à temática, os personagens, vida do autor, onde as tirinhas são veiculadas, e também onomatopéias que representam os sons nos quadrinhos. Seguem as perguntas constantes na SD, que não foram discutidas:

1. Cite alguns temas das tirinhas da Turma da Mônica?
2. Quem são as personagens que aparecem nas tirinhas da Turma da Mônica?
3. Como são reproduzidos os sons nos quadrinhos?
4. Você conhecia a história de vida do autor Maurício de Sousa? Explique.
5. Além dos sites da internet onde são publicadas/veiculadas as tirinhas da Turma da Mônica

Algumas questões, no entanto, por meio de discussão oral, foram pertinentes elucidar com eles, sobre as falas nos balões, a identificação do humor, e o contexto histórico-social. As perguntas discutidas:

1. As falas indicadas por meio de balões possuem os mesmos formatos? Por quê?
2. E o humor das tirinhas, é fácil identificar? Por quê?
3. Quem são os possíveis leitores dessas tirinhas da Turma da Mônica?
4. Qual o contexto histórico-social das tirinhas da Turma da Mônica?
5. Gostou das tirinhas que você leu?

¹⁵ Tudo sobre o Mauricio de Sousa - Parte 2 de 3. Vídeo disponível em: [https:// www. You tube .com/ watch ?v=BvAudnJlyic](https://www.You tube .com/ watch ?v=BvAudnJlyic). Acesso: em 04 mar. 2018.

¹⁶ Tudo sobre o Mauricio de Sousa - Parte 3 de 3. Vídeo disponível em: <https://www.youtube. com/watch ?v=b5O3zVPB6Dw>. Acesso: em 04 mar. 2018.

Em relação à questão nº 1 sobre as falas indicadas por meio de balões possuírem os mesmos formatos e o porquê, todos os estudantes compreenderam que há formatos diferentes, porém nem todos souberam explicar. As respostas mais comuns dos estudantes que se posicionaram foram relacionadas à “significação”. De acordo com alguns estudantes:

- “Os formatos são diferentes porque às vezes não tem o mesmo sentido” (E10);
- “Porque cada balão tem um sentido diferente” (E13);
- “Porque cada um tem sua expressão” (E25);
- “Porque para alguns pensamentos são outros balões” (E3);
- “Porque algumas são de grito, outros são de pensamento e outros de fala etc...” (E22).

Dessa maneira, alguns autores respaldam os posicionamentos dos estudantes sendo muitas as possibilidades de construções dos balões. Conforme Ramos (2009) são várias as formas distintas de balões. Rama e Vergueiro (2004, p. 56 - 57), afirmam que “[...] O balão é a intersecção entre imagem e palavra” e “[...] o continente do balão - ou seja, a linha que o delinea - também informa várias coisas ao leitor”. Desse modo, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS e LEEUWEN, 1996). Os leitores para compreenderem a mensagem contida no balão devem considerar todos os recursos verbo-visuais, entre outros elementos, mesmo porque, o balão representa uma densa fonte de informações.

Quanto à questão nº 2 sobre o humor das tirinhas, os estudantes disseram ser fácil de identificar. Eles assim justificaram: “Porque tem que entender a tirinha” (E15); “Porque no final ela é engraçada” (E28), mas não conseguiram explicar como é construído o efeito de humor. Ramos (2017, p. 66), afirma que “A construção de um desfecho até então inesperado é o que leva ao humor, marca central do gênero tira cômica”. Assim, a expectativa de um final engraçado na tirinha é esperada pelos leitores.

Sobre a questão nº4, o contexto histórico-social das tirinhas da Turma da Mônica, surgiu respostas relacionadas ao ambiente e ações do cotidiano das crianças, tais como:

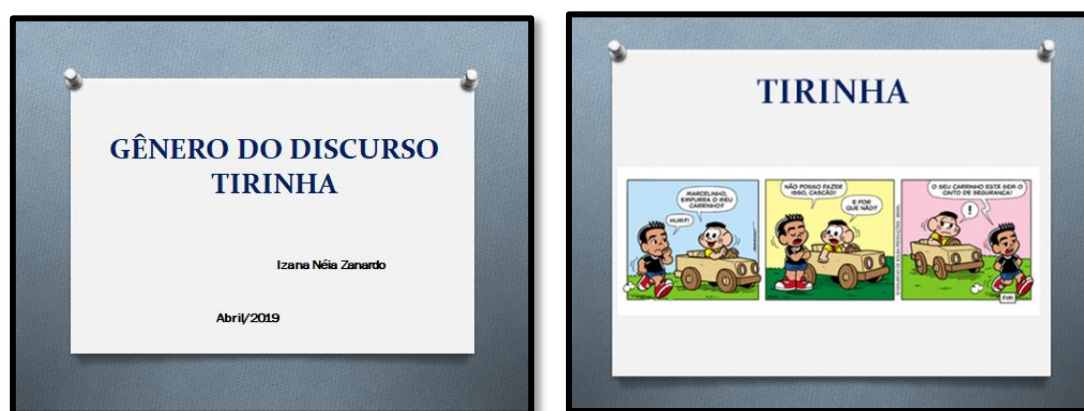
- “Bairro do Limoeiro” (E19);
- “Brincadeiras, pois são crianças de dez anos” (E15);
- “Crianças, brincam, estudam” (E13);
- “Crianças e se passa na praça e etc.” (E6);

➤ “Bairro do Limoeiro e histórias infantis” (E17).

Através dos personagens, suas ações, atitudes, comportamentos e experiências; da ambientação; de situações e do desfecho das histórias permitem identificar os imaginários sociais¹⁷ do contexto nos quadrinhos. Assim, “[...] enquanto forma de comunicação e mediação social, podem ser usadas para ensinar comportamentos dentro da comunidade, propagar ideias, discutir valores, dramatizar relações sociais e os problemas de convívio” (EISNER, 2008, p. 11).

Para sistematizar os conhecimentos sobre o gênero do discurso tirinha a professora-pesquisadora, com o uso do projetor multimídia, apresentou alguns slides, conforme disposto na Figura 11, e realizou algumas perguntas orais no intuito dos estudantes refletirem sobre os elementos da tirinha e a relação entre a linguagem verbal e não verbal. As perguntas versaram sobre a sequência narrativa, as relações de sentido, o humor das tirinhas, e se é possível tirinha sem imagem, entre outras.

Figura 11 – Apresentação em slides sobre o gênero do discurso tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

As atividades realizadas até aqui se voltaram ao levantamento do que os estudantes já sabiam e o que ainda precisavam aprender acerca do gênero do discurso tirinha. Assim, o próximo tópico sistematiza conteúdos específicos

¹⁷ “Os imaginários sociais possuem uma função primária que se podia definir como a elaboração e distribuição generalizada de instrumentos de percepção da realidade social construída como realmente existente.” (PINTOS, 1995, p. 11).

trabalhados junto aos estudantes, sobre a construção composicional do gênero do discurso tirinha, no módulo dois.

4.1.3 Construção composicional do gênero do discurso tirinha: recursos verbo-visuais

O Módulo dois **Construção composicional do gênero do discurso tirinha: recursos verbo-visuais** foi desenvolvido em três encontros, no horário regular da turma, nos dias 29/04/2019, 20/05/2019 e 27/05/2019, as segundas-feiras, perfazendo um total de oito aulas. Este módulo teve como principais objetivos: Conhecer o processo de elaboração de tirinhas; Reconhecer a situação de comunicação e construção de sentidos da tirinha; Conhecer os elementos da construção composicional do gênero; Ler, analisar tirinhas e assistir vídeo da Turma da Mônica para compreender como a relação entre as imagens, a metáfora visual, as cores, e a linguagem verbal contribui para a construção da coerência das tirinhas.

No primeiro momento, a professora-pesquisadora apresentou aos estudantes vídeos de curta duração sobre o processo de elaboração de quadrinhos: roteiro¹⁸, desenho¹⁹, letras²⁰, arte final²¹, acabamento²² e cores²³; que são produzidos nos estúdios Maurício de Sousa. Como o processo de elaboração das histórias em quadrinhos é o mesmo da tirinha, foi importante os estudantes assistirem e acompanharem as etapas do processo para compreenderem melhor quando forem reelaborar as tirinhas ao final da SD.

A professora-pesquisadora enfatizou que conforme aparece nos vídeos, cada profissional nos estúdios produz uma parte do material que compõe os quadrinhos, até passar pela análise final do quadrinista, Maurício de Sousa, para depois publicar. Explicou, também, que as tirinhas podem ser elaboradas individualmente, como no caso da SD, que os estudantes estão participando.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQWmtLqgJvs> Acesso em: 28 mar. 2019.

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Kss9Cqr2_a0 Acesso em: 28 mar. 2019.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xiGjm8jAVRI> Acesso em: 28 mar. 2019.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=870kavvoG3w> Acesso em: 28 mar. 2019.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kOvoY4oBsvk> Acesso em: 28 mar. 2019.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wYT462CGVU4> Acesso em: 28 mar. 2019.

Em seguida, a professora-pesquisadora entregou aos estudantes uma tirinha impressa com questões para análise, como demonstra a Figura 12.

Figura 12 - Tirinha Turma da Mônica: Futevôlei na praia ²⁴



Fonte: https://www.gazetaonline.com.br/entretenimento/cultura/2019/01/-_turma-da-monica--ganha-tirinhas-com--meninas-superpoderosas--e--ben-10-1014163918.html Acesso em: 12 abr. 2019.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha impressa, por escrito, para posterior socialização, foram as seguintes:

1. No início da tirinha, o que o Astronauta está sugerindo aos amigos?
2. No 2º quadrinho como os amigos do Astronauta reagiram? Por que eles reagiram desta forma?
3. No 3º quadrinho o que de fato aconteceu com o Astronauta e seus amigos? 4) Observe, em cada quadrinho, as expressões faciais do Astronauta e indique o sentimento que elas expressam: 1º, 2º e 3º.
4. Qual (is) quadrinho(s) nos traz(em) o efeito de humor? E como esse efeito é construído?
5. Em que lugar (espaço) as ações dos personagens ocorrem? Como você identifica?

Antes de iniciarem a leitura, a professora-pesquisadora orientou os estudantes que para a construção dos sentidos, durante a leitura da tirinha, utilizassem as estratégias de observação da multimodalidade (PAES DE

²⁴ O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

BARROS, 2009). Primeiro selecionar e verificar as informações verbais, depois organizar as informações visuais e, em seguida, integrar as informações verbais e não verbais para perceber o todo unificado de sentido. Enfatizou a importância de que quando forem ler textos multimodais usem essas estratégias de observação, antes de responder às questões. Após algum tempo, organizou os estudantes em grupos para discutirem o assunto, sanarem as dúvidas entre eles e concluírem a tarefa.

Cabe destacar algumas respostas da questão nº1 sobre a tirinha Turma da Mônica: Futevôlei na Praia, em que os estudantes, de uma forma geral, mencionaram:

- “Jogar futebol” (E5);
- “Ele está sugerindo para eles jogarem bola” (E22);
- “Brincar de bola” (E20);
- “Que eles brincassem com a bola que trouxe” (E28);
- “Brincar de vôlei” (E27);
- “Se eles querem bater uma bola” (E2);
- “Jogar vôlei ou futebol” (E21).

É interessante notar que os estudantes ativaram conhecimentos prévios e inferiram diferentes sentidos ao contexto situacional no primeiro quadrinho. Para isso, integraram as informações verbais e não verbais somados aos conhecimentos prévios que possuem, e, assim, perceberam o todo unificado de sentido, tanto do primeiro quadrinho, quanto de toda a sequência dos quadrinhos. Conforme Koch e Elias (2010), todos esses elementos, verbais e não verbais, intervêm na atribuição de sentido, por parte do leitor.

Ao final da atividade, discutiu-se oralmente a socialização das análises feitas pelos grupos de estudantes de todas as questões formuladas para interpretação da tirinha. O propósito era de que eles fizessem uma reflexão a partir dos questionamentos e das análises apresentadas por eles sobre a compreensão da tirinha. Então, a professora-pesquisadora entregou informações escritas, para posterior consulta, sobre tema, construção composicional e estilo do gênero do discurso tirinha. Essas informações já haviam sido apresentadas em slides anteriormente aos estudantes.

Na sequência, os estudantes pesquisaram nas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, disponibilizadas pela professora-pesquisadora, os significados das onomatopeias e como apareciam nos quadrinhos das tirinhas,

se dentro ou fora dos balões, ou ainda preenchendo todo um quadrinho; e quais as funções delas para o efeito de sentido no contexto das tirinhas. De acordo com Rama e Vergueiro (2004, p. 63), “as onomatopeias são grafadas independentemente dos balões, em caracteres grandes, perto do local em que ocorre o som que representam”.

Desse modo, para a realização da atividade, a professora-pesquisadora entregou aos estudantes, como suporte para consulta, uma lista impressa de onomatopeias, Figura 13, mais comuns provenientes do idioma inglês, com os significados. Isso porque reconhecer o uso expressivo das onomatopeias nos quadrinhos serve como apoio na construção do sentido do texto. Ao término desta atividade houve a socialização dos resultados obtidos.

Figura 13: Lista de onomatopeias

Veja algumas onomatopéias e o que significam:	
Aaai! – grito de dor	engolido; beber água
AAAhh! – grito de surpresa, dor, medo, pavor ou descoberta	Grrr! – animal ou pessoa grunhindo
Ah! Ah! Ah! – risada ou gargalhada	Gulp! glup! – engasgo
Au!Au! – latido de cachorro	Grumpy – irritado
Atchim! – espirro	Gronch – mastigar
Bah! – desagrado	Gloom – melancolia;
Bam! – tiro de revólver	Growl – rosnar;
Bang! – tiro	Graurrr! – dinossauro
Baroom! Baruum! – trovões ou explosão de bomba atômica	Ha! Ah! Ah! – riso de satisfação, gargalhada
Baw! ou buá! – choro	Hã? Huh? hein? – interrogação
Blam! Bash! ou bow – queda	He! he! he! eh! eh! rê! rê! – risinho de satisfação
Boom – Explosão;	Há,Há,Há,Há – gargalhada
Bonc – pancada	Hunf! – irritação
Bbrrzz! – sintonia de rádio	Hmmm hum... – reflexão
Brrr boom! – trovão	Honk! fom! fom! – buzina
Buow! – choro	Hoot! uuu! – vaia
Buá! – choro	Hum! – satisfação, murmúrio
Bum- estouro, ruído de bumbo	Ih! ih! ih! ih!, ní ní ní – riso ridículo
Blam!Blam! som de martelo, batida de porta	loo-hoo! iu-uul, u-uul – chamamento a distância
Burp! – arroto	Ka-boom! ta-bum! – bomba
Blá,Blá,Blá!	Klunk! clunc! plunc! tunc! – ruído surdo de objeto caindo
Buzzz! – zumbir, abelha voando	Knock! Knock! toc! toc! – batida
buzz! Cochicho	Meow! miau! – miado de felino
Cabrum – Chuva	Mmm! huum! – satisfação; reflexão; espanto, dúvida; mente trabalhando
Chomp! nhoc! nhac! nhec!- mastigar	Moo! muu! – mugido de búfalo
Chop! tchap! tchape! tchope! – chapinhar, patinar, chafurdar na lama	Munch! chomp! – mastigada de animal grande
Clang! blém!, blém! – batida em objeto metálico	Nhec! – rangido;
Clap! Clap! – palmas;	Nhoc! – mordida, mastigar
Crash! Praaa! – objeto grande se chocando com outro; estouro	Nham! – mastigar
Crash! – batida, espatifar	Oof! ufa! – suspiro de cansaço ou dor
Crec!Crack! – rachar	Oops! upa! epa! – espanto; medo; surpresa
Click – Estalo	Ouch! ail – grito de dor
Chuacl – beijo	Owl ouch! – desabafo de dor
Clecl! Clic– abrir a porta	Pat! pat! tap! tap! – tapinha carinhoso
Crááá – pássaro	Plop! poc! pok! – batida em objeto oco; coaxar de sapo; perna de pau
Coffcoffcoff – tosse	Pooft! puff! – desaparecer de repente.
Crunch! croc! – mastigar torradas	Pooft! puff! – cansaço
Ding! Dong! dim! plim! trim! – campainha	Pow! pou! Pof! Paf! Tum!– soco
Drip! pimi! ping! plim! plic! – gota	Plof – tombo
Dzzzt! bzzzt! – vôo curto de abelha; rápido cochicho; ruído no processo da solda elétrica	Pow - Soco, Pancada;
Eek! ic! – soluço	Psst! – expulsar ou chamar atenção
Er... Ahn ... – indecisão	Pisc, Pisc, Pisc – piscada de olho
Flip – flap – flop - bater de um lado para outro;	Rat-rat-rat! rá-tá-tá! ratataaa-tá – metralhadora
Flap – som de pássaro voando	Rá!Rá!Rá!Rá! – risadas, gargalhadas
Fuuuul! - Sopro	Rawww! Grrr-oul – rugido de gorila
Gasp! Ufa! – cansaço	Riinchi! – relincho
Glub! glub! Glub! blub! glug! – líquido sendo	Ring! ding! – campainha tocando
	Rip! – rasgando; tesoura cortando
	Roar! rawww! – rugido

Fonte: [https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/28/onomatopeias-nas-](https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/28/onomatopeias-nas-hq/)

[hq/](https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/28/onomatopeias-nas-hq/)

Na sequência, alguns estudantes, sob a coordenação da professora-pesquisadora e, intermediados pela mascote Sansão, foram incentivados a escolherem e reproduzirem alguns sons mais comuns que aparecem nas tirinhas. Os sons emitidos pelos estudantes foram interpretados pelos colegas que diziam qual o significado das onomatopeias representadas. Foi um momento muito divertido e de significativas aprendizagens.

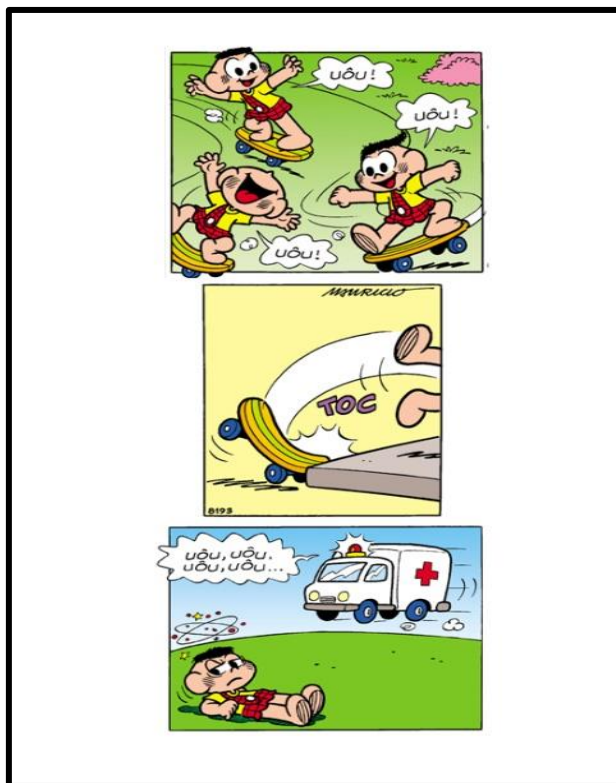
Posterior às atividades sobre onomatopeias, os estudantes, em duplas, receberam envelopes da professora-pesquisadora, contendo onze quadrinhos impressos, que compuseram quatro tirinhas, conforme se observa nas Figuras 14, 15, 16 e 17. Os quadrinhos estavam recortados, e embaralhados nos envelopes entregues as duplas de estudantes, para que organizassem a sequência dos quadrinhos, na forma horizontal ou vertical, e colassem em uma folha sulfite. Assim, enquanto realizavam as atividades eles negociavam entre si as estratégias para a montagem da sequência.

Figura 14 - Tirinha Turma da Mônica nº 1 para atividade de sequência



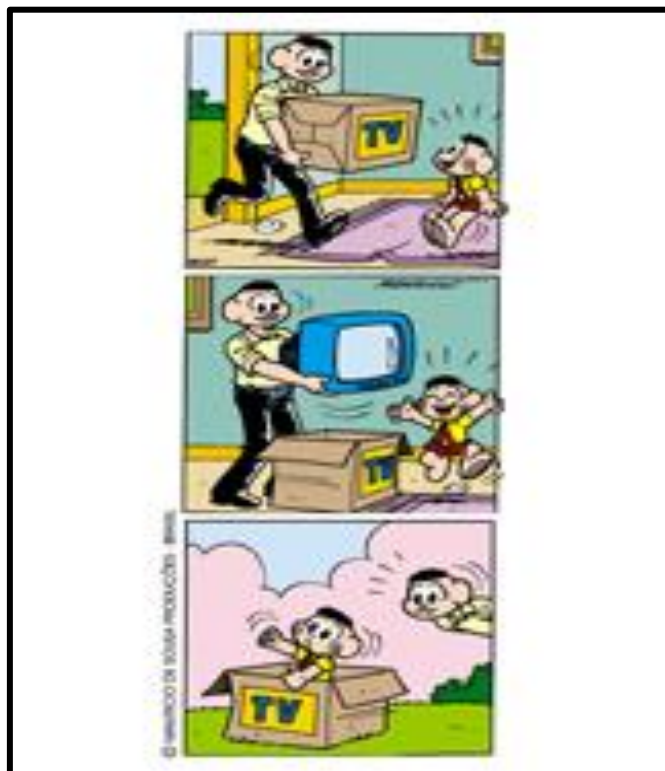
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 15 - Tirinha Turma da Mônica nº 2 para atividade de sequência



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/43980533847957243/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

Figura 16 - Tirinha Turma da Mônica nº 3 para atividade de sequência



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 17 - Tirinha Turma da Mônica nº 4 para atividade de sequência



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/16764373> . Acesso em: 12 abr. 2019.

Durante a realização da atividade, a professora-pesquisadora circulou entre as sete duplas formadas, conforme se observa na Figura 18, e instigou os estudantes a justificarem as escolhas, e as estratégias utilizadas para organização das quatro tirinhas.

Figura 18 - Grupo de estudantes realizando atividade de sequência



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

A professora-pesquisadora observou durante a atividade que duas duplas de estudantes (cinco e sete), mesmo tendo a informação de que seriam formadas quatro tirinhas, organizaram apenas três tirinhas na folha sulfite. Essas duas duplas uniram as Tirinhas Turma da Mônica nº 2 e nº 4, como se fosse uma única, e justificaram que observaram os elementos pictográficos e

selecionaram as informações relevantes à construção da significação, a partir de suposições, pois se tratava do mesmo personagem, o Cascão, que estava brincando de skate nas duas tirinhas. No entanto, uma pista dada nas tirinhas, era a cor diferente dos skates. As cores são elementos composicionais e estilísticos marcantes que compunha a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco podem expressar ideologias e discursos. Segundo Dionísio (2005), o leitor deve atentar para as mais diversas marcas materializadas no texto multimodal, como por exemplo, ilustrações, cores, formatos, formas, disposição, elementos tipográficos etc. O resultado da atividade da dupla sete pode ser observado na figura 19.

Figura 19 - Tirinhas Turma da Mônica nº 2 e nº 4 organizadas pelos estudantes do grupo 7



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

A dupla, número dois, uma das cinco duplas que concluíram a atividade de forma adequada, quando a professora-pesquisadora questionou a escolha da ordem dos quadrinhos para organização das tirinhas, um estudante afirmou que chegaram à conclusão “se ajudando.” (E25). Em relação ao fato de terem organizado a tirinha nº 2 separada da tirinha nº4, um estudante justificou que se basearam nas “falas e as imagens.” (E23), nas tirinhas, por isso não formaram uma só, “pois são diferentes.” Sobre a organização da tirinha nº 1, um estudante justificou que “A Mônica disse ao Cebolinha (no primeiro quadrinho) que já sabia que o amigo secreto dela era o Cascão e depois da pergunta do Cebolinha, mostrou o bilhete todo sujo que recebeu.” (E2). Sobre a tirinha nº 3, outro estudante explicou que “O Cascão só poderia brincar dentro da caixa depois que o pai a abrisse e tirasse a TV.” (E24).

De acordo com as falas dos estudantes, percebeu-se que eles de maneira colaborativa observaram e conjugaram as linguagens verbais e não

verbais que viabilizam o efeito humorístico, e também ativaram conhecimentos prévios referentes aos elementos da narrativa, e às características das personagens para construção do sentido das tirinhas. Neste sentido, Elias e Koch (2010, p. 22) consideram que:

A pluralidade de leituras e de sentido pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...].

Para que os estudantes pudessem ampliar os conhecimentos, algumas tirinhas foram projetadas por meio de apresentação em slides, conforme disposto na Figura 20, pela professora-pesquisadora, com explicações. Assim, ela estabeleceu um diálogo com os estudantes, com o objetivo de leitura e reflexão sobre os elementos que compõem o gênero do discurso tirinha.

O conteúdo pautou-se na linguagem verbal e nos recursos visuais, tais como: apresentação gráfica; ordem de leitura; linguagem verbal e visual (icônica); estilo do desenho; título; tema; personagens protagonistas e secundários; expressões visuais; tempo; espaço; planos e ângulos de visão; ação; o hiato ou sarjeta e a elipse; cores; balões e apêndice, rabinho ou rabicho; onomatopeias; letreiro, legenda ou recordatório; figuras ou linhas cinéticas; quadrinho ou vinheta; requadro, linha demarcatória, contorno ou moldura; metáforas visuais; sinais de pontuação; interjeições; construção do efeito de humor.

É importante esclarecer que a professora-pesquisadora utilizou diferentes termos para designar os elementos que compõem o gênero, pois são termos empregados por vários autores de quadrinhos. Ex: apêndice, rabinho ou rabicho, que possuem o mesmo significado. Ainda sobre essa atividade, os estudantes ficaram atentos e participaram ativamente, pois estavam cientes de que esses conhecimentos seriam necessários para produzirem as tirinhas ao final da SD.

Figura 20 - Projeção: Elementos de construção composicional



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Após a explicação acerca dos elementos que compõem a tirinha, na sequência da aula, a professora-pesquisadora organizou os estudantes em duplas, e entregou uma tirinha impressa com questões interpretativas, conforme se observa na Figura 21, para que realizassem leitura e análise.

Figura 21 - Tirinha Turma da Mônica: Bolhas de sabão²⁵



Fonte: Revista impressa Turma da Mônica, nº 37, maio de 2018, Editora Maurício de Sousa, Distribuição Panini Brasil Ltda.

²⁵. O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes, em dupla, analisassem a tirinha impressa, e respondessem aos questionamentos por escrito, foram as seguintes:

1. O que o Cebolinha, a Magali, e a Mônica estão fazendo? Que elementos dos quadrinhos contribuem para essa compreensão?
2. O que aconteceu com a Mônica, no 3º quadrinho? Por quê?
3. Observem em cada quadrinho as expressões faciais dos personagens, e indique o sentimento que elas expressam: 1º, 2º e 3º.
4. Qual (is) quadrinho(s) nos traz(em) o efeito de humor? Explique.
5. Em que lugar (espaço), em cada quadrinho, as ações dos personagens ocorrem? 1º, 2º e 3º.

Os estudantes analisaram, com muita tranquilidade, a tirinha impressa com as questões, antes da análise, porém, utilizaram as estratégias de observação da multimodalidade (PAES DE BARROS, 2009), na qual, primeiro era necessário selecionar e verificar as informações verbais, depois organizar as informações visuais e, em seguida, integrar as informações verbais e não verbais para perceber o todo unificado de sentido. Durante a socialização disseram que foi fácil ler, pois tinha mais elementos não verbais do que verbais, e de forma geral disseram que o efeito de humor estava no terceiro quadrinho, pois a Mônica era muito forte e assoprou com tanta força que a bolha ficou enorme, e ela começou a voar, mas estava desesperada. Para compreender o humor subjacente à tirinha, os estudantes identificaram a ruptura, quebra de expectativa pelo desfecho inesperado, e acionaram os conhecimentos prévios referentes às características marcantes da “Mônica”, além de observarem a expressão facial da personagem. De posse deste resultado, chama atenção o desfecho humorístico postulado por Ramos (2007, p. 147) de que:

As tiras cômicas são um gênero que possui uma narrativa que leva a um desfecho humorístico. O final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa da história.

Por fim, relataram que também gostam de brincar de fazer bolhas de sabão. A professora-pesquisadora lembrou que ao final da SD eles escolherão algumas brincadeiras para vivenciarem.

Em continuidade, os estudantes foram agrupados em 12 duplas, dentre estas alguns trios, e receberam alguns balões impressos, conforme disposto na Figura 22, recortados e separados das definições dos formatos de balões, de forma embaralhada (como se fosse um quebra-cabeça) para que organizassem e juntassem os balões com suas definições para colarem em uma folha sulfite, com a finalidade de conhecerem alguns formatos de balões e suas funções nas tirinhas.

Figura 22 - Alguns formatos de balões



Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html> Acesso em: 12 abr. 2019.

Os estudantes participaram ativamente desta atividade, conversaram muito entre eles nos grupos, conforme se observa na Figura 23, para negociarem como ficariam os balões com suas referidas definições. Ao concluírem a atividade, socializaram com os colegas as estratégias utilizadas na montagem, muitos deles informaram que as metáforas visuais dentro de alguns balões, colaboraram para a escolha das definições, aspecto que colaborou para que a maioria dos estudantes concluísse de maneira adequada a atividade.

Figura 23 - Dupla de estudantes realizando atividade sobre balões



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

A professora-pesquisadora destacou aspectos importantes, como por exemplo, que não existem somente esses formatos de balões nas tirinhas, pois depende muito do contexto e intenção comunicativa do autor. Também que a maioria dos balões vem ligada por um prolongamento denominado rabicho, rabinho ou apêndice, apontando para um ou mais personagens. E ainda, que as escritas dentro dos balões são grafadas com letras maiúsculas. Sobre a posição nos quadrinhos, importante saber que os balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho devem ser lidos antes daqueles colocados à direita e abaixo (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

Ao terminar a atividade, os estudantes, em duplas, receberam outra tirinha impressa com questões, conforme disposto na Figura 24, para leitura e análise das linguagens verbal e não verbal.

Figura 24 - Tirinha Turma da Mônica: Cebolinha tocando tambor ²⁶



Fonte: https://www.facebook.com/turmadamonica/photos/a.1085801126>06795/21_4030318_728440/?type=3&theater
Acesso em: 12 abr. 2019.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha, por escrito, foram as seguintes:

1. Quais são os personagens que aparecem na tirinha?
2. Quem é o personagem principal? O que ele está fazendo?
3. Em que lugar (espaço) as ações dos personagens ocorrem?
4. A onomatopeia “BUM” que aparece várias vezes, no 1º e no 3º quadrinho, significa o som do...
5. A expressão facial do Cebolinha no 1º quadrinho demonstra sentimento de: () alegria () irritação () calma

²⁶ O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

6. Leia os balões do 2º quadrinho. De quem é a fala “SE VOCÊ CONTINUAR COM ESSE BRINQUEDO, AINDA VAI FICAR SURDO!” ?
7. O pai do Cebolinha fica alegre no 3º quadrinho? Por quê?
8. Escreva o que você compreendeu da tirinha.

A professora-pesquisadora orientou os estudantes para lerem a tirinha impressa com as questões utilizando as estratégias de observação da multimodalidade, antes de responderem as questões formuladas. De uma forma geral, os estudantes conseguiram analisar a tirinha, identificar os personagens: principal e secundário; o espaço onde ocorreram as ações dos personagens; o significado da onomatopeia “BUM” que aparece nos quadrinhos; o sentimento demonstrado pela expressão facial do personagem principal e também do secundário, bem como identificaram de quem eram as falas dos balões no segundo quadrinho. Somente um estudante não conseguiu finalizar de forma adequada a tarefa, dentre os vinte e seis presentes na aula. Para este estudante foi necessário retomar a atividade, em outro momento, com a ajuda da professora-pesquisadora para que pudesse finalizar.

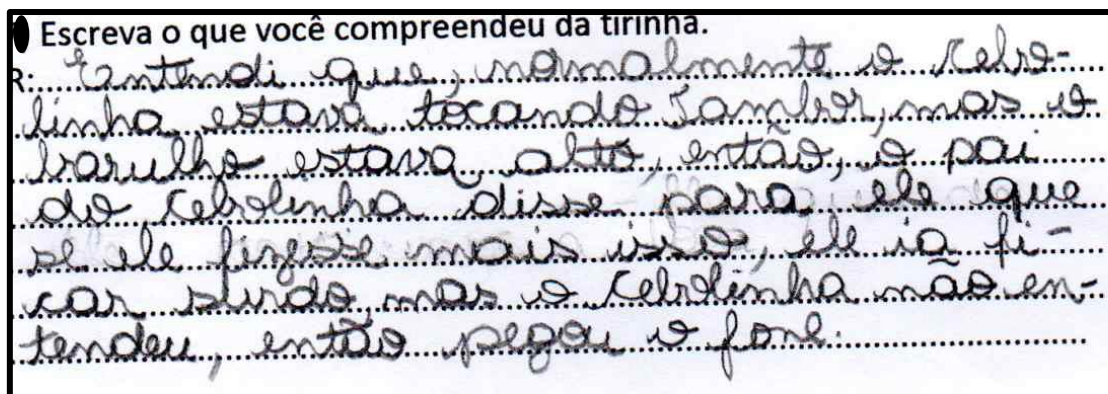
Sobre a compreensão do sentido da tirinha, atividade da questão oito, É possível descrever que o Cebolinha (no primeiro quadrinho) estava tocando tambor de brinquedo dentro de casa, onde seu pai estava lendo. Com a intervenção do pai (no segundo quadrinho) por meio do enunciado verbal “se você continuar com esse brinquedo, ainda vai ficar surdo!”, e a representação das imagens dos personagens no plano médio ou aproximado²⁷, viabilizou diferentes possibilidades de interpretação, se não fossem consideradas as imagens (no terceiro quadrinho) onde demonstravam que o personagem Cebolinha interpretou o enunciado verbal, literalmente. A interpretação literal do enunciado, no contexto do quadrinho, contribuiu para a criação do efeito humorístico da tirinha. Como reverbera Ramos (2007, p. 25), “Falar do sentido de um texto é falar de uma série de elementos que se articulam para produzir coerência dentro de uma situação interacional”.

Diante disso, os exemplos de escritas dos estudantes, conforme as Figuras 25 e 26 denotam o que compreenderam da tirinha. Ressalta-se que as

²⁷ “**Plano Médio ou Aproximado** – Representa os seres humanos da cintura para cima. Permite que se tenha mais clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens e é muito utilizado para cenas de diálogos: [...]” (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 41).

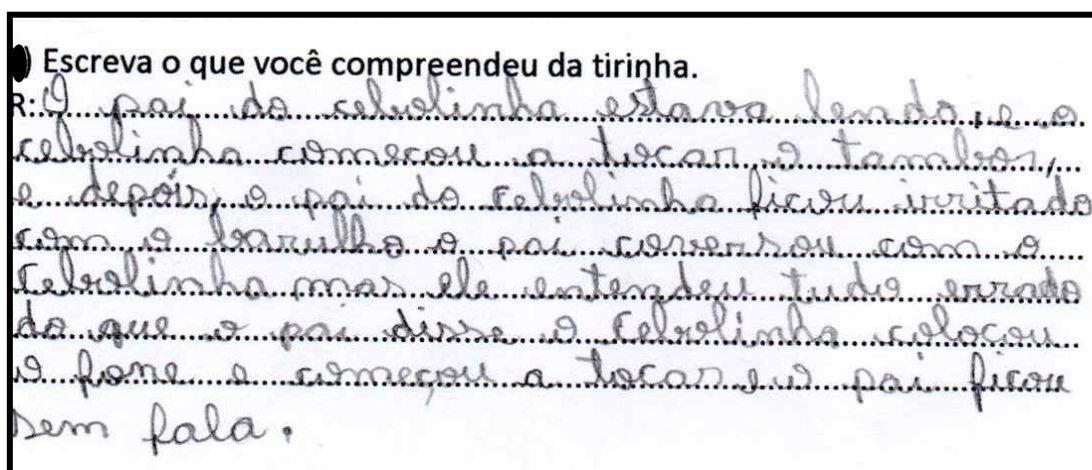
escritas dos estudantes foram preservadas na íntegra. As correções não foram realizadas nestes excertos, pois não era o objetivo no momento.

Figura 25 - Excerto do estudante (E28) sobre compreensão da tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 26 - Excerto do estudante (E2) sobre compreensão da tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Para finalizar este módulo, a professora-pesquisadora realizou uma retomada do conteúdo estudado até o momento, por meio de perguntas orais e diálogos entre os estudantes.

4.1.4 Análise linguística do gênero do discurso tirinha

O Módulo três foi planejado com atividades relacionadas à **Análise linguística do gênero do discurso tirinha** e foram desenvolvidas em dois encontros, no horário regular da turma, nos dias 03/06/2019 e 24/06/2019, nas segundas-feiras, perfazendo um total de seis aulas. Este módulo teve como

principais objetivos: compreender o conteúdo temático e a sequência lógico-temporal das tirinhas; reconhecer as marcas linguísticas dos enunciados das tirinhas; compreender o sentido metafórico, e inferir a sucessão de acontecimentos entre um quadrinho e outro.

Para iniciar as atividades do módulo, a professora-pesquisadora informou aos estudantes que eles iriam assistir um vídeo da Turma da Mônica intitulado “Brincadeiras Modernas”²⁸, conforme demonstra a Figura 27, por ser tema da SD. Orientou para que ficassem atentos para ao final discutirem sobre o conteúdo. O vídeo tinha o intuito de mostrar uma brincadeira tradicional, em paralelo aos problemas do mundo moderno. Na história, o Cascão brinca com um carrinho de sucata turbinado, e como a Mônica precisa ir a uma festa, ele a leva como se fosse um táxi, no entanto, uma das vias, o campinho do bairro, foi todo alagado por causa da chuva, e para cortar caminho ele se depara com a cobrança de pedágio para passar pelo quintal da casa do Cebolinha, pois no início do vídeo os dois brigaram porque o Cebolinha não ajudou o Cascão a construir o carrinho.

Figura 27 - Estudantes assistindo vídeo: Brincadeiras Modernas



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

²⁸ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=zKUpxP94_U > Acesso em: 28 mar. 2019.

Quando o filme terminou, houve um momento de roda de conversa sobre o tema. A professora-pesquisadora, com o auxílio da mascote Sansão, intermediou a fala dos estudantes. A ideia era verificar se eles compreenderam a história. Para tanto, foram realizadas algumas perguntas motivadoras, como:

1. Vocês já construíram um carrinho de sucata?
2. Seria tranquilo brincar com um carrinho de sucata no bairro onde moram?
3. Com quais brinquedos costumam brincar?
4. E seus pais, brincavam com quais brinquedos? Vocês sabem?

Os estudantes puderam pensar sobre os tempos modernos em que a tecnologia tomou espaço das brincadeiras típicas de alguns anos atrás, que proporcionavam mais interação entre as crianças e era mais propícia ao ar livre. Diante do contexto observado, Colhante *et al.* (2012, p. 142), asseveram que:

Com a tecnologia moderna, muitos aspectos importantes para o desenvolvimento global da criança vêm se perdendo. A industrialização e a urbanização promoveram uma diminuição de espaços apropriados para o brincar e vem desencadeando o esquecimento de brincadeiras tradicionais e consequentemente o desaparecimento do acervo cultural da infância.

Então, discutiu-se a importância das brincadeiras tradicionais. Posterior à motivação, a conversa girou em torno da linguagem dos personagens, ou outra situação que eles queriam destacar do filme. Um estudante lembrou-se da fala do Cebolinha “ele troca o *r* pelo *l*, professora” (E9). Outro mencionou que “em uma parte o Cascão disse *alargado* em vez de *alagado*, e a Mônica corrigiu ele” (E14). Outro expressou que “apareceram onomatopeia, eu vi a do soco” (E5). Alguns estudantes não se manifestaram, mas foi possível perceber que estavam atentos às falas dos colegas.

A professora-pesquisadora perguntou se eles lembravam como o Cebolinha escreveu a expressão “pedágio” na placa. Eles lembraram que não estava adequada a forma escrita, então a palavra foi escrita corretamente no quadro para discussão sobre a expressão “Pedágo”. Mesmo não tendo aparecido na história, a professora-pesquisadora comentou sobre o

personagem Chico Bento, que também possui uma fala diferente, e explicou que há situações comunicativas em seus diferentes níveis. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 306), “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”.

Ainda, foi conversado com os estudantes sobre o efeito de humor da história. A partir desse diálogo os estudantes aprenderam um pouco mais sobre os recursos multissemióticos abordados na linguagem dos quadrinhos. Segundo Kress (2003), a linguagem verbal sozinha não consegue mais dar conta das mensagens elaboradas de forma multimodal.

Dando continuidade, a professora-pesquisadora entregou uma tirinha impressa, como se observa na Figura 28, com questões interpretativas aos estudantes, para que em dupla, pudessem analisar de acordo com as orientações anteriores.

Figura 28 - Tirinha Turma da Mônica: No meio da brincadeira²⁹



Fonte: Super Almanaque Turma da Mônica, nº 4, novembro de 2018, Editora Maurício de Sousa, Distribuição Panini Brasil Ltda.

²⁹ O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha, por escrito, foram as seguintes:

1. Quais são os nomes dos personagens que aparecem na tirinha?
2. O que os personagens estão fazendo?
3. Quando (tempo) ocorrem as ações dos personagens? E em que local eles estão?
4. De quem é a fala no balão do 2º quadrinho? Como você sabe?
5. Como o Cebolinha soluciona o problema da falta de iluminação?
6. Qual é o significado da metáfora visual que aparece no balão de pensamento, no 3º quadrinho?
7. Qual é o público-alvo dessa tirinha?
8. Escreva o que você compreendeu da tirinha.

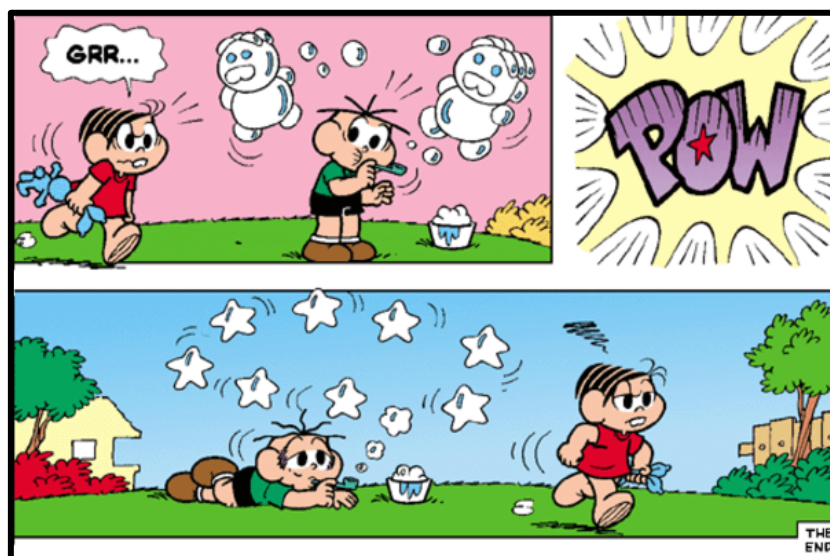
A professora-pesquisadora orientou os estudantes para lerem a tirinha impressa utilizando as estratégias de observação da multimodalidade, antes de responderem as questões formuladas. Durante a realização da tarefa, três estudantes precisaram de auxílio da professora-pesquisadora para concluí-la, assim como já ocorrido em atividades anteriores de análise de tirinhas, mesmo eles estando em duplas com os colegas. De maneira geral, os vinte e sete estudantes, presentes na aula, desenvolveram a análise sem muitas dúvidas. Demonstraram compreender bem qual o público alvo das tirinhas, reconheceram os personagens protagonistas e secundários, identificaram onde ocorrem as ações, identificaram as metáforas visuais. Assim, foi possível avaliar que todos estavam em processo de aprendizagem acerca do gênero do discurso tirinha e da compreensão de uma sequência narrativa.

Dentre as questões formuladas para análise da tirinha, ressaltam-se algumas observações acerca das respostas dos estudantes, relacionadas à questão 4. Nesta questão, houve cinco respostas diferentes, quais foram: Um dos grupos escreveu “Cebolinha” (E14 e E5), e não justificou. Outro, disse “o Cebolinha por que ele troca o R pelo L” (E1 e E15). Outro grupo respondeu “do Cebolinha por que ele falou pelaí Cascão e é peraí” (E20 e E27). Outro respondeu que “é o Cebolinha pela fala errada” (E7 e E9). Por último, outra resposta de um estudante que afirmou “Cebolinha, por que ele estava do lado direito” (E18). Essa resposta surpreendeu a professora-pesquisadora, pois

quando ela formulou a questão, supunha que as respostas seriam como a dos outros grupos, focadas na fala do Cebolinha, e discutidas com a turma. Ao mesmo tempo, a resposta deste estudante emergiu o conhecimento do estudante (E18) sobre os elementos indissociáveis: balão e rabicho que aponta para um personagem, além do posicionamento do balão dentro do quadrinho. Conforme Rama e Vergueiro (2004, p. 56) destacam, “[...] pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. Ele informa que um personagem está falando na primeira pessoa.” Desse modo, Eisner (1989, p. 154) compreende que o balão é o “recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor”, ou vários emissores, dependendo do contexto. Após a realização da atividade, as aprendizagens foram socializadas e sistematizadas.

Para aprimorar os conhecimentos dos estudantes, a professora-pesquisadora entregou a eles mais uma tirinha impressa, conforme se observa na Figura 29, com algumas questões para que, em dupla, pudessem analisar conforme orientações anteriores.

Figura 29 - Tirinha Turma da Mônica: Mônica e Cebolinha



Fonte: <https://www.gestaoeducacional.com.br/onomatopeias-o-que-sao/> Acesso em: 12 abr. 2019.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha, por escrito, foram as seguintes:

1. Quais são os nomes dos personagens que aparecem na tirinha?
2. No 1 ° quadrinho, o que o personagem Cebolinha está fazendo?

3. Observe com atenção a expressão GRR... que aparece no balão do 1º quadrinho. O que representa essa expressão?
4. Observe com atenção a expressão POW que aparece no 2º quadrinho. O que representa essa expressão?
5. Quais são os significados das metáforas visuais que aparecem no 3º quadrinho? a) Acima da cabeça do Cebolinha? b) Acima da cabeça da Mônica?
6. Quando (tempo) ocorrem as ações dos personagens? E onde eles estão?
7. Qual é o público-alvo para leitura dessa tirinha?
8. Escreva o que você compreendeu da tirinha.

A professora-pesquisadora orientou os estudantes para lerem a tirinha utilizando as estratégias de observação da multimodalidade, antes de responderem as questões formuladas. Muitas das questões formuladas já foram analisadas em tirinhas anteriores, e a retomada nesta atividade foi com o intuito de aprofundar os conhecimentos dos estudantes.

Os recursos verbo-visuais utilizados pelo autor da tirinha, conforme se observa na Figura 30, trouxe expressividade à história por meio das figuras de linguagens sonoras, as cores, as onomatopeias; as linhas cinéticas, e as metáforas visuais.

Figura 30 - Dupla de estudantes analisando tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Após finalizarem a atividade, a professora-pesquisadora conversou com os estudantes sobre a questão nº 3, e constatou que dos vinte e sete estudantes, dezessete deles disseram que a expressão da Mônica era de “raiva” e dez disseram que ela estava “brava”. Em referência à questão nº 5, letra b, houve várias respostas, sendo que dois estudantes compreenderam a metáfora acima da cabeça da Mônica como se ela estivesse “nervosa”, dois utilizaram a expressão “brava”, cinco deles usaram o termo “raiva”, e seis mencionaram a expressão “furacão de raiva”, outros três usaram a expressão “redemoinho de raiva”, e um estudante usou a expressão “arisca”, sendo que outros oito estudantes não souberam responder.

Para analisar as produções dos estudantes referentes às questões nº 3 e nº 5 letra b, relacionadas ao sentimento manifestado pela a personagem Mônica, vale considerar que as metáforas visuais, conforme afirmam Rama e Vergueiro (2004, p. 54):

[...] atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. [...].

Apesar da maioria dos estudantes utilizarem termos diferentes na resposta da questão nº 5, o sentido metafórico é semelhante. E sobre a emoção da personagem na tirinha, a professora-pesquisadora instigou os estudantes para analisarem novamente a expressão facial da Mônica, no primeiro e no terceiro quadrinhos. E também solicitou para observarem o balão contendo uma onomatopeia (no primeiro quadrinho) e a metáfora visual, ondulação em forma de redemoinho, acima da cabeça da Mônica (no terceiro quadrinho).

Após esse momento, foram socializadas as ideias e discutidas as dificuldades de alguns estudantes em analisar a questão nº 5. Por fim, após a socialização, eles compreenderam que o sentimento da Mônica expresso, tanto no primeiro, quanto no terceiro quadrinho, é equivalente. A professora pesquisadora explicou que o autor do texto utilizou linguagem metafórica diferente no contexto da tirinha, mas com o intuito de reforçar o sentimento da

personagem. Nesta linha, Ramos (2009, p.110) considera que “É importante destacar que o sentido atribuído ao sinal gráfico está diretamente atrelado ao contexto da história”.

Em outra aula, a professora-pesquisadora disponibilizou para leitura e análise mais uma tirinha impressa, conforme se observa na Figura 31. Assim, elaborou questões discursivas, e novamente organizou os estudantes em duplas, para que analisassem e escrevessem, quadrinho por quadrinho, na ordem de leitura dos fatos, sobre o que compreenderam em cada ação específica, e também na sucessão de acontecimentos da sequência narrativa da tirinha.

Figura 31 - Tirinha Turma da Mônica: Cabo de guerra³⁰



Fonte: www.monica.com.br Página semanal 10. Acesso em: 12 abr. 2019.

³⁰ O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

A questão formulada pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha impressa, por escrito, foi a seguinte:

1. Escreva a sequência narrativa dos quadrinhos: 1ºQuadrinho...
2ºQuadrinho... 3ºQuadrinho... 4ºQuadrinho... 5ºQuadrinho...
6ºQuadrinho... 7ºQuadrinho...

Antes do início da atividade, a professora-pesquisadora recordou com os estudantes e enfatizou a ordem de leitura dos quadrinhos, da revista impressa, mesmo quando sem utilização de palavras. Isso porque, para compreensão:

A sucessão de vinhetas será, no mundo ocidental, organizada no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, do alto para baixo e da esquerda para a direita [...] o que permitirá o entendimento da mensagem. Essa mesma ordem de leitura também ocorrerá dentro de cada quadrinho, em relação à disposição dos personagens e suas respectivas falas. Ou seja, acontecimentos que ocorrem antes na sequência temporal – ainda que o intervalo entre os atos representados seja apenas de alguns segundos – são apresentados sempre à esquerda do quadrinho. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 32-33).

Em continuidade, a professora-pesquisadora solicitou que enumerassem na tirinha, a lápis, o número da ordem de cada quadrinho, pois facilitaria no momento da escrita da sequência. Foi necessário, também, lembrá-los sobre as figuras ou linhas cinéticas que dão ideia, ou ilusão de mobilidade para as imagens que são sempre fixas nos quadrinhos. Conforme destaca Carvalho (2006, p. 45), as linhas cinéticas “São aqueles famosos ‘risquinhos’ que indicam movimento. São eles que representam a trajetória de um objeto ou do próprio personagem, trazendo movimento [...]”. Desse modo, compreende-se que as figuras mais comuns são as que expressam trajetória linear, oscilação de impacto, entre outras (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

Outros elementos relevantes para a condução narrativa da tirinha são: a linha demarcatória, requadro, contorno ou moldura; e o hiato ou sarjeta, e a elipse. E ainda os diferentes planos e ângulos de visão. Assim, a utilização dos diferentes termos para um mesmo elemento, depende da forma como são abordados pelos estudiosos da linguagem dos quadrinhos.

O contorno, ou outro termo equivalente, são as linhas que contornam os quadrinhos, que podem ser demarcadas por diferentes formatos ou até mesmo

pela ausência delas. As linhas são mecanismos que contribuem para a construção de sentidos, algumas são contínuas e indicam ações de fatos que ocorrem no momento presente, enquanto linhas pontilhadas indicam ações ocorridas no passado. Há ainda aquelas em formato de nuvem para indicar um sonho ou desejo do personagem. Quando o autor abre mão das linhas que contornam os quadrinhos, estas são imaginadas facilmente pelo leitor de forma automática (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

Na tirinha, o quadrinho seguinte indica uma sequência contínua posterior à vinheta anterior. Observa-se que entre uma cena e outra existe um espaço que Ramos (2017) define como o hiato (ou sarjeta), que cria um corte entre os dois quadros. Neste sentido, Cirne (1975, p. 41) cita o hiato como separação das cercaduras dos quadros que representa uma elipse temporal. “O corte, em si, já indica uma particular situação elíptica [...]”. Isso significa que compete ao leitor a tarefa de inferir o conteúdo implícito entre as cenas subsequentes dos quadrinhos, com o intuito de entender a narrativa que faz sentido na tirinha. Se o corte narrativo for maior, o processo inferencial será maior, se menor o corte, menor a inferência. O que acontece, na prática, é um processo de inferência de informações adquiridas dentro do contexto.

Os Planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada no quadrinho, limitada na altura e largura, da mesma forma que na pintura, na fotografia ou no cinema. A nomenclatura dos diversos planos é a mesma utilizada pelo cinema, conforme se referirem à representação do corpo humano. Os autores utilizam os diversos planos na linguagem dos quadrinhos: plano geral, plano total ou de conjunto, plano médio ou aproximado, plano americano, primeiro plano, plano de detalhe, pormenor ou close-up (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

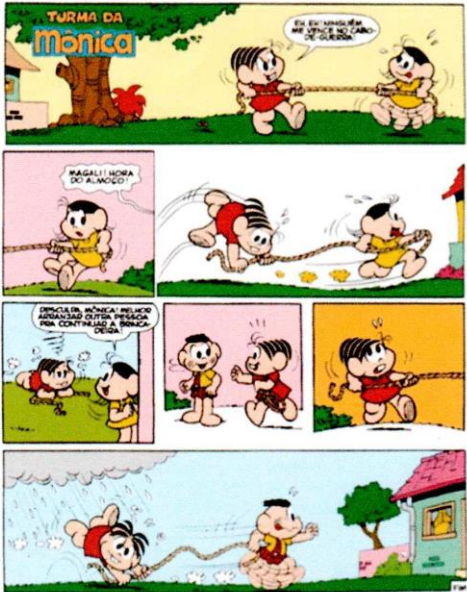
Os ângulos de visão demonstram a maneira como o autor deseja que a cena seja observada no quadrinho e basicamente são divididas em três tipos: ângulo de visão médio, superior e inferior (RAMA; VERGUEIRO, 2004).

Após as explicações e diálogo com os estudantes, e numeração da ordem das tirinhas, a atividade foi realizada, enquanto a professora-pesquisadora circulava pela sala e colaborava com os estudantes que apresentavam dificuldades. A Figura 32 demonstra o resultado da atividade de um estudante, e caracteriza a compreensão da turma de uma maneira geral.

Ressalta-se, novamente, que a escrita do estudante foi preservada na íntegra.

As correções não foram realizadas neste excerto, pois não era o objetivo no momento.

Figura 32 - Excerto do estudante (E23) sobre sequência narrativa



1) Escreva a sequência narrativa dos quadrinhos.

1º Quadrinho... A Mônica está brincando de cabo de guerra com a Magali.

2º Quadrinho... A mãe da Magali chama ela para almoçar.

3º Quadrinho... E daí ela vai correndo para casa.

4º Quadrinho... E daí ela vai para Mônica assumir outra pessoa para brincar.

5º Quadrinho... E aí a Mônica chama o Cebola.

6º Quadrinho... Aí a Mônica viu que estavam vindo duas.

7º Quadrinho... Quando começa a chover o Cebola vai correndo e ganha da Mônica.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Sobre a compreensão do excerto percebe-se que no primeiro quadrinho o E23 não fez referência ao conteúdo do balão, ou seja, a linguagem verbal “EH, EH! NINGUÉM ME VENDE NO CABO-DE-GUERRA!”. Essa informação, no entanto, representa o empoderamento da personagem Mônica e permeia a significação global da tirinha. As linguagens utilizadas para a organização das cenas da tirinha, os espaços entre cada quadrinho, os planos e ângulos de visão, tem uma intenção comunicativa por parte do autor para que os significados do desenrolar dinâmico das sequências de ações sejam

construídos, a partir da interação e conhecimentos do leitor da tirinha. A compreensão da linguagem verbal, articulada com a não verbal, amplia a capacidade de compreensão da tirinha. Como reconhece Eisner (1989, p. 8), “[...] é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais”. Por isso é importante exercitar as habilidades interpretativas dos estudantes, para que percebam a atuação conjunta dos elementos da linguagem da tirinha.

Após a realização da atividade, foi organizada uma roda de conversa com os estudantes, para discutir a sequência narrativa da tirinha, e a sistematização das aprendizagens.

Outro vídeo da Turma da Mônica: Vá brincar lá fora, Cebolinha!³¹, foi apresentado aos estudantes. A história retrata que a mãe do Cebolinha, cansada da bagunça que ele faz dentro de casa, decidiu mandá-lo brincar lá fora. Mas o Cebolinha, muito criativo com seus amigos Cascão, Mônica, Magali e o Dudu, conseguiram transformar uma simples brincadeirinha lá fora em uma bagunça geral. Após assistirem, socializaram entre eles que gostaram do filme e falaram sobre as percepções relacionadas às marcas linguísticas, e também a entonação dos enunciados dos personagens que apareceram na história. A professora-pesquisadora observou a interação verbal e, ao final, sistematizou oralmente as aprendizagens junto com aos estudantes.

Para finalizar o módulo, a professora-pesquisadora propôs leitura e análise de outra tirinha impressa, conforme demonstra a Figura 33, para que os estudantes aprofundassem o conhecimento sobre o conteúdo temático, as sequências narrativas e dialógicas, as marcas linguísticas das tirinhas, suas linguagens, bem como seus efeitos de sentidos.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0AXLZyGZYNM>. Acesso em: 12 abr. 2019.

Figura 33 - Tirinha Turma da Mônica: Carrinho de rolimã ³²



Fonte: Almanaque do Cebolinha, nº 27, novembro de 2018, Editora Maurício de Sousa, Distribuição Panini Brasil Ltda.

As questões formuladas pela professora-pesquisadora para que os estudantes analisassem a tirinha, por escrito, foram as seguintes:

1. Quais são os nomes dos personagens que aparecem na tirinha?
2. Observe as expressões faciais e a fala do pai do Cebolinha no 1º quadrinho e escreva qual sentimento que elas expressam.
3. “- É muito perigoso! Vá já pro quarto!” Esse enunciado no contexto do 2º quadrinho significa: () pedido () ordem () conselho

³² O título da tirinha, nessa dissertação, foi inserido pela professora-pesquisadora para definição, no entanto, para a atividade com os estudantes recomenda-se utilizar a tirinha sem o título.

4. Como o 3º quadrinho contribui para a construção do humor da tirinha?
5. Escreva o que você compreendeu da tirinha.

A professora-pesquisadora orientou os estudantes para lerem a tirinha utilizando as estratégias de observação da multimodalidade, antes de responderem as questões formuladas. Essa atividade foi elaborada como síntese dos conhecimentos da linguagem dos quadrinhos. A professora-pesquisadora salientou aos estudantes sobre a importância da compreensão do todo da tirinha. Durante a roda de conversa, organizada logo após a finalização da atividade, foram elencados os aspectos dos elementos das cenas do primeiro e segundo quadrinho, que levam ao humor no terceiro. Os alunos expressaram sobre os formatos e o tipo de escrita do conteúdo dos balões que expõem os enunciados do pai do Cebolinha, aliados aos recursos visuais: cores, linhas cinéticas, expressão facial, plano e ângulo de visão, linha demarcatória aparente e não aparente, e o efeito de humor no último quadrinho, entre outros aspectos.

Em seguida, a professora-pesquisadora informou aos estudantes que no próximo módulo realizariam atividades de reelaboração das tirinhas produzidas no início da SD.

4.1.5 Reelaboração de tirinhas para organização da coletânea e momentos de vivências

Assim, o Módulo quatro a **Reelaboração de tirinhas para organização da coletânea e momentos de vivências** foi desenvolvido em três encontros, no horário regular da turma, nos dias 01/07/2019, 08/07/2019 e 15/07/2019, nas segundas-feiras, perfazendo um total de sete aulas. Este módulo teve como principais objetivos: reler as tirinhas trabalhadas nas atividades; reelaborar roteiro e tirinha; organizar coletivamente a coletânea de tirinhas elaboradas pelos estudantes; praticar vivências do contexto sociocultural sobre a temática escolhida; autoavaliar os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das atividades da SD e vivenciar algumas brincadeiras.

Após os conteúdos trabalhados acerca das características e demais aspectos relacionados ao gênero textual tirinha, no decorrer dos módulos da

SD, a professora-pesquisadora entregou aos estudantes, organizados em duplas, todas as tirinhas interpretadas durante o percurso da SD, e solicitou as duplas para que lessem algumas.

Logo após, também entregou a produção inicial dos estudantes para que verificassem como cada um compreendia o gênero do discurso tirinha, no início dos trabalhos. Alguns estudantes ficaram surpresos com a produção. Um estudante exclamou: “Nossa! Eu usei muitos quadrinhos” (E7). Outro afirmou não ter utilizado cores na primeira tirinha (E12). Esses comentários foram significativos, pois eles estavam autoanalisando as produções, baseados nos conhecimentos adquiridos na SD.

A intenção da professora-pesquisadora era que produzissem uma tirinha como produção final, pautada na primeira produção, com a ajuda do software Hagáquê, mas pelo fato de não haver computador suficiente para todos os estudantes, com acesso à internet, para instalação e execução do programa, não foi possível trabalhar com o software digital. Assim, os estudantes foram orientados a reelaborar as tirinhas da mesma maneira como da primeira versão, em folhas de papel A4, com quadrinhos impressos “grades”, no formato horizontal ou vertical.

Para a reelaboração das tirinhas, a professora-pesquisadora informou que era necessário, e solicitou que os estudantes reelaborassem o roteiro, ou criassem outro, antes de inserir os desenhos nos quadros. Para tanto, entregou a eles algumas questões norteadoras, em folha impressa.

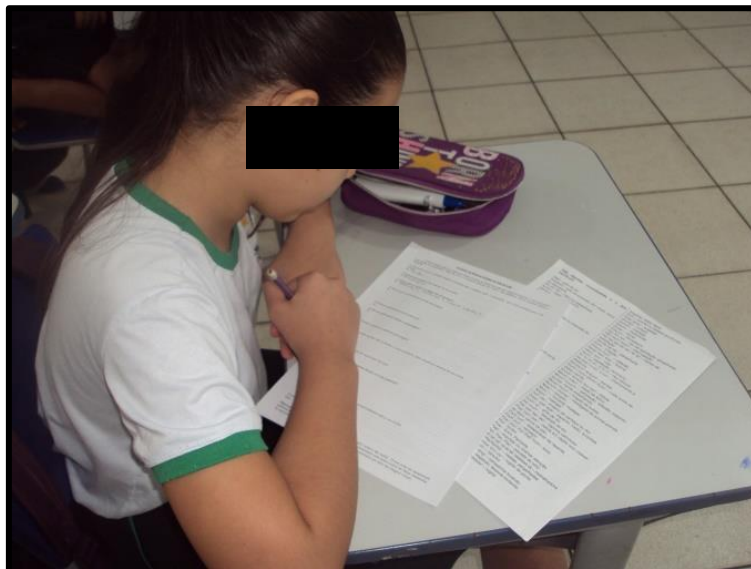
As questões, elaboradas pela professora-pesquisadora, versavam sobre:

1. De acordo com o tema escolhido para o projeto, qual a brincadeira que você escolherá para a sua tirinha?
2. Quantos personagens irão aparecer na sua tirinha?
3. Quais serão os nomes e as idades dos personagens?
4. Descreva as características de cada personagem.
5. Quantos quadrinhos a sua tirinha terá?
6. Em que (ais) ambiente(s) estarão os personagens?
7. Quando (tempo) ocorrem as ações dos personagens?
8. Relate sobre um fato real ou fictício, e como aconteceu, para a sequência narrativa da sua tirinha.

9. Qual será o humor da sua tirinha? Por quê?
10. O que os personagens estarão fazendo em cada quadrinho? 1º quadrinho, 2º quadrinho, 3º quadrinho...
- 1) Escreva o que você gostaria que os leitores compreendessem sobre a sua tirinha.

Para o roteiro, eles foram incentivados a anotar o que precisava aparecer nos quadrinhos de uma história curta. Dentre os participantes, poucos reclamaram da falta de ideia para a história, no entanto, foi necessário fazê-los buscar elementos do universo infantil, sugerir algumas brincadeiras que eles gostavam, e como seria se elas não terminassem de maneira convencional, para que pudessem criar o efeito de humor na tirinha, conforme se observa na Figura 34.

Figura 34 - Estudante elaborando roteiro da tirinha que irá produzir



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Finalizado o roteiro, a professora-pesquisadora solicitou para que cada um deles reelaborasse a tirinha ou criasse outra, conforme a temática escolhida no início da SD. Nenhum estudante, desta vez, se sentiu inseguro. Pelo contrário, demonstraram tranquilidade e dedicação para elaborar a tirinha, pois já estavam familiarizados com o gênero devido às atividades desenvolvidas durante a SD. Então, foram disponibilizadas as folhas de papel A4, com quadrinhos impressos “grade” (forma vertical e horizontal) para que

cada um, individualmente, escolhesse a quantidade de quadrinhos, conforme o roteiro elaborado. As folhas impressas variavam, de um a seis quadrinhos, e havia a opção de formato horizontal ou vertical, para a elaboração da versão final da tirinha. Outros materiais necessários para a produção também foram providenciados.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos [...]”. Contudo, durante a realização da atividade, a professora-pesquisadora circulou na sala de aula, orientou e auxiliou os estudantes que apresentaram dificuldades na elaboração.

Quando terminaram a produção final, foram recolhidos os materiais produzidos. Após análise das tirinhas pela professora-pesquisadora, houve necessidade de revisão e de reescrita de algumas produções, antes da organização coletiva da coletânea. Esse momento propiciou aos estudantes pensarem sobre seus próprios processos de aprendizagens, ou seja, exercitarem a metacognição, reflexão necessária no processo de aprendizagem humana. A análise de algumas produções dos estudantes será relatada posteriormente. A Figura 35 mostra um estudante concentrado, enquanto produz a sua tirinha.

Figura 35 - Estudante elaborando tirinha



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Em outra aula, a professora-pesquisadora junto com os estudantes, a partir do tema desenvolvido na SD “Brinquedos e brincadeiras”, elencaram os nomes de algumas brincadeiras que eles gostariam de vivenciar. Ressalta-se a importância desta atividade, pois a brincadeira instituída nos diferentes espaços na escola, ou em seu entorno, é marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos, que ganha uma conotação ligada aos sentidos atribuídos pelos estudantes que participam das interações com seus colegas. Neste sentido, é importante citar Vygotsky (1984 p. 118), para quem "A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais".

Após escolher as brincadeiras, foram providenciados os materiais necessários, a fim de levá-los para brincar no campo de futebol, e no espaço ao ar livre da igreja do bairro, que ficam em frente à escola. As Figuras, 36, 37, 38, 39, 40 e 41 mostram o envolvimento dos estudantes nas brincadeiras escolhidas: cabra-cega, futebol, cabo de guerra, pular corda, apostar corrida, e esconde-esconde.

Figura 36 - Estudantes brincando de cabra-cega



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 37 - Estudantes brincando de futebol



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 38 - Estudantes brincando de cabo de guerra



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 39- Estudantes brincando de pular corda



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 40 - Estudantes brincando de apostar corrida



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Figura 41 - Estudantes brincando de esconde-esconde



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Após brincarem, os estudantes disseram que gostaram muito e agradeceram pelos momentos de vivência.

A última aula deste módulo foi destinada para avaliação das atividades desenvolvidas na SD. Nesse sentido, a professora-pesquisadora realizou uma roda de conversa junto aos estudantes para conversarem sobre as percepções que tiveram acerca das atividades desenvolvidas e dos conhecimentos adquiridos, até o momento. Em seguida, os estudantes foram convidados para relatarem, individualmente e por escrito, suas aprendizagens. O formulário para

avaliação foi elaborado da seguinte maneira: 1) O que eu mais gostei foi...2) Eu não sabia... 3) Eu aprendi...

De uma maneira geral, constatou-se que os estudantes consideraram as aulas divertidas e enriquecedoras, pois realizaram atividades diferentes, comparadas às que estavam acostumados a realizar em sala de aula, além de ficarem felizes em aprender sobre um gênero que gostam e se identificam. Para que se tenha uma ideia dos resultados das autoavaliações, descrevemos algumas respostas dos questionamentos realizados.

Na primeira, “O que eu mais gostei...”, alguns estudantes responderam:

- Sobre as tirinhas, sobre os balões e sobre tudo que tem nas tirinhas (E9);
- De ter desenhado personagens (E11);
- Das onomatopeias e metáfora visual e as atividades de tirinha, de fazer o texto e etc. E a professora é educada. E aprendemos muita coisa (E2);
- Eu gostei foi das brincadeiras e as tarefas (E27);
- Que a gente fez nossas próprias tirinhas e fizemos do nosso jeito (E18);
- Eu gostei quando a gente fez os nossos próprios quadrinhos (E22);
- Foi dos vídeos que a professora passou pra nós e fazer as atividades (E3);
- Ter experiência (E19);
- De escrever e desenhar tirinhas (E21);
- De ler as tirinhas, aprender mais os nomes da tira e as comédias, fazer uma história da Turma da Mônica numa folha de papel, fazer atividades também relacionadas ao estudo e ter a professora presente nestas aulas (E28);
- De aprender cada vez mais sobre tirinhas (E13);
- Eu gostei de brincar e assistir filme (E8).

Sobre a segunda questão “Eu não sabia...”, alguns estudantes escreveram:

- Dos balões dos quadrinhos que aparecia encima das historinhas (E9);
- Entender as tirinhas, identificar os balões (E23);
- O que era o redemoinho eu não sabia, os balões, e as onomatopeias e metáfora visual, e a poeirinha que agora eu sei (E2);
- Desenhar e fazer tirinhas (E12);
- No começo eu não sabia nada, mas depois aprendi (E25);
- Que dava para fazer quadrinhos sem linhas dos lados (E22);
- Que havia de colocar letra maiúscula (E19);
- Que as palavras: “Poft, Boom, Glup” eram onomatopeias e não só palavra, as linhas demarcatórias, molduras, o “FIM” no final de uma história... (E28);
- Algumas coisas sobre os balões, os jeitos dos personagens (E13);
- Onomatopeia, formatos dos balões, linha dos quadrinhos (E6);

Em relação à terceira questão “Eu aprendi...”, alguns estudantes responderam:

- Entender as tirinhas, identificar os balões (E23);
- A metáfora visual, onomatopeia, o redemoinho, os balões e aprendi que as tirinhas não estão escritos, e é só ler a tirinha, e tem um tema diferente (E2);

- Sobre as tirinhas (E12);
- Tudo (E27);
- Sobre os sinais que temos que usar nas tirinhas (E18);
- Ver efeitos visuais e fazer tirinhas (E24);
- Quando a professora falou que dá para fazer quadrinhos de cima para baixo (E22);
- A desenhar melhor, a interpretar as tirinhas, conheci a história do Maurício de Sousa, o criador da Turma da Mônica e etc... (E15);
- Outras formas de comédia (E19);
- A escrever tirinhas (E21);
- Que se pode usar a imaginação quando vai fazer uma tirinha, devemos prestar atenção ao ler um gibi, ou uma história (E28);
- Eu aprendi sobre os diversos balões, os movimentos, entender o humor da tirinha e muito mais com a minha querida professora (E13);
- Sobre os formatos dos balões e linha dos quadrinhos (E6);
- Fazer tirinhas (E8).

Conclui-se que cada estudante, a partir dos conhecimentos iniciais, desenvolveram as aprendizagens conforme participação e envolvimento nas atividades realizadas no decorrer do desdobramento da SD planejada. Também que a autoavaliação, um exercício metacognitivo, favorece a reflexão individual acerca das aprendizagens adquiridas, e as que ainda precisam aprender. Santos (2002, p.76) corrobora que “A autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito”. Essa capacidade de regulação, Flavell (1987) denomina como metacognição, que é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos.

O próximo módulo foi destinado à divulgação para a comunidade das ações desenvolvidas pelos estudantes, no desdobramento da Sequência Didática.

4.1.6 Divulgação para comunidade das ações desenvolvidas pelos estudantes

O Módulo cinco a **Divulgação para comunidade das ações desenvolvidas pelos estudantes** foi realizado em um encontro, na reunião de pais ou responsáveis, no período noturno, no dia 10/09/2019 perfazendo um total de duas aulas. Este módulo teve como principais objetivos: divulgar os resultados da pesquisa-ação realizada, bem como, as ações desenvolvidas pelos estudantes, no desdobramento da SD, e ainda, disponibilizar a coletânea de tirinhas para os estudantes e instituição de ensino.

Após conversar com a gestão da escola, foi agendada a data para divulgação dos resultados da pesquisa-ação junto aos pais ou responsáveis, como também, entregar a coletânea produzida com o gênero do discurso tirinha. Esta atividade aconteceu no mesmo dia da reunião trimestral de pais, programada pela escola.

A professora-pesquisadora, durante a reunião, expôs aos pais ou responsáveis os objetivos propostos para a realização da pesquisa-ação, conforme Figura 42. Assim, apresentou, por meio de projetor multimídia, todas as ações desenvolvidas durante o desenvolvimento da SD, bem como, uma análise geral dos resultados alcançados. Nesse momento, ela relatou que os estudantes se envolveram nas atividades propostas da SD, e enfatizou que este envolvimento foi de fundamental importância para a aprendizagem de todos.

Figura 42 - Momento da professora-pesquisadora com os pais ou responsáveis



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Após a apresentação, oportunizou um momento aos familiares para que comentassem suas percepções em relação à pesquisa-ação realizada. Alguns pais elogiaram o trabalho, e disseram que os estudantes comentavam sobre as atividades que realizavam nas aulas. Vale ressaltar que uma das mães perguntou se esse projeto foi desenvolvido em todas as turmas de 5º anos da instituição educativa. A professora-pesquisadora explicou novamente que a

pesquisa-ação realizada, por ser um requisito do curso de mestrado, PROFLETRAS, foi desenvolvida somente em uma turma. A mãe, então, comentou que era uma pena, pois todas as turmas poderiam aprender muito com este trabalho.

Em seguida, a professora-pesquisadora informou aos pais sobre a coletânea de tirinhas que ficaria na instituição de ensino, e assim entregou ao gestor, juntamente com o pedido de publicizar o resultado das aprendizagens dos estudantes participantes da pesquisa-ação. Ao final da apresentação e entrega da coletânea, agradeceu a todos os envolvidos pela honrosa oportunidade.

Ao findar os módulos da SD, a próxima subseção apresenta algumas análises concernentes às produções iniciais e finais de tirinhas produzidas pelos estudantes durante o desenvolvimento da SD.

4.2 Os resultados alcançados das tirinhas produzidas

Para publicizar o progresso das aprendizagens dos estudantes no decorrer da sequência didática trabalhada, foi selecionado oito exemplos de tirinhas produzidas por quatro estudantes, sendo quatro produções iniciais e quatro produções finais. Como os estudantes tiveram a liberdade de reelaborar a primeira tirinha, ou elaborar outra diferente, muitos optaram por elaborar uma nova tirinha, e, por isso, nem sempre a temática da brincadeira é a mesma nas duas produções, inicial e final.

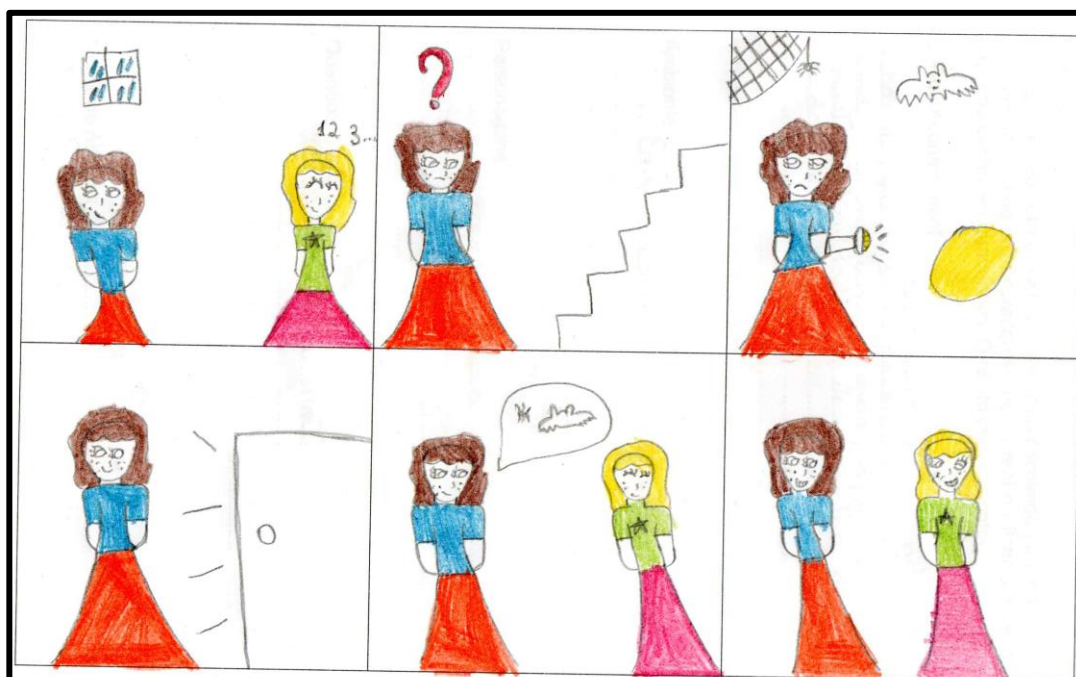
Todas as atividades foram elaboradas em sala de aula, a fim de garantir a autoria das produções dos estudantes. Sobre as inadequações relacionadas ao uso do registro formal da linguagem, ressalta-se que as correções não foram realizadas nos roteiros e tirinhas, mas foram apontadas aos estudantes, em sala de aula, no módulo específico da SD trabalhada.

Assim, as produções de cada estudante foram analisadas, de forma interpretativa, e comparou-se as tirinhas produzidas por eles no início e ao final da SD. O intuito foi divulgar os avanços em relação à compreensão da linguagem do gênero do discurso tirinha. Os roteiros elaborados, antes das produções, foram detalhados antes da apresentação das produções dos

estudantes. Na sequência, Figura 43, a tirinha a ser interpretada é a do estudante (E11).

Para desenvolver a tirinha de sua produção inicial, o E11 relatou em seu roteiro que Ana e Luisa estavam brincando de esconde-esconde, em casa, à noite, e chovia, quando uma delas se esconde, se perde em um porão, e depois de muita dificuldade, ela encontra a saída.

Figura 43 - Produção inicial de tirinha (E 11)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Constata-se na produção inicial, disposta na Figura 43, que o estudante criou os personagens próprios e também a narrativa, sem tentar copiar o que já existia. Apresentam seis vinhetas, todas do mesmo tamanho e formato, na horizontal, em plano americano³³ e ângulo de visão médio³⁴. Todas as vinhetas apresentam linha demarcatória. A estratégia de leitura utilizada é a tradicional da tirinha, da esquerda para a direita, e de cima para baixo, de acordo com o conteúdo temático apresentado no roteiro. Percebeu-se que no roteiro, o relato

³³ **“Plano Americano** – retrata os personagens a partir da altura dos joelhos, baseando-se na ideia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana”. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 42).

³⁴ **“Ângulo de visão médio** – a cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor. É a mais comum, normalmente utilizada em cenas de ação mais lenta”. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 43).

se referiu somente até a quarta vinheta, e as duas últimas não foram previstas. O estudante optou por apresentar, na maioria das vinhetas, a linguagem não verbal, sem utilizar o texto escrito, e assim, o que garante o desenvolvimento das ações são as metáforas visuais, figuras cinéticas e as cores mais concentradas nas personagens. No único balão (quinto quadrinho) de fala, a linguagem utilizada são as metáforas visuais. Ele demonstrou conhecimento ao direcionar o rabicho do balão à boca da falante, ao repetir as características dos personagens a cada novo quadro, e identificar o espaço e tempo da narrativa. Não se preocupou em dar título à tirinha, e nem utilizar a legenda de FIM. Desse modo, o público alvo da tirinha, apenas com seu conhecimento, teria dificuldade em compreender a intenção comunicativa do autor.

Após o desenvolvimento dos módulos da SD, o mesmo estudante elaborou a tirinha de sua produção final, Figura 44. No roteiro, relata que Gustavo e Sissi estavam brincando de cabo de guerra, durante o dia, e Gustavo tenta puxar a corda, na chuva, no sol e no calor, enquanto Sissi está tomando Milk Sheik.

Figura 44 - Produção final de tirinha (E11)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

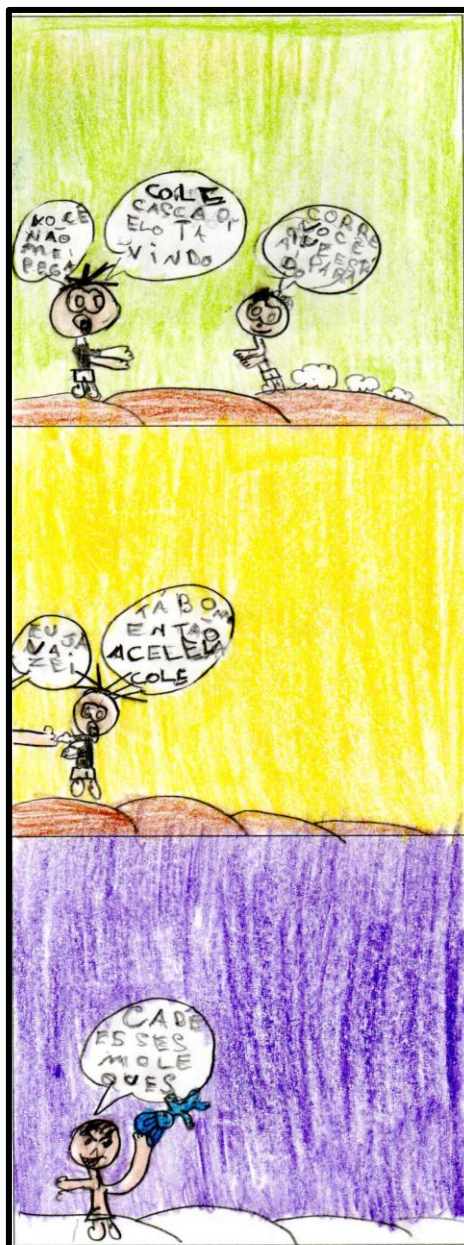
Na produção final do estudante, conforme demonstra a Figura 44, quando comparada à produção inicial, percebeu-se que ele deu título à tirinha, o que esclarece o conteúdo temático e a intenção comunicativa do autor, bem como contribui para a compreensão do efeito de humor. O estudante, diferente da primeira produção, optou por utilizar apenas quatro vinhetas e posicionar a tirinha na vertical. Isso denota a compreensão dos elementos característicos do gênero do discurso estudado.

Além disso, aprimorou seu desenho e a sequência narrativa na produção final. A estratégia de leitura utilizada foi da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ele repetiu as características dos personagens a cada novo quadro, e identificou o espaço da narrativa. Apesar de utilizar o mesmo tamanho de vinhetas, as linhas demarcatórias, e o predomínio da linguagem não verbal na tirinha, demonstrou aperfeiçoamento no uso dos recursos multimodais, principalmente pelo uso das metáforas visuais, e do plano total ³⁵ e ângulo de visão médio. A utilização das cores nos personagens, na identificação do cenário de cada quadrinho, onde a narrativa se desenvolveu, as metáforas visuais, e também as expressões faciais do personagem, nas primeiras três vinhetas, colaboraram para a progressão da narrativa. A onomatopeia na primeira vinheta demonstrou, ainda, o sentimento do personagem. O recurso utilizado nas primeiras vinhetas para esconder o desfecho inesperado da última vinheta, provocou o humor da tirinha. Percebe-se que o estudante demonstrou na produção final os conhecimentos adquiridos na SD.

A próxima tirinha, Figura 45, a ser analisada é a do E22. Antes da produção inicial, o estudante relatou em seu roteiro que de manhã até de tarde, o Cebolinha e Cascão estavam, na praça, correndo da Mônica, ela chegou e não encontrou os moleques. Pelo roteiro elaborado, observou-se que a narrativa do estudante baseou-se nos personagens da Turma da Mônica, sem identificar o conteúdo temático “Brinquedos e Brincadeiras”.

³⁵ “**Plano Total** – representa apenas a pessoa humana e pouco mais [...]”. (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 41).

Figura 45 - Produção inicial de tirinha (E 22)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

É possível observar na produção inicial, disposta na Figura 45, do E22, três vinhetas, todas do mesmo tamanho e formato, na vertical, e no plano total. Optou por incluir a linguagem verbal e não verbal em interação. A estratégia de leitura utilizada foi da esquerda para a direita, e de cima para baixo. Todas as vinhetas apresentaram as falas dos personagens, por meio de balões e rabichos, devidamente direcionados à boca dos falantes. As mensagens dentro dos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, e não fecha a mensagem com ponto de exclamação. Repetiu as características dos

personagens a cada novo quadro e identificou, mesmo sem muitos elementos, o espaço e o tempo da narrativa. O uso da linguagem coloquial imitando o personagem Cebolinha, da Turma da Mônica, demonstrou apreensão da característica do personagem por parte do estudante. A metáfora visual utilizada conferiu dinamicidade à primeira vinheta, e a posição dos personagens em cada uma delas, aliada à linguagem verbal, situou o leitor acerca do desenvolvimento da ação narrativa. As cores apareceram nos cenários, e, também como recurso para diferenciar os personagens na tirinha. As figuras cinéticas não foram contempladas. Ele não se preocupou em dar título à tirinha. Não utilizou a legenda de FIM. Com isso, o público alvo da tirinha necessitaria conhecer as características dos personagens, Cebolinha, Cascão e Mônica, da Turma da Mônica, para inferir sentidos e compreender a intenção comunicativa do autor.

Ao final da SD, o E22 elaborou a tirinha de sua produção final, Figura 46, conduzido pelo seu roteiro, em que relata que Lola, Princess e Jeike se encontraram e estavam, à tarde, no quintal brincando de esconde-esconde.

Figura 46 - Produção final de tirinha (E 22)

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Na produção final, conforme se observa na Figura 46, do E22, os elementos constitutivos do gênero que apareceram na produção inicial, constaram na produção final, com exceção da metáfora visual. No entanto, observou-se na produção final uma diferença significativa quando o estudante cria os personagens próprios e também a sequência narrativa, sem tentar copiar o que já existia. Outra alteração evolutiva foi a inserção do título que identifica o propósito comunicativo do autor. Nesta versão, diversos tipos de balões foram utilizados nas cenas das vinhetas: o balão de fala, o balão da fala de mais de um personagem, o balão cochicho e o balão de grito. As mensagens dentro dos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, e em apenas um balão fecha a mensagem com ponto de exclamação. A legenda de

Fim apareceu na última vinheta. O estudante ainda teve dificuldade em elaborar um desfecho inesperado para o efeito de humor da tirinha. Importante enfatizar que ele demonstrou na produção final os conhecimentos produzidos por meio das atividades integradoras da SD.

Seguimos, então, para a produção inicial do E28, Figura 47, que escreveu em seu roteiro que Donald e Kalvie estavam brincando de futebol às 05h30min da tarde, em um parque gramado. Kalvie escorregou e caiu de joelho na grama. Com isso, ele jogou a bola no chão e justificou que a bola desejava que isso acontecesse.

Figura 47 - Produção inicial de tirinha (E 28)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Na produção inicial, disposta na Figura 47, o E28 apresentou quatro vinhetas, todas do mesmo tamanho e formato, na horizontal, com linhas demarcatórias, plano total e ângulo de visão médio. O estudante criou os personagens próprios e também a narrativa, sem tentar copiar o que já existia. Ele optou por incluir a linguagem verbal somente no último quadrinho. A estratégia de leitura utilizada foi da esquerda para a direita. A fala do personagem, por meio do balão e rabicho foi direcionada ao falante, mesmo que este estivesse de costas. As mensagens dentro dos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, e não fecha a mensagem com ponto de exclamação. Ele repetiu as características dos personagens a cada novo quadro e identificou o espaço e o tempo da narrativa. As cores apareceram nos cenários, e também como recurso para diferenciar os personagens na tirinha. As figuras cinéticas, onomatopeias, e metáforas visuais não foram

contempladas. Os movimentos foram expressos por meio da posição dos personagens e da bola nas cenas, o que garantiu o desenvolvimento da ação nas vinhetas. Ele não se preocupou em dar título à tirinha. A legenda de Fim apareceu na última vinheta.

Ao final da SD, para desenvolver a tirinha de sua produção final, Figura 48, o E28 relatou em seu roteiro que a Mônica correria atrás do Cebolinha, quando encontrou uma bola no chão, em vez de bater no Cebolinha com o Sansão, jogou a bola no Cebolinha o fazendo cair. Pelo roteiro, percebeu-se que a narrativa do estudante baseou-se nos personagens da Turma da Mônica, mesmo que na produção inicial criou os personagens próprios e também a narrativa.

Figura 48 - Produção final de tirinha (E 28)

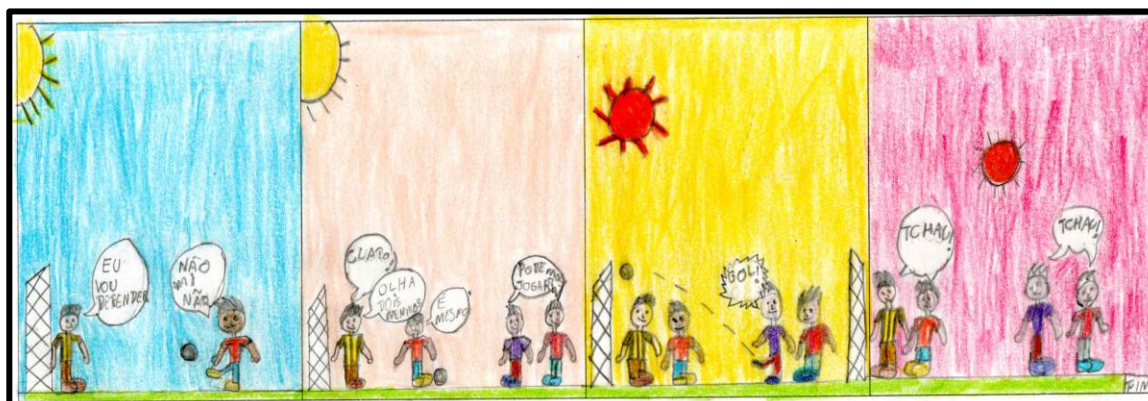


Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Ao ser comparada a produção inicial do E28, constatou-se que na produção final, conforme demonstra a Figura 48, ele utilizou muito mais recursos multissemióticos, mesmo optando por basear-se nos personagens da Turma da Mônica. Deu título à tirinha, o que esclarece o conteúdo temático e a intenção comunicativa do autor e contribui para a compreensão do efeito de humor. Utilizou quatro vinhetas, plano total, ângulo de visão médio e posicionou a tirinha na vertical. Isso denotou a compreensão dos elementos característicos do gênero do discurso estudado. A estratégia de leitura utilizada foi da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ele repetiu as características dos personagens a cada novo quadro e identificou o espaço da narrativa. Apesar de utilizar o mesmo tamanho de vinhetas, e do predomínio da linguagem não verbal na tirinha, demonstrou aperfeiçoamento no uso dos recursos multimodais, principalmente pelo uso das figuras cinéticas e metáforas visuais. A utilização das cores nos personagens, na identificação do cenário de cada vinheta, onde a narrativa se desenvolve, o balão na segunda vinheta, as metáforas visuais, e também as expressões faciais do personagem, nas quatro vinhetas, colaboraram para a progressão da narrativa e desfecho inesperado. O estudante demonstrou na produção final os conhecimentos adquiridos na SD.

A próxima tirinha analisada, Figura 49, é a do E25. Para desenvolver a tirinha de sua produção inicial, o estudante escreveu em seu roteiro que ele e um amigo, Artur, estavam jogando quando um menino chamado Nicolas, e outro chamado Pedro, chegaram e foram convidados a jogar. Foram formados dois timinhos de dois jogadores cada, e o time do Nicolas ganhou por 5x4, ao encerrarem o jogo cada um foi para sua casa, e, a partir de então, se tornaram amigos.

Figura 49 - Produção inicial de tirinha (E 25)

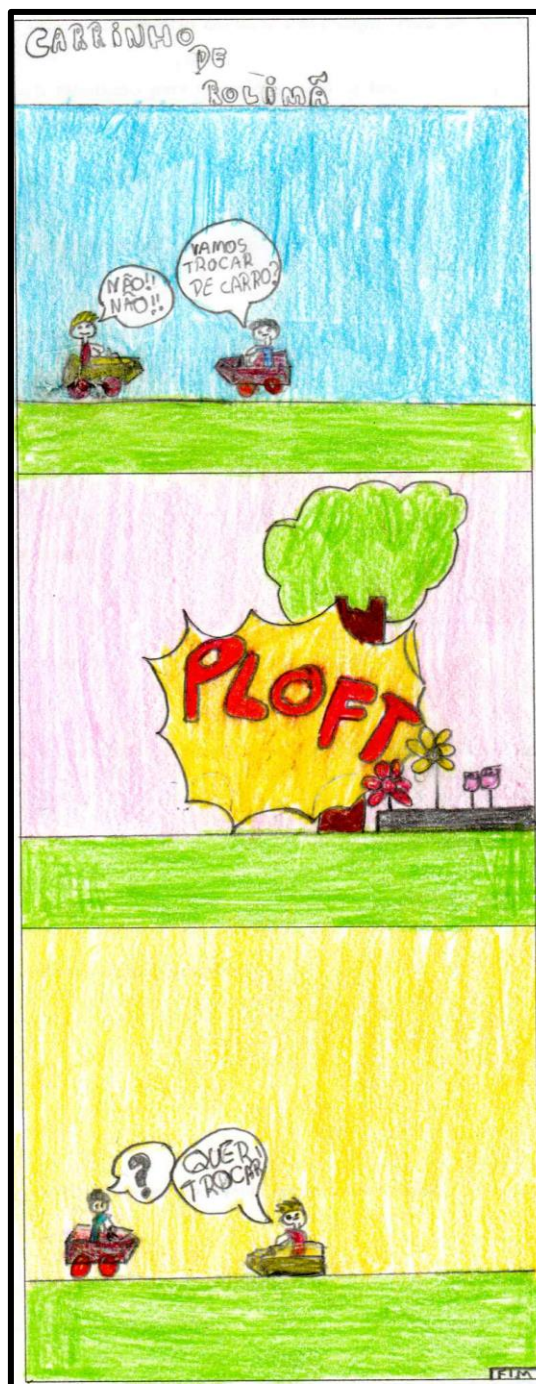


Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Na produção inicial, conforme se observa na Figura 49, o estudante E25 criou os personagens próprios e também a narrativa, sem tentar copiar o que já existia. Apresentou 04 vinhetas, todas do mesmo tamanho e formato, na horizontal, com linhas demarcatórias, em plano total e ângulo de visão médio. Fez uso da linguagem verbal e não verbal. A estratégia de leitura utilizada foi da esquerda para a direita. Utilizou diversos tipos de balões nas cenas das vinhetas: o balão de fala, o balão da fala de mais de um personagem, e o balão de grito. As falas dos personagens, por meio dos balões e rabichos estavam direcionadas aos falantes. As mensagens dentro dos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, e em alguns fecha a mensagem com ponto de exclamação, e utiliza o ponto de interrogação em um deles. Repetiu as características dos personagens a cada novo quadro e identificou o espaço e tempo da narrativa. A utilização das cores posição dos personagens, e do sol de cada vinheta, onde a narrativa se desenvolveu, bem como os balões e a figura cinética colaboraram para a progressão da narrativa. Ele não se preocupou em dar título à tirinha. A legenda de Fim apareceu na última vinheta. Não houve desfecho inesperado, necessário para o efeito de humor da tirinha.

Ao final da SD, para desenvolver a tirinha de sua produção final, Figura 50, o E25 relatou em seu roteiro que, o Kevin apareceu com seu carrinho de rolemã, então Jonas quis trocar com o seu carrinho, mas o Kevin não aceitou e saiu, então, ele bateu o seu carrinho e quebrou-o. Depois voltou e falou ao seu amigo: - Vamos trocar o seu pelo meu quebrado?

Figura 50 - Produção final de tirinha (E 25)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2019).

Ao compará-la com a produção inicial do E25, percebeu-se que na produção final, de acordo com a Figura 50, ele inseriu título à tirinha, o que esclareceu o conteúdo temático e a intenção comunicativa do autor. Utilizou três vinhetas, plano total, ângulo de visão médio e posicionou a tirinha na vertical. Isso denotou a compreensão dos elementos característicos do gênero do discurso estudado. Fez uso da linguagem verbal e não verbal. A estratégia

de leitura utilizada foi da esquerda para a direita e de cima para baixo. Utilizou nas cenas de duas vinhetas: o balão de fala dos personagens. As falas, por meio dos balões e rabichos estavam direcionadas aos falantes. As mensagens dentro dos balões são grafadas em letras de imprensa maiúsculas, fechando-se com pontos de exclamação ou metáfora visual, e no último balão não fecha a mensagem com o ponto de interrogação. Repetiu as características dos personagens a cada novo quadro, e identificou o espaço e o tempo da narrativa. Apesar de utilizar o mesmo tamanho de vinhetas e as linhas demarcatórias, demonstrou aperfeiçoamento no uso dos recursos multimodais, principalmente pelo uso das metáforas visuais e onomatopeia. A utilização das cores nos personagens, na identificação do cenário de cada vinheta, onde a narrativa se desenvolveu, os balões e as metáforas visuais colaboraram para a progressão da sequência narrativa. A legenda de Fim apareceu na última vinheta. Há desfecho inesperado que contribui para o efeito de humor na tirinha. Importante enfatizar que o estudante demonstrou na produção final os conhecimentos adquiridos na SD.

Embora seja um pequeno recorte do *corpus* analisado na pesquisa, é possível observar, por meio dos exemplos analisados, que os estudantes possuíam conhecimentos prévios diferentes sobre os elementos constitutivos do gênero do discurso tirinha, antes de participarem das atividades da SD. No entanto, o trabalho com o gênero do discurso tirinha permitiu a cada estudante, familiarizar-se com as características do gênero e aprimorar as habilidades de leitura, análise, produção e compreensão das linguagens multissemióticas e multimodais do gênero do discurso tirinha. Puderam também, compreender que o produtor de texto possui a liberdade de escolher os recursos de linguagens de acordo com a intenção comunicativa, ou efeitos de sentidos pretendidos. E ainda, que por meio do tema “Brinquedos e brincadeiras” presentes na vida cotidiana, como prática sociocultural, os estudantes refletiram sobre como ocorrem as interações sociais no ambiente em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar as considerações finais sobre a pesquisa realizada, que resultou nesta dissertação, é importante retomar a delimitação do problema para a pesquisa, com base nas experiências pedagógicas da professora-pesquisadora em sala de aula. Neste sentido, se propôs em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino em Lucas do Rio Verde – MT, a refletir sobre as seguintes questões:

1. Como uma proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes?
2. Como a abordagem das semioses que constituem as tirinhas pode auxiliar no processo de realização de inferências e de construção de sentidos?

Em face às perguntas mobilizadoras, o objetivo desta pesquisa foi elaborar, desenvolver e analisar os resultados de uma proposta de intervenção docente planejada por meio de uma sequência didática, centrada na leitura, análise e produção de tirinhas na sala de aula, como recurso para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes para que eles percebam a atuação conjunta do modo verbal e não verbal, bem como os efeitos de humor presentes no texto.

Com base nos dados coletados, e dos resultados alcançados, após a intervenção docente, foi possível responder as perguntas mobilizadoras e trazer contribuições teórico-metodológicas para auxiliar outros profissionais que tenham interesse em utilizar o gênero do discurso tirinha, trabalhado por meio de uma SD, como uma metodologia adequada ao ensino e aprendizagem de leitura, análise e produção de textos multimodais.

No processo de desenvolvimento da SD realizada no 5º ano do Ensino Fundamental, muitos desafios foram enfrentados, seja por falta de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para os estudantes, no período de desenvolvimento da pesquisa, seja pelo fato de que, tanto a professora-pesquisadora, quanto os estudantes estavam em processo de aprendizagem. No entanto, foi possível superar os obstáculos e constatar

avanços em relação à segurança pedagógica da professora-pesquisadora, e aos conhecimentos produzidos pelos estudantes acerca dos elementos multissemióticos e a função social do gênero do discurso tirinha, bem como do desenvolvimento da compreensão leitora.

A proposta didática de leitura, análise e produção de tirinhas contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes pelo fato de que as atividades foram organizadas, de uma maneira sistemática, em torno de um gênero do discurso multimodal. Como preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...]”. Outro fator que contribuiu, foi que os estudantes, durante a leitura das tirinhas, recorreram às estratégias de observação da multimodalidade para reconstrução dos sentidos dos textos (PAES DE BARROS, 2009). Eles, ainda, puderam perceber outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita (ROJO, 2004).

Sobre a abordagem das semioses que constituem as tirinhas, as diversas atividades planejadas e desenvolvidas no decorrer dos módulos auxiliaram os estudantes no processo de realização de inferências, e de construção de sentidos. Todas as atividades escritas propostas exigiram dos estudantes as habilidades de leitura, e análise de tirinhas. Por isso, os recursos multissemióticos do gênero do discurso tirinha foram trabalhados, por meio de atividades específicas na SD, relacionados ao conteúdo temático, ao estilo e a construção composicional, com o intuito de desvendar aos estudantes, todos os elementos que caracterizam o gênero, incluindo as ideias e valores socioculturais historicamente construídos. Segundo Rojo (2013, p. 20), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem [...] que o cercam, ou intercalam ou impregnam”.

Para efeitos de conclusão, considera-se que os resultados desta pesquisa-ação, obtidos por meio da realização desta proposta intervencionista, contribuem para a aprendizagem dos conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, e seus respectivos eixos de aprendizagem, a saber: leitura,

interpretação, oralidade, estruturação linguística e produção textual. Isso posto, ressalta-se a importância do trabalho com o gênero do discurso multimodal, em sala de aula, por meio de uma sequência didática, como estratégia metodológica no Ensino Fundamental, pois além dos conhecimentos já mencionados, propiciou também, o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, e o processo de inferências para construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Série Estratégias de Ensino, n 8. São Paulo: Parábola. 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei 5692/71**, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. SAEB: **Metodologia Utilizada**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 21 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB 2017**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado> Acesso em: 21 mai. 2018.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.12.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.

COLHANTE, Carolina Cardoso *et al.* **Resgatar o brincar tradicional**: uma contribuição à formação de professores. 2012. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/resgatarobrinca.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. Trabalho em **Linguística Aplicada**. Campinas, v. 49, n. 2. p. 481-491, Jul./Dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf> Acesso em: 21 mai. 2018.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.177- 196.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUW LY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de R. H. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas.** 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLAVELL, John Hurley. *Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms.* In: WEINERT, Frans E. & KLUWE, Rainer H. (Orgs). **Metacognition, motivation and understanding.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 1-16.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Paraná: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural. **Multimídia.** São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1995-1998. Vol. 17.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 133-160.

HUGHES, Ian. *How to keep a research diary.* **Action Research E-Reports**, 5. 2000. Disponível em: <<http://casino.cchs.usyd.edu.au/arow/ar/report/005.htm>> Acesso em: 21 mai. 2018.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008, V. 1, p. 127-140.

KLEIMAN, Angela. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 8. ed., São Paulo: Cortez, 2015.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010. 3. ed., 7ª reimpressão.

KRESS, Gunther. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation**. London: Routledge, 1995.

_____; VAN Leeuwen, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

_____; VAN Leeuwen, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

_____. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para a Rede Municipal de Lucas do Rio Verde/MT: **Ensino Fundamental anos iniciais e finais: área de linguagens**. Lucas do Rio Verde, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**, 17 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011. p.17-31.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. v 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Trad. Hécio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 209-224.

NICOLAU, Vítor. **Tirinhas e mídias digitais: A transformação deste gênero pelos blogs**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: **Revista Polifonia**. Cuiabá, EDUFMT, nº. 19, p.161-186, 2009.

PAES DE BARROS Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** vol.7 n. 2. São Paulo July/Dec. 2012.

PERINI, Mário Alberto. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**. Vol. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Série Estudos Linguísticos, v. 2. Belo Horizonte: FALÉ: UFMG, 2001, p. 185-206.

PINTOS, Juan-Luis. **Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social**. Cantabria: Editorial Sal Terrae, 1995.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo: 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo.

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

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

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. . p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (Org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA Jacqueline P (Orgs.) **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Editora Brasiliense, 1983.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *In*: ABRANTES, P; ARAÚJO, F.(Orgs.). **Avaliação das Aprendizagens**. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico. p. 75-84.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale** - *Édition critique préparé par* Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1967.

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

SILVA, Adelina Lopes da; SA, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p.60, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.); RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática, São Paulo: Contexto, 2009.

_____; SANTOS, Roberto Elísio dos (Org.). **A história em quadrinhos no Brasil**: análise, evolução e mercado. São Paulo: Laços, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. **Vygotsky e a Educação**. Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. 2007.

Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>. Acesso em: 21 mai. 2018.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, p. 79-88, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **Narizinho Arrebitado**. Adaptações de Regina Zilberman; originais de Monteiro Lobato; ilustrações de Maurício de Sousa. Barueri, SP: Girassol, 2019.