



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARIANNE CRISTINA ROZA

**LEITURA DE TIRAS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO  
DISCURSO NUMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERABA-MG  
2023**

LARIANNE CRISTINA ROZA

**LEITURA DE TIRAS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO  
DISCURSO NUMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e práticas educativas. Eixo Temático: Cultura, Linguagens e Tecnologia.

Orientador: Profº. Dr. Acir Mário Karworski.

UBERABA-MG  
2023

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

R796l Roza, Larianne Cristina  
Leitura de tiras na perspectiva da análise dialógica do discurso  
numa turma de 7º ano do ensino fundamental / Larianne Cristina  
Roza. – 2023.  
131 p. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023  
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Aná-  
lise do discurso. 4. Ensino fundamental. I. Karwoski, Acir Mário. II.  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

LARIANNE CRISTINA ROZA

LEITURA DE TIRAS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO  
NUMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Membros Componentes da Banca Examinadora:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Acir Mário Karwoski  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Sandro Luís da Silva  
Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico essa dissertação à minha irmã Liliane  
Beatriz Roza (in memoriam) e ao meu sobrinho  
Miguel Roza Mendonça.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que é a razão de minha existência. Sem a presença Dele, não conseguiria completar essa etapa da minha vida. Obrigada, Senhor, por guiar meus passos e sempre mostrar o caminho correto a seguir.

Ao professor Dr. Acir Mário Karwoski, por toda confiança em mim depositada.

À minha amiga Patrícia, a qual foi peça fundamental para a conclusão dessa etapa tão importante, pela orientação, pelas correções, pelo auxílio e pela sabedoria, disponibilizando-se sempre que precisei, o meu muito obrigada.

À minha amiga Tatiana Maria, por ser mais que amiga, uma irmã. Obrigada pelo apoio e pelo carinho de sempre.

Ao amigo Willian, pelas conversas, pelos ensinamentos e pela paciência que sempre teve em sanar minhas dúvidas.

À amiga Thaís Balada, pelo apoio e auxílio em diversas situações. Gatinha, você é muito especial.

À amiga Camila Elias, por sua ajuda e paciência.

À amiga Cléo, pelo auxílio e que, mesmo distante, está torcendo por mim.

Ao Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, meu local de trabalho, por autorizar a realização da minha pesquisa.

À professora Tatiana Pimenta, por ceder suas aulas para que eu pudesse aplicar o Itinerário Didático.

Aos alunos da turma do 7º ano que responderam as atividades e participaram das aulas. Muito obrigada pelo compromisso!

Aos meus pais, Olivia e José Walter, que estiveram sempre ao meu lado, escutando-me e me aconselhando sempre que precisava.

Ao meu esposo Leandro Galdino, por todo o incentivo, paciência e compreensão. Sem seu apoio, a conclusão deste trabalho seria impossível. Agradeço o seu companheirismo, mesmo nos momentos de ausência. Essa conquista é nossa!

A todos que, estando perto ou longe, incentivaram-me a continuar.

Muito obrigada!

## RESUMO

ROZA, Larianne Cristina. **Leitura de tiras na perspectiva da análise dialógica do discurso numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2023.

Os estudos sobre os gêneros textuais têm ganhado cada vez mais espaço nos estudos linguísticos à medida que cresce o número de pesquisadores que se dedicam a esse trabalho. A preocupação em pesquisar, estudar, descrever, caracterizar, explicar e ensinar os diferentes gêneros textuais tem expandido nos últimos quinze anos, nos quais vem se destacando o evento internacional focado em gêneros textuais, o SIGET, realizado desde 2003. A noção de gênero, como tem sido pensada desde o final da década de 80, figura no contexto atual das discussões sobre ensino de língua como conteúdo que possibilita reunir vários dos resultados de pesquisas e de reflexões anteriores já aceitos como consensuais na área. Assim, diante da importância do estudo dos gêneros, esta pesquisa analisa o texto multimodal, a tira cômica, extraída das aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, situado na cidade de Uberaba, Minas Gerais, com o objetivo de estabelecer estratégias de leitura por meio de um itinerário didático. Como resultados, espera-se que o aluno possa criar procedimentos e estratégias de leitura numa perspectiva dialógica, de forma a pensar a leitura como processo de construção de sentidos por sujeitos ideológicos e socialmente heterogêneos. Compreendemos que o ensino de línguas não deve se restringir apenas às questões metalinguísticas, mas também analisar o contexto sócio-histórico do aluno, para o diálogo com seu interlocutor, que é parte fundamental do processo de interação, além das trocas de experiências, que favorecem a construção do sentido do texto.

Palavras-chave: Leitura. Tiras. Análise Dialógica do Discurso.

## **ABSTRACT**

ROZA. Larianne Cristina. Reading strips from the perspective of dialogic discourse analysis in a 7th grade elementary school class. 2023. Dissertation (Master in Education) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba (MG), 2023.

Studies on textual genres have gained more and more space in linguistic studies, as the number of researchers dedicated to this work grows. The concern with researching, studying, describing, characterizing, explaining and also teaching different textual genres has been expanding in the last fifteen years, in which the international event focused on textual genres, SIGET, held since 2003, stands out. The notion of genre, as it has been thought of since the end of the 1980s, figures in the current context of discussions on language teaching as a content that makes it possible to bring together several of the research results and previous reflections already accepted as consensual in the area. Thus, given the importance of studying genres, this research analyzes the multimodal text, the comic strip, extracted from Portuguese Language classes, in a 7th grade class of elementary school in Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, located in the city of Uberaba, Minas Gerais, with the aim of establishing reading strategies through a didactic itinerary. As a result, it is expected that the student can create reading procedures and strategies in a dialogical perspective, in order to think of reading as a process of construction of meanings by ideological and socially heterogeneous subjects. We understand that language teaching should not be restricted to metalinguistic issues, but should also pay attention to the student's socio-historical context, to the dialogue with his interlocutor, which is a fundamental part of the interaction process, in addition to the exchange of experiences, which favor the construction of the meaning of the text.

Keywords: Reading. Strips. Dialogic Discourse Analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 - Tira na vertical.....	48
Figura 2 – Quadros.....	50
Figura 3 - Grandes elipses.....	51
Figura 4 - Balão de fala.....	52
Figura 5 - Balão de cochicho.....	52
Figura 6 - Balão de pensamento.....	53
Figura 7 – Balão trêmulo.....	53
Figura 8 - Balão-berro.....	54
Figura 9 – Balão de linhas quebradas.....	54
Figura 10 - Balão vibrado.....	55
Figura 11 – Balão glacial.....	55
Figura 12 - Balão uníssono.....	56
Figura 13 – Balão-zero.....	56
Figura 14 - Balões intercalados.....	57
Figura 15 – Balão mudo.....	57
Figura 16 – Balões-compostos.....	58
Figura 17 - Balão-sonho.....	58
Figura 18 - Balão de apêndice cortado.....	59
Figura 19 – Balões especiais.....	59
Figura 20 – Onomatopeias.....	60
Figura 21 – Figuras cinética - Linhas e fumaça.....	61
Figura 22 - Figuras cinéticas – repetição.....	62
Figura 23 – Letras em destaque.....	63
Figura 24 - Metáfora visual.....	64
Figura 25 – Expressões faciais.....	67
Figura 26 - Fragmento do MD de LP – 1ª atividade.....	78
Figura 27 – Fragmento do MD de LP – 2ª atividade.....	80
Figura 28 - Tira do módulo 1.....	84
Figura 29 – Símbolo do feminino.....	88
Figura 30 – Símbolo do feminismo.....	88
Figura 31 – Poste da tira.....	88
Figura 32 - Pergunta retirada do ID - Módulo 1.....	92

Figura 33 – Resposta do aluno A8.....	92
Figura 34 - Fragmento da avaliação do ENEM 2012.....	93
Figura 35 – Primeira notícia utilizada no módulo 2.....	97
Figura 36 - Segunda notícia utilizada no módulo 2.....	98
Figura 37 – Tira Dona Isaura – Módulo 3.....	99
Figura 38 - Tira da Kiki – Módulo 4.....	103
Figura 39 - Trecho da reportagem do módulo 4.....	106
Figura 40 – Módulo final postado na Plataforma CNEC.....	107
Figura 41 - Resposta da aluna A1.....	108
Figura 42 – Resposta da aluna A2.....	108
Figura 43 - Resposta do aluno A8.....	108
Figura 44 - Produção final postada na Plataforma CNEC.....	109
Figura 45 – Tira da Produção Inicial da aluna A1.....	110
Figura 46 - Tira da Produção inicial do aluno A7.....	112
Quadro 1 - Competências Gerais da Educação Básica.....	42
Quadro 2 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	43

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

IPL = Instituto Pró-livro

CNEC = Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

LP = Língua Portuguesa

MD = Material Didático

PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais

ID = Itinerário Didático

GD = Gênero Discursivo

GDT = Gênero discursivo tira

ADD = Análise Dialógica do Discurso

PR = Professora Regente

P = Pesquisadora

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA.....	20
1.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	20
1.2 A LEITURA.....	24
1.3 O PROFESSOR LEITOR E SUA INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA .....	25
1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	28
2 BAKHTIN E OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	31
2.1 ALGUNS CONCEITOS BAKHTINIANOS.....	31
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	34
2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE.....	38
2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A BNCC.....	41
2.5 O GÊNERO DISCURSIVO TIRA.....	45
2.6 O HUMOR NO GÊNERO DISCURSIVO TIRA.....	68
3 METODOLOGIA.....	70
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	70
3.2 LOCAL DA PESQUISA .....	72
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
3.4 ITINERÁRIO DIDÁTICO.....	75
4 BREVE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO (MD) E ANÁLISE DO CORPUS....	78
4.1 BREVE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO MD DO SISTEMA DE ENSINO CNEC E ANÁLISE DO CORPUS .....	78
5 CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS.....	118

## INTRODUÇÃO

Tornar-se um leitor crítico e reflexivo é uma preocupação bastante discutida no âmbito educacional, por isso os professores, em especial os de Língua Portuguesa (LP), sempre estão em busca de estratégias que possam auxiliar na formação de alunos leitores críticos. Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente e sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos.

É comum nas aulas de LP a utilização de diversos gêneros, muitas vezes pensados como estratégias para motivar os alunos a adquirirem o hábito de ler e saber analisar um texto de forma crítica, porém é possível que nem todos os professores possuam fundamentação teórica aprofundada sobre o assunto. Ademais, muitos livros didáticos trabalham os gêneros como suporte para outras atividades, não realizando um trabalho de caracterização do próprio gênero. Apesar disso, os gêneros estão sempre presentes em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil. Por essa razão, essa preocupação em pesquisar sobre a importância do gênero para desenvolvimento da habilidade leitora torna-se imprescindível.

A noção de gênero – como tem sido pensada desde o final da década de 80 – figura no contexto atual das discussões sobre ensino de língua, como conteúdo que possibilita reunir vários dos resultados de pesquisas e de reflexões anteriores já aceitos como consensuais na área, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1998). Apesar das críticas contrárias, os PCNs já traziam pontos coerentes sobre gêneros. Um desses pontos diz respeito à noção de discurso, que, ao ser produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.

De acordo com esse documento oficial, a produção de discursos não acontece no vazio; todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Assim, no que diz respeito aos textos, estes se encontram em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em linearidade, isso não se explicita.

A mesma proposta é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento de caráter normativo, que regulamenta as atividades essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento cita os gêneros discursivos como objetos de ensino e incentiva o uso de diversos tipos deles

em sala de aula desde a educação infantil e propõe que o aluno conheça os diferentes tipos de portadores textuais (locais onde se materializa o gênero) e podem ser virtuais ou físicos, como gibis, revistas, cartazes, panfletos, sites, blogs, e-mail etc. No eixo da leitura, a BNCC preconiza que o aluno deva ser capaz de identificar gêneros discursivos e, no eixo da escrita, compreender as práticas de produção.

Pode-se dizer que tanto os PCNs quanto a BNCC assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses. De acordo com a BNCC,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018b, p. 67).

Como se vê, é fundamental ao professor o conhecimento do gênero e da diversidade de conteúdos relacionados à linguagem, pois, na articulação desses saberes, ele obterá os insumos para desenvolver estratégias mais eficazes. Além do mais, vale enfatizar que a tira é um gênero discursivo muito comum em diversas provas de vestibulares, como o Enem e Prova Brasil, em que se requer do aluno uma maior capacidade de compreensão, que ultrapasse os limites do texto, de forma que perceba os não ditos presentes na cena discursiva articulados a outros conhecimentos.

Para Bakhtin (2015), os gêneros se caracterizam por meio três elementos: o conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); a construção composicional (a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero); e o estilo (as configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.).

Bazerman (2006, p. 23-24) afirma que os gêneros não são somente formas, mas também formas de vida, modos de ser. Segundo o autor, as cartas comerciais servem como exemplo. Se alguém se familiariza com cartas comerciais de

reclamação, como uma espécie de resposta a determinadas circunstâncias, começa a identificar certa situação como uma ocasião em que se exige carta de reclamação. Por isso, para o autor, o reconhecimento do gênero tipifica as possíveis ações e intenções sociais quando se percebe que uma carta de reclamação é uma resposta possível a alguma injustiça em alguma relação comercial.

Bazerman (1994), portanto, aponta que os gêneros são parte da rotina social e jamais constituem modelos estanques ou estruturas rígidas, porque são formas culturais e cognitivas de ação social. São entidades dinâmicas que, ao mesmo tempo em que impõem certas restrições e padronizações, correspondem a um convite para escolhas, estilos, criatividade e variação.

Para Bakhtin (2015), no momento da interação, oral ou escrita, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos. Essas escolhas estão intrinsecamente associadas às necessidades dos falantes-escritores.

Esta pesquisa é relevante, pois compreende os gêneros discursivos como determinados pela esfera discursiva e estão presentes na atividade comunicativa humana, como na escola em que o aluno tem a oportunidade de aprender esse conteúdo em sua totalidade, isto é, funções, estruturas, significados e a própria situação de enunciação.

Corroborando o pensamento de Bakhtin, Rojo (2015, p. 16) afirma que “em todas essas atividades valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana”. Assim também ocorre na atividade escolar, em que os alunos terão a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre vários tipos de gêneros, além dos que já utilizam no dia a dia.

Para Silva (2008), o fato de a tira constituir um gênero repleto de implícitos pode levar o aluno a se debruçar nesse tipo de gênero. O autor, porém, esclarece que ela tem sido abordada pelos livros didáticos como um mero desencadeador de reflexões sobre o funcionamento da língua e atividades de compreensão textual. Portanto, uma questão também a ser observada na pesquisa, porque entendemos a relevância do trabalho com gêneros por meio de atividades de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas de cada um.

Ao observarmos a abordagem das tiras enquanto gênero comumente mostrado nos livros didáticos, acreditamos ser possível que sejam melhor exploradas as características contidas nelas. Como afirma Ramos (2009), o estudo de um gênero

não pode se resumir a uma descrição, pois é necessário acrescentar outros elementos para que o aluno passe a conhecê-lo, de fato e saiba lê-lo e produzi-lo quando necessário. Para o autor, “há o local, o momento, os parceiros envolvidos, o suporte, enfim, uma gama de informações que interferem na utilização dos gêneros” (RAMOS, 2009, p. 365).

Silva (2008) declara que a tendência de analisar tiras nos livros didáticos ganhou visibilidade por volta do ano de 1990, quando os livros de LP passaram a abordar a análise de pressupostos e de implícitos presentes nas falas de personagens. Assim, as questões envolvendo tiras se popularizaram também nas provas de vestibulares e nos principais exames de avaliação sistêmica, como o Enem. Nesse sentido, o gênero se faz presente no cotidiano dos educadores, pois exige do aluno um conjunto de competências no processo de interpretação, como saberes semântico-pragmáticos.

Por essas questões, a tira se tornou um gênero imprescindível no ensino de língua portuguesa. Além disso, ela aborda sempre algum tema atual e com muita criticidade, o que faz despertar essa característica no aluno, valorizando um ensino que vai além da análise gramatical. Dessa forma, o aluno deve explorá-lo em completude verbal e não verbal, o dito e o não dito e, para isso, ele aprenderá a dominar algumas estratégias para leitura crítica das tiras, visando à construção de sentidos.

Portanto, esse estudo se justifica pelo fato de acreditamos que, devido ao dinamismo e funcionalidade no mundo real, o gênero discursivo tira é importante no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e pode ser um ótimo subsídio para que o aluno possa aprimorar a leitura e a interpretação de texto. De uma maneira especial, as tiras são bastante atraentes para as crianças e os jovens, além de muito importantes nas aulas de língua portuguesa.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o gênero discursivo, em aulas de Língua Portuguesa, a fim de estabelecer estratégias de leitura num Itinerário Didático, numa turma de 7<sup>o</sup> ano do Ensino fundamental do Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, situado na cidade de Uberaba, Minas Gerais.

Os objetivos específicos são:

a) propiciar meios para que o gênero tira seja introduzido e explorado no contexto escolar de forma eficaz, visando à formação crítica do leitor;

b) identificar as diferentes possibilidades de leituras sobre o gênero realizadas pelos alunos, destacando o viés da leitura na perspectiva dialógica de análise;

c) analisar, com o fim de descrever como os alunos constroem sentidos, a partir da leitura desse gênero, por meio da Análise Dialógica do Discurso

Além disso, busca-se resposta para o seguinte questionamento: a. Como os processos de leitura e compreensão do gênero discursivo tira cômica são construídos?

A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que leva em consideração a experiência humana, a qual, neste trabalho, corresponde ao ensino e à aprendizagem do aluno. A abordagem qualitativa se detém a analisar questões que estão intimamente relacionadas ao sujeito, o que a diferencia da pesquisa de cunho quantitativo. Segundo Minayo (1995, p.21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. A opção por esse tipo de pesquisa, portanto, vai ao encontro de nosso objetivo.

O método de análise consistirá na análise discursiva dos enunciados produzidos nos dados coletados. Utilizamos, especificamente, a microanálise etnográfica, instrumento utilizado para abordar estudos referentes à linguagem, sociolinguística interacional, análise de contexto e análise do discurso, método utilizado neste trabalho. A microanálise etnográfica vem sendo utilizada por professores-pesquisadores e pode oferecer condições de investigar a própria prática em sala de aula de uma forma crítica e reflexiva.

Para atingirmos os objetivos da pesquisa, organizamos a dissertação da seguinte forma:

- Primeiro capítulo (embasamento teórico): reúne a primeira parte do suporte teórico deste trabalho, em que revisitamos concepções, principalmente a respeito do ensino da língua portuguesa e a concepção de educação, a leitura, as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula postuladas por Isabel Solé (1988).
- Segundo capítulo: reúne a segunda parte do referencial teórico a respeito dos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin e de outros autores, como Bazerman (2011), Marcuschi (2008), Fiorin (2003), Brait (2009) e Rojo (2016)),

fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua abordagem dos gêneros discursivos e o gênero multimodal tira cômica.

- Terceiro capítulo: apresentamos as abordagens metodológicas utilizadas nesta pesquisa, a pesquisa-ação defendida por Elliott (1997) e a etnográfica por Thiollent (2000). Explicitamos também a pesquisa qualitativa postulada por Minayo (1995), Lüdke e André (1986), André (1995) e as formas de obtenção dos dados da pesquisa, explicando o Itinerário Didático (sequência didática com mais recursos) apresentado por Dolz e Colognesi (2017) e a forma como foi ministrado.
- Quarto capítulo: apresentamos uma breve análise do Material Didático utilizado na série, os resultados da coleta dos dados e a análise dos Itinerários Didáticos.
- Por fim, apresentamos as considerações finais, em que compreendemos que o ensino de línguas não deve se restringir às questões metalinguísticas, mas deve analisar o contexto sócio-histórico do aluno, o diálogo com seu interlocutor, visto que são partes fundamentais do processo de interação, nas trocas de experiências, que favorecem a construção do sentido do texto. Apresentamos os apêndices, incluindo o apêndice A, com o Itinerário Didático com as questões elaboradas, que poderão ser utilizadas como guia ou roteiro por outros professores de língua portuguesa.

## **UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA**

No ano de 2007, trabalhei como monitora infantil numa escola pequena na cidade de Uberaba – MG. O contrato de trabalho era de apenas um ano, porém foi de muito aprendizado e pude descobrir o gosto pela docência. Em 2008, iniciei o curso de Letras Português/Espanhol na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em 2009, comecei a trabalhar numa escola como redatora de texto no período matutino e monitora infantil no período vespertino.

Em 2010, quando comecei a auxiliar professoras de séries do ensino fundamental, observei algo interessante em relação ao uso de gêneros discursivos na

sala de aula. Percebi que o uso de alguns deles sempre prevaleceu nas aulas de LP, enquanto que outros eram pouco usados por alguns docentes. Outro fato observado foi que, em algumas situações, o próprio docente não sabia o motivo de não trabalhar com determinado gênero em sala de aula.

Como monitora, pude observar o trabalho de vários docentes, assim como os métodos utilizados por eles no ensino da leitura. Na ocasião, um episódio chamou muita atenção em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental I no momento em que a docente realizava um clube de leitura com os alunos. Ela disponibilizava vários livros que poderiam ser levados para casa, porém retirou da sala todas as revistas de histórias em quadrinhos HQs e selecionou apenas os clássicos infantis, fábulas e outras histórias. A professora dizia que HQs eram difíceis de serem trabalhadas, pois eram voltadas para o lazer e não para aprendizagem da leitura. A declaração da professora não surpreendeu, já que o discurso sobre as histórias em quadrinhos não serem adequadas para a aprendizagem é recorrente entre os profissionais, além do fato de esse gênero já ter sido considerado prejudicial no desenvolvimento intelectual das crianças. Para Vergueiro e Ramos (2009), isso ocorreu na segunda metade do século passado em que as HQs eram consideradas apenas fonte de entretenimento, o que distanciava o aluno de leituras consideradas adequadas para uma formação leitora.

Um fato contraditório na prática da professora era a própria elaboração das avaliações com questões compostas de tiras, subgêneros das HQs. Isso, porque, ao ser questionada, dizia que as inseria nas avaliações pelo motivo de serem cobradas nos principais exames nacionais; sendo assim, as crianças deveriam conhecer esse gênero.

Sendo assim, interessei-me muito pelo gênero tira, o que me motivou desenvolver uma pesquisa na graduação e que resultou no trabalho de conclusão de curso TCC, o qual consistia em analisar a presença do gênero *tira* em uma coleção de livros didáticos de LP, além de avaliar a relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Através da pesquisa, concluí que as tiras poderiam ter sido mais exploradas, especialmente enquanto gênero, nos volumes da coleção de livros didáticos analisados, todavia importa destacar como fator positivo na ocasião das análises que, cada vez mais, os gêneros passaram a fazer parte dos estudos de língua materna.

Em dezembro de 2019, fui aprovada para ingressar no Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O projeto inicial teria como objetivo analisar tiras em materiais didáticos de algumas séries do Ensino Fundamental, então fui direcionada a realizar um trabalho de análise de tiras numa perspectiva dialógica da linguagem e como manifestação de interação verbal repleta de significações ideológicas.

A experiência como professora e, agora, como revisora de materiais didáticos em um sistema de ensino foram determinantes para constatar que o problema apresentado por Silva e outros autores ainda persiste e que a maioria das atividades com tiras não explora a multimodalidade e outros aspectos relevantes para a compreensão do gênero.

## 1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA

Neste primeiro capítulo, apresentamos a primeira parte do referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Discutimos, principalmente, a respeito do ensino da Língua Portuguesa e a concepção de educação, a leitura, as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula postuladas por Isabel Solé (1988) e sobre a proposta de um itinerário didático (sequência didática com mais recursos) instituída por Dolz e Colognesi (2017).

### 1.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O final do século XX, de acordo com Silva (1995), foi marcado por vários avanços na educação brasileira, sobretudo pela organização e publicação dos PCNS na década de 1990, os quais visavam a unificação do currículo da educação básica, a fim de diminuir as diferenças nos conteúdos trabalhados nas disciplinas em escolas de todo o Brasil.

Com uma linguagem em consonância com as teorias bakhtinianas, o documento considera o domínio da linguagem e dos signos ideológicos imprescindíveis para a formação social e crítica do indivíduo. Assim, as atividades aplicadas em sala de aula devem desenvolver nos estudantes aptidão para o uso da língua materna em contextos de interação, as quais permitem a produção de cultura. O documento deixa claro alguns pontos sobre os conteúdos de LP:

Organizados em torno do eixo uso-reflexão-uso e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. (BRASIL, 1998, p.40)

É possível observar que as práticas de linguagem estão relacionadas com o sujeito e a história, pois, quando o indivíduo faz o uso da linguagem, ele interage com o outro e produz cultura. Por isso, quando um texto é produzido, é marcado por suas condições de produção que levam em conta alguns fatores, como o produtor do

discurso e a posição social que ele ocupa; o destinatário, isto é, a quem se destina o discurso; o contexto; o período sócio-histórico etc.

Portanto, para que a proposta dos PCNs seja alcançada, a escola deve propiciar aos alunos o contato e a exploração dos diferentes modos de manifestação da linguagem que é multifacetada, podendo ser verbal, oral escrita, não verbal, imagética, pictórica etc.

É de suma importância a proposta dos PCNs e os pontos sobre os quais se debruçam a respeito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, porquanto possibilita reflexões acerca de sua representação e valor para o usuário da língua, então:

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo ou cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 14)

Vale notar a importância da língua portuguesa porque ela é inerente ao ser humano, é uma representação cultural e social além de ser um instrumento formativo. Por isso a prática pedagógica do professor merece também atenção, uma vez que ele mediará o conhecimento para a formação de seu aluno determinando quais as concepções de linguagem devem ser adotadas para um melhor desenvolvimento e efetividade na aprendizagem da língua.

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno de linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português. (ANTUNES, 2003, p. 40)

Como se vê, o professor de LP não deve apenas se ater às regras gramaticais, mas precisa conhecer as mais diversas teorias e concepções acerca da linguagem que servirão de base para entender o funcionamento da língua. A respeito das concepções, Travaglia (2009, p. 16) destaca três possibilidades distintas:

- a) Linguagem como expressão do pensamento: para a qual as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Essa visão tradicionalista da linguagem julga os enunciados em “certo” e “errado”, ditam regras do “bem falar” e do “bem escrever” e são responsáveis por perpetuar o preconceito linguístico disseminado e cultivado na mídia para menosprezar aqueles que não tiveram acesso à escola ou que não puderam concluir seus estudos.
- b) Linguagem como Instrumento de comunicação: Nesta, a língua é vista como um código, um instrumento para transmitirmos informações aos outros, um conjunto de signos que se combinam para levar mensagens de um emissor a um receptor. Como o uso do código em que a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas. É necessário que seja utilizado de maneira semelhante para que a comunicação se efetive.
- c) Linguagem como forma de interação: nessa concepção, 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), visto que a linguagem é 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, 2009, p. 16)

É possível observar que as duas primeiras concepções estão ligadas a um método tradicional de ensino e não consideram a língua como prática social. A terceira concepção, portanto, rompe com as anteriores, pois passou a caracterizar a linguagem por sua ação social, por seus desdobramentos nas relações entre os sujeitos. Chamada de interacionismo ou sociointeracionismo, essa nova concepção de linguagem passa a tratar a língua como elemento histórico e provoca uma mudança no ensino de LP, que antes voltado apenas para a gramática.

A concepção sociointeracionista, de acordo com Gonçalves (2004), surgiu como categoria de análise nos anos de 1960. Entretanto, foi somente no final dos anos 70 e início dos anos 80 que a corrente ganhou força a partir da influência das obras de Bakhtin no campo da Linguística.

Considerando o caráter social da concepção interacionista da linguagem, acreditamos ser a melhor maneira de o professor trabalhar a língua na sala de aula,

uma vez que ela ultrapassa os limites impostos pela perspectiva tradicional, porquanto considera, dialoga com outras áreas do conhecimento tão importantes para compreensão de um discurso.

Trabalhar com a abordagem sociointeracionista é, de acordo com Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de compreender a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e escrita e sobre outras situações com as quais interage no dia a dia. Para tanto, o professor precisa utilizar diversos gêneros discursivos, buscando estabelecer relação com o outro, utilizando-se de enunciados existentes na sociedade, selecionados conforme as necessidades de interação. Assim, essa maneira de entender a linguagem faz com que o aluno obtenha maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita, pois a língua, estudada e analisada em situações de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico. Entendemos, portanto, que ensinar LP implica refletir sobre situações reais de uso da linguagem, materializada nos diferentes textos que circulam socialmente. Assim, em sala de aula, não se deve explorar textos utilizando métodos tradicionais que inviabilizam a reflexão e dificultam a aprendizagem, embora essa ainda seja uma realidade nos dias de hoje. Além disso, é preciso usar as tecnologias que fazem parte do conhecimento de mundo do aluno e que podem contribuir significativamente para a interação e o interesse dele pela aprendizagem. De acordo com Vieira (2007), a linguagem se adapta às mudanças tecnológicas e os recursos visuais estão em evidência nos dias de hoje:

Hoje os textos requerem não só aparato tecnológico, mas também cores variadas e sofisticados recursos visuais. No texto pós-moderno é necessário o acréscimo de imagens e até mesmo de sons e movimentos (TV, cinema e Internet), que integrados constroem novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA, 2007, p.9)

Como se vê, os textos devem se adequar à nova realidade pós-moderna e, assim precisam ser criativos, multissemióticos, de maneira a explorar muitos elementos que o envolvem e que ultrapassam os limites do enunciado verbal, e despertar a atenção do aluno.

A respeito de enunciados existentes na sociedade, importa acrescentar que, na abordagem sociointeracionista, a principal unidade de análise é o enunciado, o que, para Bakhtin, compreende a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da

comunicação discursiva, e estudar a língua implica considerá-los concretos, ou seja, de maneira a contemplar a atividade dialógica.

Assim, é possível inferir que a metodologia de um trabalho didático no viés sociointeracionista compreende as condições de produção de enunciados, propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero discursivo e a sua função social, além de provocar reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua/linguagem.

Desse modo, defendemos que essa proposta metodológica corresponde às prescrições vigentes de um ensino de língua que, segundo Geraldi (1984), estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

## 1.2 A LEITURA

A leitura tem um papel crucial na vida do indivíduo, além de imprescindível para que o cidadão possa agir com autonomia na sociedade. Ela é necessária para a participação social, para se ter acesso a informações que circulam nos diversos meios de comunicação, entre outras situações. Nos últimos anos, as discussões sobre a leitura aumentaram, transformando-se em assuntos de reportagens, artigos, congressos e discussões no meio acadêmico. Apesar de sua importante evidência, o trabalho de se formar leitores críticos e reflexivos ainda é muito complexo.

Ler não é apenas decodificar símbolos, mas interpretar e produzir sentidos, os quais dependerão dos conhecimentos prévios e experiências pessoais de cada um. Para que um indivíduo se torne um praticante ativo da leitura, é preciso apresentar essa habilidade ao aprendiz o mais cedo possível, ou seja, antes mesmo da alfabetização, por meio da leitura de imagens.

Sabe-se que a tarefa de inserir um indivíduo no mundo da leitura não é exclusiva da escola, porém algumas crianças não possuem acesso a livros em casa e, em alguns casos, o contato com a leitura acontece apenas no ambiente escolar, cabendo ao professor a tarefa de inseri-los no mundo da leitura. Vale mencionar que a escola sempre exerceu e exerce um papel muito importante na formação de leitores. Uma pesquisa *realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)*, em parceria do Itaú Cultural (IC),

denominada Retratos da Leitura no Brasil<sup>1</sup>, divulgada em setembro de 2020, mostrou a importância do papel do professor no que diz respeito à leitura. A pesquisa teve um total de 8.076 entrevistas, em 208 municípios, sendo 5.874 nas capitais de 26 estados e Distrito Federal; em relação à população brasileira com mais de cinco anos, ela mostra que a influência do professor acerca da leitura ficou em primeiro lugar.

Por meio dos questionários realizados na pesquisa do IPL, ficou evidente a influência dos professores para formar alunos leitores. Os dados da pesquisa revelaram que, na faixa de cinco a dez anos e de dez a quatorze anos, os alunos se espelham nas ações dos docentes; ademais, houve relatos de alunos que desenvolveram o gosto pela leitura, pois diziam ter seguido o exemplo de um professor leitor.

Assim, vemos o quanto é importante o papel do professor de ser exemplo de prática leitora. Além de gostar de ler, ele deve conhecer a realidade dos educandos, a fim de buscar estratégias e ferramentas adequadas para motivá-los e introduzi-los no universo da leitura. Dessa forma, é possível formar alunos leitores, independentemente da disciplina ministrada, pois considera-se o ato de ler como um compromisso de todas as áreas, já que a interpretação e a compreensão de algo são necessárias em diversos lugares, ou seja, são feitas leituras de um gráfico, de uma placa, de uma tabela, de uma situação-problema, de uma imagem, de um símbolo, de um filme.

### 1.3 O PROFESSOR LEITOR E SUA INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA

O professor é considerado o principal mediador do conhecimento e deve estar apto para instigar o aluno na prática da leitura, pois o indivíduo já lê desde o momento em que chega ao mundo, como evidencia Paulo Freire:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é outra forma de leitura, do

---

<sup>1</sup> Leia mais sobre a pesquisa em: <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/o-papel-dos-professores-para-estimular-a-leitura-nas-criancas-e-jovens>

mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p.5-6).

O autor explicita que o indivíduo já nasce imerso no mundo da leitura e traz consigo conhecimentos prévios, cabendo ao professor lapidá-los. Para tanto, basta que o aluno seja estimulado e motivado, por isso o incentivo à leitura na escola desde a Educação Infantil torna-se primordial para o desenvolvimento efetivo de leitores críticos. Talvez, uma das maneiras para concretização disso seja a escola criar estratégias, por exemplo, de espaços específicos para o estímulo à leitura, em que professor e aluno tenham condições de desenvolver atividades voltadas para essa prática. Dessa forma, a leitura se tornará mais prazerosa, não imposta nem obrigatória, visto que, muitas vezes, a obrigatoriedade a torna desestimulante. Para isso, entretanto, o professor deve ter um planejamento adequado para ministrar suas aulas.

A BNCC orienta sobre a importância de se priorizarem os conhecimentos já trazidos pelos alunos, prática recomendada e recorrente no discurso freiriano. De acordo com o documento, o professor deve abordar o conteúdo sempre a partir dos conhecimentos que o aluno já possui, para que se desenvolva e, no decorrer dos anos, o professor intensificará esses conteúdos:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BNCC, 2021, p. 89).

Conforme a BNCC, o incentivo à leitura deve acontecer desde a Educação Infantil, em que o ensino das crianças pequenas é pautado nos campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” (BNCC, 2021, p. 54).

No documento, é possível observar que a questão da leitura aparece de maneira mais evidente no campo que aborda a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Neste, o trabalho é realizado através da literatura infantil, do maternal à pré-alfabetização. O documento preconiza que, para isso, devem ser introduzidos na Educação Infantil a contação de histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis e outros gêneros. Além disso, deve ser proporcionado aos alunos maior contato com livros, de

modo a levá-los à compreensão das imagens, isto, a BNCC considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagem estática (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais (BNCC, 2021, p.72).

Desse modo, entendemos que, antes da alfabetização, é fundamental ao aluno entrar em contato com diferentes gêneros literários, além de aprender a diferenciar ilustrações de escrita. Assim, para que o gosto da leitura seja despertado neles, o professor precisa ser um leitor ativo, pois, de acordo com Freire “ler deve ser significativo, importante, prazeroso, necessário. E, para que isso ocorra, o educador também deve ler e compartilhar as suas próprias leituras com aqueles que querem formar leitores”. (FREIRE, 2001, p. 16).

De acordo o autor, para além do gosto pela leitura, ao professor também cabe a tarefa de trocar experiências com outros docentes, a fim de encontrar subsídios para vencer ou lidar com adversidades encontradas no dia a dia. A troca de experiências com seus pares possibilitará conhecimentos e estratégias para alcançar determinados objetivos. Para isso, o professor (aquele que se propõe a ser um formador) também deve chamar para si a responsabilidade de formar seu aluno como leitor, não negligenciando a tarefa de planejar as próprias atividades.

O que se quer dizer é que o professor precisa se apropriar do conteúdo que será ministrado, e não apenas ministrar uma aula de maneira a cumprir um protocolo ou imposição institucional. Nesse sentido:

Já da perspectiva estatal, a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial — pela via de cursos, treinamentos e publicações — de tais atividades (improvisadas sempre no nível da precariedade das condições materiais da educação brasileira) não só descompromete o estado das responsabilidades pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe (LAJOLO, 2011, p.53).

É possível compreender que para o professor comprometido com o trabalho de formar leitores recai maior responsabilidade, porquanto está mais bem preparado para execução dessa tarefa; por isso ele deve sempre estudar e se aperfeiçoar, buscar capacitação e acompanhar as exigências, evoluções e mudanças, como o uso das tecnologias, que estão cada vez mais evoluídas.

Um professor, independentemente de sua área, precisa ser movido pela curiosidade pela persistência de descobrir o que ainda não conhece através de pesquisas, uma vez que esse instinto de pesquisador e explorador será transmitido aos alunos. É necessário também que ele busque metodologias e estratégias para alcançar os objetivos em sala de aula, além de selecionar materiais adequados para a faixa etária dos educandos e sempre levar em conta os conhecimentos prévios de cada aluno. Portanto, cabe ao professor lançar mão dessa responsabilidade, mesmo que não seja o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode deixar de considerar também que a Educação no Brasil passou e passa por inúmeras dificuldades e é de conhecimento que, em grande parte das escolas brasileiras, há professores desmotivados por diversos fatores, como condições precárias de ensino, alunos indisciplinados, baixos salários, carga horária excessiva, entre outras situações. Todavia não é objetivo da pesquisa discutir sobre os fatores que influenciam na desmotivação dos professores, porém é de extrema importância citar esse problema, porque é evidente que a educação no país se configura num problema complexo, já que, para o desenvolvimento de uma nação, torna-se necessário investir na educação dos cidadãos.

#### 1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Segundo Isabel Solé (1998), a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Para ela, ler é mais do que entender o que diz o texto, é incorporar o que nele é trazido para transformar o próprio conhecimento. A autora deixa claro que o papel do professor é extremamente importante na formação de leitores e ele deverá ter objetivos claros e estratégias bem definidas para manter os alunos motivados. Para a autora, as estratégias de leituras são ferramentas necessárias para a formação de leitores competentes e autônomos. Em sua obra *Estratégias de Leitura*, Isabel Solé mostra que o ato de ler exige uma interação entre leitor e o texto:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLE, 1998, p.23).

Dessa maneira, o aluno leitor tem um papel ativo no processo de leitura, pois é o responsável por reconstruir o sentido do texto, ideia similar à de Paulo Freire. O autor, em seu artigo *A importância do ato de ler* (2001), discute sobre a importância do contexto para a compreensão da leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2001, p. 11). Fica evidente, na fala do professor, que o texto dialoga com a cultura de sua época. Portanto, a compreensão da leitura está ligada diretamente aos contextos sócio-históricos e culturais de um indivíduo.

Solé (1998), por sua vez, aponta que a maior parte das atividades propostas na escola leva em consideração apenas a compreensão da leitura e nunca dão ênfase ao ensino de estratégias que formem o leitor competente. Para ela, crianças que são rotuladas por apresentarem dificuldades em relação à leitura poderiam alcançar níveis mais avançados se fossem ensinadas a ler de forma adequada.

Buscando contribuir com metodologias viáveis para compreensão e apreensão de práticas de leituras significativas, Solé (1998) propõe algumas estratégias de leitura que são ferramentas de suma relevância para o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos. Ela explica ainda que esses recursos de compreensão leitora devem estar pautados em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Para antes da leitura, propõe a autora a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas e outros; além disso, o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; as expectativas em função do suporte, na formatação do gênero, em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

No que diz respeito às estratégias usadas durante a leitura, Solé (1998) propõe a confirmação, a rejeição ou a retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; também a localização ou a construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da

sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Por fim, as estratégias postuladas pela autora para depois da leitura são a construção da síntese semântica do texto; a utilização do registro escrito para melhor compreensão; a troca de impressões a respeito do texto lido; a relação de informações para tirar conclusões; a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; a avaliação crítica do texto.

Pode-se afirmar que as estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura, encontradas na obra de Solé, pretendem auxiliar o professor na formação do aluno leitor, já que os discentes poderão observar estratégias de compreensão de texto em situações significativas e funcionais.

Ainda de acordo com a autora, a obra *Estratégias de Leitura* visa auxiliar professores e educadores a promover a utilização de várias possibilidades de leitura que permitam interpretar e compreender os textos escritos, podendo também aquelas ser adaptadas para educação infantil, já que as crianças desde cedo fazem a leitura de imagens.

Sobre esses recursos de leitura, a BNCC estabelece que o estudante deva ser capaz de formular hipóteses antes mesmo do primeiro contato com os textos, a fim de ativar seus conhecimentos prévios e testar as hipóteses durante a leitura, participando ativamente da construção do sentido do texto. É de extrema importância também que os professores utilizem estratégias em conjunto.

De acordo com Solé (1998), o professor de Língua Portuguesa tem papel fundamental para ajudar os alunos a melhorar a leitura e a composição de texto, ela explica que é “preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina. Portanto, é necessário que haja engajamento de professores das demais áreas”. (SOLÉ, 1998, p. 52) Ainda de acordo com a autora, uma proposta interessante é trabalhar de maneira interdisciplinar, “sempre que possível, trabalhar com enfoques mais globalizantes, com professores de diversas disciplinas, reforçando procedimentos de leitura e produção escrita” (Ibidem, p.52).

## 2 BAKHTIN E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste segundo capítulo, apresentamos a segunda parte do referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Discutimos, principalmente, a respeito dos conceitos da obra Bakhtiniana e dos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin e de outros autores fundamentados na Base Nacional Comum Curricular BNCC e a respectiva abordagem dos gêneros discursivos e o gênero multimodal tira cômica.

### 2.1 ALGUNS CONCEITOS BAKHTINIANOS

Mikhail Mikhailovitch *Bakhtin* (1895-1975), filósofo, historiador da cultura, estética e filologia, segundo Brait (2009), foi uma das figuras mais importantes para a história e evolução da linguagem humana. Era o líder intelectual de um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. Esse grupo reuniu pensadores de várias áreas do conhecimento, como a filosofia, a linguística, a biologia, a música, a poesia, a crítica literária, a história, a filologia, entre outros. Os integrantes do círculo enxergavam a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, e não apenas como um sistema autônomo. Sobre o círculo:

A questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos (BRAIT; CAMPOS, 2009, p.17).

Importante esclarecer que há várias controvérsias sobre a autoria de obras elaboradas pelo grupo porque surgiu desconfiança se as obras atribuídas a membros do círculo eram de Bakhtin. O importante, entretanto, neste trabalho, é fazer a menção da autoria em conformidade com as edições utilizadas.

Para Bakhtin, comunicamo-nos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, que são formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente, geradas de um infinito repertório de gêneros, por vezes, imperceptíveis. Para o teórico, até em uma conversa informal o discurso é

moldado pelo gênero em uso e os gêneros são estabelecidos “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. (BAKHTIN, 2003 p. 282)

Antes de passar ao conceito de gêneros discursivos, importa explicitar brevemente outros primordiais da obra do filósofo, como o de oração e da palavra (unidade da língua). De acordo com Bakhtin, a palavra e a oração pura e simples não requerem ato comunicativo, elas não necessitam de uma atitude de resposta do outro. A oração em si não tem autoria e só a partir do momento em que se torna um enunciado, em uma situação discursiva, é que passa a representar a intenção do falante; da mesma forma a palavra, que pode se transformar em um enunciado. O teórico exemplifica assim: quando olhamos para um desenho mostrado por alguém e dizemos: – Lindo!, estamos carregando a palavra de sentido, que provoca nesse alguém alguma atitude; e a palavra, nesse contexto, torna-se um enunciado concreto (Bakhtin, 2003).

Bakhtin afirma também que as palavras são escolhidas de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento, já que o gênero é uma forma típica do enunciado e a palavra incorpora essa tipicidade. Como é possível observar neste outro exemplo dado pelo estudioso: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” (p.293). Nota-se que a palavra alegria, na verdade, indica tristeza, e não o seu verdadeiro significado. Portanto, a palavra está refletindo o seu sentido através do gênero, ela está sendo interpretada pelo contexto discursivo, e não pelo seu sentido verídico. O autor nos mostra, por meio desse exemplo, que o significado da palavra alegria como unidade da língua seria felicidade, porém, de acordo com o funcionamento da palavra dentro do discurso, ela tomou outro sentido.

Para Bakhtin, a palavra não possui apenas o seu significado verdadeiro, mas tem uma expressão individual, já que nossa comunicação é realizada por meio de enunciações individuais. Segundo o autor, as palavras são inseridas em nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003 p. 295).

Em relação ao enunciado, Bakhtin explicita que ele pode ser falado e escrito e é um ato de comunicação social, portanto é a unidade real do discurso. No enunciado, diferentemente da palavra e da oração, existe uma interatividade entre os sujeitos

falantes. O receptor não é um ser passivo, pois, ao ouvir determinado enunciado, traz uma atitude responsiva; pode concordar, discordar, discutir, ampliar, direcionar, atuando de forma ativa na enunciação.

Para Bakhtin, o locutor não deseja uma reação passiva do sujeito, e sim um retorno, pois age no sentido de provocar uma resposta, pois busca instigar, convencer, influenciar etc. Essa atitude é a principal característica do enunciado, que é único, não pode ser repetido, apenas citado, já que é resultado de discursos proferidos no exato momento da interação social. Como fica evidente,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

De acordo com Bakhtin, os enunciados são resultantes de uma memória discursiva, em que enunciados que já foram proferidos em outras épocas, nas quais o locutor inconscientemente se apropria para realizar a enunciação do momento, para formular seu discurso. Portanto, a enunciação é caracterizada pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica; e também, nos termos bakhtinianos, pela conclusibilidade específica, que é quando um falante termina o turno para que o outro fale e, assim, permite a possibilidade de resposta, a atitude responsiva.

Bakhtin foi um dos autores que mais contribuíram para os estudos acerca do diálogo. Para ele, o diálogo não envolve somente um emissor e um receptor de uma mensagem, como já foi falado.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do

outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2003, p. 19).

Para o teórico, a noção de diálogo ou de dialogicidade possui várias formas. A primeira é o dialogismo agindo como um princípio interno da palavra, ou seja, no discurso, o objeto está mergulhado de valores e definições, fazendo com que o falante se depare com múltiplos caminhos e vozes ao redor desse objeto. A segunda forma é a dialogicidade de enunciados, o que significa que, ao dizermos uma palavra, nós a tiramos de outros enunciados. A terceira forma de dialogismo é aquela construída pela emergência de várias vozes.

## 2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

No final da década de 90, os PCNs já elencavam vários tipos de gêneros, os quais poderiam ser usados em dinâmicas de sala de aula. Os PCNs de Língua Portuguesa se preocupavam em enfatizar os aspectos enunciativos do texto. Parte do documento destinado ao Ensino Fundamental propunha que o trabalho com textos pelo professor fosse feito com base na noção de gênero. Portanto, no documento, os gêneros foram divididos em adequados para o trabalho da linguagem oral e adequados para o trabalho com a linguagem escrita.

Para a parte oral, o documento sugeria vinte gêneros: “contos, mitos, lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, saudações, instruções, relatos, entrevistas, debates, notícias, anúncios, seminários e palestras”.

Já em relação à linguagem escrita, havia trinta tipos gêneros: “cartas, bilhetes, postais, convites, diários, quadrinhos, textos da imprensa (de jornais, revistas e suplementos infantis), anúncios, slogans, cartazes, folhetos, parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas, contos, mitos, lendas populares, folhetos de cordel, fábulas, textos teatrais, relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionários, textos expositivos (de várias fontes) e textos narrativos.

Apesar da diversidade de gêneros estabelecidos pelos PCNs, o trabalho proposto pelo documento, segundo Bonini (2001, p. 18), consistia apenas em

descrevê-los e não previa objetivos práticos, apenas se limitava à exposição teórica sobre o assunto. Para o autor, não basta descrever os gêneros, é preciso usá-los em ações linguísticas que não ignorem a interação e uma aplicação social. De acordo com Marcushi (2008), o estudo dos gêneros vai além de uma exposição teórica sobre assunto:

[...] a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Os gêneros se tornaram objetos de pesquisas para teóricos que estudam a interação humana e também para os que trabalham com o ensino de língua, sendo referido nas investigações sobre Literatura, História, Antropologia, Artes, Linguística, Arquitetura, Psicologia e Educação. Alguns estudiosos utilizam conceitos parecidos para explicá-los, porém, com distintas concepções, alicerçadas em correntes teóricas diversas. Muitos pesquisadores e estudantes que optam pela análise de gêneros dos discursos têm como principal referência os conceitos bakhtinianos.

Nos estudos de gêneros do discurso realizados no Brasil, Bakhtin é um dos mais citados. Para o autor, a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, portanto “os gêneros discursivos são formas de enunciação que são elaboradas de acordo com as condições específicas de cada campo de comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 261), que tem total ligação na interação existente entre o tempo, o espaço, os participantes, a formação discursiva, entre outros.

Os gêneros para Bakhtin, como citado na introdução, são tipos de enunciados relativamente estáveis caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. A fala sempre ocorre por meio de gêneros no interior de dada esfera de atividade. O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero.

As cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial (FIORIN, 2003, p. 52).

A construção composicional, segundo Fiorin, é o modo de organizar o texto, a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero. De acordo com o exemplo,

Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado (FIORIN, 2003, p. 53).

De acordo com Fiorin, Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático. De um lado, “porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo de gêneros do discurso” (FIORIN, 2003 p. 53); por outro, porque “o que importa verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade” (FIORIN, 2003 p. 53).

Segundo Bakhtin, esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. Os primários são predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Eles se definem nas “situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, como a piada, o bate-papo, a conversa telefônica, o e-mail, o bilhete, o chat, entre outros” (FIORIN, 1000 p. 58). Já os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas, como a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica, que não são unicamente escritos. Há ainda o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias. Segundo Fiorin, os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os:

Essa transformação ocorre, porque eles perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros. As cartas e os fragmentos de diários, que compõem o romance *Reflexos do baile*, de Antonio Callado, têm a forma e a significação desse tipo de comunicação na vida cotidiana. No entanto, eles participam da realidade concreta somente por meio da totalidade do romance, que é um evento artístico e não um acontecimento da vida cotidiana (FIORIN, 2003, p. 58).

Fiorin também explicita que os gêneros secundários se valem dos primários, mas que existem casos em que os “primários são influenciados pelos secundários:

por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica” (FORIN, 2003 p.58).

De acordo com Fiorin, um texto pode mudar de um gênero para o outro quando for colocado em outro contexto, além de existirem gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados.

Mostra Bakhtin que existem gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura. Entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana (as saudações, por exemplo) e da vida prática (uma bula de remédio, por exemplo). Cabe notar que mesmo nos gêneros mais estereotipados os enunciados podem adquirir um novo sentido, quando se lhes dá, por exemplo, uma nova entonação (ao repetir, ironicamente, um cumprimento, dá-se a ele um novo sentido) ou quando se os transfere para outra esfera de atividade (por exemplo, dizer “sim senhor, meu general” a um amigo que tenha o hábito de organizar tudo) (FIORIN, 2003, p. 61).

Conforme exposto acima, é possível perceber que, mesmo nos gêneros mais maleáveis, aparece o estilo individual, porém o autor frisa ser preciso ter em mente que esse estilo individual não é absolutamente livre do gênero. O propósito comunicativo do locutor leva, antes de mais nada, à seleção de um gênero, cuja escolha é determinada pela especificidade de uma dada esfera da troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os parceiros da comunicação etc. (FIORIN, 2003 p. 61). Portanto, o projeto discursivo do locutor se adapta ao gênero escolhido e desenvolve-se sob a forma de um gênero dado.

Sabendo da existência de vários gêneros e da impossibilidade de apropriação de todos eles, acreditamos ser preciso a escola fornecer subsídios para que os alunos participem de diferentes práticas sociais. Sendo assim, ao nos aprofundarmos na teoria de Bakhtin, comprovamos ser possível abordar o gênero em sala de aula sob diversas visões, ou seja, a partir do contexto sócio-histórico, das ideologias, da dialogicidade da linguagem, do discurso, do interdiscurso, da polifonia presentes em um determinado gênero. Enfim, com base na teoria bakhtiniana, torna-se fundamental discutir em sala de aula as especificidades de determinado gênero, e não apenas usá-lo como pretexto para ensinar outros tipos de conteúdo, pois:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundário), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo

e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre língua e vida (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Dessa forma, para se trabalhar um gênero na escola, Schneuwly e Dolz (1999 p. 10) afirmam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Numa situação de aprendizagem dos gêneros, os professores têm, entre outros objetivos, o propósito de fazer com que os alunos aprendam e, para tanto, precisam planejar atividades em que eles possam construir conceitos e aprender “a fazer”.

### 2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE

Como visto anteriormente, para utilização dos gêneros discursivos, é preciso ter ciência da função social de cada um. Segundo Rojo (2015),

Um texto ou enunciado é, como vimos, um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra ‘texto’ para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra ‘texto’ se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que falamos em ‘textos orais’ e ‘textos multimodais’ (ROJO, 2015 p.25).

Percebe-se que antigamente a palavra texto se referia apenas aos textos impressos ou não. Com os avanços tecnológicos, esse cenário mudou completamente, pois os textos apresentam repertórios variados de recursos semióticos (escritos, orais, visuais, gestuais, entre outros) e multimodais ou multissemióticos. Para Rojo (2015),

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e

em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO, 2015 p.25).

A compreensão de um texto multimodal só é possível porque são evocados durante o ato de ler inúmeros conhecimentos. Esses conhecimentos compreendem vários níveis de saberes, como o conhecimento de mundo, o textual e o linguístico, que permitem construir sentidos e compreender as leituras realizadas, seja a leitura de um bilhete, de uma bula, de uma receita culinária, de uma crônica, de uma tira, de uma charge, entre outros.

Oliveira (2010), Koch (2012) e Kleiman (2013) se debruçaram em cada conhecimento que acionamos durante a leitura e, como eles são de extrema importância para a compreensão de textos multimodais, apresentamos brevemente nas linhas a seguir a descrição de cada um:

O **conhecimento linguístico**: compreende o saber gramatical e lexical. Como pronunciar palavras em português, passando pelo conhecimento do vocabulário, pelas regras da sintaxe e pelos conhecimentos sobre os usos e a organização das estruturas da língua.

O **conhecimento de mundo ou enciclopédico**: compreende conhecimentos gerais sobre o mundo, a cultura, o senso comum e conhecimentos adquiridos formal ou informalmente no dia a dia.

O **conhecimento interacional**: está relacionado às formas de interação pela linguagem e de outros conhecimentos, como o ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O **conhecimento ilocucional**: permite-nos reconhecer os propósitos ou objetivos pretendidos pelo autor do texto. Em textos humorísticos, como a tira, o autor esconde informações a fim de provocar o riso ou fazer crítica a alguma situação.

O **conhecimento comunicacional**: diz respeito à adequação da quantidade de informação numa situação comunicativa concreta, para que o interlocutor seja capaz de compreender e produzir sentidos para o texto.

O **conhecimento metacomunicativo**: diz respeito a utilização de vários tipos de ações linguísticas representadas no texto, como cor, tamanho e estilo da fonte, uso de letras maiúsculas, sublinhados, negrito ou itálicos para destacar palavras e expressões.

**O conhecimento superestrutural:** é o que permite reconhecer na estrutura do texto a tipologia: narração, descrição, exposição, injunção, assim como o gênero carta, piada, tira, charge, conto, e-mail, telefonema etc.

Diante dos mais diversos conhecimentos que são ativados durante o ato de ler, é possível perceber como a leitura é uma atividade complexa, “uma negociação entre texto e leitor na produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no material textual e na sua forma de organização e também na articulação de diversos saberes” (KOCH, 2012 p. 57).

Todos os conhecimentos são imprescindíveis para uma interpretação correta de um texto. Os conhecimentos prévios, conforme afirma Solé (1998), ficam armazenados na mente na forma de esquemas mentais, estruturas de conhecimento existentes na memória, que são acionados à medida que são exigidos nas interações. Portanto, para a leitura de textos multimodais, como os que envolvem imagens (fixas ou em movimentos) e palavras (escritas ou faladas), como filmes, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, tiras, charges, exigem do leitor a mobilização desses conhecimentos, os quais somente quando devidamente acionados possibilitam a compreensão do texto.

Como já visto, um texto precisa ser lido em sua totalidade, pois palavras analisadas isoladamente tendem a apresentar um único sentido. Portanto, as palavras só adquirem sentidos quando inseridas dentro de um processo de comunicação e esse processo se dá devido a alguns elementos. São eles, de acordo com Ferrarezi (2008):

**Sinal:** a palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo (como uma melodia ou uma ordem sintática, por exemplo.), para que possa atuar como elemento representativo.

**Contexto:** o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que o precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos.

**Cenário:** além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido). (FERRAREZI JR. 2008, p. 26).

Diante dos conhecimentos e elementos explorados e de todos os artifícios e métodos que utilizamos durante o ato de ler, pode-se dizer que a escola possui a função de estimular e despertar nos alunos esses conhecimentos e elementos. Para isso, o professor precisa sempre se capacitar, procurar informações e utilizar recursos tecnológicos que permitirão os alunos ampliar as diferentes formas de abordar e entender diversos assuntos, proporcionando, assim, a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades.

#### 2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A BNCC

A BNCC (2008) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os alunos nas diferentes etapas da educação básica. O documento propõe o desenvolvimento de dez competências gerais detalhadas no quadro 1 abaixo. A competência conforme o documento diz respeito à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais); atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Quadro 1: Competências Gerais da Educação Básica

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	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 e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2018, p. 9-10).

Em primeira análise, acreditamos que a única competência em que a linguagem aparece é a de número quatro, porém o uso da linguagem está em todas as competências, pois, conforme Bakhtin, (2011), as atividades humanas demandam a utilização da linguagem e essas atividades se estruturam por meio dos gêneros do discurso.

Como a pesquisa foi realizada em uma turma de 7<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, citaremos brevemente as competências do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL (2018, p. 87).

Como verificadas, nas habilidades de Língua Portuguesa na BNCC, assim como nos PCNs, também são citados os gêneros discursivos como objetos de ensino. Nota-se que os dois documentos assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho da aula de Língua Portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses (BRASIL, 2018).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Para apresentar as habilidades do 7º ano do Ensino Fundamental que enfatizam o uso do gênero tira, propostas pela BNCC, explicaremos o código utilizado pelo documento para identificar as habilidades. Cada uma delas são identificadas com um código alfanumérico, do tipo (EF67LP30), em que, o primeiro par de letras (EF) indica a etapa do Ensino Fundamental; os dois primeiros números (67) indicam que as habilidades podem ser desenvolvidas em quaisquer das duas séries dessa etapa, 6º ano ou 7º ano; o segundo par de letras (LP) indica o componente curricular; os números finais (30) indicam a posição da habilidade na sequência do ano ou do bloco de anos. Assim exposto:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

A estrutura do código se modifica apenas para alternar o conjunto da habilidade de acordo com cada competência, como nos exemplos a seguir em que a numeração (03) e (05) dizem respeito à identificação de fatos e de acontecimentos e inferências, respectivamente:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

A padronização em códigos das competências cria certa organização que permite ao professor desenvolver seu plano e suas estratégias de ensino de maneira mais organizada, dialógica e gradativa. Por exemplo, o código (EF69LP03) propõe a identificação de fatos e sugere tipos de gêneros e meios para coleta de informações, cabendo ao professor a tarefa de instruir o aluno a identificar o humor, a ironia ou a

crítica contida numa determinada tira. E também orientando-o a aprofundar-se sobre o texto, para que a leitura não seja superficial.

Dessa forma, a leitura não será concebida apenas como uma decodificação de signos, mas haverá um processo de construção de sentidos que exigirá a interação do leitor e do autor. O leitor, ao interagir com o texto (autor), realizará uma atividade dialógica, que envolverá, de acordo com Bakhtin, atitudes responsivas ativas no processo de construção de sentidos, ou seja, o leitor aceitará ampliar, refutar as informações contidas no texto. Para esse ato de concordar primeiramente deverá recorrer aos seus conhecimentos prévios. Por fim, nota-se que a BNCC, mesmo com muitas críticas a ela direcionada, propõe um trabalho com gêneros discursivos muito interessantes, pois, ao desmembrar as habilidades da linguagem, abre possibilidades para uma percepção da língua em uso, sobretudo às linguagens contemporâneas relacionadas às redes sociais, o que aproxima o texto com a realidade do aluno.

## 2.5 O GÊNERO DISCURSIVO TIRA

As histórias em quadrinhos (HQs) constituem um gênero de circulação popular, facilmente reproduzível, presente em jornais, revistas especializadas e já bastante presentes em gramáticas, livros e materiais didáticos. Cirne (1970) afirma que, durante muito tempo, foram consideradas como literatura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças, mas, hoje, já é unanimidade que as HQs, por seu ludismo, atraem a leitura dos jovens e podem servir como importante estratégia de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, devido à riqueza da sua linguagem.

Cirne (1975) destaca, ainda, que o gênero é constituído de uma mescla das linguagens verbal e não verbal. Segundo o autor, “(...) a imagem dos quadrinhos oferece-nos um recorte do objeto desenhado com idênticas implicações verbais e não verbais.”

É no próprio quadrinho que se configuram importantes elementos para a compreensão das histórias, como o tempo e o espaço. Silva (2008) discorre sobre esses dois elementos da narrativa, afirmando que, diferentemente de uma piada, em que o espaço é verbalmente descrito, no quadrinho a descrição do contexto se dá por meio das ilustrações que representam os cenários, os gestos e as expressões das

personagens. Além disso, há um espaço do não dito e do não visto que são implícitos e ajudam a produzir um efeito humorístico.

Quanto ao tempo, o mesmo autor afirma que “o modo como o autor seleciona e distribui as ações enquadradas funciona como sistema de referência cronológica e, por que não dizer, um sistema ideológico, já que a narração é contada a partir de uma determinada perspectiva” (SILVA, 2008, p. 8). Logo, percebe-se que o encadeamento dos quadros acaba por estabelecer o tempo e, quando é necessário, aparecem legendas que indicam a passagem do tempo como na expressão “dois dias depois”.

Além de visualmente atraentes, os quadrinhos se popularizaram sob o signo do capitalismo e da segunda revolução industrial, o que impulsionou uma visão crítica da realidade concreta, gerando, para Cirne (1970), relações qualitativas à medida da larga escala de seu consumo. Assim, as HQs constituem uma forma de manifestação da cultura popular e, no terceiro mundo, chegam a ser politizadas, como a *Mafalda*, de Quino, e o *Saci-Pererê*, de Ziraldo.

Estruturalmente, os quadrinhos possuem alguns elementos essenciais. Anselmo (1975) aponta alguns desses elementos, como a presença de uma narrativa rítmica, dotada de certo suspense e o texto curto associado a um encadeamento de imagens, normalmente inserido sob a forma de balões. Além do mais, as HQs constituem um meio de comunicação em massa, barato e suscetível de ser colecionado e permutado. Logo, sua narrativa costuma ser essencialmente lúdica e orientada para o humor, com aspecto informativo secundário. Os quadrinhos também privilegiam a existência de onomatopeias, que suprem as deficiências sonoras do papel. Também não podemos nos esquecer de que é uma leitura de rápida compreensão, a qual lança mão de elementos pictóricos que lhe garantem sua universalidade de sentido.

Ramos (2009) afirma que as histórias em quadrinhos constituem um hipergênero que abrigaria uma infinidade de outros gêneros autônomos, como as charges, cartuns e as tiras, que constituem nosso corpus. Ramos (2009) aponta que algumas características são comuns aos subgêneros provenientes das histórias em quadrinhos, como a predominância da sequência narrativa e o uso de uma linguagem gráfica. O autor também nos apresenta algumas características peculiares das tiras predominantes nos jornais brasileiros:

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2009, p. 364).

Ramos (*op. cit.*) afirma que o gênero faz uso de estratégias textuais semelhantes à de uma piada para provocar um efeito de humor, de forma que a tira chega a ser um híbrido de piada e quadrinhos. A respeito das particularidades da tirinha, Cirne (1970) também faz seus comentários:

No jornal, temos a tira, com dois, três ou quatro planos: o artista trabalha sobre este espaço, procurando criar – no último quadro – o suspense necessário para que o leitor, no dia seguinte, volte à história. Nestes limites, não há muitas perspectivas e o dinamismo é obtido através dos cortes: as elipses surgem, então, com bastante frequência (CIRNE, 1970, p. 26).

Devido ao largo consumo das HQs, inclusive das tiras e da sua atratividade constitutiva, ambas se tornaram constituintes da realidade de crianças e jovens, informando e instruindo por meio de um processo informal e assistemático. Por essa razão, trata-se de um fenômeno que não pode ser ignorado pelos educadores e servem de instrumento para implementar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

O formato horizontal e a largura das tiras geram discussões e divergências, pois, como já citado, a maioria das tiras possui formato regular, em geral horizontal e retangular; porém, em algumas provas, materiais didáticos, sites ou na última folha dos gibis, encontram-se tiras com diferentes formatos e larguras.

No artigo *Reverendo o formato da tira cômica*, Ramos (2011) explicita que as discussões sobre essa fuga no formato das tiras acontecem desde a década de 1990, pois, em alguns jornais, havia tiras que ocupavam o lugar de duas. Já em alguns gibis, na última página, há uma tira na vertical. Essa tira é colocada dessa forma devido aos créditos e às informações editoriais que também se encontram na mesma página. Portanto, é uma forma de otimizar o espaço da página, como pode-se observar na figura 1. O importante, segundo Ramos, é que a tira continue com suas características principais: “texto curto, com um desfecho inesperado no final, tal qual a piada”. Ramos (2011, p. 9).

Figura 1: Tira na vertical



Fonte: Disponível em: RAMOS, P. Revendo.  
o formato da tira cômica. 2 Ed São Paulo: Contexto, 2011, p.9.

Não é, porém, apenas o formato que gera divergências; o próprio nome do gênero também gera discussões e dúvidas. Alguns o nomeiam de tirinhas, tiras, tiras cômicas, tira em quadrinhos, tira de jornal, tirinha de jornal, tira de quatro quadrinhos, tira de humor, tirinha em quadrinhos, tira diária, tira humorística, tira jornalística. O que muitos desconhecem é que a tira abriga diferentes gêneros autônomos e, segundo Ramos, existem quatro tipos: tira seriada, tira cômica seriada, tira livre e tira cômica. Para que

fique claro o gênero estudado nesta pesquisa, faremos uma breve descrição de cada um.

A tira seriada ou tira de aventuras, segundo Ramos, é construída por meio de capítulos, é narrada em partes, como se fosse uma novela de TV. Ela sempre termina com um clímax no final, para que, na próxima tira, a trama seja retomada do ponto onde havia parado. Os temas mais comuns são de aventura e mistérios.

As tiras cômicas seriadas são publicadas em partes, como as seriadas, apresentam um desfecho inesperado. Na cena final, cria-se um efeito de humor no leitor e também um gancho para o próximo capítulo.

Já as tiras livres são produções de temática livre, não humorística, com o mesmo sentido das crônicas. Segundo Ramos, a tira livre ganhou destaque por meio dos trabalhos do cartunista Laerte Coutinho no jornal Folha de São Paulo.

Por fim, o nome tiras cômicas ou simplesmente tiras vem da expressão “tiras” e é uma tradução de “comic strip”, termo que veio dos Estados Unidos. Optamos por utilizar o termo tiras, pois é a forma mais citada no Brasil para se referir a esse gênero. As tiras são, segundo Ramos (2008), produções marcadas por um desfecho inesperado, tal qual a piada.

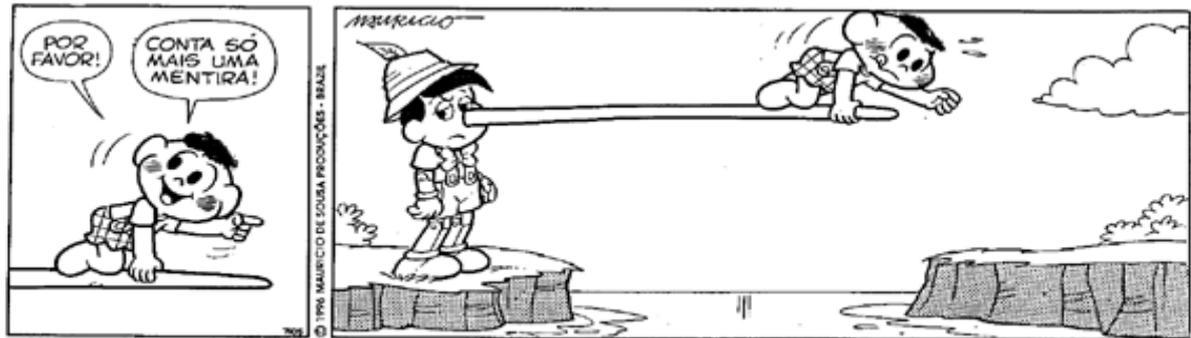
É comum ouvir que as tiras são uma leitura fácil e recreativa, porém é exatamente o contrário, pois, para realizar a leitura delas, devem ser analisados dois códigos: o verbal e o visual. Segundo Ramos (2008), nos quadrinhos são usados elementos de diferentes signos para representar a oralidade, portanto o processo de leitura desse gênero envolve muito mais informações do que um texto estritamente escrito. A seguir, veremos alguns elementos das tiras, que são extremamente importantes para uma interpretação correta do texto, como os balões, as onomatopeias, as linhas cinéticas, as metáforas visuais, o tempo, o espaço, entre outros.

## **QUADROS, REQUADROS E ELIPSES**

Quadro é o espaço em que acontecem as cenas da história. Ele pode assumir diversos formatos e tamanhos, mas a maioria dos quadros possui linhas retas. O tamanho e o formato dos quadros dependem do que se pretende mostrar na história. Em algumas tiras, o primeiro quadro é maior e se assemelha a um retângulo, seguida de outros três quadros menores. Em outros casos, podem-se ter quadros menores e

o último maior, entre outros. Os quadros não precisam ter necessariamente formatos de retângulos ou quadrados, podem ter diversos formatos, de acordo com a criatividade do quadrinista. Na imagem a seguir, pode-se observar a diferença dos tamanhos dos quadros.

Figura 2: Quadros



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

7105

Fonte: Disponível em: <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-engracada-do-cascao>. Acesso em: 20 jul. 2021.

O requadros são as linhas que definem o limite do quadro. Ela é um recurso visual que ajuda na separação das ações, sendo importante para a compreensão da história. Em alguns casos, o requadro pode ser suprimido, porém o quadrinista deve ter cuidado para que a história não fique confusa.

Elipses ou sarjetas são os espaços em branco entre os quadros e servem de passagem de tempo entre duas ações. A elipse contribui na separação dos quadros e auxilia o leitor a completar as cenas usando a imaginação. Para McCloud (1995), existem seis possibilidades de acontecer as elipses de um quadro para o outro:

- De momento para momento (do dia para a noite, por exemplo);
- De ação para ação;
- De tema para tema (a cena muda, mas permanece a ideia entre um quadrinho e outro);
- De aspecto para aspecto (o olho passa por diferentes aspectos da cena; cada quadrinho apresenta um detalhe da cena, como numa detalhada descrição);
- Non-sequitur (corte sem uma sequência aparentemente lógica entre uma vinheta ou outra).

Segundo Cirne (1975), além dessas possibilidades de saltos de um quadrinho para o outro, existem pequenas e grandes elipses. As pequenas indicam uma

sequência de acontecimentos no tempo da cena narrativa, e as grandes indicam um corte acentuado tanto no espaço quanto nos tempos narrativos.

Ramos (2008) explicita que as grandes elipses são muito utilizadas nas tiras cômicas, pois oculta o desfecho inesperado que gera o humor. Segundo o autor, “o quadrinista pode utilizar de planos mais fechados, que destaquem o personagem, para não revelar informações sobre o cenário, deixando para revelar o cenário completo apenas no último quadro, surpreendendo o leitor”, como nesta tira.

Figura 3: Grandes elipses



Fonte: Disponível em <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-da-monica-sobre-bullying>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

## OS BALÕES

O formato dos balões exerce forte influência na produção dos sentidos da história. Segundo Ramos, os contornos, os efeitos, as linhas e os elementos interferem muito na produção dos efeitos de sentidos. Em sua dissertação de doutorado, Ramos cita Robert Benayoun e sua obra *Le Ballon dans La Bande Dessinée*, da qual elenca 72 formas distintas de tipos de balão. Os balões são um dos elementos mais importantes das tiras, pois, por meio deles, percebemos o estado dos personagens, as alterações de humor e outros fatos cruciais para a interpretação da tira, portanto evidenciaremos abaixo alguns tipos de balões que encontramos:

- **Balão de fala:** possui contorno em linha contínua e indica uma fala neutra.

Figura 4: Balão de fala



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão de cochicho:** possui contorno pontilhado e indica fala em tom baixo, cochichada e sussurrada.

Figura 5: Balão de cochicho



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão de pensamento:** possui contorno ondulado e o apêndice é formado por bolhas.

Figura 6: Balão de pensamento



Fonte: Disponível em: <http://garfield.uol.com.br/todacriancaquersercianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão trêmulo:** possui linhas tortas e indica medo, dúvida ou voz tenebrosa.

Figura 7: Balão trêmulo



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão-berro:** possui pontas e indica um tom de voz mais alto.

Figura 8: Balão-berro



Fonte: Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com/> Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão de linhas quebradas:** indica falas vindas de aparelhos eletrônicos, como televisão e rádio.

Figura 9: Balão de linhas quebradas



Fonte: Disponível em: <https://rbchristanelli.wordpress.com/2013/10/23/mafalda>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão vibrado:** possui linhas tremidas e indica voz trêmula. É usado para demonstrações que estão acontecendo no momento de fala.

Figura 10: Balão vibrado



Fonte: Disponível em: RAMOS, P. A leitura dos quadrinhos. 2Ed São Paulo: Contexto, 2012, p.38.  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão glacial:** possui linhas com gotas que se assemelham a gelo derretendo. Indica desprezo por alguém ou choro.

Figura 11: Balão glacial



Fonte: Disponível em: <https://rbchristanelli.wordpress.com/2013/10/23/mafalda>.  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão uníssono:** contém vários apêndices, pois reúne a fala de diferentes personagens ao mesmo tempo.

Figura 12: Balão uníssono



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

**Balão-zero:** não possui contorno e pode ou não ter apêndice.

Figura 13: Balão-zero



Fonte: Disponível em: <https://tiras-do-calvin.tumblr.com/page/11>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balões intercalados:** sem contorno contínuo e, durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro com a fala de um interlocutor.

Figura 14: Balões intercalados



Fonte: RAMOS, P. A leitura dos quadrinhos. 2Ed São Paulo: Contexto, 2012, p.38  
Acesso em: 20 jul. 2021.

- **Balão-mudo:** de contorno contínuo, porém não contém fala; pode conter sinais gráficos.

Figura 15: Balão mudo



Fonte: Disponível em: <https://www.midiaeducacao.com/2010/06/duas-tirinhas-da-genial-mafalda.html>  
Acesso em: 20 jul. 2021

- **Balões-compostos:** indicam múltiplos momentos de uma manifestação verbal.

Figura 16: Balões-compostos



Fonte: Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2009/08/tiras-n673-gato-e-gata-laerte.html>. Acesso em: 20 jul. 2021

- **Balão-sonho:** semelhante ao balão de pensamento, possui ondas, apêndice em formato de bolhas e apresenta imagens representando o sonho do personagem

Figura 17: Balão-sonho



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

7497

Fonte: Disponível em: Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>. Acesso em: 20 jul. 2021

- **Balão de apêndice cortado:** indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.

Figura 18: Balão de apêndice cortado



Fonte: Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2009/08/garfield.html>.  
Acesso em: 20 jul. 2021

- **Balões-especiais:** possuem formas de figuras e conotam o sentido visualmente representado.

Figura 19: Balões especiais



Fonte: RAMOS, P. A leitura dos quadrinhos. 2Ed São Paulo: Contexto, 2012, p.38.

Podem ser identificadas diversas informações por meio dos contornos dos balões, porém, quando analisamos uma tira, além do formato do balão, devemos nos atentar ao estilo da fonte, tamanho, cor e disposição do texto e muitos outros elementos não verbais, pois eles podem revelar humor, sentimentos e sensações nas cenas. Deve-se também atentar a elementos, como roupas dos personagens, marcas gráficas, cores, entre outros.

## AS ONOMATOPEIAS

As onomatopeias representam os sons e, de acordo com Andrade (2008), consistem numa categoria que desempenha o papel de ênfase na narrativa, fortalecendo as imagens auditivas que o autor deseja reforçar. Esse recurso pode ser encontrado com uma imagem, para representar os sons naturais, os ruídos, os urros e as interjeições humanas, como choro, beijo, tiro, tosse, espirro, entre outros.

As onomatopeias se associam à língua do país em que são produzidas. Por exemplo, o som do porco em francês seria “groin groin”, em polonês “chrum chrum” em português “oinc oinc”. De acordo com Ramos (2012), no Brasil, fazemos uma mistura de onomatopeias norte-americanas com outras, aportuguesadas. Na tira a seguir, a onomatopeia para representar o som de um tambor é “bum, bum, bum”, e “Buááá, buááá” representa o som do choro. Outros autores utilizam a palavra “snif” para representar um choro mais discreto e a palavra “tum” para o barulho do tambor. Neste exemplo, a palavra *buááá* com três letras A nos transmite a ideia de um choro estridente.

Figura 20: Onomatopeias



## AS FIGURAS CINÉTICAS

As figuras cinéticas são traços que dão a sensação de movimento de objetos e personagens na cena. Elas “expressam a ilusão de movimento e trajetória de objetos que se movem e permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos”, de acordo com Vergueiro (2007). Na imagem a seguir, observa-se o uso das figuras cinéticas. As linhas em volta do Sansão, Coelhoinho da Mônica, traz a sensação de movimento, ou seja, o coelho está sendo girado. Notam-se também marcas e fumaça nos pés da Mônica, o que indica que ela está correndo.

Figura 21: Figuras cinética - Linhas e fumaça



Fonte: Disponível em: <https://monitorandopueri.wordpress.com/2015/08/12/historia-em-quadrinhos-hq/>.

Acesso em: 20 jul. 2021.

Muitos quadrinistas utilizam as cores para dar o efeito de movimento, borrando a cena intencionalmente, intensificando a coloração, entre outras estratégias. Outros utilizam a técnica de reproduzir mais de uma vez o contorno do personagem para trazer a ideia de movimento para a cena, como na figura a seguir.

Figura 22: Figuras cinéticas – Repetição



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

## O FORMATO DAS LETRAS

Pode-se perceber que a letra de forma é a mais utilizada nos quadrinhos, pois nos transmite certa neutralidade. Segundo Acevedo (1998), qualquer formato de letra que fuja desse formato obtém resultado diferente e, portanto, a letra passa a agregar outro sentido, modificando-se conforme o contexto da história. O autor chama esse recurso de “função figurativa do elemento linguístico”.

Como podemos ver na tira a seguir, no primeiro quadro, nota-se o desespero do personagem por meio das letras AAA, que estão maiores e destacadas pelo negrito. Notamos nitidamente que o personagem está gritando, e o quadrinista não utilizou o contorno do balão para nos transmitir essa ideia, como muitos fazem, apenas alterou as letras no interior do balão.

Figura 23: Letras em destaque



Fonte: Disponível em: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/03/1-leia-esta-tirinha-e-responda-a-fala.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

## A COR

Segundo Ramos (2008), várias informações nos quadrinhos são transmitidas por meio de signos plásticos indicadores de cor. Até mesmo nas histórias preto e branco a cor é um elemento muito importante e compõe a linguagem dos quadrinhos. De acordo com o autor, as “histórias em preto e branco existem desde o início dos quadrinhos, por limitações de recursos tecnológicos, economia de custos (caso de muitos jornais pequenos no interior do Brasil) ou por pura opção de estilo”. (RAMOS, 2008, p. 42).

Com os avanços tecnológicos, mais recursos surgiram para auxiliar os quadrinistas em suas criações. De acordo com Ramos (2008):

Primeiramente, os jornais e as editoras usavam as cores primárias, vermelho, azul e verde, e as combinações que elas permitiam. Hoje com os avanços possibilitados pela informática, as produções passaram a ser colorizadas por computador. Há um rol enorme de tonalidades possíveis, o que traz duas consequências imediatas: uma mudança estética do produto e um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretados pelos leitores. (RAMOS, 2008 p. 42).

As cores transmitem várias informações nos quadrinhos e até são utilizadas para criar movimento em uma cena, como já vimos no tópico das figuras cinéticas. Outra função das cores corresponde à caracterização dos personagens. Alguns personagens já são reconhecidos pela cor de suas roupas, como na turma da Mônica,

de Maurício de Souza; a Mônica pelo seu vestido vermelho, a Magali pelo vestido amarelo, o Cebolinha pela blusa verde, entre outros.

Pode-se afirmar que, em algumas histórias em quadrinhos, a cor não é um elemento primordial para que o leitor possa interpretar a história, mas em outros casos ela é fundamental para o entendimento da narrativa. De acordo com Ramos (2002), as cores são signos plásticos que contêm informações importantes, porém ainda são pouco estudadas. Elas são elementos que não podemos deixar de dar importância no momento da análise dos quadrinhos.

### AS METÁFORAS VISUAIS

As metáforas visuais são sinais gráficos que expressam o estado psíquico dos personagens mediante imagem de caráter metafórico (ACEVEDO, 1990, p 64). Encontramos vários símbolos para representar esses sentimentos, essas sensações e esses conceitos. Corações representam amor ou paixão; notas musicais representam assobio ou músicas; lâmpadas representam ideias, entre outros. Já os palavrões são representados por caveira, pregos, raios, hashtag, faca, estrela, como a figura a seguir.

Figura 24: Metáfora visual



Fonte: Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/todacriancaquersercrianca/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

As metáforas visuais “expressam ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal e possibilitam um rápido entendimento da ideia”

(VERGUEIRO, 2007). Portanto, elas contribuem para a agilidade da leitura, já que um simples símbolo poderá gerar um sentido para a tira.

## O TEMPO E ESPAÇO

Cagnin (1975) sugere seis maneiras de como o tempo pode aparecer nos quadrinhos:

- 1- Sequência de um antes e depois: ocorre quando se omitem elementos de uma sequência por elipse. A comparação entre dois momentos possibilita a percepção de sucessão temporal. Pode ocorrer com um só ou entre dois quadrinhos.
- 2- Época histórica: período histórico vivido pelos personagens. O signo visual é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenário etc.).
- 3- Astronômico: utiliza recursos naturais, como o Sol e a Lua, para indicar os períodos do dia.
- 4- Meteorológico: utiliza o clima (calor, frio etc.) transmitido pelo cenário ou pelos personagens.
- 5- Tempo da narração: é o momento da representação da ação, que se torna presente enquanto é lido.
- 6- Tempo de leitura: um quadrinho passa por três modalidades de tempo (expressão do autor), futuro (parte ainda não lida), presente (momento da leitura), passado (após a leitura).

Segundo Ramos (2008), o espaço está firmemente associado ao tempo e ele pode ser uma imagem de paisagem ou do espaço sideral. De acordo com o autor, os quadrinhos demonstram diferentes planos de visão. São eles:

- **Plano geral ou panorâmico:** é a apresentação ampla da cena, podendo englobar o cenário e os personagens representados. A ênfase está na visão panorâmica da cena narrativa.

- **Plano total ou de conjunto:** apresenta o personagem completo, dos pés à cabeça, em destaque em relação aos outros elementos do cenário.
- **Plano americano:** a ênfase continua no personagem, porém ele não é apresentado de corpo inteiro, mas da cabeça aos joelhos, com ênfase no rosto numa facilitação de mostrar um diálogo.
- **Plano médio ou aproximado:** o foco também é nos personagens, apresentando-os da cintura para cima, para valorizar a expressão facial.
- **Primeiro plano:** os personagens são apresentados do ombro para cima, evidenciando ainda mais as expressões faciais.
- **Plano de detalhe, pormenor ou close-up:** chama a atenção para detalhes do rosto ou partes do corpo de um personagem ou de um objeto.

De acordo com CIRNE (1975), RAMOS (192008) e ACEVEDO (1990), esses planos podem ser vistos de diferentes ângulos. Sendo ângulo de visão “o ponto a partir do qual a ação é observada” (ACEVEDO, 1990, p. 43). São eles: Ângulo de visão médio: quando a cena é observada como se acontecesse à altura dos olhos do leitor; ângulo de visão superior (plongé ou picado): visão de cima para baixo, como se o leitor visse a cena pelos olhos do personagem; ângulo de visão inferior (contra-plongé ou contrapicado): visão de baixo para cima, também como se o leitor visse a cena pelos olhos do personagem.

Os ângulos são muito importantes e, por meio de alguns deles, podemos visualizar as expressões faciais dos personagens de uma forma mais nítida. A postura corporal, os gestos e as expressões faciais auxiliam na interpretação e nos efeitos de sentidos, assim “a maneira como são empregadas as imagens modifica e define o significado que pretende dar às palavras” (EISNER, 1989, p. 102). Observam-se, na imagem a seguir, expressões faciais que alteram o sentido de cada frase:

Figura 25: Expressões faciais



Fonte: Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16759/1/GeneroDiscursivoTira.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Segundo Ramos (2008), os planos e os ângulos de visão são elementos que devem ser explorados em atividades de leitura em sala de aula, pois as escolhas deles não são aleatórias, mas se correlacionam com a finalidade pretendida pelo quadrinista. Vimos, neste tópico, as características marcantes dos quadrinhos. Os quadros e os requadros parecem simples, mas servem para delinear o espaço e para acrescentar informações de diversas ordens. Os espaços em branco entre os quadrinhos também são significativos, pois representam a continuidade da história na cabeça do leitor.

Os contornos dos balões às vezes dizem mais do que o próprio texto inserido dentro deles. A ausência do contorno também traz os objetivos do quadrinista ou demonstra o estilo de cada um. Percebemos também que os sons são representados por onomatopeias, que transformam e dinamizam a leitura. Os personagens são centrais nos quadrinhos, assim como são em uma narrativa, portanto podemos

observar detalhadamente as expressões faciais de cada um por meio do ângulo e do plano da imagem. Nos quadrinhos, também percebemos movimento de personagens e objetos através das figuras cinéticas e, em algumas situações, o movimento é muito importante para a interpretação correta da história. Mesmo em se tratando de uma história que envolve o verbal e o não verbal, o espaço e o tempo são demonstrados de forma inteligente e, às vezes, surpreendente.

A linguagem dos quadrinhos está em constante mudança. Os quadrinistas estão cada vez mais criativos, o que faz com que as possibilidades de linguagens fiquem cada vez mais interessantes e ricas. Com o avanço das tecnologias, mais recursos são utilizados na elaboração de quadrinhos, o que faz com que esse gênero continue sendo apreciado por públicos de diferentes idades.

## 2.6 O HUMOR NO GÊNERO DISCURSIVO TIRA

O humor é um elemento muito presente nas tiras além de ser uma característica bastante consolidada nesse gênero discursivo, que exige do leitor o acionamento de vários conhecimentos para compreensão de seus efeitos de sentido. O humor pode ter várias funções; uma delas é representar críticas e reflexões por meio de ironias, pois

[...] a linguagem das tiras possui uma estrutura consolidada no caráter humorístico, com narrativa breve e concisa, causando um efeito de estupefação ao propor o contraditório. Constitui-se em uma introdução ou apresentação de um problema ou questão, seguida por um diálogo intermediário e preparatório para a conclusão; esta gera a surpresa ou o paradoxo pela quebra da expectativa no leitor. (PESSOA E MAGALHÃES, 2017, p. 36)

O humor nas tiras é, muitas vezes, dependente da intertextualidade, dos implícitos, dos subentendidos, de conhecimento prévio sobre os personagens, do contexto sócio-histórico e de outros conhecimentos e faz com que o leitor use diversas estratégias para interpretá-lo. Por isso Ramos (2011) evidencia que o humor é uma característica fundamental da tira e, se o leitor não o reconhece no conjunto de elementos que compõem esse gênero como recursos suficientes para produzir o humor após a leitura, esse gênero não terá atingido seu propósito comunicacional. Portanto, para que o leitor de uma tira a interprete de forma correta, é importante que

ele conheça a linguagem quadrinhística, seus elementos composicionais, sua estrutura, linguagem e os verbo-visuais.

Outro fator primordial para a compreensão dos efeitos de humor de uma tira é a inferência, a ação e o efeito de inferir, isto é, deduzir algo, tirar uma conclusão de outra coisa). A geração de inferências, portanto,

É um processo fundamental para a leitura. Quem não faz inferências não lê. Para se compreender um texto é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele. Por exemplo, quando se vê uma placa na estrada falando: 'pare fora da pista', essa placa não é normalmente interpretada como uma ordem para o motorista parar naquele lugar, embora isso seja possível caso o leitor nada saiba sobre sinais de trânsito. Quem conhece os sinais de trânsito usa esse conhecimento para interpretar essa placa como sendo um aviso de que, caso ele queira ou precise parar, deve fazê-lo no acostamento. Essa adição de informações ao texto é que costumamos chamar de inferência. (COSCARELLI, 1996, p.2)

Fica, então, evidente que as inferências não são só importantes para perceber os efeitos de humor, mas para a interpretação e a compreensão de diversos elementos de um texto.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o método da pesquisa realizado por meio de um levantamento bibliográfico para o desenvolvimento do referencial teórico sobre o gênero tira cômica, assunto abordado neste estudo. Assim, serão explicitadas as escolhas metodológicas de nosso trabalho, assim como as etapas da pesquisa.

#### 3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, conhecida também como interpretacionista. Essa abordagem de pesquisa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Esse tipo de metodologia, de acordo com Ludke e André (1986), está crescendo na área educacional por conter um grande potencial em estudar questões voltadas ao ensino e à escola. Como esta pesquisa não tem como objetivo realizar um trabalho estatístico ou numérico, como na pesquisa quantitativa, e sim analisar questões que estão intimamente relacionadas ao sujeito, optamos por uma metodologia de pesquisa de base qualitativa. Segundo Ludke e André (1986), devido ao caráter subjetivo desse tipo de pesquisa, é necessário que o pesquisador seja inserido no local onde ocorre o fenômeno social.

Utilizamos a pesquisa etnográfica, especificamente a microanálise etnográfica, instrumento da etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem e a pesquisa-ação, que é um método muito utilizada em projetos de pesquisa educacional.

Segundo Fetterman, (2010) a pesquisa etnográfica é "a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo". Essa abordagem abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo; no caso desta pesquisa, descrevemos fatos ocorridos em uma sala de aula. Essa abordagem exige do pesquisador muita atenção nas observações, pois

A maior preocupação da Etnografia é obter uma descrição mais profunda e mais completa possível das pessoas que estão sendo observadas num determinado grupo. Essas observações podem ser feitas em vários locais, desde que seja em um ambiente natural, como por exemplo: escolas, fábricas, hospitais, escritórios, casas dos consumidores, lojas etc. (MATTOS, 2001 p. 30).

Para Lutz (1983), a microanálise etnográfica é considerada micro, porque se estuda particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente. Para Erickson (1992), “Na microanálise etnográfica existe uma preocupação com o interesse dos atores sociais na escolha de uma determinada forma de comportamento e qual o significado desta escolha.” Para esse autor, nesse tipo de análise, há um propósito de explorar a cena discursiva em sua totalidade no sentido de perceber as nuances da sala de aula como comportamentos e interações de grupos partindo dos mais particulares para os mais gerais.

Portanto, enfatizar o significado da interação como um todo, a relação entre a cena imediata da interação social de um grupo e o significado do fato social ocorrido em grandes contextos culturais, por exemplo: cultura da sala de aula, da escola, das escolas em geral (ERICKSON, 1992 p. 42).

Na microanálise etnográfica, o pesquisador utiliza de uma teoria crítica aliada à abordagem etnográfica. Nesta pesquisa, utilizamos a Análise Dialógica do Discurso fundamentada na perspectiva da etnografia. Nessas duas abordagens, para se chegar aos objetivos esperados, é necessário que o pesquisador, além de analisar detalhadamente os documentos, questionários, sequências didáticas, entre outros, esteja atento aos detalhes do comportamento dos participantes.

Para este estudo, além do Itinerário Didático, buscamos analisar nos alunos os olhares, as pausas, o tom de voz, os detalhes da interação e o os significados que esses gestos podem ter. Enfrentamos, porém, dificuldades devido ao fato de a aula ter sido ministrada de maneira remota.

Além da pesquisa etnográfica, utilizaremos a pesquisa-ação que, para Thiollent (2000, p.14), é:

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

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente. Assim, como a pesquisa responderá à pergunta: Como os processos de leitura e compreensão do gênero discursivo tira cômica são construídos? É necessária uma metodologia que auxilie a

junção entre a teoria e a prática. Por meio dessa metodologia, o professor poderá repensar as práticas em sala de aula e, assim, realizar mudanças em seu modo de ensinar.

A análise dos dados será por meio da análise dialógica do discurso e terá fundamentação nas contribuições de Bakhtin (2015) e seu círculo sobre os conceitos de gêneros discursivos e dialogismo. Iniciaremos com a pesquisa bibliográfica dos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin e de outros autores; das estratégias de leitura utilizadas em sala de aula postuladas por Isabel Solé, da Base Nacional Comum Curricular BNCC e sua abordagem sobre gêneros discursivos e leitura, da importância do letramento digital e do gênero multimodal tira. Em seguida, elaboraremos um Itinerário Didático contendo questões sobre o gênero tira.

A coleta de dados, por meio do itinerário didático ID aplicado em sala de aula, foi realizada no horário cedido pela professora de Língua Portuguesa da turma de 7º ano. O passo seguinte consistiu em analisar os dados por meio da Análise Dialógica do Discurso.

Por fim, compreendemos que o ensino de línguas não deve se restringir às questões metalinguísticas, quer dizer, deve se atentar para o contexto sócio-histórico do aluno, para o diálogo com seu interlocutor, que é parte fundamental do processo de interação, nas trocas de experiências, que favorecem a construção do sentido do texto.

### 3.2 LOCAL DA PESQUISA

A escola escolhida para aplicação do ID é o Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, situado na Rua Felipe dos Santos, 286, bairro Nossa Senhora da Abadia. A instituição faz parte da Rede CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), que tem mais de 77 anos de atuação e competência educacional no país. CNEC é uma rede de educação presente em diversos municípios brasileiros. Criada em 1943 pelo professor Felipe Tiago Gomes para oferecer, de forma democrática, educação de qualidade. Sua principal característica é formar líderes e gestores capazes de transformar a sociedade a partir de bons exemplos.

Tanto o conteúdo produzido como a metodologia de aprendizagem do Sistema de Ensino CNEC são baseados em um currículo em espiral, permitindo que o aluno possa, de forma natural, ir do conhecimento geral ao conhecimento especializado por

meio de um modelo de aprendizagem contínua. A rede CNEC oportuniza a aprendizagem concreta e significativa desde os primeiros anos escolares, avançando pelas rotas de aprendizagem com uma revisão gradativamente aprofundada.

A proposta pedagógica da escola permite que o professor seja o mentor da construção do conhecimento dos alunos, respeitando seus limites e habilidades, encorajando-os à descoberta de seu projeto de vida e incentivando-os a ter o convívio com o outro em uma sociedade multicultural, compartilhando experiências e saberes.

A escola atende do ensino infantil até o ensino médio. Em relação às tecnologias disponíveis, há a possibilidade de utilizar a sala da lousa interativa e a sala interativa, nas quais, além do quadro interativo, há computadores individuais para uso dos alunos.

Devido à situação de emergência em saúde pública decorrente da pandemia ocasionada pelo coronavírus, a aplicação do Itinerário Didático ocorreu durante a aula on-line ministrada pela professora na plataforma digital Zoom, das 17h30 às 18h20, às terças e quartas-feiras e não influenciou no andamento da aula da professora regente, já que o conteúdo presente no itinerário é um tema trabalhado na série.

Apesar de ser uma aula remota, a professora e a pesquisadora ministraram as aulas nas dependências do colégio. Na escola, há salas com computadores disponibilizados aos professores responsáveis pelas aulas remotas. Portanto, não houve dificuldades de acesso à internet nem em relação à obtenção de recursos necessários para realização da aula.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa em campo foi desenvolvida pela professora pesquisadora no Colégio Cenecista Doutor José Ferreira, pertencente à rede privada de Uberaba MG, durante o segundo semestre de 2021. A escolha dessa instituição se deu pelo fato de participar do quadro de colaboradores da instituição, embora atuante na Educação Infantil.

Na escola, havia a opção de escolher o estudo presencial, remoto ou híbrido. A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 7º ano em que as aulas eram ministradas exclusivamente no modelo remoto composta por apenas 10 (dez) alunos, que eram os que optaram por essa modalidade de ensino. A escolha da turma se deu pela idade dos alunos, porque nesse ano de ensino os alunos já ultrapassaram a etapa de

alfabetização. Além do próprio orientador indicar a série com o argumento de que nessa etapa de ensino os alunos já desenvolveram algumas estratégias de leitura de alguns gêneros discursivos, entre eles a tira. O perfil dos alunos é de classe média alta e todos possuíam celulares e/ou computadores.

Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi primeiramente submetido e aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Depois de aprovado, foi executado com o consentimento dos envolvidos. Antes de iniciá-la, fizemos a exposição do projeto à direção da escola. Assim que o diretor permitiu a realização da pesquisa, entramos em contato com a professora regente do 7º ano e colhemos os contatos dos alunos para enviar os termos de Consentimento Livre Esclarecido e de Assentimento Livre Esclarecido. Esses termos foram enviados aos alunos, por meio de um questionário on-line realizado pelo *Google Forms*, para os responsáveis lerem e enviarem o e-mail com a confirmação. Assim que os pais confirmaram o convite, os alunos participantes da pesquisa frequentaram os encontros com a pesquisadora, pelo período de dez dias.

Os critérios usados para a inclusão dos alunos na pesquisa era de estarem matriculados em uma sala do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Cenequista Dr. José Ferreira (Instituição Coparticipante), da cidade de Uberaba.

Com base no critério de inclusão, alunos de outras séries não se enquadravam nos parâmetros para fornecer dados para esta pesquisa, tendo em vista que a pesquisa aconteceu exclusivamente numa turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Um dos possíveis riscos que a presente pesquisa poderia trazer para os participantes é o de identificação de identidades. Em vista disso, a fim de não contribuir para a possível identificação, alguns procedimentos foram considerados, tais como: uso de nomes fictícios, preservação de dados ou informações que pudessem identificar o participante. Em termos de benefícios, a pesquisa contribuiu para a construção de conhecimento na própria prática da pesquisadora. Além disso, o participante pôde ter um melhor aprendizado da Língua Portuguesa acerca da leitura de tiras.

O participante da pesquisa teve total liberdade de recusar a participar ou de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo. A aplicação do itinerário aconteceu no horário cedido pela professora de Língua Portuguesa, não foi cobrado valor algum para a execução desta pesquisa e não houve

gastos por parte dos participantes. A pesquisadora arcou com as despesas dos materiais usados em sala de aula, como fotocópias.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados por meio desta dissertação como requisito para a obtenção do grau acadêmico de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Para os participantes da pesquisa, será disponibilizada via e-mail e, caso não esteja acessível, será disponibilizada a pesquisa impressa.

### 3.4 ITINERÁRIO DIDÁTICO

O Itinerário Didático ID seguiu o modelo sugerido por Dolz e Colognesi (2017): apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Foram feitas, porém, algumas modificações no decorrer da aplicação, que o ID ficou muito semelhante a uma sequência didática SD. Iniciou-se com a apresentação do que seria trabalhado aos alunos e, em seguida, partiu-se para uma produção inicial, cujo papel era o de diagnosticar o domínio acerca do gênero, a fim de propiciar uma intervenção precisa por parte da pesquisadora.

Após a produção inicial, os alunos realizaram as atividades dos módulos 1, 2 e 3, que serviram de instrumentos para superar as lacunas de aprendizagem observadas e, por último, a produção final, que mostrou a aprendizagem obtida na aplicação do Itinerário.

Assim, os Itinerários não devem ser tratados em contradição ao dispositivo *sequência didática*, mas como uma forma de desenvolvê-lo. Trata-se de um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final. (DOLZ, [LIMA, ZANI, 2020 p. 260).

Da mesma forma que a sequência didática de gêneros, o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, seguiu-se o método indutivo de aprendizagem, ao propormos atividades que levassem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da linguagem em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdo. Utilizamos aspectos desse dispositivo de ensino de gênero, porém não nos

distanciamos totalmente do modelo da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo com os estudiosos:

A sequência didática parte sempre de um projeto de comunicação motivador para os alunos e deve permitir que eles compreendam a situação de comunicação proposta e se envolvam na realização das atividades subsequentes que os levarão progressivamente a um domínio mais efetivo do gênero e, por conseguinte, ao desenvolvimento da (s) capacidade (s) de linguagem a ele associadas (DOLZ, [LIMA, ZANI, 2020 p. 260).

Ao longo da pesquisa, foi perceptível que, para trabalhar um gênero de maneira a levar o aluno a entender o conteúdo mais efetivamente e ainda conseguir produzi-lo, é preciso ir além de uma sequência didática. Por isso, nesta pesquisa, inserimos características do ID proposto por Colognesi e Dolz (2017). Para estes, corresponde a “uma sequência didática mais complexa que consiste em ampliar a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final” (COLOGNESI ; DOLZ, 2017 p. 260). Optamos por chamar a sequência de atividades aplicada em sala de aula também de ID.

A respeito das produções dos alunos pedidas nos itinerários, consideramos que “é possível, portanto, visualizar melhor as relações entre as atividades produzidas, dando a oportunidade para os alunos produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais ou escritas ao longo do processo” (DOLZ, LIMA, ZANI, 2020 p. 261).

As atividades dos módulos e as discussões terão os seguintes objetivos:

- Identificar a linguagem verbal e não verbal e explorar os elementos composicionais das tiras.
- Trabalhar o humor como recurso de crítica social e estratégias de leituras para identificar o humor e o objetivo da tira.
- Identificar o dito e o não dito.
- Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre a tira.
- Relacionar informações do texto e conhecimentos do cotidiano.
- Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte.
- Localizar informações explícitas e implícitas no texto.
- Inferir e extrapolar o texto.
- Apreciar criticamente o texto.
- Identificar dentro da tira referências a outros textos

- Confirmar, rejeitar ou retificar antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.
- Esclarecer palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário.

A última etapa do ID foi a produção final. Essa etapa foi dividida em algumas fases:

- Escolha do tema da tira produzida.
- Pesquisa de assuntos relacionados ao tema escolhido.
- Escolha do foco da tira.
- Estruturação do contexto da tira.
- Escolha dos elementos da tira e da posição deles dentro de um formato.
- Revisão da tira com a ajuda da pesquisadora.
- Correção dos desvios encontrados na etapa da revisão.
- Finalização da produção.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, em cada módulo, trabalhou-se uma tira. Para tanto, focalizamos a construção composicional, o conteúdo temático e estilo do GDT. “Esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Dessa forma, na análise seguimos estes passos: a) detalhamos os contextos de produção do gênero e sua construção composicional. b) relacionamos o contexto de produção da tira com o conteúdo temático do texto; c) relacionamos o estilo do gênero em seu contexto de produção e do autor d) analisamos as falas (áudio e mensagens) dos alunos observando como cada um constrói sentidos a partir da leitura desse gênero.

Antes da aplicação do ID na sala de aula, porém, foi realizada uma pequena análise do material didático MD, volume 3, do 7º ano do Ensino Fundamental, utilizado pela escola, para identificar como a tira é explorada nele, ou seja, se é utilizada apenas como pretexto para ensinar algum conteúdo e ainda para saber se os alunos a interpretam explorando sua construção composicional, conteúdo e estilo.

#### 4 BREVE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO (MD) E ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da coleta dos dados e a análise dos Itinerários Didáticos.

##### 4.1 BREVE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO MD DO SISTEMA DE ENSINO CNEC

O material didático utilizado pela escola é elaborado pelo próprio Sistema de Ensino CNEC. O MD é disponibilizado para todo o grupo CNEC de forma impressa e sob a forma de e-books. Além disso, é composto por três volumes. Apresentamos nas linhas seguintes algumas tiras retiradas do 3º volume, o qual era trabalhado no mesmo período da aplicação do ID. De acordo com o sistema de ensino responsável pela elaboração do MD, os materiais abordam a aprendizagem pela espiral do conhecimento: ensino, ampliação e aprofundamento dos saberes com foco na vida acadêmica dos alunos, com o fim de levá-los à aquisição dos conhecimentos necessários à construção do saber.

Na análise do MD, constatou-se que havia atividades, que apresentavam o total de treze tiras. E todas elas estavam disponibilizadas em tópicos de exercícios para que o aluno relembresse o conteúdo exposto no capítulo, como pode ser observado nesta atividade.

Figura 26 – Fragmento do MD de LP – 1ª atividade

**13** Leia esta tirinha e faça o que se pede a seguir:

a) No primeiro quadrinho, o verbo de ligação une o sujeito à sua característica. Explícite-a.

A tira exposta acima, disponível no material didático no tópico *Exercícios de sala*, voltado para realização de atividades e exercícios de revisão do capítulo, apresenta o conteúdo gramatical verbos. Logo, as questões eram sobre verbos de ligação. É importante notar que a única atividade desse tópico com o GDT é de uma tira do personagem Calvin, personagem da série de tiras Calvin and Hobbes (Calvin e Haroldo na transcrição brasileira) criada, escrita e ilustrada pelo autor norte-americano Bill Watterson.

Calvin é um menino de seis anos que, em muitas histórias, debocha da vida, do amor, dos estudos e da política, assuntos sobre os quais crianças da idade dele nunca deveriam falar. No MD, porém, não há menção do nome do personagem, tampouco do nome do autor, além de não explorar os conhecimentos prévios dos alunos, como observamos nas estratégias de leitura, postuladas por Solé (1998), também não se faz relevante uma correta interpretação da tira.

Além disso, não são levados em conta elementos fundamentais do gênero, como conteúdo temático, estilo e construção composicional os quais, para Bakhtin (2015), são essenciais em qualquer interpretação de GD. Na atividade, é possível observar que falta a exploração de elementos característicos do gênero quadrinhístico, como figuras cinéticas, tamanho e cor das letras, ângulos das imagens, como aponta Ramos (2017), o que nos leva a constatar que o uso da tira é apenas para lembrar o conteúdo abordado no capítulo.

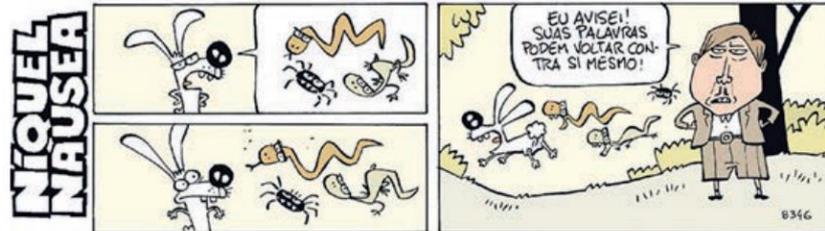
Outra atividade que chama a atenção é que há três tiras de Níquel Náusea, desenhadas e criadas pelo cartunista brasileiro Fernando Gonsales, em 1985. Os personagens possuem um humor ácido, diversas vezes aproximando-se do humor negro e do nonsense, conduta contrária ao bom senso. Nas tiras, observam-se vários elementos característicos dos gêneros quadrinhísticos, como figuras cinéticas, onomatopeias, diferentes tipos de quadros, balões de fala e pensamento, além das expressões faciais dos personagens que são essenciais para uma interpretação satisfatória.

Com o uso das tiras, o professor teria a oportunidade de fazer com que os alunos aprendessem a inferir, contextualizar, compreender e a interpretar o humor, ironias, metáforas, paródias e implícitos, além de acionar referências do mundo dos adultos, como se pode observar nas tiras.

Figura 27 – Fragmento do MD de LP – 2ª atividade

18 A partir das tirinhas, faça o que se pede.

1)



2)



3)



Disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/?cmpid=submenupe#9/6/2018>. Acesso em: 20 jun. 2018.

a) Revele em quais tirinhas há predicativo do sujeito e liste-os.

---



---

b) A frase: “Suas palavras podem voltar contra si mesmo” é usada com frequência pelas pessoas quando dão conselhos a outras. Nessa tirinha, as imagens ilustram a frase denotativa ou conotativamente? Qual sentido – real ou figurado – foi pretendido pelo autor?

---



---

c) Na tirinha 3, há duas ocorrências de um mesmo predicativo, porém em sentidos diferentes. O que diferencia uma ocorrência da outra?

---



---

Observa-se que, no exercício a, do ponto de vista da análise linguística, é solicitado ao aluno apenas a identificação dos predicativos dos sujeitos, ou seja, elementos gramaticais. Na letra b, o exercício propõe que os alunos analisem as imagens das tiras; portanto, deverão realizar uma leitura do texto não verbal de modo a levá-los a ter contato com a multimodalidade, característica bastante evidente nesse tipo de gênero. Na letra c, o aluno volta a ser questionado sobre elementos gramaticais, porém deve-se fazer uma leitura mais aprofundada para diferenciar os sentidos formados na tira.

Com a análise dessas duas atividades e com a observação das demais tiras encontradas no MD, verifica-se que, em algumas delas, as tiras são utilizadas como pretexto para o ensino de gramática tradicional, porém trazem em segundo plano uma ou duas questões que auxiliam a leitura do gênero.

Algumas tiras encontradas no MD são tratadas a partir de considerações que apenas se aproximam do tratamento como gêneros discursivos, sem explorar de maneira mais consistente suas características. Não encontramos, entretanto, questões voltadas exclusivamente para leitura e interpretação do GDT.

Evidencia-se, com isso, que cabe ao professor oferecer subsídios para que os alunos realizem uma leitura mais aprofundada do gênero. Todavia, em conversa com a professora regente, ela expôs que trabalha as atividades da forma como está no MD e não explora imagens, músicas, tiras, charges e outros gêneros encontrados no MD, devido aos horários que deve seguir, à quantidade de aulas que ministra e ao prazo que ela possui para cumprir o planejamento semanal.

A etapa do ID ocorreu da seguinte maneira: o primeiro contato com os alunos aconteceu no dia 16 de novembro, na aula realizada pelo aplicativo *zoom*, das 17h30 às 18h20 (sexto horário). Os alunos já estavam cientes de que a pesquisa seria referente às tiras, devido aos termos de consentimento e assentimento enviados com antecedência via e-mail. A professora regente deu total liberdade para realização dessa aula e relatou que no dia posterior a turma teria a última avaliação da disciplina e que, após essa data, disponibilizaria a quantidade de aulas necessárias para cumprimento da pesquisa.

Por questões éticas, os participantes da pesquisa não terão os nomes divulgados. Como havia 10 alunos, estes serão identificados pela letra A, referindo-se ao aluno, e um numeral. Por exemplo: aluno 1 será representado por A1. O segundo aluno por A2, e assim sucessivamente. Os alunos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8

foram os mais participativos. A sala era composta por seis meninas e quatro meninos. Sendo A1, A2, A3, A4, A5 E A6 do sexo feminino, e A7, A8, A9 e A10 do masculino. A professora regente, identificada pela sigla PR, permaneceu online durante todo o tempo; a pesquisadora, por sua vez, pela letra P. Na transcrição das falas, as frases escritas, aparece a palavra chat entre parênteses.

Importa mencionar que, no início, surgiu a preocupação a respeito da participação da turma por se tratar de uma aula online. Entretanto, a professora regente considerou a aplicação do ID como parte de sua avaliação semestral. Esse apoio foi de grande valia, já que um dos objetivos da pesquisa consistiu em analisar o diálogo dos discentes e a participação da maioria dos alunos seria fundamental.

Logo no início da primeira aula, um dos entraves percebidos, e já antes um problema recorrente nas aulas remotas da professora, era a não utilização das câmeras pelos alunos. Mesmo com sua insistência nenhum aluno a quis abrir, embora participaram de maneira respeitosa e educada, uns por meio do áudio e outros saudando pelo *chat*.

Após a apresentação, foi perguntado a eles se possuíam o hábito de ler histórias em quadrinhos, tiras ou algum outro gênero multimodal. Boa parte respondeu gostar de histórias em quadrinhos. A aluna A1, muito participativa, sempre a primeira a se expressar, disse gostar muito de histórias em quadrinhos. Respondeu que possuía vários gibis, mas o único contato com as tiras era por meio de questões do material didático utilizado pela escola e nas avaliações. A aluna e os demais se referiam ao gênero como tirinhas, tirinha em quadrinho, quadrinhos e até mesmo história em quadrinho.

Antes da produção inicial, foram apresentadas em slides imagens de personagens conhecidas de tiras e histórias em quadrinhos, como: Hagar, Mafalda, Calvin, Haroldo etc. para que os alunos pudessem demonstrar o conhecimento prévio que já possuíam sobre tiras e personagens. Depois de ouvir alguns alunos e ler algumas respostas no chat, foi feita a proposta da produção inicial. Os alunos deveriam elaborar uma tira com o seguinte tema: Aulas em tempos de pandemia.

Aos alunos, foi deixado claro que não se daria detalhes sobre o gênero, porque a produção inicial teria o objetivo de diagnosticar seus conhecimentos prévios acerca do assunto estudado, os quais são primordiais para realizar alterações ou modificações no próprio ID. A atividade diagnóstica facilitou a identificação das dificuldades da turma e dos alunos individualmente.

A professora, então, criou um post de atividades na plataforma digital CNEC, plataforma utilizada pela escola para disponibilizar atividades, trabalhos e avaliações dos alunos. A regente pediu-lhes que fizessem a tira em uma folha a parte e, em seguida, que tirassem fotos para publicação na plataforma no final da aula. Os alunos colaboraram com a proposta da atividade e não fizeram perguntas sobre o gênero, perguntaram apenas se deveriam colorir as imagens, porém relataram ter várias dúvidas.

No segundo encontro, ocorrido no dia 23 de novembro, foi feita uma contextualização do tema sobre o surgimento e objetivos das tiras, com uma sequência curta de quadros para narrar um fato; significado do termo; personagens, locais de publicação (jornais, revistas, sites etc.).

Em seguida, foram expostas tiras para mostrar que são sequências de cenas de imagens criadas que podem ou não apresentar humor. No ID, além das atividades, havia indicações de sites, de livros e outros recursos para permitir o domínio do gênero discursivo de forma gradual.

É importante frisar que, na aplicação do ID, a professora regente participou de algumas aulas, porém ficava com o áudio desligado. Os alunos mantiveram as câmeras desligadas, porém, no início de cada aula, eram avisados que a participação nas discussões era fundamental para a pesquisa, já que o método escolhido foi a análise dialógica do discurso. Os alunos poderiam participar através do microfone ou do chat.

No início do módulo 1, há um breve conceito do gênero em questão exemplificado com uma tira retirada do livro *Toda Mafalda*, de Joaquín Salvador Lavado, conhecido mundialmente como Quino, publicado em 2003.

Figura 28: Tira do módulo 1



Fonte: Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

Dessa forma, a tira foi apresentada com o fim de promover uma discussão para explorar a construção composicional do gênero, pois, conforme Bakhtin, os gêneros discursivos possuem estruturas formais e características peculiares, ou seja, movimenta-se para uma regularidade com certa estabilidade e ao mesmo tempo flexibilidade, o que, de certa forma, está diretamente ligado à diversidade das esferas sociais. Sabe-se que, quanto melhor for o conhecimento das estruturas composicionais dos gêneros, melhor será a organização dos enunciados, pois

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...] que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores (BAKHTIN, 2003[1979], p. 304)

Assim, diante da importância da estrutura composicional, foi perguntado aos alunos quais características presentes da imagem fazem com que as identifiquem como uma tira, e não como um outro GD. E logo quatro alunos se pronunciaram:

- A1:** Por causa dos balões e também dos desenhos dos quadros, do formato, também, né.
- A3:** Tudo “escrito” “tá” em balão.
- A2:** Eu vi por causa dos quadrinhos. Que “é” um “do” lado do outro.
- A7(chat):** eu vi “q” era história em quadrinho.
- A6(chat):** é “1” “hist” em quadrinho.
- A4:** na hora a gente já percebe que é uma história em quadrinho, por causa os balões e dos quadrinhos, né?

Analisando a fala dos alunos, percebeu-se que alguns conheciam as características importantes do GDT, mas fizeram confusão quanto ao nome do gênero. Alguns usavam o termo HQs, mesmo ouvindo da P que é uma tira. Fato esse totalmente aceitável, porque como consta no embasamento teórico dessa pesquisa, o equívoco ocorreu devido ao fato de a tira ser um gênero derivado das HQs.

Analisando a tira quanto à construção composicional, fica evidente a linguagem visual e verbal, tratando-se, portanto, de um gênero multimodal, que de acordo com Rojo (2015, p.108) “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Então, a leitura de gênero multimodal não se deve centralizar apenas na escrita, porquanto será apenas como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Pode-se observar na tira em questão que as diferentes linguagens presentes nela se complementam para a construção do sentido do texto, e os alunos perceberam algumas dessas características, como ficará evidente no decorrer da análise.

Devido ao pouco tempo de aula, seguimos para a análise dos personagens da tira para verificar se os alunos já conheciam alguns personagens da tira apresentada no primeiro módulo, sobretudo a personagem principal, que é muito conhecida no mundo todo, tendo em vista suas características marcantes, como a inteligência e a preocupação com os problemas sociais.

Logo, três alunos disseram por áudio que era a personagem Mafalda. O restante da turma escreveu o nome da personagem no chat e apenas três alunos escreveram que não conhecia nenhuma personagem.

**A1:** A do cabelo preto é a Mafalda, mas a do cabelo amarelo, eu não sei o nome. A Mafalda sabe coisas de adulto e critica muitas coisas.

**A2:** É a Mafalda! Ela é muito inteligente!

**A3:** Eu sei! É a Mafalda!

Nota-se que a tira escolhida traz um tema muito discutido nos últimos anos, em todo o mundo, o feminismo. Quem conhece as personagens, sabe que Susanita e Mafalda possuem posicionamentos diferentes ou, como afirma Bakhtin (2015), formações discursivas distintas. Susanita tem uma visão conservadora, enquanto Mafalda apresenta uma visão um tanto liberal.

Na historinha, Susanita dá razão à Mafalda em não ser mulher como suas mães, que se conformaram em aprender corte e confecção, pois a geração delas é diferente, moderna, isto é, geração da técnica, da era espacial, da eletrônica. Mafalda, por sua vez, muda a expressão facial e dá até um sorriso, pois acredita que realmente Susanita mudou de opinião a respeito das mulheres. No quarto quadrinho, porém, Mafalda percebe que Susanita mantém o mesmo pensamento conservador, apenas utilizou-se dos enunciados de Mafalda para continuar e dar cara nova aos seus velhos pensamentos.

Portanto, do ponto de vista discursivo, é possível observar duas ideias antagônicas a respeito do papel da mulher na sociedade. Uma que mantém raiz no passado, na tradição; e outra, no progresso, na modernidade e na luta pela igualdade, já que certos espaços até pouco tempo eram ocupados apenas por homens. O discurso de Susanita evoca esse passado da mulher treinada apenas para realização das tarefas domésticas, de quando era considerada incapaz de pensar por si mesma, de estudar, de desenvolver determinadas habilidades, pois eram tidas como inferior. Talvez por conta disso Susanita coloca o trabalho de costureira/bordadeira como medíocre, inferior, embora o considere necessário já que adere à ideia de realizá-lo futuramente com o apoio tecnológico.

No diálogo entre as amigas, nota-se também que o discurso é carregado de uma ideologia, de um pensamento acerca de um acontecimento que, por mais que não seja dito claramente, isto é, o não dito, em algum momento se revela no discurso. Acreditamos que analisar a tira considerando as condições de produção do discurso, fatores históricos e a posição dos sujeitos no momento da enunciação, embora requeira um maior esforço do professor e também do aluno, seja a melhor maneira de levá-lo a pensar criticamente e além do que se vê apresentado na tira, já que mobilizará outros conhecimentos que o auxiliarão na interpretação.

Sobre a atividade com essa tira em sala de aula, é importante acrescentar que, primeiramente, foi dada a oportunidade para os alunos manifestarem o interesse de ler a tira. Logo, A1 se manifestou e disse que gostaria de ler. Após a leitura, assim foi aberta uma discussão sobre o conteúdo temático apresentado no gênero e também foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura do texto verbal e do texto não verbal.

Foi deixado claro a eles que poderiam abrir os áudios e começar a falar sobre o texto. O aluno A1, portanto, começou a discussão e afirmou que sabia:

**A1:** Eu sei! A tira fala sobre feminismo. A Susanita “tava” falando como se fosse fazer uma coisa diferente, como trabalhar na Nasa, ser uma astronauta, sei lá. A gente acha que ela “tá” falando sobre alguma coisa muito diferente. Aí depois a gente vê que ela continua com uma ideia “antiga”.

**A2:** E a Mafalda fica feliz, mas depois ela vê que a amiga não tava falando o que ela estava pensando e fica triste de novo.

**P:** E o que a Mafalda estava pensando?

**A1:** “Tava” pensando que a amiga ia falar que quando ela crescer, queria ser alguma “coisa” relacionado a “coisas” tecnológicas e não à afazeres domésticos.

**P:** E como vocês perceberam que Mafalda se decepcionou com a resposta de Susanita?

**A2:** Por que no final a Mafalda ficou com a cara de tristeza.

**A1:** A gente viu na expressão facial da Mafalda!

**A1:** Olha tia e quando a Susanita “tá” falando a imagem fica parecendo que ela “tá” num palanque. Aí ela fica parecendo aquelas feministas lá, que a gente vê na internet. E olha o poste no fundo do lugar. O poste é igualzinho o símbolo do feminino, que a gente vê em alguns banheiros.

Observa-se, no diálogo acima, que a aluna A1 também faz comentários pertinentes sobre o texto não verbal. Faz observações sobre o ângulo do terceiro quadro, chamado ângulo de visão inferior (contra-plongé ou contrapicado), refere-se à visão de baixo para cima. A utilização de diversos ângulos, como pode observar no embasamento teórico, é muito relevante e, conforme EISNER (1989), a maneira como são postos junto às imagens postas no quadro modifica e define o significado que pretendem dar às palavras.

No caso dessa cena, o ângulo fez parecer que Susanita estivesse proferindo um discurso feminista, em um palco ou palanque, como a aluna sugeriu, embora a aluna, mesmo não sabendo o nome, tenha identificado uma característica muito relevante para a interpretação da tira. Outra importante observação feita pela aluna foi a de perceber a semelhança do poste com o símbolo do feminino e, conseqüentemente, com o símbolo do feminismo, já que são parecidos. A observação dessa semelhança gerou muito interesse dos outros alunos e alguns começaram a fazer alguns questionamentos.

**P:** Muito bem! Gostei das observações! Todos conhecem esse símbolo?

**A3:** Verdade! Eu lembro do símbolo!

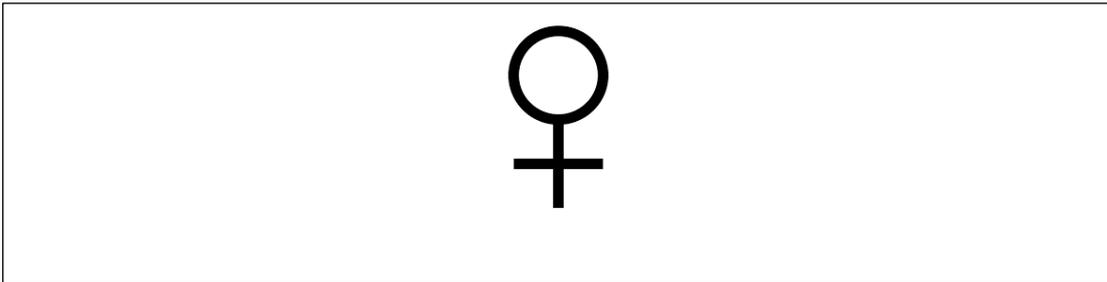
**A4(chat):** Eu não “tô” lembrando do símbolo.

**A6 (chat):** Nem eu

**A5 (chat):** “tb” não??

Logo, foi feita uma pesquisa no google para mostrar o símbolo. Quando foi exposto o símbolo, eles perceberam que o poste era bem semelhante a ele e alguns disseram pelo chat frases, como “Que legal! É igualzinho!”, “Nossa! É mesmo! Eu não sabia!”. Os alunos acharam muito interessante o argumento exposto pela aluna A1 e perceberam a semelhança, como pode ser observado na figura.

Figura 29– Símbolo do feminino



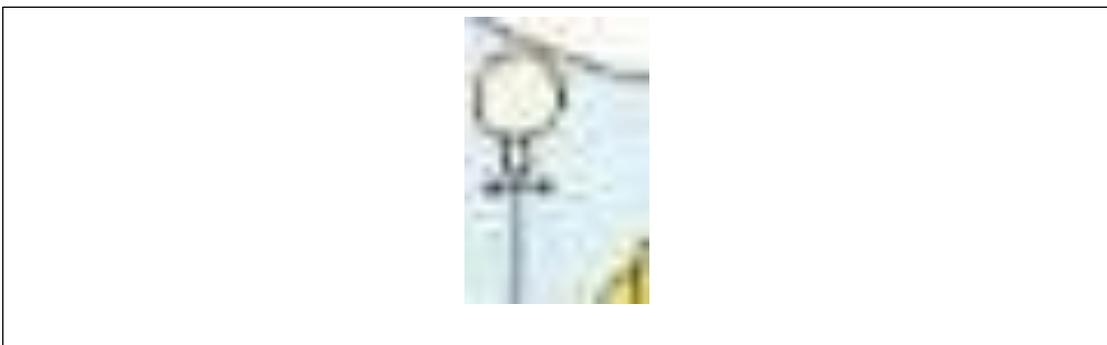
Fonte: Disponível em <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-da-monica-sobre-bullying>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

Figura 30– Símbolo do feminismo



Fonte: Disponível em <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-da-monica-sobre-bullying>  
Acesso em: 20 jul. 2021.

Figura 31– Poste da tira



Fonte: Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

Então, foi perguntado se eles achavam que o formato do poste foi feito com alguma intenção ou se era apenas uma coincidência. E o debate continuou.

**A7:** Acho que não tem nada haver.

**A5:** Acho que foi coincidência

**A1:** Acho que tem haver sim. Eu já li outras tirinhas da Mafalda e sempre tem tirinha falando de feminismo, criticando coisa machista. Eu acho que quem fez a tirinha, colocou o poste imitando o símbolo de propósito.

**A2:** Também acho que foi com alguma intenção.

**P:** E Alguém conhece outras tiras da Mafalda? Será que a aluna A1 tem razão?

A maioria dos alunos respondeu que já tinha visto algumas tiras da Mafalda em provas de português. Nesse momento, a PR abriu o áudio e disse que nas avaliações sempre aparece alguma tirinha, pois os professores tentam inserir vários gêneros nos conteúdos e nas avaliações dos alunos. Pelo discurso da PR, observa-se um fato interessante que acontece com alguns professores de LP. Os PCNS incentivam professores de LP a trabalhar diferentes gêneros discursivos em sala de aula com o propósito de desenvolver nos alunos a capacidade de ler, compreender, interpretar e produzir esses gêneros. Todavia, alguns professores os inserem sem nenhum objetivo ou critério específico, utilizando-os erroneamente.

Com isso, conclui-se que os exercícios que contêm tiras nas avaliações dos alunos possuem o mesmo objetivo dos exercícios do MD analisado. As tiras são utilizadas como pretexto para ensinar algum conteúdo, ou seja, apenas estão substituindo frases soltas, muito utilizadas em LD considerados mais tradicionais.

Após a manifestação da PR, voltamos a discussão sobre o feminismo e sobre como a linguagem verbal e não verbal contribuíram para a interpretação correta da tira. Notamos que a tira em foco traz sua temática o feminismo e faz o leitor refletir sobre essa situação. Essa constatação, de certa forma, já está relacionada com o conteúdo temático do texto, que, conforme Bakhtin (2004[1929]), refere-se ao tema, no gênero discursivo, ou seja, àquilo que se “quer dizer” a determinado interlocutor, considerando o seu papel social, o momento histórico e a esfera social em que o discurso é produzido. Segundo o autor, o tema é indissociável desses elementos contextualizadores: “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence” (BAKHTIN, 2004[1929], p. 129).

Pode-se afirmar que o conteúdo temático está diretamente ligado ao contexto de produção, não podendo ser desvinculado deste, relacionando, assim, aspectos como: por que e quando foi produzido o texto, quem são os interlocutores, a quem se destina, qual recurso/veículo é utilizado para a sua divulgação etc., ou seja, envolve a produção, a circulação e a recepção do gênero, relacionando-o com a vida social.

Assim, durante a aula, fez-se uma explanação sobre a personagem, o autor e a época em que a tira foi escrita, pois por mais que o assunto seja atual, a tira foi escrita há alguns anos, fato que os alunos acharam muito interessante.

O estilo temático é outro aspecto fundamental do GD, pois diz respeito ao gênero propriamente dito. Ou seja, faz parte disso a escolha de vocábulos, as estruturas frasais, os modalizadores, a paragrafação, a pontuação, os aspectos não verbais, como traçado de letras, cores, tamanho, figuras, imagens etc. De acordo com Bakhtin,

(...) os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN 2003 [1979], p. 266).

Dessa forma, verifica-se que o estilo representa o GD, ou seja, faz com que este seja identificado. Por exemplo,

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado [...] [O estudo do estilo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e devem basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade] (BAKHTIN, 2003 [1979], p.284).

Além do estilo do GD, deve-se atentar ao estilo do autor do gênero, pois, de acordo com Bakhtin, o estilo do autor pode contribuir para a construção dos enunciados. Sendo assim, o autor define o “querer-dizer” e,

[...] para concretizar esse querer-dizer, o locutor escolhe uma forma de comunicação adequada à esfera de atividade em que se encontra, isto é, um gênero do discurso. O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adaptasse e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 2003 [1979], p.301).

Diante disso, importa notar que conhecer o estilo do autor é muito importante para realizar uma interpretação aprofundada de uma tira ou de qualquer outro GD. O Quino, o autor da tira analisada, era um pensador, historiador, gráfico e cartunista argentino e utilizava o GDT para discutir assuntos polêmicos e complexos. Por meio de seus personagens, ele expunha criticamente o seu pensamento acerca de questões relacionadas à política e de ordem social sem que isso o compromettesse diretamente.

Mafalda, sua personagem mais icônica, é uma criança de seis anos de idade, preocupada com as questões políticas e sociais. Ela odeia as armas, o racismo, a guerra, a injustiça, as convenções do mundo adulto e sopa. Quino criou o ódio por sopa para demonstrar o seu descontentamento com a ditadura militar, visto que, conforme o autor, a sopa “era uma metáfora do autoritarismo militar”, pois na época não se podia fazer críticas ao governo.

Assim sendo, percebe-se na tira que o estilo de Mafalda é, na verdade, o do próprio autor: camuflado por meio de quadros, balões, expressões faciais da personagem escritos de maneira a manifestar o ponto de vista do autor.

Vale ressaltar que as tiras são gêneros repletos de vozes que perpassam os enunciados e, como é possível notar na da Mafalda, há uma multiplicidade de vozes. Nessa tira, especificamente, a voz de Quino é perceptível, pois evidencia o discurso do autor, que declarou diversas vezes, em entrevistas, um apreço por movimentos feministas, como ocorreu no que deu para o jornal El País, em que mostrou seu engajamento pela luta feminista: “Sempre acompanhei as causas de direitos

humanos em geral e dos direitos das mulheres em particular, a quem desejo sorte em suas reivindicações". Na fala de Mafalda, essas vozes estão presentes quando se pensa na desvalorização da mulher, que, em relação aos homens, está em desvantagem no que diz respeito às atividades profissionais, o que as coloca em posição inferior, já que ainda não existe a igualdade de direitos.

Interessa apontar que os alunos, durante a realização da pesquisa, acharam a tira muito interessante, embora apenas duas alunas participaram efetivamente da discussão e os outros apenas responderam que gostaram. O fato de as aulas terem sido realizadas remotamente, com boa parte dos alunos com as câmeras desligadas dificultou identificar se realmente estavam ouvindo a discussão, mesmo aqueles que respondiam pelo chat.

Durante o encontro online, as perguntas do ID foram discutidas oralmente e, mesmo assim, alguns alunos responderam-nas de forma errônea, conforme apresentado a seguir:

Figura 32: Pergunta retirada do ID - Módulo 1

2) Algumas tiras apresentam questões sociais, políticas, culturais e ideológicas. Até o terceiro quadrinho, Susanita mantém um tipo de discurso. Que discurso é esse?

Fonte: Da pesquisadora,2022.

Figura 33: Resposta do aluno A8

2) R: Esse discurso é a mediocridade da corte.

Fonte: Da pesquisadora,2022.

É possível observar que a pergunta exposta abordava o tipo de discurso realizado por Susanita nos três primeiros quadrinhos, visto que ela fez um discurso feminista e esse ponto foi muito discutido na aula. Entretanto, o A8 não entendeu a tira ou não participou da discussão, porque apenas retirou uma frase presente no primeiro quadrinho e formulou uma resposta desconexa, colocando o trecho de forma aleatória, como pode ser lido na figura acima.

Apesar do ocorrido, a maioria dos alunos responderam o ID corretamente, conforme discussão realizada durante a aula. Diante do tema da tira do primeiro

módulo e de acordo com Dolz, Lima e Zani, uma das características de um ID é trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto. Então, para que o ID se torne mais significativo, o professor poderá trazer uma entrevista ou outro gênero que aborde o tema do feminismo para que os alunos possam explorá-lo com mais profundidade.

Por questão de tempo, não foi possível inserir outro gênero nesse módulo. O plano era anexar ao módulo 1 uma entrevista, uma notícia, uma charge ou um outro gênero sobre o tema para que os alunos pudessem ter a oportunidade de acesso a outro gênero, a fim de produzirem algo oralmente ou escrito para melhor aprofundamento do tema.

O segundo módulo foi realizado no dia 24 de novembro e a tira explorada é do cartunista Laerte, a qual também foi utilizada em uma questão do ENEM do ano de 2012. Nessa avaliação, a tira fazia parte de uma questão em que se perguntava acerca de qual estratégia argumentativa o personagem do terceiro quadro utiliza para convencer a outra personagem a ficar com a maçã, como pode ser visto por meio da imagem a seguir.

Figura 34: Fragmento da avaliação do ENEM 2012

QUESTAO 99

LAERTE. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br>. Acesso em: 8 set. 2011.

Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?

- A Prova concreta, ao expor o produto ao consumidor.
- B Consenso, ao sugerir que todo vendedor tem técnica.
- C Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.
- D Comparação, ao enfatizar que os produtos apresentados anteriormente são inferiores.
- E Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.

Fonte: Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2012/questoes/106.html>. Acesso em: 21 out. 2021.

Já no ID, além de serem exploradas as estratégias argumentativas, também foram explorados a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo do GDT. Primeiramente, a tira foi exposta para que os alunos pudessem falar sobre a primeira impressão ao lê-la. Um fato surpreendente foi que vários alunos abriram os áudios ao mesmo tempo para falar e, então, muitas opiniões puderam ser ouvidas, como: “essa tirinha não tem cor”, “os desenhos são diferentes dos da tira da Mafalda”, “tem a Branca de Neve”, “tem a bruxa da história da Branca de Neve”, “tem a serpente”, entre outros comentários.

Antes da discussão, a P falou sobre o Laerte Coutinho, cartunista, ilustrador e roteirista. Laerte é um dos mais importantes cartunistas do Brasil e criador de personagens muito conhecidos, como os Piratas do Tietê, Hugo Baracchini e Overman. Em suas tiras, explora temas relevantes da existência humana. Seus trabalhos das décadas de 1970 e 1980 revelam as preocupações e as ideologias da militância política. Sua obra é múltipla e carrega em seus traços questões políticas que envolvem o país, o cotidiano e a própria existência do cartunista, ora com humor, ora em um tom reflexivo. Para iniciar a discussão, foi pedido a alguém que fizesse a leitura da tira e novamente a aluna A1 se manifestou. Após a leitura, analisando-a quanto à construção composicional e conforme a ADD de Bakhtin (2015), foi pedido a todos que analisassem apenas a linguagem não verbal, considerando o texto multimodal em que as imagens são determinantes para a interpretação correta do texto.

Logo, os alunos questionaram a cor da tira e a compararam com a de Mafalda, vista no módulo anterior. Para a maioria, a tira era sem vida devido ao tom acinzentado. A explicação dada aos alunos sobre a escolha da cor foi baseada no que disse Ramos (2009), que depende do estilo de cada autor. Essa foi uma observação relevante, já que, na maioria das questões com tiras trabalhadas com as crianças no MD, não são abordadas cores, formato de letras, estilos do autor, entre outras características específicas do gênero. Observa-se, na tira, uma repetição de imagens, em que se mudam apenas os personagens, isto é, os três primeiros quadros são semelhantes, pois o enquadramento é o mesmo, o gestual da Branca de Neve também. A única mudança que se aplica a todos diz respeito a quem está oferecendo a maçã (respectivamente, uma bruxa, uma cobra e um vendedor). Nota-se ainda que, nos dois primeiros quadros, a fala de Branca de Neve é a mesma, porém no terceiro

quadro quem fala é o personagem masculino. Neste, a história começa a tomar outro rumo, para que, no quarto quadro, o humor aconteça.

Enquanto a discussão acontecia, sem que percebessem, os alunos faziam a análise da construção composicional e desvendavam o conteúdo temático da tira. A maioria deles opinou sobre quem eram os personagens e afirmou que, no primeiro quadro, aparecia uma bruxa e que, provavelmente, seria a da história da Branca de Neve. No segundo, há uma cobra e a Branca de Neve aparece de costas nos três primeiros quadros; no último, aparece caída ao chão. Interessante apontar que os alunos perceberam a intertextualidade contida na tira, já que ela apresenta personagens de outro GD, contos de fada e traz um animal presente em uma passagem bíblica, que fica evidente no decorrer da análise. Diante disso, o comentário da aluna A1 chamou bastante atenção, pois, além de reconhecer os personagens, ela identificou o animal da história bíblica e os outros alunos ficaram surpresos:

**A1:** Tia, a Branca de Neve “tá” de costas, no primeiro quadrinho tem a bruxa da Branca de Neve, no segundo quadrinho tem a serpente da história de Adão e Eva e, no terceiro, aparece um homem de negócios.  
**P:** Mas como você pode afirmar que realmente são esses personagens?  
**A1:** Uai, tia, a Branca de Neve por causa da roupa bufante e da coroa, a bruxa por causa do nariz e da roupa e a serpente por causa da maçã.

A discussão continua e A1 responde a outros questionamentos sobre os personagens e enfatiza que a maçã também é um elemento importante, pois no clássico infantil a bruxa entrega uma maçã envenenada para a Branca de Neve, que desmaia após mordê-la. Na história de Adão e Eva, existe um fruto proibido, o qual, simbolicamente e culturalmente, é representado pela maçã. Então, a maioria dos alunos responde que não conhece a história da serpente e a P faz um pequeno resumo sobre a passagem bíblica. Os demais alunos, com isso, perceberam que há um fundamento no que A1 expôs. Assim, foi exposto outro gênero para a aula, um trecho bíblico, que deixou a discussão mais interessante fazendo que até os alunos pouco participativos comentassem sobre a história de Adão e Eva.

Após a discussão sobre o trecho bíblico, os alunos concluíram que o cartunista não utilizou esses personagens aleatoriamente e, sim, para passar uma mensagem por meio da tira. Eles identificaram que havia o mesmo discurso tanto na história de Branca de Neve quanto na de Adão e Eva, ou seja, que a ingestão da maçã

trouxe algo ruim. Por outro lado, eles ainda estavam com algumas dúvidas em relação ao que o autor gostaria de dizer com aquela tira.

Os alunos foram questionados sobre o personagem masculino e novamente a aluna A1 disse que ele parecia ser um homem de negócios por causa do uso do terno. A aluna A3 disse ser um vendedor com muita inteligência; a PR entrou na conversa e concordou com a A3, dizendo que podia ser um vendedor, já que os vendedores possuem muita persuasão e fazem com que as pessoas comprem algo até sem necessidade.

A P, então, perguntou como o personagem masculino conseguiu fazer com que Branca de Neve aceitasse a maçã. A maioria dos alunos falou que foi pelo fato de ele oferecer um celular e que, como foi algo que despertou o interesse de Branca de Neve, ela aceitou. A aluna A1, entretanto, apresentou outro questionamento relevante; agora sobre a aparência do homem:

**A1:** Tia, o homem também ‘tá’ muito bem vestido, talvez isso passou um ar de confiança pra ela.

**A2:** É verdade. Talvez se ele tivesse de shorts ou com outra roupa, ela não ia aceitar a maçã.

**P:** Então, vocês acham que a aparência dele contribuiu para que ela aceitasse o produto?

**A1:** Claro! É a mesma coisa de duas pessoas entrarem numa loja, uma com terno e outra de shorts e chinelo. As pessoas vão achar que a de terno tem mais dinheiro.

Novamente, o questionamento da A1 chama a atenção dos colegas e eles começaram a contar experiências vividas pelos pais. A PR também contou uma experiência pessoal em que, numa ocasião, percebeu que, por estar com uma roupa mais simples, foi tratada com indiferença. Isso, portanto, resultou em uma discussão sobre a aparência física ser tão julgada em sociedade. Então, os alunos foram questionados se a tira era atual, e a maioria deles confirmou. A PR disse ser uma tira do ano de 2020 ou de 2021. Disse ainda que, por causa da pandemia, o uso dos celulares aumentou e, conseqüentemente, golpes pela internet também, pois a Branca de Neve caiu no golpe da maçã envenenada. Após isso, foi revelado a eles que a tira era do ano de 2011 o que causou espanto em todos.

Isso foi determinante para desencadear questionamentos sobre o uso de celulares no ano de 2011, o que motivou a apresentação de outro gênero, duas reportagens sobre o uso de celulares no ano de 2011, que já estavam anexadas ao ID para serem trabalhadas se houvesse tempo. Conforme as figuras a seguir, as

entrevistas mostraram o aumento do uso de smartphones e celulares entre os jovens no ano de 2011.

Figura 35: Primeira notícia utilizada no módulo 2

13/05/2011 12h09 - Atualizado em 13/05/2011 14h37

## Com celular há 2 anos, Afuá já vive 'dependência' de smartphones

Jovens da cidade paraense acessam redes sociais por aparelhos móveis. Na Ilha do Marajó, Afuá tem duas lojas que vendem celular.

---

**Laura Brentano**  
Do G1, em Afuá (PA)

Mesmo sem sinal 3G, alguns moradores de Afuá (PA) acessam a internet pelo celular mais do que pelo computador. A telefonia móvel chegou ao município da Ilha do Marajó em 2008 e o acesso à web por aparelhos móveis já se tornou realidade para muitos moradores.

*Na série lig@dos, o G1 vai mostrar como pessoas de diferentes locais se relacionam com a tecnologia. Na primeira etapa, mostraremos três cidades em diferentes estados da região Norte do país. **Mande suas perguntas na área de comentários ao final da reportagem.***

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/05/com-sinal-de-celular-ha-2-anos-internet-movel-ja-e-realidade-em-afua.html>. Acesso 21 out. de 2021.

Figura 36: Segunda notícia utilizada no módulo 2

28/12/2011 08h00 - Atualizado em 28/12/2011 08h00

## Uso de celulares para tirar fotos aumentou para 27% em 2011

Número é dez pontos percentuais maior do que em 2010, diz pesquisa. Uso de máquinas tradicionais caiu de 52% para 44%.

Do G1, em São Paulo

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



O novo iPhone 4S vem com câmera de 8 MP (Foto: Reprodução)

O número de pessoas que usaram um smartphone para tirar fotografias cresceu de 17% em 2010 para 27% em 2011, de acordo com estudo na empresa de análises NPD. Já fotografias feitas com máquinas fotográficas caíram de 52% no ano passado para 44% este ano.

"Não há dúvidas de que as câmeras dos smartphones estão melhorando e são úteis na maior parte do tempo. E graças aos celulares, as pessoas estão tirando mais fotos do que nunca", afirma Liz Cutting, diretora-executiva do NPD. "Os consumidores que usam seus smartphones para fotografar e fazer vídeos de momentos espontâneos, enquanto câmeras tradicionais são utilizadas para eventos mais importantes de suas vidas."

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/12/uso-de-celulares-para-tirar-fotos-aumentou-para-27-em-2011.html>. Acesso 21 out. de 2021.

Para que o ID seguisse a proposta de Dolz, Lima e Zani (2020), ao ser ministrado em sala de aula, o professor, deveria, além de mostrar as reportagens sobre o ano de 2011, propor que os alunos produzissem uma notícia atual, mostrando como está o uso do celular no momento atual.

Por questão de tempo, não foi possível realizar a parte da produção desse outro GD, o que seria muito produtivo, já que os alunos demonstraram bastante interesse pelo assunto.

O terceiro módulo foi ministrado no dia 1 de dezembro e abordou a tira Dona Isaura, de autoria de Antônio Júnior, mais conhecido como Junião, cartunista, chargista e ilustrador nascido em Campinas (SP). Junião colaborou como chargista nos jornais *Diário do Povo* e *Correio Popular*. Ademais, produziu ilustrações, charges

esportivas e políticas para os principais veículos da imprensa brasileira (*Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Veja*) e internacionais (revista *Courrier International-França*).

Criada entre os anos de 2000 e 2001, Dona Isaura é uma personagem inspirada em mulheres negras da própria família de Junião. As histórias de Dona Isaura foram publicadas como tiras diárias entre 2003 e 2006 em dois jornais de São Paulo: *Correio Popular* (Campinas) e *Diário da Região* (São José do Rio Preto). Atualmente, as tiras podem ser encontradas nas redes sociais Facebook (DonalsauraTiras), no Twitter (@Dona\_Isaura) e no Instagram (@Donalsaura). Veja esta tira de Dona Isaura utilizada no módulo 3:

Figura 37: Tira Dona Isaura – Módulo 3



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/dona-isaura/>. Acesso em 21 out. de 2021.

Como os alunos já tinham realizado o módulo 1 e o módulo 2, assim que a tira foi exposta eles leram e já começaram a comentar. Então, a P lembrou a importância da linguagem não verbal desse gênero e perguntou se eles conseguiriam identificar o lugar que os personagens estavam na tira apenas observando as imagens. Assim, a maioria dos alunos disse que eles estariam em uma loja. Para explicar a identificação do lugar, eles pontuaram detalhes importantes encontrados na tira, como os desenhos ao fundo, que pareciam prateleiras, o crachá do homem, que indicaria ser um funcionário da loja e o fato de Dona Isaura estar de bolsa, pois, de acordo com a aluna

A1, uma pessoa não utiliza uma bolsa em casa, e foi isso que a levou a inferir o local onde Dona Isaura estava. A aluna A1 ainda disse que a tira abordava a representatividade negra. Então, iniciou-se a discussão.

**A1:** Eles estão numa loja, né, tia? E essa tira fala da representatividade dos negros.

**P:** E o que fez você chegar a essa conclusão?

**A1:** No caso aí da loja, é a falta da representatividade, porque o menino quer um boneco negro, mas não tem na loja.

**A7:** Mas tem bonecos de super-heróis negros, sim, tia. Tem o Pantera Negra, o Lanterna Verde.

**A1:** Eu sei que existe. Eu falei dessa loja que o menininho “tava”. Aí ele vai pra outra loja pra ver se acha algum boneco negro.

**A5:** Tem o Cyborg também.

**A1:** “Ahhh”, tem a Tempestade. Eu amo Tempestade.

**A7:** Ahh tem o Falcão Também. E tem outros que eu não “tô” lembrando.

**A6:** Tem o Luke Cage.

Os questionamentos dos alunos foram pertinentes. O comentário sobre representatividade da aluna A1 foi muito válido para a discussão. Observa-se que, na tira, há três personagens que dialogam: Dona Isaura, seu neto e o funcionário da loja. Sabe-se que Dona Isaura é uma mulher de 70 anos e infere-se que ela já tenha vivenciado diversas questões sociais e políticas de seu país. Seu neto, por sua vez, que representa a nova geração e mesmo sendo jovem, é consciente de sua etnia; ademais, temos o funcionário, homem branco, que pode representar os padrões sociais exigentes na sociedade.

Além disso, observa-se que A1, além de comentar sobre os super-heróis, aponta a representatividade negra como um possível tema para a tira. Já os outros colegas focam em lembrar os super-heróis negros existentes, os quais são apontamentos relevantes, já que desde a década de 1960 as produtoras de histórias em quadrinhos norte-americanas têm investido na criação de personagens negras, como o Pantera Negra (Marvel, 1966), o Luke Cage (Marvel, 1972), o Lanterna Verde (DC Comics, 1971), o Falcão (Marvel, 1969), o Cyborg (DC Comics, 1980), a Tempestade (Marvel, 1975), a Michone (Imagem, 2005) e a Amanda Waller (DC, 1986).

Após a fala do aluno A7, a aluna A1 volta a falar que o neto e a Dona Isaura talvez foram até a loja também pelo fato de estarem na Black Friday e ter muitas promoções. A aluna novamente pontua um outro fato interessante. Observa-se que talvez o neto e a avó foram até uma loja exclusivamente pelo evento comercial

conhecido com Black Friday (Sexta Negra). Um evento iniciado nos Estados Unidos e que acontece no dia seguinte ao dia de Ação de Graças, data em que os americanos agradecem tudo o que aconteceu durante o ano. A Black Friday sempre acontece na última sexta-feira do mês de novembro e sua chegada ao Brasil aconteceu nos anos de 2010 em lojas virtuais; e, em 2011, a promoção estendeu-se a lojas físicas e, desde então, o evento cresce no comércio brasileiro.

Dessa forma, todos os alunos, ao responderem se sabiam o que era Black Friday, falaram que conheciam a promoção e começaram a discorrer sobre o evento que havia acontecido 5 dias antes da nossa aula, já que a Black Friday tinha acontecido no dia 26 de novembro, última sexta-feira do mês. Após esse momento, a discussão sobre a tira continua, pois a P relembra que a tira inicia-se com o funcionário da loja respondendo a uma pergunta feita anteriormente, mas que não aparece na tira, ou seja, a pergunta não está materializada linguisticamente. Então, a maioria dos alunos respondeu com exatidão que a pergunta feita ao funcionário foi se havia bonecos de super-heróis negros na loja.

Diante disso, verifica-se que a resposta dada pelo funcionário, “Bonecos de heróis negros não tem!!”, pode indicar a falta de produção e incentivo à produção de brinquedos de diversas etnias, já que no local não há nenhum tipo de boneco de super-herói negro. Pode-se dizer que a resposta dada pelo funcionário carrega marginalização e certa inferiorização, já que ele sugere ao cliente levar um super-herói branco, o Superman.

Na continuação da discussão sobre tira, observa-se que o neto de Dona Isaura diz um enfado “Não” como resposta à pergunta do funcionário da loja, reforçado pela expressão facial, que demonstra muita insatisfação e até uma desvalorização de sua etnia.

No segundo quadrinho, há também uma frase dita pelo menino “Vó! Vamos em outra loja?”. Analisando a frase, pode-se afirmar que quando a aluna A1 falou na discussão que o neto de Dona Isaura sugere ir em outra loja procurar bonecos de super-heróis negros, pois o menino tem esperanças de encontrar algum boneco, a aluna também está correta, já que há a possibilidade de encontrar em outros lugares super-heróis negros, pois, como já mencionado, existem diversos personagens negros criados por meio das histórias em quadrinhos. Então, pode-se afirmar que o enunciado do neto se refere às mudanças que acontecem na indústria de entretenimento e na sociedade.

Já a reação de Dona Isaura demonstra a sua postura frente à massificação da cultura branca imposta socialmente por meio do uso da expressão “Fica a dica!”. É interessante citar que a maioria dos alunos percebeu que a escolha da palavra “black” no enunciado “Black Friday sem black produtos não rola mais” não foi uma simples coincidência e, sim, um trocadilho entre a palavra de língua inglesa e sua tradução para a língua portuguesa, ou seja, o uso foi intencional. Eles também perceberam que é essa frase que provoca o humor no final da tira, humor este que vem cheio de reflexões, visto que o autor da tira passa uma mensagem por meio dessa frase. De acordo com o pensamento Bakhtiniano, entendemos que todas as nossas escolhas são assinadas e ideológicas e que essas escolhas conferem aos enunciados um tom avaliativo, o qual dialoga com outros discursos.

Retomando o finalzinho da frase de dona Isaura, ela chama a atenção do funcionário por meio da palavra “viu?”, pois esse pequeno termo está carregado de intenções. Através do termo, o personagem leva o interlocutor e o leitor a fazerem uma reflexão acerca das produções e da circulação de discursos hegemônicos cristalizados, ou seja, termos, palavras ou frase que já se tornaram muito comuns. A palavra “viu” utilizada pela avó não significa o ato de ver, e sim uma forma de chamar a atenção do funcionário.

A respeito das características do GDT, os alunos percebem, pelos contornos dos balões, que a conversa entre o neto, a avó e o funcionário da loja foi amigável, apesar da notável decepção que o neto e a avó tiveram ao não encontrarem o produto. Os alunos frisaram que em nenhum balão há pontas para identificar um grito, berro ou um tom de voz mais alto. Com esses apontamentos, os alunos demonstraram que estavam mais atentos às características do GDT e observaram também o tamanho das letras das palavras que estavam escritas em negrito. Isso, de fato, é relevante, pois, de acordo com Ramos (2017), o tamanho das letras também está carregado de sentido. Portanto, os comentários dos alunos foram pertinentes.

O quarto módulo foi realizado no dia 8 de dezembro e a tira interpretada foi a de Adão Iturrusgarai, cartunista, humorista, escritor e artista visual brasileiro. Desde 1996, Adão publica uma tira diária no jornal *Folha de São Paulo*, um dos mais conhecidos do Brasil. A tira é da personagem Kiki, uma adolescente esperta e curiosa. Nas tiras, Kiki expõe seus casos amorosos com garotos de sua idade, problemas com seu peso, suas dúvidas existenciais, sua vontade de virar modelo e problemas de seu

dia a dia. A tira chamou a atenção dos alunos, já que seu conteúdo temático é um assunto atual.

Figura 38: Tira da Kiki – Módulo 4



Fonte: Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 21 out. de 2021.

Assim que a tira foi apresentada, surgiu um comentário sobre a data em que ela foi escrita. Os alunos sugeriram que a tira fosse atual e afirmaram que ela não seria de anos anteriores, e sim do presente ano, porém a pesquisadora deixou para mostrar a data de publicação da tira somente ao final do módulo. Então, foram analisados os componentes não verbais do gênero e constatado pelos alunos que a construção composicional da tira é caracterizada por quatro quadrinhos; os contornos dos quadrinhos não são retos, assemelhando-se a contornos feitos à mão; e em todos os quadrinhos há um fundo branco e parte azul, que poderá ser uma mesa ou um balcão.

Em seguida, ela frisou a importância das imagens para uma correta interpretação da tira. Os alunos comentaram muito sobre os traços dos desenhos, balões e elementos característicos do GDT. No decorrer dos módulos, foi notado que os alunos se tornaram mais detalhistas na questão de observar características multimodais no texto. As alunas A1 e A2 questionaram que as expressões faciais das personagens foram essenciais para criar o humor no último quadro. Entretanto, antes de discutirem sobre os elementos que contribuem para a construção do humor na tira, houve um questionamento sobre as personagens e a maioria dos alunos participou dessa discussão.

**P:** Analisando as imagens, o que as personagens são? Crianças, mulheres?

**A1:** São adolescentes.

**A7(chat):** Adolescentes.

**A8(chat):** Elas são duas adolescentes.

**A2:** É uma conversa entre duas adolescentes.

**A5(chat):** Adolescentes.

**A6(chat):** Adolescentes.

**A3 (chat):** Crianças.

**A4(chat):** Adolescentes.

**P:** A maioria respondeu adolescentes. O que fez vocês chegarem a essa conclusão?

**A1:** Eu tenho certeza que são adolescentes. Não são crianças por causa dos seios e não são mulheres por causa dos lacinhos da de blusa branca e a presilha azul na de blusa azul.

**A3:** Então, eu falei crianças porque só reparei nos lacinhos da de blusa branca.

O questionamento da aluna A1 foi relevante, pois ela observou os detalhes da imagem, como os contornos dos seios e os enfeites nos cabelos. Após o comentário, a PR abriu o áudio e brincou com a aluna A1 dizendo fazer uso de laços, mesmo não sendo criança. Depois da brincadeira, elogiou a aluna e os alunos e disse estar gostando da participação de todos nas aulas em que o ID estava sendo aplicado.

Após os comentários, a P continuou com os questionamentos referentes à composição imagética do texto, questionando o lugar em que as adolescentes estavam na tira observada; e algumas respostas foram dadas através de áudio e pelo chat, como “lanchonete”, “num shopping”, “acho que numa sorveteria”. A maioria, porém, respondeu lanchonete e a aluna A1 ainda frisou que não poderia ser um bar, devido à idade das personagens e que era provável um lugar semelhante ao McDonalds, rede de lanches muito conhecida no Brasil e no mundo.

Após os comentários sobre a linguagem não verbal do gênero multimodal, iniciou-se a discussão sobre o conteúdo temático da tira. Todos os alunos falaram que a tira tem como tema o uso excessivo do celular entre os adolescentes. E começaram a comentar sobre seus hábitos, pois, com as aulas em modo remoto, eles estavam ficando muito tempo no celular ou no computador. Surgiram comentários como, “Nossa, eu “tô” o dia todo com meu celular”, “a professora pede pra gente ficar de olho na plataforma digital, aí já fico com o computador ligado”, “com essa pandemia, agora muita gente só fica no celular”, “minha mãe fica o tempo todo no celular”. Os alunos queriam contar vivências com o uso de telas, na pandemia, mas, devido ao pouco tempo de aula, a P pediu para que voltassem à observação da tira.

Observou-se também o estilo do autor, assim como as vozes contidas na tira. Vozes do próprio autor e da personagem Kiki. A voz do autor é perceptível na

personagem, já que Kiki é uma personagem de Adão, o qual mostra exclusivamente fatos recorrentes da vida de uma adolescente. Ademais, a intenção da criação de Kiki é justamente falar de assuntos e problemas que a maioria dos adolescentes enfrenta. Os alunos também comentaram sobre o estilo das ilustrações do cartunista.

De acordo com os alunos, os traços dos personagens são estranhos, como o nariz muito grande e os olhos esbugalhados das personagens. Eles disseram que as personagens não são bonitas, porém a aluna A1 frisou ser perceptível que não se trata de beleza, mas do estilo de desenho do autor. Ainda relatou que o estilo das ilustrações de Adão é parecido com o de Laerte, autor da tira do segundo módulo.

Quando questionados se Kiki estava mesmo conseguindo ficar sem o celular, todos os alunos disseram, por áudio e chat, que não. O aluno A7 enfatizou que os elementos verbais contidos no terceiro e no quarto quadrinhos: “Dois dias...7 horas 25 minutos e 32 segundos” comprovam o que Kiki sentia. Segundo o aluno A7, uma pessoa que conta os minutos e os segundos quando está sem algo não está bem. As alunas A1, A2 e A3 ainda frisaram que, no último quadrinho, fica nítido como a personagem não consegue ficar sem o aparelho, pois elas observaram a cor esverdeada e as gotas ao redor da menina, demonstrando suor.

Verificou-se também, por meio da imagem, que as personagens podem ser de classe média ou classe média alta, pois, se fosse outro local, a personagem não teria um celular. Os alunos argumentaram que já ouviram falar, em noticiários e até mesmo em rede sociais, que em alguns lugares de extrema pobreza não há rede telefônica. Um argumento bastante interessante, de acordo com Bakhtin (2015), é que o ato de falarmos resulta de uma interação constante com o que ouvimos e lemos em nossas relações sociais. Portanto, no discurso dos alunos, há um conjunto de vários outros discursos, não apenas nesse trecho, mas toda vez que opinamos ou falamos sobre algo.

Após a discussão, a P revelou a data da tira. A tira foi publicada no jornal *Folha de São Paulo*, no dia 13 de junho de 2009. A *Folha de São Paulo* ou *Folha* é o segundo maior jornal do Brasil em circulação, de acordo com pesquisas do Instituto Verificador de Comunicação IVC. A maioria dos alunos falou que conhecia o jornal e alguns disseram que já tinham ouvido falar nele. Por ser um jornal muito popular, eles concordaram que a tira estava em um meio de comunicação de fácil acesso.

Questionados sobre qual a intenção do autor em elaborar a tira, a maioria disse que foi com a intenção de mostrar o uso excessivo de telas, especificamente na

adolescência, já que as personagens são adolescentes. Os alunos concordaram com a crítica, pois, de acordo com os próprios alunos, em alguns casos, o uso excessivo de telas se torna prejudicial para a saúde e pode desencadear um vício.

Para finalizar o módulo 4, a P trouxe uma reportagem da *Folha de São Paulo*, do ano de 2009, já que a tira foi publicada no respectivo ano. Os alunos ficaram muito interessados, pois queriam saber o que estava acontecendo nesse período. Como eles haviam citado que em alguns lugares e dependendo da classe social as pessoas não tinham acesso a celulares, a reportagem se tornou mais interessante, já que abordava sobre o aumento do uso dos celulares nas classes menos favorecidas.

Figura 39: Trecho da reportagem do módulo 4

## **Celulares com TV viram febre na baixa renda**

Folha de S. Paulo

Apareceram novas siglas no vocabulário dos consumidores de baixa renda. São os "MPX" (MP7, MP8, MP9, MP10): telefones celulares contrabandeados da China, que captam a programação da televisão aberta em sinal analógico.

Contrabandeados supostamente via Uruguai ou Paraguai e com preços a partir de R\$ 260, esses aparelhos estão se disseminando, para surpresa dos radiodifusores e das indústrias, que previram que a mobilidade da televisão aberta viria com a TV digital.

Eles se tornaram febre de consumo entre profissionais de baixa renda que moram longe do trabalho. "A TV ameniza o estresse da viagem", disse o faxineiro Roberto Naves, 32 anos. Morador de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, ele passa quatro horas por dia em ônibus e trens.

Fonte: Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/grana/ult10105u590843.shtml>. Acesso em: 21 out. 2021.

Alguns alunos falaram que, no caso da reportagem, o uso do celular estava sendo benéfico, pois amenizava o estresse das pessoas que ficavam muitas horas dentro de conduções. Devido ao tempo, a reportagem não pôde ser explorada de maneira adequada. Para que o ID se torne mais rico, o professor que for ministrar sua construção composicional, o conteúdo temático e o estilo poderá explorar as falas dos

entrevistados, fazer uma comparação com o momento em que vivemos ou até propor a elaboração de uma entrevista com algumas pessoas da escola.

Após o encerramento do módulo 4, a P postou na plataforma da PR o módulo final, o qual consistia em algumas perguntas sobre os módulos 1, 2, 3 e 4. Entretanto, devido a algumas provas que os alunos deveriam fazer, a P optou por retirar algumas perguntas do módulo, a fim de não sobrecarregar os alunos que fariam as provas de recuperação.

Figura 40: Módulo final postado na Plataforma CNEC

**MÓDULO FINAL**

Após concluir os módulos anteriores, retorne às tiras e aos exercícios e observe como esse texto é construído, os temas abordados, a relação com os acontecimentos de quando ele foi escrito, a intenção dos autores, dentre outros aspectos e, em seguida, responda:

- 1) Quais temas foram abordados nas tiras? São temas atuais ou antigos?
- 2) Qual o veículo de circulação desse gênero discursivo? É de fácil acesso?
- 3) Qual a importância desse tipo de texto para a sociedade?

Fonte: Da pesquisadora,2022.

A PR estipulou uma data para que o módulo fosse postado da mesma maneira que os outros. Os alunos, portanto, responderiam às perguntas no arquivo do word ou em uma folha, tirariam foto e postariam na plataforma. Sete alunos postaram no dia estipulado, porém as respostas da maioria deles foram bem sucintas. Como resposta para a pergunta de número 1, todos colocaram os temas corretos: O tema da tira de Mafalda foi o feminismo; os da tira de Laerte foram a persuasão e a aparência, além do uso de celulares. O tema da tira Dona Isaura foi a falta de representatividade negra, e o tema da tira Kiki foi o uso excessivo do celular. E todos relataram que as tiras eram antigas, porém os assuntos eram todos atuais.

Na segunda pergunta, todos colocaram que as tiras são de fácil acesso, já que estão presentes em jornais, na internet e até em materiais utilizados nas escolas. Na pergunta de número 3, os alunos afirmaram que o gênero é importante, porém não desenvolveram uma explicação do porquê dessa importância, conforme evidencia-se nas respostas das alunas A1, A2 e do aluno A8. A aluna A1 discorre um pouco mais para explicar a resposta, porém a aluna A2 é bem sucinta.

Figura 41: Resposta da aluna A1

3) Qual a importância desse tipo de texto para a sociedade?  
Eles são importantes para conscientização da população sobre temas importantes. As tiras tem o papel de tratar sobre assuntos sérios de forma lúdica e de fácil entendimento.

Fonte: Da pesquisadora,2022.

Figura 42: Resposta da aluna A2

3) Qual a importância desse tipo de texto para a sociedade?  
São importantes, pois geralmente são temas que precisam ser abordados na sociedade.

Fonte: Da pesquisadora,2022.

Figura 43: Resposta do aluno A8

4) Qual a importância desse tipo de texto para a sociedade?  
É uma forma de apresentar problemas de uma forma divertida.

Fonte: Da pesquisadora,2022.

Diante das respostas, pode-se afirmar que as alunas A1 e A2 entenderam a pergunta. Apesar de a aluna A2 ser muito sucinta na resposta, as duas responderam à questão corretamente. O aluno A8 não respondeu à pergunta da maneira correta, porém o que ele escreveu não está equivocado, pois fica claro que ele fez referência ao GDT e disse que a tira é uma maneira de apresentar problemas de uma forma divertida, fato que se pode confirmar, já que, de acordo com Ramos (2017), algumas tiras relatam problemas da nossa sociedade de uma maneira leve e bem humorada. Para finalizar o ID, foi proposta uma produção final, ou seja, os alunos deveriam criar uma tira e, por meio dela, mostrar os conhecimentos adquiridos através dos módulos.

Figura 44: Produção final postada na Plataforma CNEC

**PRODUÇÃO FINAL**

A produção seguirá estas etapas:

- Escolha do tema da tira que será produzida. (2022 – Volta às aulas)
- Pesquisa de assuntos relacionados com o tema escolhido.
- Escolha do foco da tira.
- Estruturação do contexto da tira.
- Escolha dos elementos da tira e da posição deles dentro de um formato.

- Mural digital com as tiras dos alunos.

**Fonte: Da pesquisadora,2022.**

A realização da Produção Final foi muito prejudicada devido à aplicação das provas de recuperação das demais disciplinas da série, impossibilitando a P realizar a comparação da Produção inicial, etapa realizada antes dos módulos, e a Produção final, etapa realizada ao final do ID. O objetivo, portanto, era identificar os conhecimentos dos alunos a respeito das características específicas do GDT e produzir uma tira com um tema bem definido, uma construção composicional de acordo com o que foi trabalhado nos 4 módulos. Os alunos, por meio da produção, seriam autores e mostrariam o seu estilo, ou seja, por intermédio de seus personagens colocariam as suas vozes e outras vozes, já que, segundo Bakhtin, “a palavra é sempre também palavra do outro” (BAKHTIN, 1992).

Apesar dos problemas com a Produção Final, fizemos a análise da Produção Inicial. A Produção Inicial foi realizada antes de iniciar o primeiro módulo. A P pediu aos alunos que criassem uma tira e não foram dados detalhes sobre o gênero, pois a produção inicial teria o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero estudado. Oito alunos enviaram as tiras antes de iniciarmos o primeiro módulo do ID. Todas as tiras estão disponíveis no Apêndice da pesquisa, assim como o ID. O tema proposto para a tira da produção inicial foi *Aulas em tempos de pandemia*.

Na tira da produção inicial da aluna A1, nota-se que ela atendeu ao tema proposto e que, antes de participar dos módulos, ela já conhecia uma das características principais do GDT, como história curta, geralmente formada por três ou quatro quadros e desfecho inesperado.

Figura 45: Tira da Produção Inicial da aluna A1



Fonte: Da pesquisadora,2022.

Verifica-se que o ambiente representado na tira é um quarto devido à representação de uma cama. Percebem-se também dois quadros na parede e uma mesinha com um computador. No primeiro quadro, há uma menina segurando um livro ou caderno e, na mesma hora, outra menina entra no quarto e pergunta: “O que você está fazendo?”; no segundo quadro, a menina responde “assistindo super-heróis”.

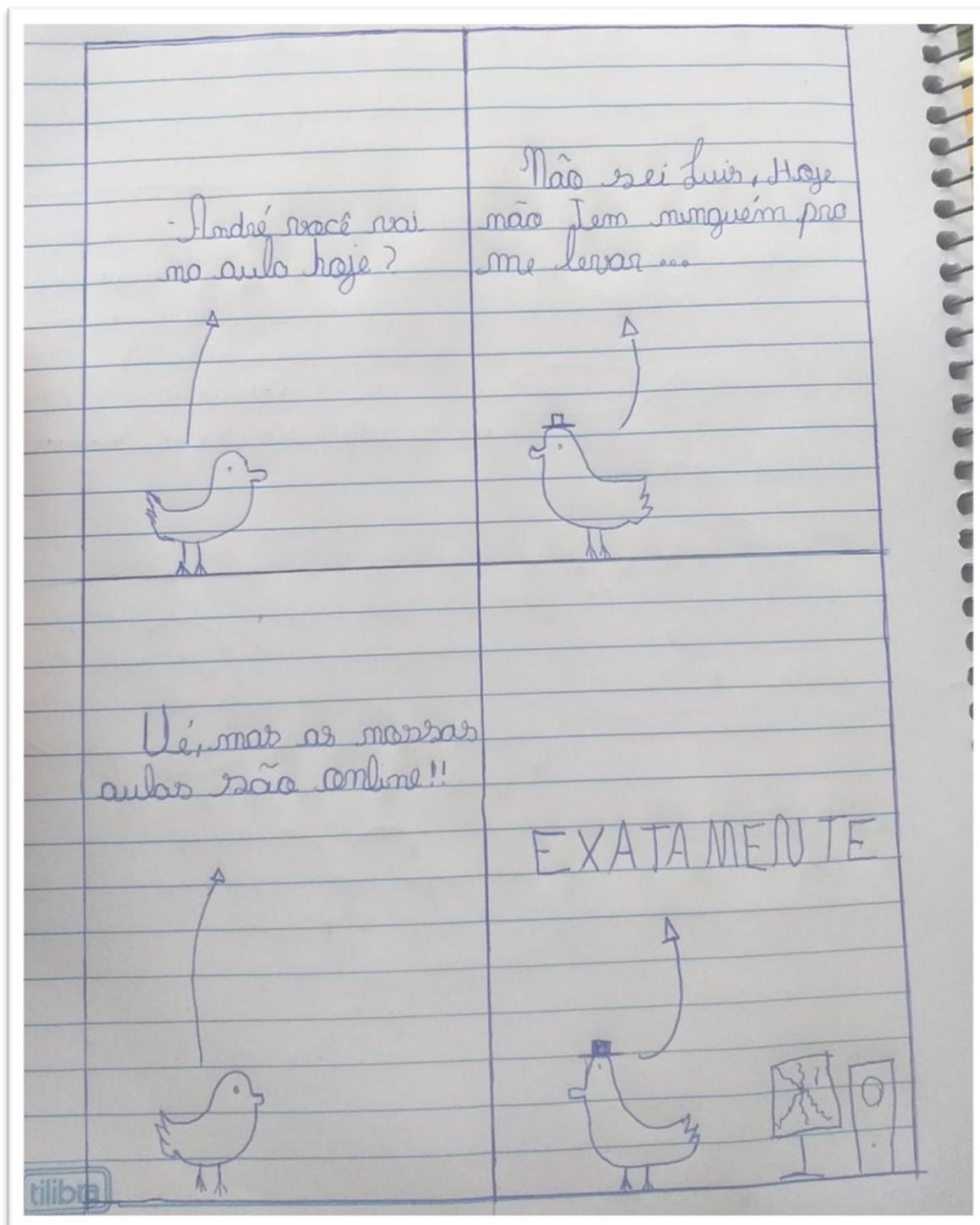
Nota-se que esse enunciado nos leva a pensar que a menina estava assistindo a algum desenho ou filme de alguns super-heróis, porém, como ela segura um caderno ou livro e há na tela do computador a sigla EAD, Ensino a distância, infere-se que a personagem também esteja estudando, fato que só será revelado no último quadro.

No terceiro quadro, a personagem que entrou no quarto pergunta: “Mais você está na tela da nossa aula?”. Percebe-se que a aluna A1 comete um erro ortográfico, pois o termo correto seria “mas”, já que “mais” é usado com a ideia de adição. Esse equívoco, entretanto, não impossibilita a leitura da tira; ademais, infere-se que a personagem que entra no quarto pode ser uma colega da escola, já que ela utiliza o termo “nossa” para se referir à sala de aula, o que soa contraditório, já que as aulas são ministradas de maneira remota com o objetivo de se manter o distanciamento social. Já no último quadro, há o enunciado “Sim! Esses super-heróis que salvaram nosso estudo em meio a uma pandemia”. A aluna refere-se aos professores e ao desafio de mudar todos os planejamentos e remanejar as aulas presenciais para o modo remoto. Por meio das personagens, a aluna A1 trouxe a sua voz para o texto já que, no decorrer das aulas, ela elogiou os professores e disse que eles foram verdadeiros super-heróis ao terem que sair da rotina para poder dar continuidade ao trabalho. Na tira, a aluna demonstra toda sua admiração aos profissionais da educação.

Ademais, nota-se que a aluna A1 representou características do GDT, como as imagens e as expressões faciais. Percebem-se as expressões faciais das personagens, as quais, de acordo com Ramos (2017), muitas vezes são essenciais para uma interpretação correta da tira. No terceiro quadrinho, por exemplo, a personagem está com a expressão de assustada, o que demonstra que ela acha que a menina estava assistindo a algo relacionado a super-heróis, mas, na verdade, ela estava assistindo à aula.

Ainda que, nessa sala de aula em que foi realizada a pesquisa, o GDT não seja tão explorado, nota-se, pela produção inicial, que os alunos conhecem algumas características do gênero. De acordo com os próprios alunos, eles observam as tiras e, mesmo não sabendo nomes de alguns elementos, sabem identificar elementos importantes de uma tira. Outra tira que nos chama a atenção é a do aluno A7, pois ele utiliza características e elementos específicos do gênero.

Figura 46: Tira da Produção inicial do aluno A7



Fonte: Da pesquisadora,2022.

Nota-se que o aluno A7 utiliza animais no lugar de pessoas, o que se torna diferente das tiras dos demais alunos. Novamente, é uma tira que não possui humor, que é um elemento muito encontrado nesse tipo de gênero. Percebe-se que o aluno

utilizou o tema proposto pela P, pois ainda que os personagens sejam pássaros, o conteúdo temático abordado refere-se às aulas em tempo de pandemia. O aluno utiliza quadros, característica muito conhecida das tiras, porém, nas imagens, não identificamos as expressões faciais dos personagens. O aluno também utiliza outro modelo de balão, o balão-zero, que não possui contornos.

Apesar de a tira não ter humor, a história mostrada possui uma sequência e mostra a realidade de muitos alunos durante a pandemia, pois, em determinadas classes sociais, alguns alunos não puderam acompanhar as aulas, devido à precariedade dos computadores. Além disso, acompanhamos pelos noticiários que em alguns lugares não havia internet.

Na tira do aluno A7, há um diálogo entre dois pássaros, André e Luis. Um pássaro pergunta ao outro “André, você vai “na” aula hoje?” e o outro responde “Não sei, Luis. Hoje, não tem ninguém para me levar”. Após a resposta, o pássaro Luis questiona “Ué, mas as nossas aulas são online!!”. Com esse questionamento, percebe-se que o aluno não criou um final inesperado para obter o humor, porém criou um final criativo, visto que, quando afirma não ter ninguém para levá-lo, logo imaginamos um meio de transporte. Entretanto, o personagem refere-se a um meio de comunicação, o computador. Os oito alunos que enviaram a produção inicial elaboraram a tira de acordo com o tema proposto, como pode ser observado no apêndice.

Para que o ID se torne mais significativo, o professor pode explorar as tiras em ambientes digitais. Ao invés de os alunos criarem as tiras no papel, para tirar foto e postar em uma plataforma ou enviar por outro meio, o professor poderá utilizar programas de criação de tiras digitais e os alunos poderão elaborar as tiras utilizando aplicativos, como Canva, Pixton, GoAnimate, entre outros.

O professor também poderá fazer a exposição das tiras por meio de aplicativos, como o Padlet. Assim, os alunos poderão ver a tira elaborada pelo outro colega e interagir ao fazer comentários sobre o que foi produzido pelos outros alunos. O professor poderá acompanhar o desenvolvimento de cada aluno ao comparar a produção inicial e a final de uma maneira lúdica e interessante. Além disso, o professor pode inserir no seu ID, além das características do GDT, características do gênero em ambiente digital; conseqüentemente, ele observará nos alunos o domínio de técnicas e de habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver competências na leitura das mais variadas mídias, ou seja, o letramento digital.

Nesse caso, o ID ministrado elaborado para a pesquisa assemelhou-se a uma sequência didática. Como os alunos apenas tiraram fotos das tiras e postaram-nas em uma plataforma, o letramento digital não foi explorado nesse trabalho, porém, com os diversos recursos digitais existentes, o ID pode ser realizado por meio de aplicativo, como o Padlet.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa possibilita que o professor pesquisador reflita sobre suas ações em sala de aula, pois, por meio de uma pesquisa, pode-se investigar sua própria prática e buscar estratégias para encontrar soluções para os problemas. Diante disso, as etapas dessa pesquisa, desde a elaboração do projeto; a pesquisa bibliográfica; a análise do material didático e a construção do ID trouxeram várias oportunidades de reflexão sobre a minha prática docente.

Analisando o material didático trabalhado na série, foi possível perceber que, na maioria dos casos, os elementos constitutivos do GDT poderiam ser mais explorados e, como professora, percebi diversas falhas ao trabalhar esse gênero em sala de aula. A riqueza desse gênero possibilita não só que o aluno se aproprie dos recursos constitutivos do gênero, passando a conhecê-lo enquanto tal, mas desenvolva habilidades de leitura de outros gêneros multimodais. Como aponta Silva (2008), são diversos os conhecimentos necessários à leitura e à interpretação de um gênero humorístico como a tira: saberes compartilhados no mundo social e saberes semântico-pragmático-discursivos. Para o autor, esses saberes até podem ser ativados de forma intuitiva, mas, para isso, é preciso que o professor explicita ao aluno procedimentos que ampliem suas competências leitoras. E, no caso do MD, muitos dos exercícios pediam apenas que o aluno analisasse o conteúdo verbal da tira para responder a alguma questão de cunho gramatical, de forma que nem precisasse se atentar ao gênero como um todo, nem às suas particularidades. Desse modo, diversas competências deixavam de ser praticadas e aprimoradas.

Silva (*op. cit*) ainda comenta o fato de a tira constituir um gênero repleto de implícitos, podendo levar o aluno a se debruçar sobre ele. O próprio autor, entretanto, disserta sobre como ela tem sido abordada pelos livros didáticos de maneira geral: como um mero desencadeador de reflexões sobre o funcionamento da língua e atividades de compreensão textual. Ao nos atentarmos à abordagem das tiras como gênero em poucas atividades do MD, é possível perceber que são apresentadas aos alunos as características contidas nelas. Entretanto, como afirma Ramos (2009), o estudo de um gênero não pode se resumir a uma descrição, pois é necessário acrescentar outros elementos, para que o aluno passe a conhecê-lo, de fato, sabendo lê-lo e produzi-lo, se for o caso. Para o autor, “há o local, o momento, os parceiros

envolvidos, o suporte, enfim, uma gama de informações que interferem na utilização dos gêneros.” (RAMOS, 2009, p. 365).

Desse modo, os materiais e os livros didáticos poderiam utilizar importantes elementos na abordagem de um gênero como a tira, possibilitando o desenvolvimento de uma série de habilidades e a apropriação de importantes conhecimentos sobre as condições de produção, elementos da língua e aspectos não verbais desse gênero.

Analisando o ID, identificou-se que as estratégias de leitura utilizadas contribuíram para que os alunos interpretassem a tira de uma maneira que nunca haviam feito, relato este confirmado pela regente de turma que acompanhou as aulas da pesquisadora. A professora ainda relatou que, mesmo que alguns alunos não tivessem entregado a produção final, a fim de que pudéssemos comparar com a produção inicial, o desenvolvimento dos alunos a respeito de utilizar estratégias de interpretação foi notável. Por meio dos questionamentos dos alunos, ao fim do quarto módulo, percebeu-se como o olhar deles mudou diante da interpretação do gênero.

A professora achou o ID muito significativo para a aprendizagem dos alunos. No início dos módulos, quando o ID foi apresentado, ela perguntou se poderia utilizá-lo em suas aulas presenciais. Dessa forma, disponibilizamos a ela, porém deixei claro que era a primeira vez que o utilizaria.

Após a finalização da pesquisa, a professora relatou que nunca havia trabalhado tira da forma como foi explorada no ID e disse ter ficado maravilhada, já que sempre utilizava tiras para explorar conteúdos gramaticais. Ademais, frisou que, quando escolhia as tiras, não analisava acerca do autor, para as condições de produção e para as características delas, visto que apenas se preocupava em explorar o conteúdo gramatical e tinha cuidado para que a tira não abordasse algo impróprio para a idade.

A professora relatou que, com a realização do ID, refletiu sobre sua prática e identificou algumas falhas acerca de diversos fatores, como em relação ao estímulo à leitura, às estratégias de leituras, à exploração dos gêneros discursivos. Além disso, relatou que estava acomodada em atividades e que a pesquisa será mais frequente em seu cotidiano, já que revelou não conhecer alguns termos e algumas estratégias utilizadas pela pesquisadora.

Assim, nossos objetivos foram alcançados, visto que mostramos as diferentes possibilidades de leitura sobre o GDT, observamos como os alunos construíam os sentidos do gênero e contribuimos para que essa construção de sentidos se tornasse

mais prazerosa e estimulante, bem como fornecemos subsídios para que eles construíssem estratégias para isso. Os alunos, antes do ID, liam a superfície do texto, porém, após a aplicação do itinerário, passaram a ler de outro modo, com maior compreensão e demonstraram construir o sentido do texto com sucesso no decorrer das atividades, fato este relatado pela própria regente. Constatamos que a atividade de ler um texto multimodal (nesse caso, uma tirinha) passou a ser mais prazerosa para os alunos.

Enfim, após a realização deste trabalho, destacamos como consequência a mudança de nossa prática docente, pois, a partir dele, a pesquisa será mais frequente em nosso cotidiano. Deve-se também colocar o aluno como protagonista, ou seja, dar subsídios para que ele possa participar mais ativamente das aulas. Para isso, eles precisam ser mais motivados. Concluimos afirmando que continuaremos buscando, por meio do nosso trabalho, fazer com que nossos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental saiam dessa modalidade de ensino mais aptos a ler os mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara F [rateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2015. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas.** In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2006b, pp. 307-335[1959-1961].

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, B (org). BAKHTIN: **CONCEITOS-CHAVE.** São Paulo: Contexto,2009.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise.** In: Gragoatá. Publicação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niteroi, n. 20, pp. 47-62. 1º sem, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise e teoria do discurso.** In: Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 9-31.

\_\_\_\_\_. CAMPOS, M. I. B. **Da Rússia czarista à web.** In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin. e o Círculo. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 15-30.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Para ler os quadrinhos:** da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas/SP: Mercado das Letras,2004.

EISNER, W. **Quadrinho e arte sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FIORIN, J.L. **Polifonia Textual e Discursiva**. In: BARROS, D.L.P. de, e FIORIN, J.L. (orgs.) Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FETTERMAN, D M. **Ethnography: step by step**. 3th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010. 17 v.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15ed. Campinas/SP. Pontes Editores,2013.

KOCH, I V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ed. São Paulo: Contexto,2012.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Makron books. São Paulo, 1995.

MENEGASSI, R. J.; MOTERANI, N. G. **A organização composicional da tira em quadrinhos**. **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina, 2009. 12 v. p. 255-246.

MORATO, E. M. **O interacionismo no campo linguístico**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010

RAMOS, P. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Os formatos da tira no ensino. **Revista Intersaberes**, v. 12, n. 25, 2017, p.84-97. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1210/665>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Revista de estudos linguísticos**, São Paulo, p. 355-367, 2009.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

ROJO, R. **A Teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos: desafios do texto contemporâneo: textos/enunciados**

multissemióticos. 2014. Disponível em:  
[https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo\\_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf](https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf). Acesso em: 09 maio. 2022.

\_\_\_\_\_. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, J. R. C. **O gênero tira de humor e os recursos enunciativos que geram o efeito risível**. Disponível em:  
 <[http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos.pdf)>. Acesso em 19 abr. 2019.

SISTEMA DE ENSINO CNEC. **Língua Portuguesa – 7º ano**. Uberaba: CNEC, 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. MOURA, E (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. **Modernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio: documentos de apresentação. São Paulo: SE, 2008.

VIEIRA, J A. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**. In: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

## APÊNDICE A

### ITINERÁRIO DIDÁTICO

Produção Inicial – Tira

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Tema: Aulas na pandemia

## MÓDULO 1

A tira é um texto curto e a principal característica é a presença do humor, mas também pode trazer uma crítica. Tem formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não, e desfecho inesperado. (RAMOS, P. A leitura das histórias em quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009).

Leia a tira de *Mafalda* e, em seguida, responda às questões.



Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

- 1) O que ocasionou o efeito de humor na tira?
- 2) Algumas tiras apresentam questões sociais, políticas, culturais e ideológicas. Até o terceiro quadrinho, Suzanita mantém um tipo de discurso. Que discurso é esse?
- 3) É possível identificar uma crítica na tira? Se sim, a quem ela é dirigida?
- 4) Observe os elementos não verbais que compõem a tirinha. De acordo com o que é retratado, em qual espaço as personagens estão? Justifique.
- 5) Como este espaço contribui com o diálogo das personagens?
- 6) As expressões faciais e gestuais das personagens exprimem relação ao que é dito?
- 7) Como esse tema está presente nos dias de hoje e em seu cotidiano?

*Mafalda* é uma personagem criada pelo cartunista argentino Quino (1932-2020). Ao contrário do que muitos pensam, ela foi criada inicialmente para o comercial de uma empresa de eletrodomésticos. Assim, ela nasceu quando a *Agens Publicidad*, por meio do escritor *Miguel Brascó*, entrou em contato com Quino em 1962.

Para saber mais sobre o surgimento de *Mafalda*, acesse o site:

<https://quintacapa.com.br/mafalda-quem-e-como-surgiu-historia-e-tirinhas-populares/>

### SUGESTÕES DE LIVROS:



Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 21 jun. 202

*Joaquín Salvados Lavado*, mais conhecido como *Quino*, nasceu no ano de 1932, em Mendoza, na Argentina. Quino será sempre associado ao universo de sua criação mais famosa, *Mafalda*.

Para saber mais do criador de *Mafalda*, acesse o site: <https://www.ebiografia.com/quino/>

## MÓDULO 2

Leia a tira de *Laerte* e, em seguida, responda às questões.



LAERTE. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br>. Acesso em: 8 set. 2011.

1. Quem é a personagem do primeiro quadro?
2. Quem é a personagem que aparece de costas? O que o possibilitou identificá-la?
3. Por que a personagem aceitou a proposta do terceiro quadro?
4. Qual é a profissão do homem que aparece no terceiro quadro? O que o possibilitou identificá-la?
5. Analise os elementos não verbais do terceiro quadro. Você acha que a personagem aceitou a proposta apenas pela frase “Com mais 10,00 você ganha um celular” ou por outro motivo?
6. Como as pessoas veem a aparência em nossa sociedade?
7. No segundo quadro, há uma cobra. Você conhece algum texto em que há a presença de uma cobra e de uma maçã?
8. Seria possível interpretar a tira de forma correta mesmo não conhecendo a personagem que está de costas?

### MÓDULO 3

Leia a tira de *Junião* e, em seguida, responda às questões.



- 1) Você consegue identificar onde os personagens estão, observando apenas os elementos não verbais? Explique.
- 2) Analisando as roupas do homem, conseguimos inferir a profissão dele?
- 3) No primeiro quadro o homem responde a uma pergunta feita anteriormente. Você consegue imaginar a pergunta feita a ele?
- 4) No primeiro quadro, o que a expressão facial do menino indica? Explique.
- 5) O que é *black friday*?
- 6) Uma pessoa que não conhece a expressão *black Friday*, conseguiria interpretar a tira? Explique.
- 7) Há uma crítica na tira? Se sim, a quem ela é dirigida? Explique.

#### CONHEÇA O AUTOR:

A tirinha *Dona Isaura* é de autoria de Junião, cartunista, chargista e ilustrador nascido em Campinas (SP). Junião colaborou como chargista nos jornais *Diário do Povo* e *Correio Popular*. Produziu ilustrações, charges esportivas e políticas para os principais veículos da imprensa brasileira (*Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Veja*) e internacionais (revista *Courier International-França*).

Segundo Junião, Dona Isaura é inspirada em situações do cotidiano da sua própria família, que é “dominada” por mulheres. Foi lançada na revista japonesa Look, em 2002, e na coletânea Central de Tiras, no ano seguinte. As histórias de Dona Isaura foram publicadas como tiras diárias entre 2003 e 2006 em dois jornais de São Paulo: Correio Popular (Campinas) e Diário da Região (São José do Rio Preto). Hoje podemos encontrar as tiras nas redes sociais Facebook/DonalsauraTiras, no Twitter (@Dona\_Isaurae Instagram (@Donalsaura).

## MÓDULO 4

Leia a tira e, em seguida, responda às questões.



- 8) Você consegue identificar onde os personagens estão observando apenas os elementos não verbais? Explique.
- 9) Observe as personagens da tira. Elas parecem ter quantos anos? O que o possibilitou identificar?
- 10) Há uma crítica na tira? Se sim, a quem ela é dirigida? Explique.
- 11) Quais elementos da tira nos fazem perceber a crítica?
- 12) Na perspectiva da tira, qual é a relação dos adolescentes com o celular?
- 13) Você concorda com a crítica da tira?

## MÓDULO FINAL

Após concluir os módulos anteriores, retorne às tiras e aos exercícios e observe como esses textos são construídos, os temas abordados, a relação com os acontecimentos de quando eles foram escritos, a intenção dos autores, entre outros aspectos. Em seguida, responda:

- 1) Quais temas foram abordados nas tiras? São temas atuais ou antigos?
- 2) Qual o veículo de circulação desse gênero discursivo? É de fácil acesso?
- 3) Qual a importância desse tipo de texto para a sociedade?

## PRODUÇÃO FINAL

A produção seguirá estas etapas:

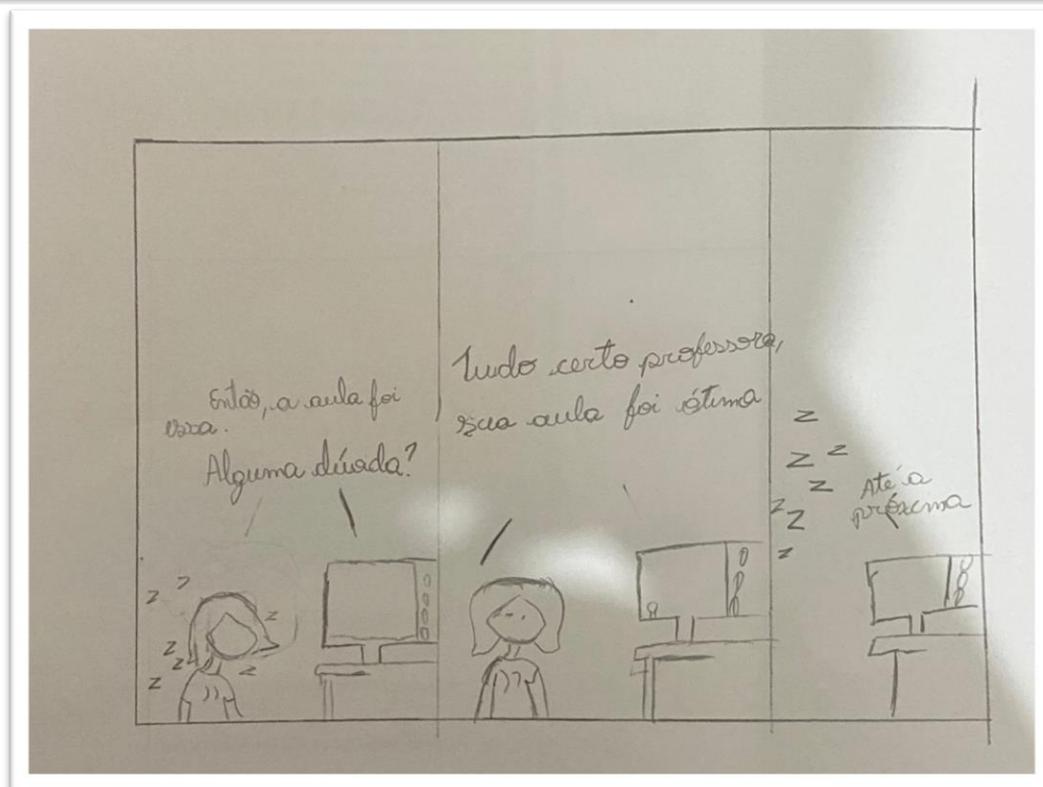
- Escolha do tema da tira que será produzida. (2022 – Volta às aulas)
- Pesquisa de assuntos relacionados com o tema escolhido.
- Escolha do foco da tira.
- Estruturação do contexto da tira.
- Escolha dos elementos da tira e da posição deles dentro de um formato.

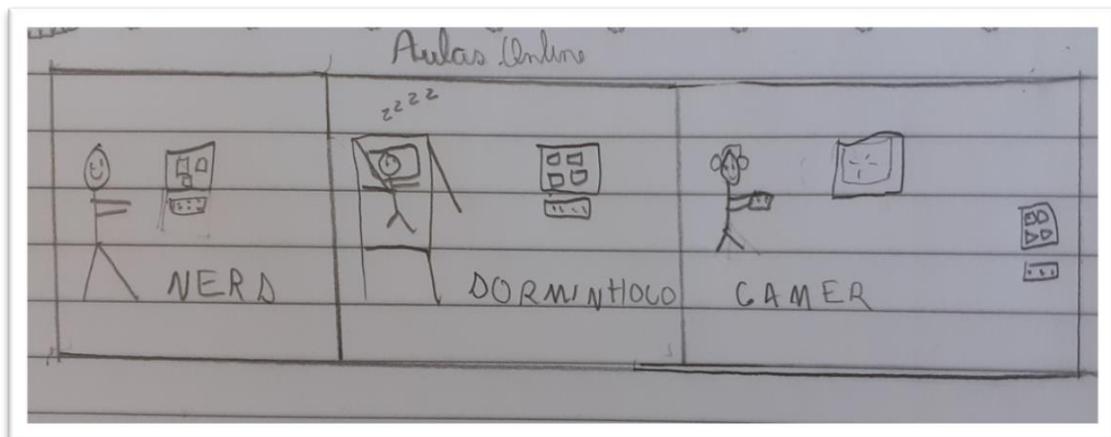
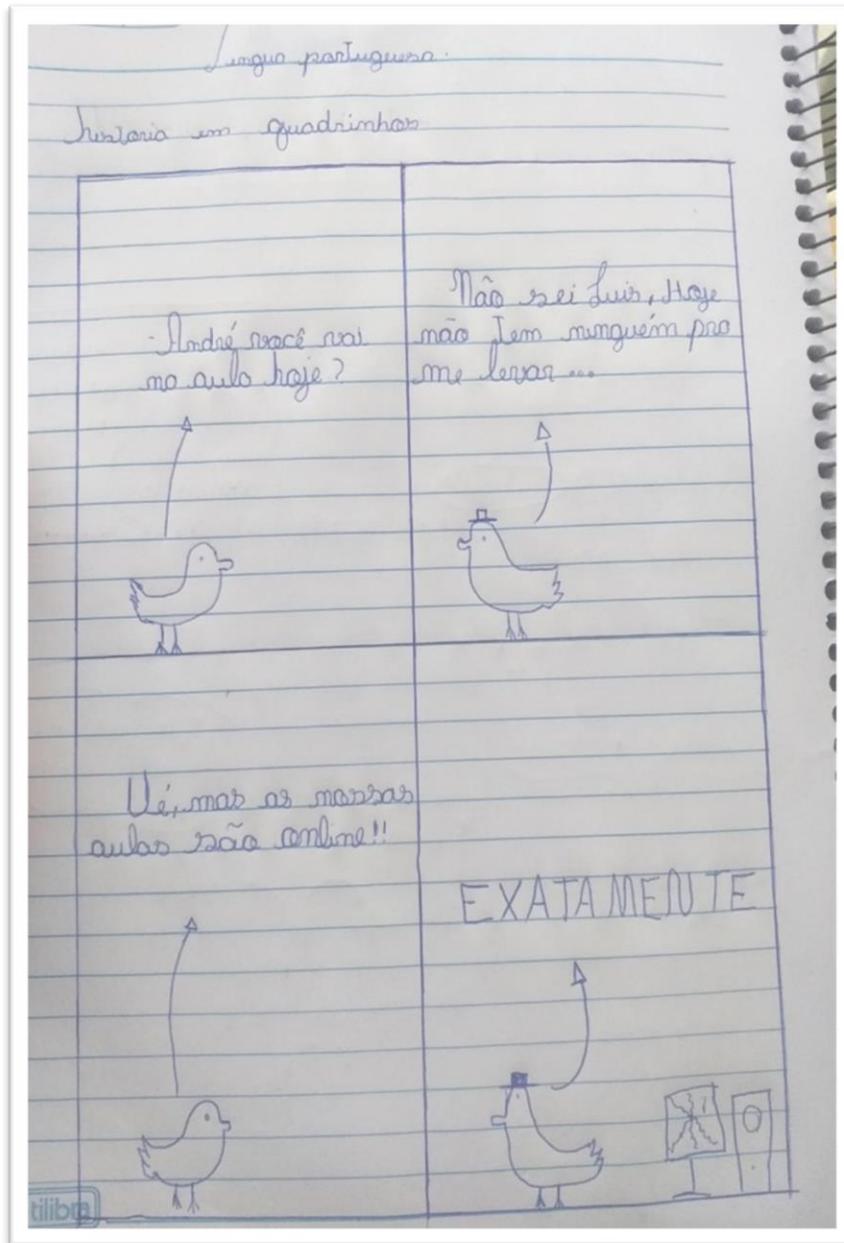
- Mural digital com as tiras dos alunos.

## APÊNDICE B

## Tiras elaboradas pelos alunos

## PRODUÇÃO INICIAL







Creio que namorado F:G 16/11

### Generação desestabilizada



### Auxiliar chegou

