

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

SOLANGE GREQUI DA CRUS

**COM TIRAS, NO ENSINO FUNDAMENTAL, TAMBÉM SE ENSINA E SE APRENDE
A LER E A ESCREVER**

SOLANGE GREQUI DA CRUS

**COM TIRAS, NO ENSINO FUNDAMENTAL, TAMBÉM SE ENSINA E SE
APRENDE A LER E A ESCREVER**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros

FICHA CATALOGRÁFICA

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

C957c	<p>CRUS, Solange Grequi da. Com Tiras, no Ensino Fundamental, Também SE Ensina e SE Aprende a Ler e a Escrever / Solange Grequi da Crus - Sinop, 2024. 141 f.; 30 cm.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Cláudia Landin Negreiros</p> <p>1. Língua Portuguesa. 2. Bncc. 3. Multimodalidade. I. Solange Grequi da Crus. II. Com Tiras, no Ensino Fundamental, Também SE Ensina e SE Aprende a Ler e a Escrever: . CDU 811.134.3(81)</p>
-------	--

SOLANGE GREQUI DA CRUS

**COM TIRAS, NO ENSINO FUNDAMENTAL, TAMBÉM SE ENSINA E SE APRENDE A
LER E A ESCREVER**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora/Presidente

Prof^a. Dr^a. Cláudia Landin Negreiros
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Interna

Prof^a. Dr^a. Ângela Rita Christofolo de Mello
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliador Externo

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Data da defesa: 21 de março de 2024 às 09h00.
Local da defesa: <https://meet.google.com/fyr-aang-tex?hs=224>

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus professores do PROFLETRAS, ao meu professor do curso preparatório da plataforma AFAS Cursos, Dr. Antônio Felipe Aragão, à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cláudia Landin Negreiros, aos meus alunos, à minha família, ao meu marido, ao meu filho Arthur. Não posso esquecer dos meus amigos, ou seja, todos aqueles que fizeram parte da minha jornada acadêmica e de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Este trabalho de conclusão de curso é dedicado a cada uma dessas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, agradeço a Deus pela minha vida, pela minha saúde e por me permitir realizar mais esse sonho, mesmo quando já duvidava ser possível. Felizmente, alcancei essa conquista com excelência. Após obter a aprovação, tive a honra de alcançar o primeiro lugar na seleção. Essa conquista reavivou minha confiança em meu potencial, dedicação e conhecimento acadêmico.

À minha maravilhosa família, gratidão! Ao meu querido marido, ao meu amado filho, razão do meu viver, melhor parte de mim, pela compreensão das ausências e falta de atenção em muitos momentos. A você filho, a quem amarei eternamente, dedico meu trabalho, meu esforço, minha vida.

Aos meus amigos, agradeço por compreenderem a minha ausência nos momentos de lazer, devido ao meu comprometimento com as atividades do mestrado.

Aos profissionais da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima que me deram apoio durante o curso, mesmo quando encontramos obstáculos. Também gostaria de expressar minha sincera gratidão aos professores Celimara, Emanuel Jacqueline, Lilian, Maria Olinda, Silza e Ticiania, e muitos outros que sempre estenderam a mão nos momentos que mais precisei, pois não pouparam esforços para que eu pudesse participar das aulas presenciais e das orientações do mestrado, já que a licença qualificação me foi negada.

Aos admiráveis professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que compartilharam seus conhecimentos com profissionalismo e humanidade.

Ao competente coordenador do Programa, Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho, à secretária Elisângela Elisa Mayer e a todos os profissionais, que de forma direta ou indireta, colaboraram para o sucesso desta minha caminhada.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, que, pelo PROFLETRAS me acolheu, e ofertou ensino de qualidade, em uma etapa profissional tão desejada por nós educadores e importante em nossa região.

Às minhas colegas de turma, agradeço a companhia, as trocas de conhecimento e a ajuda, pois me proporcionaram muitos momentos de alegria e aprendizado.

Aos meus alunos que ao longo dos três anos, desde o curso preparatório, demonstraram apoio a mim e compreenderam minha exaustão, devido inúmeras noites e madrugadas de estudo, além das contribuições na pesquisa.

Quero expressar meu sincero reconhecimento à minha dedicada orientadora, Dr^a. Cláudia Landin Negreiros, pelo suporte e orientação oferecidos ao longo dos meses com

carinho.

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação e da Defesa, Profa. Dr^a. Cláudia Landin Negreiros, Prof^a Dr^a. Ângela Rita Christofolo de Mello e Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, por colaborarem no enriquecimento desse trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Uma vez que você aprende a ler, você será livre para sempre”.

Frederick Douglas

RESUMO

O estudo tem como objetivo destacar a importância das tiras, um subgênero do hiper gênero *Histórias em Quadrinhos*, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, porque elas são considerada atrativa, além de tratar de diversos temas do cotidiano, o que propicia uma reflexão sobre questões sociais e culturais de forma leve e descontraída. Ademais, as tiras são um recurso valioso para incentivar os estudantes a se envolverem com a leitura e a escrita, especialmente em um contexto onde formar jovens leitores capazes não apenas de reconhecer as letras, mas também de interpretar e utilizar textos no dia a dia é um desafio. Vergueiro (2014) destaca que as Histórias em Quadrinhos (HQs) desempenham um papel crucial no estímulo ao hábito de leitura, independentemente da faixa etária do leitor. Nesta perspectiva, esta pesquisa visa promover o letramento do aprendiz, por meio de uma Sequência Didática (SD) ancorada nos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que sugerem um conjunto de atividades que têm como meta melhorar a leitura, a escrita e os resultados das avaliações internas e externas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, localizada no município de Juína, Estado de Mato Grosso, no que se refere à abordagem do gênero textual *Histórias em Quadrinhos*, com ênfase nas tiras. A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo, cuja metodologia não se baseia na produção e análise de dados numéricos, mas sim em um conjunto de práticas que resultam em uma representação interpretativa do mundo. A pesquisa conta ainda com anotações em caderno de campo realizado durante a observação das oficinas e de um questionário estruturado aplicado aos estudantes. Visa-se oferecer aos estudantes suporte para aprimorar suas habilidades em leitura e escrita em textos multimodais, bem como fortalecer seu letramento. As tiras são recursos que motivam os estudantes a se interessarem pela leitura, escrita e interpretação de textos, tornando-se assim um material importante para o desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: língua portuguesa; BNCC; multimodalidade.

ABSTRACT

The study aims to highlight the importance of comic strips, a subgenre of the *comic strip hypergenre*, within the scope of Portuguese language classes, because they are considered attractive, in addition to dealing with various everyday themes, which encourages reflection on issues social and cultural experiences in a light and relaxed way. Furthermore, the strips are a valuable resource to encourage students to get involved with reading and writing, especially in a context where training young readers capable of not only recognizing letters, but also interpreting and using texts in everyday life is a challenge. Vergueiro (2014) highlights that Comics (comics) play a crucial role in encouraging the habit of reading, regardless of the reader's age group. From this perspective, this research aims to promote the learner's literacy, through a Didactic Sequence (SD) anchored in the principles of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) which suggest a set of activities that aim to improve reading, writing and the results of internal and external evaluations of the 6th year of Elementary School at the Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, located in the municipality of Juína, State of Mato Grosso, with regard to the approach to the textual genre Comics), with emphasis on the straps. The nature of the research is qualitative, whose methodology is not based on the production and analysis of numerical data, but rather on a set of practices that result in an interpretative representation of the world. The research also includes notes in a field notebook made during observation of the workshops and a structured questionnaire administered to students. The aim is to offer students support to improve their reading and writing skills in multimodal texts, as well as strengthening their literacy. The strips are resources that motivate students to become interested in reading, writing and interpreting texts, thus becoming an important material for educational development.

Keywords: portuguese language; BNCC; multimodality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODEMAT	Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso
DRC-MT	Departamento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso
DRE	Diretoria Regional de Educação
HQ	História em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LT	Linguística Textual
ONG	Organizações não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RP	Região de Planejamento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEPLAN MT	Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral do Estado de Mato Grosso
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
TARL	Teaching at the Right Level
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TDIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temas Contemporâneos Transversais (TCT) em macroáreas temáticas.....	56
Figura 2 - Vista área da cidade de Juína/MT.....	65
Figura 3 - Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima	66
Figura 4 - Estrutura de organização de uma sequência didática	70
Figura 5 - Apresentação da situação.....	85
Figura 6 - Produção Inicial	87
Figura 7 - A gaiola - <i>liberte uma tira</i>	89
Figura 8 - O presente	90
Figura 9 - A caixa de presente.....	91
Figura 10 - Os gibis	92
Figura 11 - Coleta de informações	93
Figura 12 - Estudo do gênero tira na sala de aula.....	96
Figura 13 - A lata dos personagens	97
Figura 14 - A tecnologia no ensino com <i>Chromebooks</i>	99
Figura 15 - Tiras fatiadas.....	100
Figura 16 - O roteiro.....	101
Figura 17 - Revisão do gênero <i>tirinha</i>	102
Figura 18 - A produção final	103
Figura 19 - A evolução das tiras dos alunos.....	105
Figura 20 - O antes e o depois	106
Figura 21 - A Feira dos Quadrinhos	109
Figura 22 - A avaliação	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL EM UM CONTEXTO HISTÓRICO.....	20
1.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ANTES DA BNCC	23
1.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BNCC.....	26
1.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO O DRC DO ESTADO DE MATO GROSSO	29
1.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS	32
1.5.1 Contextualizando as tiras: origem e surgimento no Brasil	37
1.5.2 A Linguagem das tiras.....	39
1.5.3 O uso das tiras no ensino da leitura e da escrita de alunos de uma escola pública	41
1.6 MULTIMODALIDADE E ENSINO	47
1.7 TEXTOS MULTIMODAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	54
1.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA FUNDAMENTADA NAS CONTRIBUIÇÕES DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHEUWLY	58
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	62
2.1 DESENHO DA PESQUISA.....	62
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA	64
2.3 BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE JUÍNA	64
2.4 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL DR. GUILHERME FREITAS DE ABREU LIMA	66
2.5 PÚBLICO-ALVO.....	69
2.6 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	69
3 METODOLOGIA DO ENSINO	72
3.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS	72
3.2 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	73
3.2.1 Sequência didática: Gênero <i>tira</i>.....	74
3.3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	81
3.3.1 Descrição detalhada e análise da sequência didática	82
3.3.2 Situação inicial	82
3.3.3 Produção inicial.....	85

3.3.4 Módulo 1 – Oficina: <i>O Presente</i>	89
3.3.5 Módulo 2 – Oficina: Conhecendo o gênero <i>tira</i>	93
3.3.6 Módulo 3 – Oficina: Aprendendo a produzir tiras	98
3.3.7 Módulo 4 – Elaboração do roteiro para a produção de tiras	99
3.3.8 Produção final	101
3.3.9 Culminância – Feira dos Quadrinhos	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A – Questionário: Hábitos de Leitura	124
APÊNDICE B – Quadro para Produção das Tiras	125
APÊNDICE C – Roteiro.....	126
APÊNDICE D – Avaliação da Sequência Didática.....	128
APÊNDICE E – Produção dos Estudantes	129
ANEXOS	137
ANEXO A – Parecer CEP	137

INTRODUÇÃO

Esta dissertação e a pesquisa que ela abrange estão integradas ao projeto intitulado *Com tiras, no Ensino Fundamental, também se ensina e se aprende a ler e a escrever*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos, e a linha de pesquisa é Leitura e Produção Textual, Diversidade Social e Práticas Docentes. O programa é ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Sinop - MT, com o objetivo de abordar o gênero textual *tira*, a fim de estimular o interesse dos estudantes para a leitura e a escrita, além de aprimorar suas habilidades de letramento.

Nos dias atuais, a sociedade está inserida em um contexto marcado pelo avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o que tem possibilitado maior acesso e diversidade de informação e comunicação. Nesse cenário, surge uma variedade de formas de comunicação, dentre as quais se destacam os textos multimodais, que mesclam diferentes elementos como texto, imagem, som e vídeo, a fim de transmitir uma mensagem de maneira mais efetiva e atraente.

Os textos multimodais estão presentes em diversas áreas, incluindo a publicidade, a educação e a pesquisa. Em anúncios publicitários, por exemplo, é comum a utilização de imagens, vídeos e texto para propagar a mensagem de forma mais eficaz. Já na área educacional, os textos multimodais são empregados para tornar o aprendizado mais interativo e envolvente, combinando diferentes recursos para enriquecer a experiência de aprendizagem.

Ademais, essa forma de texto tem a capacidade de divulgar informações de maneira abrangente, o que possibilita o acesso ao mesmo conteúdo por diferentes públicos. Contudo, a produção de textos multimodais exige que os estudantes tenham habilidades específicas, e para isso é fundamental que saibam empregar de maneira estratégica, criativa e eficaz os diversos recursos disponíveis, a fim de comunicar a mensagem de forma clara e coerente.

Nesse sentido, os textos multimodais representam uma evolução na forma de comunicação e informação, propiciando novas possibilidades para a divulgação de mensagens e a produção de conteúdo. Com o avanço da tecnologia e da internet, a tendência é que esses textos se tornem cada vez mais presentes em todos os lugares, desafiando todos a se adaptarem a essa nova forma de comunicação.

Por isso, o ensino da leitura, análise e produção de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa são imprescindíveis. As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea

exigem a adoção de novos métodos e estratégias de ensino para atender às demandas atuais, visto que os textos extrapolam o sistema da escrita alfabética, ou seja, memorizar e repetir não são mais suficientes para dominar a escrita e a leitura. Por essa razão, é importante que a escola proporcione aos educandos a chance de trabalhar com a leitura e produção de textos multimodais, a fim de ampliar sua habilidade em multiletramentos e contribuir para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Logo, tem-se o estudo das Histórias em Quadrinhos (HQs) como um recurso facilitador do ensino da língua, por serem textos compostos de muitas linguagens e que exigem vários conhecimentos para fazer significar, já que muitas vezes o conteúdo desse gênero está implícito e o entendimento depende da experiência que o estudante possui. A utilização de imagens, diversas mídias e tecnologias pode despertar a sensibilidade dos aprendizes e tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

No entanto, diante da dificuldade de formar leitores competentes, que não só leem textos, mas que sejam capazes de compreendê-los e utilizá-los, é que usaremos as HQs, com foco nas tiras para orientar o ensino de texto na turma do 6º ano. Logo, Vergueiro (2014, posição 272-279) enfatiza a relevância das HQs no ensino de Língua Portuguesa.

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, sua leitura é muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

O trabalho com a leitura e a interpretação dos gêneros textuais tem sido uma constante preocupação para nós, professores de Língua Portuguesa. É cada vez mais importante que os alunos desenvolvam habilidades de leitura que vão além da mera leitura mecânica, permitindo uma abordagem reflexiva e crítica dos textos. Diante do desafio de formar leitores competentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que o ensino de língua seja baseado no texto, porque ele permite que o aprendiz desenvolva habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta de forma integrada (Brasil, 2018).

Partindo da premissa de que as HQs chamam a atenção e motivam os alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem, optamos por selecionar as tiras, um subgênero das HQs, como objeto de estudo. As tiras são conhecidas por apresentar histórias curtas, contadas em até quatro quadros, com início, meio e fim, e utilizam uma linguagem de humor leve que pode estimular reflexão no leitor (Santos ; Silva, 2018). A escolha das tiras como foco de nossa

pesquisa é justificada pelo fato de serem histórias mais curtas, o que as torna mais adequadas para serem utilizadas em sala de aula.

Diante do exposto, o estudo foi direcionado pelo seguinte questionamento: Como as tiras podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita no 6º ano do Ensino Fundamental?

O estudo tem como objetivo destacar a importância das tiras no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, porque elas são consideradas atrativas, além de tratar de diversos temas do cotidiano, o que propicia uma reflexão sobre questões sociais e culturais de forma leve e descontraída. Ademais, as tiras é um recurso valioso para estimular os estudantes a se envolverem com a leitura e a escrita, em um contexto em que a formação de jovens leitores capazes não apenas de ler, mas também de interpretar e utilizar as informações contidas nos textos em seu cotidiano é um desafio.

Para responder a este objetivo geral, traçamos os objetivos específicos de: contribuir para o letramento multimodal dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso; reconhecer o uso da linguagem verbal e não verbal em situações de acontecimentos diários; estimular a criatividade e a expressão artística dos alunos; instigar a curiosidade dos estudantes por outras tiras, ampliando assim o seu repertório de leitura e o interesse pelo gênero.

Nesta perspectiva, esta pesquisa visa promover o letramento do aprendiz, por meio de uma SD ancorada nos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que sugerem um conjunto de atividades que têm como meta melhorar a leitura, a escrita e os resultados das avaliações internas e externas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, localizada no município de Juína, Estado de Mato Grosso, no que se refere à abordagem do gênero textual *Histórias em Quadrinhos*, com ênfase nas tiras.

A natureza da pesquisa é qualitativa, cuja metodologia não se baseia na produção e análise de dados numéricos, mas sim em um conjunto de práticas que resultam em uma representação interpretativa do mundo (Minayo, 2008). Visa-se oferecer aos estudantes suporte para aprimorar suas habilidades em leitura e escrita em textos multimodais, fortalecendo seu letramento. As tiras são recursos que motivam os estudantes a se interessarem pela leitura, escrita e interpretação de textos, tornando-se um material valioso para o desenvolvimento educacional.

Além disso, a utilização delas permite trabalhar de maneira lúdica e atrativa habilidades importantes, como a capacidade de argumentação, a linguagem figurada, a construção de personagens e o enredo. Todas as atividades do estudo foram pensadas com base

nos objetivos de aprendizagem e nas necessidades dos estudantes.

A dissertação adota uma estrutura que busca facilitar a compreensão do assunto e dos resultados da pesquisa. No decorrer do texto, são exploradas diversas abordagens, com ênfase especial no uso de tiras como recurso pedagógico. Cada seção do trabalho é cuidadosamente organizada para explicar de forma clara as análises e conclusões, proporcionando uma visão abrangente sobre o impacto das tiras no contexto educacional.

A primeira seção, Ensino de Língua Portuguesa, exploramos a história e a contemporaneidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, traçando um panorama cronológico para compreender a evolução ao longo dos anos. Destacamos as práticas pedagógicas anteriores à implementação da BNCC (Brasil, 2018), e as transformações introduzidas por ela. Em seguida, apresentamos as orientações da BNCC e do Departamento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT) (Mato Grosso, 2018). Adentramos a discussão sobre a abordagem por gêneros textuais e sua influência na prática educacional. Além disso exploramos a origem das tiras no Brasil e sua linguagem. Posteriormente, analisamos os benefícios do uso das tiras no ensino da leitura e escrita em uma escola pública. Também, abordamos o estudo da Multimodalidade no processo de ensino, destacando a presença de textos multimodais na BNCC. Por fim, apresentamos uma proposta de sequência didática fundamentada nas contribuições de Dolz Noverraz e Scheuwly (2004).

Na segunda seção, Metodologia da Pesquisa, detalhamos a abordagem utilizada na pesquisa, apresentamos o desenho do estudo, o cenário onde foi realizado (com breve histórico da cidade de Juína e da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima), o público-alvo da pesquisa e o processo de coleta de dados.

A terceira seção aborda a Metodologia do Ensino, oferecendo uma análise detalhada da abordagem utilizada para o ensino de Língua Portuguesa com o uso de tiras. Dentro desse contexto, apresentamos a descrição, o planejamento das oficinas e o desdobramento de sua aplicação, desde a apresentação inicial até a culminância da Sequência Didática (SD).

Nas considerações finais, destacamos os resultados e impactos da abordagem escolhida no desempenho e aprendizagem dos alunos. Resumimos os principais resultados da pesquisa, evidenciando suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa por meio de tiras. Além disso, apresentamos recomendações e sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

Nas referências estão listados os autores citados ao longo da dissertação, os quais fundamentaram todo o estudo.

Os apêndices e anexos são documentos para e durante a aplicação da SD, juntamente

com as produções textuais dos alunos desenvolvidas durante o período de intervenção.

É importante ressaltar que o projeto de pesquisa-ação que resultou na elaboração desse Trabalho de Conclusão de Curso foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UNEMAT e encontra-se devidamente registrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE – 68634723.4.0000.5166. O parecer aprovado corresponde ao de número: 6.077.026¹.

¹ Ver em Anexo A.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, exploramos a evolução histórica e contemporânea do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, com ênfase nas práticas anteriores à Base Nacional Comum Curricular e nas mudanças por ela introduzidas. Abordamos a utilização dos gêneros textuais como uma estratégia pedagógica. Além disso, investigamos a origem e o surgimento das tiras no Brasil e sua linguagem, ressaltando a importância de trabalhar com textos multimodais. Aprofundamos o estudo da presença desses textos na BNCC. Em complemento, apresentamos um estudo sobre o uso das tiras no ensino da leitura e da escrita em uma escola pública.

A seção também contempla as orientações do Departamento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) em relação ao ensino de Língua Portuguesa no processo educacional.

Por fim, realizamos uma abordagem sobre a elaboração de uma SD embasada nas contribuições teóricas de Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004).

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL EM UM CONTEXTO HISTÓRICO

Ao se ouvir falar da Língua Portuguesa como disciplina, dificilmente alguém conseguiria imaginar a sua ausência na estrutura curricular escolar, trata-se, atualmente, de uma disciplina básica. De acordo com Soares (2004), a inclusão da Língua Portuguesa como disciplina escolar somente aconteceu nas últimas décadas do século XIX.

A Língua Portuguesa foi trazida para o Brasil por seus colonizadores, embora o idioma fosse considerado oficial, durante anos o país foi palco de uma diversidade linguística. Junto ao português, de acordo com Soares (2004), coexistiam outras línguas, as indígenas, em sua maioria, tupi, e o latim. Conforme disserta Houaiss (1985), o português brasileiro nasceu com diversidade.

Durante o período colonial, Soares (2004) afirma que a comunicação entre indígenas, colonizadores e jesuítas era feita através da chamada língua geral, uma mistura de Língua Portuguesa e tupi, utilizada por eles em decorrência das necessidades de convívio. A língua geral também era utilizada pelos jesuítas para a catequese, sendo sistematizada por eles, especialmente por José de Anchieta, em sua obra *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*.

Soares (2004) afirma que, nessa época, o português era utilizado apenas para alfabetização, no ensino secundário e superior as práticas eram fundamentadas pelo latim.

Explica-se isto pelo fato de as poucas pessoas escolarizadas pertencerem à elite, tendo o interesse em seguir o modelo educacional vigente, bem como pelo português não ter valor cultural nesse período, já que não era utilizado no intercâmbio social, não trazendo, assim, motivação para torná-lo uma disciplina curricular.

Os primeiros sinais de inclusão da Língua Portuguesa na estrutura curricular somente podem ser vistos em meados do século XVIII, mais especificamente, na década de 1750, quando o Marquês de Pombal instituiu reformas de estudos, tornando o português obrigatório no Brasil, proibindo o uso de outras línguas. O português deixou de ser utilizado apenas para alfabetização, a partir destas reformas, a gramática portuguesa passou a ser estudada, tornando-se parte do currículo escolar (Soares, 2004).

Vasconcelos (1931 *apud* Gnerre, 1991) menciona dois motivos que podem ter influenciado as reformas trazidas por Marquês de Pombal: o primeiro pela preocupação referente à semelhança entre a gramática portuguesa e a latina; e o segundo, pelo sentimento patriótico da superioridade da Língua Portuguesa em face das outras. Soares (2004), por sua vez, afirma que as reformas instituídas por Marquês de Pombal são alvos de discussões e controvérsias.

De um lado, há aqueles que acreditam que elas extinguiram o sistema pedagógico utilizado pelos jesuítas e não o transformaram. E de outro, aqueles que afirmam que elas foram responsáveis pela formação de cidadãos alfabetizados e leitores de traduções dos filósofos enciclopedistas. Para Gnerre (1991), as reformas de estudo instituídas por Marquês de Pombal foram fundamentais para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil.

Salienta-se que a Língua Portuguesa propriamente dita ainda não era parte do currículo escolar, ela estava presente sob as formas retórica, poética e gramática. De acordo com Razzini (2000), durante quase todo o século XIX, o ensino do português ainda era dependente do latim, sendo realizado nas disciplinas de Gramática Geral e/ou Gramática Filosófica, por meio da comparação entre a língua vernácula e o latim. Ressalta-se que os conteúdos da língua vernácula somente eram ensinados no primeiro ano do ensino secundário, nos demais, o ensino voltava-se apenas para o latim.

Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) afirmam que foi apenas em 1838 que o português passou a ser o principal objeto de ensino, sendo as disciplinas de retórica, poética e gramática unificadas. Soares (2004) cita como importante marco construtor do português como disciplina a impressão Régia no Rio de Janeiro, em 1808, que criou condições para edição de obras de autores brasileiros, e deu margem ao surgimento de numerosas gramáticas brasileiras. A Língua Portuguesa estava se concretizando como um sistema, como uma área de

conhecimento. Corroborando a autora, Dionísio (2000) elucida que as gramáticas consistiram em um vetor fundamental de estruturação disciplinar.

Os anos seguintes foram marcados por evoluções da Língua Portuguesa como disciplina de ensino, Razzini (2000) destaca a criação das disciplinas de Leitura e Recitação de Português e de Exercícios Ortográficos no ano de 1854 pelo Colégio Pedro II² e a inclusão da Língua Portuguesa nos chamados exames preparatórios e a criação do cargo de professor de português, em 1871. Na década de 1880 destaca-se o aumento no ensino da escrita, passando a Língua Portuguesa a fazer parte da matriz curricular de cinco séries iniciais do ensino secundário. Deve-se destacar, ainda, o exame de português que antecedia as outras disciplinas escolares.

De acordo com Soares (2004), até as quatro primeiras décadas do século XX, o português caminhou a passos lentos, continuando seu processo de inclusão, porém, a elite ainda prevalecia como alunado, mantendo-se o estudo da gramática da Língua Portuguesa ao lado da retórica e da poética, satisfazendo aos interesses culturais.

As mudanças se intensificaram a partir da década de 1950, juntamente com as transformações sociais e culturais, a democratização do ensino trouxe consigo a necessidade de reformular as funções e objetivos da instituição escolar. Conforme elucida Geraldi (1991), a democratização do acesso à escola, reivindicada pelas classes populares, trouxe consigo uma demanda diferente e multiplicada, como uma variedade linguística ainda não estudada na escola.

A década de 1960 consolidou o português no currículo escolar. Importantes acontecimentos marcaram esta década, como a fusão da gramática e do livro de textos que ocorreu progressivamente, passando a apresentar exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática. A transferência da preparação de aulas para os livros didáticos, marcou um processo de depreciação da função docente. Ainda, com a chegada da Linguística nos cursos de graduação em Letras, os alunos, futuros professores, passaram a estudar a variedade linguística, e, com isso, ela passou a ser parte da realidade escolar (Soares, 2004).

A Língua Portuguesa como disciplina consagrou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1996), estabelecida durante o Governo Militar, responsável por reestruturar o português; a língua passou a ser concebida como um instrumento de comunicação a serviço do desenvolvimento. Os alunos eram à época percebidos como emissores e receptores de códigos diversos, inclusive, não verbais. Nesse período o ensino

² De acordo com Soares (2004), durante décadas foi modelo de ensino secundário no Brasil.

assumiu caráter pragmático e utilitário (Brasil, 1971).

A partir de então o ensino da Língua Portuguesa passou a tomar as formas que possui hoje, novas estruturas, ajustes, foram sendo realizados no decorrer dos tempos, todavia, essa concepção da língua como instrumento de comunicação, considerando a variedade linguística, foi uma das principais mudanças ocorridas para que se chegasse ao formato vigente na atualidade.

Mikhail Bakhtin (1981), foi um dos principais autores a pregar o sujeito encarnado no foco dos estudos relacionados à linguagem, considerando a sua diversidade linguística, concebendo-a de forma dinâmica e não por padrões e conceitos individualistas. O autor trouxe o sujeito do discurso como principal foco de estudo.

Para Bakhtin (1981, p. 12), “[...] um sistema que estanca, perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético”. A Língua Portuguesa não estancou, continuou a evoluir e os ensinamentos de Bakhtin continuam atuais. Por meio de sua aprovação e data de implantação, a BNCC é o documento que vai orientar o que deve ser ensinado nas escolas, levando-se em conta o que está previsto na reforma.

Diante do exposto, a trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil revela uma evolução significativa desde a sua inclusão como disciplina escolar nas últimas décadas do século XIX. Inicialmente, o português coexistia com outras línguas, refletindo a diversidade linguística do país. Ao longo do tempo, reformas e mudanças graduais o tornaram obrigatório e passaram a incluir o estudo da gramática portuguesa, consolidando-o como parte do currículo escolar. A década de 1950 marcou um período de democratização do ensino, resultando em transformações sociais e culturais que impactaram o ensino da língua.

Nas décadas seguintes, a Linguística e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 influenciaram a concepção do ensino da língua como um instrumento de comunicação e utilitário. A variedade linguística tornou-se parte integrante do currículo, refletindo uma abordagem mais dinâmica e contextualizada. A trajetória do ensino da Língua Portuguesa culmina na BNCC, que orienta a educação no país, reconhecendo a importância do sujeito do discurso e da diversidade linguística na prática pedagógica. Para que melhor se compreenda sobre o assunto, na seção a seguir abordamos o ensino de Língua Portuguesa antes da promulgação da atual BNCC.

1.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ANTES DA BNCC

De acordo com Travaglia (2018), o ensino de Língua Portuguesa, até a proposta da

atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), era basicamente voltado para aspectos lexicais e sintáticos, adotando uma perspectiva teórica que priorizava a metalinguagem. Esse enfoque priorizava a variedade culta da língua, que se baseava quase que estritamente na linguagem urbana de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, e estabelecia uma cultura de correção linguística baseada em padrões de certo e errado.

Conforme apontado por Tedesco (2018), a publicação de documentos a partir do final da década de 1990 trouxe contribuições significativas para o ensino de Língua Portuguesa. Uma das principais inovações foi a valorização do texto como uma unidade fundamental da língua, o que influenciou profundamente a concepção de gramática. No entanto, ainda persiste uma associação forte entre o ensino de Língua e o ensino de gramática, gerando debates sobre como abordar a gramática de maneira eficaz.

Tedesco (2018) destaca que a discussão sobre o ensino de gramática em si é necessária, pois o ensino de uma língua não pode prescindir da gramática, mas é crucial definir que conceito de gramática guia esse processo. Além disso, Tedesco ressalta que existem conceitos nebulosos e equívocos nos documentos educacionais. O autor também aponta que o ensino da produção escrita ainda fica em segundo plano, indicando a necessidade de avanços no entendimento do que significa "ensinar português".

Travaglia (2018) explica que o ensino de Língua Portuguesa era centrado nos textos, abrangendo diversas categorias, como tipos, subtipos, gêneros e espécies, os quais seriam o cerne do ensino da língua. Isso ganhava relevância, uma vez que, na prática, as pessoas se comunicam por meio de textos em situações reais de interação comunicativa. Dessa forma, a escola deveria desenvolver a competência comunicativa dos alunos, refletindo essa abordagem nas diretrizes educacionais.

Segundo Mendonça (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997 e 1998 representaram um marco temporal importante, reunindo princípios teóricos e discussões metodológicas relevantes para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Embora não tenham trazido inovações radicais, esses documentos indicaram a consolidação das discussões que ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990 na área de ensino de língua. Desde então, alguns pilares prescritos nos PCN permanecem fundamentais no ensino de Língua Portuguesa, incluindo: a) a ênfase na leitura como eixo principal de ensino, influenciando os demais aspectos; b) o reconhecimento do texto como unidade fundamental de ensino; c) a consideração dos gêneros textuais como objetos de ensino; d) a abordagem consistente da variação linguística; e) a luta contra o preconceito linguístico; e f) a interconexão entre os eixos de ensino, envolvendo tanto o uso prático da linguagem quanto a reflexão sobre seu uso.

Segundo Buzen (2018), apesar das orientações presentes nos PCNEM (Brasil, 1999) e das OCNEM (Brasil, 2008) que apontavam para alternativas, prevalecia o enfoque no autor e na estética literária em detrimento da mediação e recepção de textos singulares e obras específicas. O leitor, seja ele jovem ou criança, não ocupava uma posição central no ensino de literatura. Além disso, observava-se uma carência na discussão sobre a formação do leitor literário nos anos iniciais e finais, com pouca reflexão sobre a utilização da literatura infantil e juvenil. Essa lacuna limitava o aproveitamento do acervo das bibliotecas escolares e públicas, bem como a exploração de atividades como clubes de leitura e outras oportunidades.

Buzen (2018) observa que, no início do século XXI, poucas mudanças ocorreram no ensino de gramática, destacando que a integração entre teorias gramaticais e os usos da língua em diferentes textos ainda é desafiadora. Assuntos como "complemento nominal" e "orações subordinadas" parecem manter-se inalterados, devido às dificuldades na implementação da abordagem centrada no texto. Essa abordagem requer professores altamente qualificados, capazes de mobilizar saberes gramaticais e textuais para sistematizar conceitos linguísticos em sala de aula. Apesar das descrições mais detalhadas da gramática do português brasileiro e seus usos, a formação inicial, os concursos para professores e os materiais didáticos ainda permanecem tradicionais. A principal mudança parece ser a utilização de textos exemplares, como tiras, para estudar classes de palavras ou regras morfosintáticas.

Segundo Teixeira (2018), os PCN desempenharam um papel significativo no estabelecimento de diretrizes alinhadas com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em dezembro de 1996, que consolidou e ampliou os deveres do poder público em relação particularmente ao ensino fundamental. Em sua introdução, os PCN reafirmaram a necessidade de ajustar as orientações curriculares "[...] aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras" (Brasil, 1997, p. 11). Marcado explicitamente por uma "perspectiva construtivista", delimitada por "enfoques cognitivos", o documento assinalou como seus marcos teóricos a teoria genética de Piaget e seus colaboradores, a escola de Vygotsky, Luria e Leontiev, que deu ênfase aos processos de relação interpessoal, a psicologia cultural de M. Cole e colaboradores e a teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel, todas tendo como núcleo central "[...] o reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento" (Brasil, 1997, p. 33).

Ainda de acordo com Teixeira (2018), a indicação de suas fontes teóricas e a apresentação de explicações introdutórias que as desenvolveram e localizaram o documento em torno de marcos teóricos determinados constituíram um primeiro diferencial dos Parâmetros em relação à BNCC. Em segundo lugar, distinguiram-se os PCN pela sua autoqualificação

como "uma proposta aberta e flexível", que não configuraria um "modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas".

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, antes da BNCC, passou por diversas fases e mudanças significativas. Inicialmente, o enfoque estava na metalinguagem, priorizando a variedade culta da língua e estabelecendo uma cultura do certo e errado linguístico. Ao longo do tempo, documentos como os PCN trouxeram contribuições importantes, valorizando o texto como unidade fundamental da língua e reconhecendo a variedade linguística. No entanto, persistiu a associação entre ensino de língua e gramática, gerando debates sobre a abordagem adequada.

Além disso, o ensino de literatura também enfrentou desafios, com a necessidade de maior destaque para o leitor e a literatura infantil e juvenil. Apesar das transformações, algumas áreas, como a gramática tradicional, mantiveram-se relativamente inalteradas. A chegada da BNCC representa um novo marco na educação brasileira, orientando o ensino de Língua Portuguesa com base em conceitos dinâmicos e interconectados, reconhecendo a importância do sujeito do discurso e da diversidade linguística no processo educativo. A mudança mais atual ocorreu com a atual BNCC que trouxe mais perspectivas para o ensino desse componente curricular.

1.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BNCC

Em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) pretende promover a qualidade da educação, através da distribuição igualitária de conhecimentos. Assim, para compreender a proposta de orientação curricular nacional, devemos investigar as questões problemáticas que essa proposta encontra no cenário da educação básica e no campo do currículo. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66):

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem. Não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento.

Percebemos que a vertente de currículo proposta pela BNCC se contrapõe à de teóricos da área, como Michael Young, que acredita no papel crítico e narrativo da teoria curricular. Para Young (2014), o papel do currículo é a transmissão do conhecimento especializado, que é universal e objetivo, patrimônio da humanidade, a todos os alunos, especialmente os das

camadas populares. Para este autor o conhecimento a que os alunos têm direito é o conhecimento chamado por ele de “poderoso”, ou seja, é aquele que:

[...] fornece generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (Young, 2007, p. 1296).

Consideramos que na teoria de Young, a superação da desigualdade na esfera do conhecimento seria um importante instrumento para os alunos de origens menos favorecidas, que necessitam do “conhecimento poderoso” para alcançarem o ensino superior e melhores postos de trabalho e de renda.

A BNCC, em sua área de linguagens, destaca que todas as tarefas humanas diante da sociedade são intermediadas por diversos tipos de linguagens, sejam elas, oral, visual, por meio de Libras, escrita, ou até mesmo através da expressão do corpo, a sonoridade e, atualmente, a linguagem digital. Com essa interação pautada nas diversas formas de linguagem é que o ser humano realiza um intercâmbio consigo mesmo e com os demais indivíduos, trazendo à tona todos os conhecimentos que envolvem os aspectos de cultura, de moral e de ética (Brasil, 2018).

A composição da área de linguagens da BNCC possui como elementos do currículo o Português, o componente curricular de Artes e a Educação Física no ensino fundamental, enquanto em seus anos finais tem-se o acréscimo do Inglês. A BNCC nessa área tem o propósito de fomentar a participação dos alunos, praticando a diversidade da língua, ou seja, visa tornar os discentes seres com capacidade de se expressar por meio da língua, em suas diferentes modalidades, bem como de linguagens artísticas e corporais, dando sequência aos experimentos realizados durante a infância escolar (Brasil, 2018).

Quanto aos anos iniciais, sobretudo às competências relacionadas a alfabetização, pode-se dizer que, em suma, o processo alfabetizador consiste nas capacidades e habilidades de codificar e decodificar que abordam a compreensão ante as diferenças de escrita e outras representações, bem como o domínio das grafias quanto aos tipos de letras maiúsculas, minúsculas, cursivas e de imprensa (Brasil, 2018).

Dentre as outras capacidades essenciais ao processo de alfabetização estão o conhecimento do alfabeto e a compreensão da sua natureza, bem como o sistema de escrita, o domínio das diferenças sobre fonemas e grafemas, a capacidade de reconhecer as letras, a habilidade de leitura e a fluência no ato de ler (Brasil, 2018).

Por fim, é necessário tomar ciência que a habilidade e capacidade relacionadas à

ortografia provavelmente se completam além dos anos iniciais. Assim, pode-se afirmar que o procedimento alfabetizador e de ortografização impactarão em todas as abordagens realizadas em gêneros textuais no início do Ensino Fundamental. Da mesma forma, os avanços relacionados à análise linguística multissemiótica irão avançar a partir do 3º ano (Brasil, 2018).

A Língua Portuguesa respeita esse processo de mudança dos alunos em relação à mudança de ciclos, partindo de práticas de linguagens já vivenciadas pelos alunos e ampliando aos poucos com vistas a proporcioná-los novas experiências, os gêneros textuais passam a ser abordados considerando vários campos de atuação e vários componentes curriculares (Brasil, 2018).

A Língua Portuguesa nos anos finais, assim, apresenta uma responsabilidade significativa no desenvolvimento do aluno como cidadão, devendo o professor visar o exercício da empatia e do diálogo a partir da variedade de textos que dialogam com sua realidade. Ressalta-se que os demais conteúdos referentes à norma padrão, não devem ser abordados de forma isolada, mas articulados ao estudo dos textos, assumindo-se uma perspectiva de progressão dos conhecimentos, das regularidades às irregularidades, do simples ao mais complexo, dos mais frequentes aos menos frequentes (Brasil, 2018).

A BNCC traz consigo uma concepção de currículo que difere das abordagens tradicionais, buscando promover a qualidade da educação por meio da distribuição igualitária de conhecimentos. No entanto, essa abordagem tem sido objeto de debate e controvérsia, especialmente no que diz respeito à visão tecnicista e meritocrática que parece subjacente a algumas de suas diretrizes. Enquanto teóricos como Michael Young defendem um papel crítico e narrativo do currículo, a BNCC enfatiza o acesso ao "conhecimento poderoso" como um meio de superar a desigualdade na esfera do conhecimento.

A BNCC destaca a importância das diversas linguagens na interação humana, reconhecendo que todas as tarefas sociais são mediadas por diferentes formas de linguagem. Ela procura desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio de disciplinas como o Português, Artes, Educação Física e Inglês. Nos anos iniciais, a BNCC foca na alfabetização, abordando habilidades como codificação, decodificação, conhecimento do alfabeto e compreensão do sistema de escrita. Já nos anos finais, a BNCC enfatiza a formação do aluno como cidadão, promovendo a empatia, o diálogo e a articulação dos conteúdos com a norma padrão por meio do estudo de textos. Assim, a BNCC propõe uma visão dinâmica e interconectada do currículo, desafiando paradigmas tradicionais para promover uma educação de qualidade. Ao centrar-se no aluno, estimula o pensamento crítico e habilidades essenciais, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

1.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO O DRC DO ESTADO DE MATO GROSSO

O Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso foi fundamentado na BNCC (Brasil, 2018), trazendo como peculiaridades o acréscimo de habilidades regionais a serem trabalhadas nas escolas, mencionando as possibilidades metodológicas de ensino e avaliação. As orientações para o ensino de Língua Portuguesa voltam-se para o uso reflexivo da língua(gem) e para a produção textual no desenvolvimento da leitura e escrita, ressaltando a necessidade de considerar os conceitos de interação, diálogo e polifonia (Mato Grosso, 2018).

Além de seguir as orientações da BNCC, o DRC-MT foi fundamentado em autores como Soares (1998), Bakhtin (1986) e Geraldi (1991) que consideram a linguagem como um processo e um produto social. As práticas de linguagem como a leitura, a oralidade, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e a educação literária são fundamentadas em autores como Orlandi (2001), Geraldi (1984), Bakhtin (1986), Antunes (2007), Zilberman (2008), Cândido (2000), Cox (2004), Lajolo (2009) e Fontão (2010).

Destaca-se também a multimodalidade para o ensino de Língua Portuguesa mencionada no documento com base em Rojo (2012) e Kleiman (2010). Esses autores trazem em comum a percepção sobre a importância de contextualização do ensino, com textos que façam parte da vivência dos estudantes, desta maneira:

No caso específico da literatura produzida em Mato Grosso, alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do estado, com seus biomas, e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país, enquanto outros abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso. Importa, assim, apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais, uma vez que a materialidade do discurso literário está na ruptura do mundo com a realidade, instaurada a partir da criação de um universo no qual o autor articula seu discurso de modo a adquirir existência real pela linguagem (Mato Grosso, 2018, p. 58)

Dessa forma, verifica-se uma preocupação do DRC-MT em trabalhar as peculiaridades do Estado, considerando sua própria cultura para contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, com a literatura local se apresentando como um espaço identitário. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada gênero discursivo tem suas próprias características, objetivos comunicativos e estrutura. Esses autores argumentam que o ensino da escrita deve ser baseado no estudo e na prática dos gêneros discursivos relevantes para a sociedade e para os contextos de uso dos estudantes.

Essa abordagem destaca que os gêneros discursivos não são apenas formas fixas ou modelos rígidos, mas são flexíveis e variáveis de acordo com o contexto e a finalidade comunicativa, podendo ser encontrados em diferentes esferas da vida social, como a escolar, a profissional e a jornalística.

A leitura do DRC-MT (Mato Grosso, 2018) de Língua Portuguesa revela uma compreensão da literatura como uma instância de poder, em que se refletem relações sociais do mundo real, mediadas pela fantasia. O ensino da literatura é apontado como um espaço identitário, com suas múltiplas manifestações culturais, especialmente quando se trata da literatura produzida em Mato Grosso, que incorpora elementos geográficos, biomas e aspectos culturais específicos da região.

A essência do ser humano é fundamentada na linguagem. A partir do seu uso, o indivíduo passa a fazer parte de um grupo e é identificado em uma sociedade. O modo de articular determinados signos, assimilando e transmitindo seus significados, confere ao sujeito suas particularidades dentre seus iguais. Assim, podemos inferir que o ser humano necessita da linguagem para fazer parte do mundo e que se realiza dentro de um contexto social a partir de um fenômeno particular na convivência, por exemplo, no meio familiar, escolar ou em outros grupos.

A linguagem como uma prática social é objeto da sociolinguística, que focaliza e estuda as variações linguísticas de um determinado grupo. Bagno (2007) elucida que as variações podem se expressar nos aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e pragmáticos, podendo ser resultados de fatores socioeconômicos, geográficos, de idade, sexo, grau de escolarização, mercado de trabalho, redes sociais, entre outros. As variações linguísticas regionais são uma constante no Brasil, por exemplo, o sergipano, o cearense, o paulista, o carioca, o pernambucano e o paraense. É inegável a diferença no modo de falar de uma mesma língua.

As metodologias de ensino da Língua Portuguesa são apontadas no documento, devendo envolver além da contextualização, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias com vistas a proporcionar melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem para os alunos. De acordo com o DRC-MT (Mato Grosso, 2018), é necessário refletir sobre a criação de aulas desafiadoras para todos os alunos, que envolvam diferentes formas de apresentar e explorar o currículo.

Em vez de simplesmente determinar as unidades temáticas dos componentes curriculares, o DRC-MT (Mato Grosso, 2018) destaca a necessidade de repensar o papel e a missão da escola. As adaptações e flexibilizações implementadas na prática pedagógica devem

visar a diferenciação dos meios e a igualdade de direitos dos alunos.

O DRC-MT (Mato Grosso, 2018) ressalta a importância de ensinar a Língua Portuguesa considerando seu uso prático tanto na oralidade quanto na escrita, com o objetivo de alcançar um nível de proficiência que permita a interação com falantes nativos dessa língua. Além disso, destaca a importância de proporcionar acesso à produção oral e escrita direcionada a esses falantes nativos, buscando uma interação bem-sucedida com pessoas de diferentes línguas maternas por meio do idioma estrangeiro em estudo.

Outro ponto relevante destacado é a necessidade de adotar uma postura relativizadora em relação ao que é considerado naturalmente único, como a língua, a cultura, os valores e os comportamentos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma postura crítica. Esses princípios destacados pelo DRC-MT (Mato Grosso, 2018) são fundamentais para uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de línguas, que visa não apenas ao domínio linguístico, mas também à formação de indivíduos críticos, capazes de interagir de forma significativa e respeitosa em contextos multiculturais.

Em análise à BNCC (Brasil, 2018) e ao DRC-MT (Mato Grosso, 2018), Almeida (2022) disserta que o discurso de centralização curricular defendido pela abordagem dos novos e multiletramentos em Língua Portuguesa justifica-se pela suposta aproximação com a realidade dos jovens, visto que tradicionalmente era feita de forma desconectada do mundo do estudante, focada excessivamente em conteúdos e repleta de disciplinas. No entanto, é importante ressaltar que o debate em torno do currículo de Língua Portuguesa muitas vezes envolve argumentos críticos e reparadores por parte dos defensores de currículos nacionais.

Ressalta-se, assim, a importância das metodologias ativas e da conexão com a realidade dos alunos, conforme proposto pelo DRC-MT (Mato Grosso, 2018), de forma que levante seu interesse e proporcione aprendizados significativos. Além disso, o documento menciona a valorização dos saberes locais e a integração dos hábitos e costumes da comunidade nos projetos educacionais, alinhando-os aos documentos de referência como a BNCC (Brasil, 2018).

É observado também que o DRC-MT (Mato Grosso, 2018) considera a importância da educação do campo como uma prática pedagógica voltada para a realidade e os conhecimentos empíricos dos estudantes. No entanto, verifica-se uma lacuna no documento por não abordar de maneira problematizadora as diferenças entre os modos de produção no campo e não dialogar adequadamente com os postulados da educação do campo defendida pelos movimentos sociais.

Durante a leitura do documento verificou-se ainda que a sustentabilidade e a preocupação com o meio ambiente são temas relevantes a serem considerados nas práticas da

escola, refletindo a necessária consciência sobre os desafios enfrentados pela comunidade em relação à expansão agrícola e ao uso de agrotóxicos, evidenciando a importância da preservação das nascentes e do equilíbrio ecológico.

Diante do exposto, é possível verificar que o DRC-MT (Mato Grosso, 2018) dispõe sobre o ensino de Língua Portuguesa de forma alinhada com o estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018), destacando a importância de considerar o contexto específico do aluno, entendendo a língua(gem) como produto e processo social, destacando-se o uso de textos locais para contextualização do ensino de Língua Portuguesa.

1.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Em linhas gerais, consideramos a concepção de gênero textual como inerente a uma atividade social, não implicando um tipo particular de texto, mas, sim, a expressão de atividades sociais. Chama-se atenção para o conceito de Bazerman (2006), que traz os gêneros textuais como formas de vida, formas de ser, em suas palavras:

[...] gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (Bazerman, 2006, p. 23).

Diante disso, deve-se evidenciar que inúmeras são as aproximações entre o ponto de vista de alguns autores, bem como, encontram-se divergências entre as colocações acerca da temática. Também apontando para uma atividade social, Charaudeau (2008) traz a concepção de gênero como ferramenta em que situações de comunicação e projetos de fala são compiláveis.

Assim, é possível dizer que os conceitos apresentados pelos teóricos no decorrer do tempo convergem em um mesmo sentido, como empíricos e relativos às atividades sociais, caracterizando-se pela mesma dinamicidade, variando com o tempo e com as condições históricas de cada grupo.

Os gêneros textuais são construídos essencialmente por meio de atividades sociais e humanas, pois se localizam em fenômenos materializados de interação. Isso significa que os gêneros são caracterizados fundamentalmente pelas necessidades de enunciação do usuário, bem como da situação específica.

O tratamento de gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, é aprofundado, contextualizando-os à época atual, em que as pessoas, por intermédio da rede mundial de computadores e de redes sociais virtuais ou digitais como o *Facebook*, o *Instagram* e o *Twitter*, curtem, comentam e replicam textos e notícias. A questão da confiabilidade da informação publicada na internet também é fator de abordagem nos gêneros textuais, enfatizando-se as chamadas *fake news* (notícias falsas), que têm ficado em evidência nos últimos tempos.

Ainda nesse campo de gêneros textuais e tecnologias virtuais de comunicação, é essencial que a Língua Portuguesa inclua a discussão sobre os discursos de ódio. Esta abordagem é essencial, pois ao contextualizar o conteúdo com a realidade dos alunos, torna-se possível promover uma aprendizagem mais significativa. A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que esse método de ensino não apenas favorece a leitura e a produção textual dos alunos, mas também ultrapassa os limites dos gêneros textuais. Além disso, o uso de hipertextos pode ser um recurso valioso nesse contexto, instigando os alunos a explorarem novas leituras e aprendizados.

Para que os gêneros textuais sejam devidamente empregados pelo falante ou escritor, ele precisa ter pleno domínio dessas capacidades, cujo desenvolvimento é um instrumento para a internalização da complexidade das tipologias textuais durante o percurso escolar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram uma abordagem que considera diferentes tipos de textos, levando em conta suas características estruturais e funcionais. Essa abordagem é conhecida como "Teoria dos Gêneros Discursivos" ou "Teoria dos Gêneros Textuais".

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cada gênero discursivo tem suas próprias características, objetivos comunicativos e estrutura. Esses autores argumentam que o ensino da escrita deve ser baseado no estudo e na prática dos gêneros discursivos relevantes para a sociedade e para os contextos de uso dos estudantes. Essa abordagem destaca que os gêneros discursivos não são apenas formas fixas ou modelos rígidos, mas são flexíveis e variáveis de acordo com o contexto e a finalidade comunicativa, podendo ser encontrados em diferentes esferas da vida social, como a escolar, a profissional e a jornalística.

Assim, entendemos que os gêneros textuais são constituídos de variadas tipologias textuais, que, de acordo com Marcuschi e Xavier (2010), se classificam em cinco categorias, com base no que foi proposto anteriormente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): **Narrar:** capacidade de recriar a realidade, imaginar histórias e compor intrigas; **Relatar:** capacidade de representar acontecimentos reais por meio do discurso; **Argumentar:** capacidade de defender um ponto de vista a respeito de determinado assunto, de sustentar argumento e refutar posições contrárias; **Expor:** capacidade de demonstrar, por meio do discurso, os conhecimentos

adquiridos por meio de pesquisa; e **Descrever**: capacidade de instruir ou de prescrever conteúdos.

A categoria *Narrar* pode ser melhor detalhada em relação à estrutura da narrativa, que inclui elementos como introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão. A narrativa geralmente apresenta uma situação inicial, seguida pela introdução de personagens, ações que ocorrem ao longo do tempo e uma resolução que conclui a história. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a narrativa também pode envolver elementos como a descrição de personagens, cenários, diálogos e o uso de recursos linguísticos para criar suspense, tensão ou atmosfera.

No contexto do ensino da escrita, a categoria narrar é considerada uma das sequências didáticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os alunos sejam expostos a exemplos autênticos de narrativas, analisando sua estrutura e características linguísticas, e depois sejam convidados a produzir suas próprias narrativas, aplicando os conhecimentos adquiridos. Essa abordagem visa desenvolver a capacidade dos estudantes de planejar, organizar e escrever textos narrativos de forma coerente e adequada ao contexto.

Na categoria relatar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a estrutura desse tipo de texto geralmente envolve a apresentação de informações de maneira clara e organizada. O relato pode ser estruturado em seções, como introdução, descrição dos eventos, detalhamento de ações e conclusão. Os elementos do relato incluem fatos, dados, descrições precisas e informações relevantes para transmitir o evento ou experiência de maneira precisa. A linguagem utilizada nesse tipo de texto tende a ser mais direta, objetiva e impessoal, buscando fornecer informações de forma clara e concisa.

No contexto do ensino da escrita, a categoria relatar é considerada uma das sequências didáticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os alunos sejam expostos a exemplos autênticos de relatos, analisando sua estrutura, organização e características linguísticas. Em seguida, os alunos são incentivados a produzir seus próprios relatos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. Essa abordagem visa desenvolver a capacidade dos estudantes de coletar informações, organizar e comunicar de forma clara e objetiva eventos ou sequências de acontecimentos.

Na categoria argumentar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a estrutura desse tipo de texto geralmente envolve a apresentação de uma tese ou posição argumentativa clara, seguida de argumentos que sustentam essa posição e evidências que a

validam. Além disso, é comum incluir contra-argumentos e refutações para fortalecer a argumentação. Os elementos da argumentação incluem o uso de estratégias retóricas, como o uso de exemplos, estatísticas, citações de especialistas e lógica persuasiva para persuadir o leitor ou ouvinte.

A linguagem utilizada nesse tipo de texto tende a ser persuasiva, assertiva e convincente, buscando influenciar o público-alvo e promover a adesão à posição argumentativa defendida. No contexto do ensino da escrita, a categoria argumentar é considerada uma das sequências didáticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Considerando que esta categoria é foco deste estudo, a argumentação será melhor estudada durante esta dissertação.

Na categoria expor, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a estrutura desse tipo de texto geralmente envolve a apresentação de um tema ou assunto de maneira detalhada, fornecendo explicações, conceitos, definições, características e exemplos relevantes. A exposição visa transmitir conhecimentos ou informações de forma didática e acessível. Os elementos da exposição incluem uma introdução que apresenta o tema, um desenvolvimento que explora os detalhes e informações relacionadas ao tema, e uma conclusão que sintetiza as principais ideias apresentadas.

A linguagem utilizada nesse tipo de texto tende a ser clara, precisa e informativa, buscando transmitir conhecimentos de maneira didática e compreensível. No contexto do ensino da escrita, a categoria expor é considerada uma das sequências didáticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os alunos sejam expostos a exemplos autênticos de textos expositivos, analisando sua estrutura, organização e características linguísticas.

Na categoria descrever, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que esse tipo de texto busca criar uma representação vívida e detalhada daquilo que está sendo descrito. A descrição pode abranger aspectos visuais, sensoriais, emocionais e até mesmo abstratos, dependendo do objeto de descrição. A estrutura desse tipo de texto pode variar, mas geralmente envolve a organização das informações de maneira coerente e progressiva.

A descrição pode ser feita de forma sequencial, passando de uma característica para outra, ou pode ser organizada em parágrafos separados, cada um tratando de um aspecto específico. Os elementos da descrição incluem o uso de linguagem descritiva, emprego de adjetivos, advérbios, metáforas, comparações e outras figuras de linguagem que enriquecem a representação do objeto descrito. A linguagem utilizada nesse tipo de texto tende a ser expressiva, vívida e evocativa, buscando transmitir uma imagem clara e detalhada na mente do

leitor (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

No contexto do ensino da escrita, a categoria descrever é considerada uma das sequências didáticas relevantes para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os alunos sejam expostos a exemplos autênticos de textos descritivos, analisando sua estrutura, organização e uso de recursos descritivos. Em seguida, os alunos são incentivados a produzir seus próprios textos descritivos, aplicando os conhecimentos adquiridos.

Em suma, a categoria narrar de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se refere a um tipo de texto que envolve a organização temporal de eventos ou acontecimentos. Essa categoria é relevante para o ensino da escrita, visando o desenvolvimento das habilidades dos estudantes na produção de narrativas coerentes e contextualmente apropriadas.

A BNCC (Brasil, 2018) ainda cita em relação aos gêneros textuais o uso de gêneros reivindicatórios, propositivos, legais e normativos, considerando temáticas como direitos humanos, políticas afirmativas e movimentos de várias naturezas, sempre buscando contextualizar à atual realidade dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

Ademais, o documento ressalta que, além dos gêneros textuais já conhecidos, também devem ser considerados os gêneros da cultura digital como relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto. Saliencia-se que desenvolver nos alunos o senso crítico e criterioso de informações e dados deve ser considerado como base dessa área de ensino.

A aproximação dessa área com o campo artístico e literário também está previsto na BNCC (Brasil, 2018) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais, devendo ser oferecidas condições aos alunos para que eles possam reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Nesse campo, os gêneros narrativos e poéticos também podem ser considerados, devendo-se ter como foco o desenvolvimento de um leitor com capacidade de fruição, ou seja, com capacidade de desvendar as múltiplas camadas de sentido dos textos, interpretando o texto e suas entrelinhas de forma crítica.

Diante do exposto, percebe-se que a concepção de gênero textual está intrinsecamente ligada a atividades sociais, refletindo formas de vida e frames para a ação comunicativa. As diversas abordagens teóricas convergem para a compreensão dos gêneros como elementos empíricos e relativos às atividades humanas, variando conforme o tempo e as condições históricas de cada grupo.

Os gêneros textuais são essencialmente construídos por meio de interações sociais, refletindo as necessidades de enunciação e contextos específicos. Na atualidade, a influência

das tecnologias de comunicação, como as redes sociais, torna fundamental o tratamento de gêneros da esfera pública e discursos de ódio, bem como a abordagem das *fake news*.

No contexto educacional, a BNCC (Brasil, 2018) indica a valorização dos gêneros reivindicatórios, propositivos, legais, normativos e da cultura digital. O objetivo é possibilitar aos discentes uma aprendizagem que tenha significado, desenvolvendo o senso crítico em relação a informações e dados, estimulando o reconhecimento e a fruição de manifestações artísticas e literárias. A atenção aos gêneros narrativos e poéticos visa formar leitores críticos, capazes de interpretar textos e seus significados ocultos.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, pautado pela concepção de gênero textual, busca proporcionar aos alunos uma ampla compreensão da linguagem e suas múltiplas possibilidades de expressão, preparando-os para uma participação ativa e reflexiva na sociedade. O trabalho com sequências didáticas e o enfoque na diversidade de gêneros contribuem para a formação de cidadãos críticos, capazes de se comunicar de forma eficaz e participar de maneira responsável e ética no mundo contemporâneo.

1.5.1 Contextualizando as tiras: origem e surgimento no Brasil

Conforme destacado por Patati e Braga (2006), o formato tradicional das tiras, caracterizado por piadas desenvolvidas em três quadros ou três momentos, teve sua origem devido à restrição de espaço nos jornais e à popularidade dos personagens. O pioneirismo das tiras, segundo os autores, é creditado a Bud Fisher em 1907, com os personagens Mutt e Jeff, que inicialmente apareceram na página de turfe de um jornal. Essas tiras ofereciam comentários sobre a variedade de pessoas envolvidas nas corridas de cavalos, transformando os apostadores, jôqueis e cavalos em personagens, enquanto exploravam de maneira satírica o aspecto patético do jogo e promoviam uma autocrítica em relação a ele. Posteriormente, a série *Sobrinhos do Capitão*, de Dirks, que começou nas páginas dominicais dos jornais, evoluiu para tiras, introduzindo o uso sistemático de balões de fala para os personagens e estabelecendo um dos principais paradigmas do gênero, o conflito entre crianças e adultos.

De acordo com Nicolau (2020), um exemplo significativo de *tira* que teve um impacto notável no desenvolvimento dos quadrinhos como forma de expressão é *Pafúncio*, originalmente criado como *Bringing Up Father* por George McManus em 1913. Esta tira é considerada a mais duradoura no mercado norte-americano e foi a primeira a colocar a família como o centro de uma sátira social completa.

Em relação à concepção original das tiras, Patati e Braga (2006) enfatizam que, desde

o início da incorporação das HQs na grande imprensa dos Estados Unidos, ficou claro que não se tratava apenas de apresentar uma série com desenhos cativantes. O desafio era encontrar a combinação certa entre texto e imagem, atraindo os leitores e contando a piada de forma rápida. Esse desafio levou a soluções gráficas únicas, como no caso das tiras *Mutt e Jeff* e *Krazy Kat*. Patati e Braga (2006) também destacam que as tiras de humor tinham uma liberdade crítica significativa em relação aos costumes e à moral da época, muito mais do que outros gêneros, devido à natureza única e inesperada dessa forma de expressão. Os humoristas conseguiram estabelecer uma comunicação com o público que se baseava fortemente nessa liberdade criativa e na capacidade de abordar questões sociais de maneira humorística.

Nos Estados Unidos, o surgimento das tiras como uma forma de expressão significativa foi impulsionado pela criação de distribuidoras, sendo a primeira delas, o King Features Syndicate, fundado por Hearst em 1912, como apontado por Nicolau (2020). Essas distribuidoras contratavam desenhistas para produzir Histórias em Quadrinhos já aprovadas previamente. As histórias passavam por correções e padronizações comerciais antes de serem distribuídas para veiculação em todo o mundo. Como resultado, essas distribuidoras não apenas controlavam o processo criativo, mas também o produtivo e de comercialização, tornando o gênero das tiras um valor identitário, como enfatizado por Magalhães (2006).

Nicolau (2020) afirma que além do King Features Syndicate, outras distribuidoras, como o Universal Press Syndicate e o United Feature Syndicate, também surgiram com a missão de disseminar tiras em jornais e revistas pelo mundo. Esse mercado das tiras atingiu um grande sucesso mercadológico no final dos anos 1960, quando cerca de 300 tiras eram publicadas em 1.700 jornais diários nos Estados Unidos, alcançando cerca de 100 milhões de leitores. Até jornais respeitados, como o *Washington Post*, publicavam até 5 páginas de *comics* diariamente, totalizando cerca de trinta histórias diferentes. Nessa época, as tiras já estavam firmemente estabelecidas, exercendo uma forte influência sobre várias gerações de leitores em jornais de todo o mundo. Elas serviram como fonte de inspiração para jovens desenhistas em seus próprios países, embora não conseguissem competir com a produção em massa das distribuidoras americanas.

No Brasil, destaca-se o bem-sucedido esforço de distribuição dos personagens criados por Maurício de Sousa. Tudo começou nos fins dos anos 1950 com a tira do cãozinho Bidu no jornal *Folha de S.Paulo*. Maurício de Sousa posteriormente criou uma legião de outros personagens, como Mônica, Cascão e Cebolinha, que nos anos 1970 ganharam suas próprias revistas. Além disso, houve experiências significativas nos anos 1980, quando o jornal *Folha de S.Paulo* começou a distribuir tiras por um curto período. Nesse mesmo período, surgiu a

Agência Funarte, dirigida por Ziraldo e vinculada a órgãos federais, que chegou a contar com 15 desenhistas e publicou tiras de Angeli, com *Chiclete com Banana*, e de Laerte, com *O Condomínio*, em 18 jornais diários no Brasil. Infelizmente, a Agência foi fechada nos anos 1990, mas continuou como o empreendimento *Pacatatu*, liderado por Ricky Goodwin. Isso demonstra que as tiras se tornaram um gênero de destaque nos jornais diários de diversos países, incluindo o Brasil (Nicalau, 2020).

O estudo de Ramos (2015) realizou um levantamento inédito em jornais de todas as capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Os resultados mostraram que embora as tiras ainda estejam presentes nos jornais impressos, elas representam uma minoria. Dos 94 periódicos jornalísticos analisados, 36 deles (38,3%) mantêm uma seção de tiras, enquanto 58 (61,7%) não possuem. A presença de tiras é mais concentrada nas regiões Sudeste e Sul, com São Paulo apresentando um cenário amplo de publicações. Além disso, a maioria das séries de tiras publicadas diariamente no Brasil é produzida no próprio país, com 71,3% sendo nacionais e 28,7% estrangeiras, sendo todas as séries estrangeiras dos Estados Unidos. Algumas séries nacionais se destacaram, como *Os Invasores*, *Níquel Náusea*, *Turma da Mônica*, *Armandinho*, *Chiclete com Banana* e *Striptiras*. Parte das tiras brasileiras tem caráter regional, produzidas por quadrinistas locais. No entanto, muitas dessas séries regionais também são reproduzidas na internet, ampliando seu alcance geográfico.

Ao explorarmos a origem e o surgimento das tiras no Brasil, evidencia-se uma trajetória marcante desse gênero nos meios de comunicação nacionais. A presença das tiras em jornais impressos, embora minoritária, revela um rico patrimônio artístico e cultural, com produções nacionais e regionais que conectam os leitores às peculiaridades de suas localidades. Além disso, a coexistência entre o meio impresso e a internet aponta para uma possível evolução na forma como as tiras são disseminadas e consumidas. Esse legado histórico e as perspectivas futuras evidenciam o papel relevante das tiras na narrativa midiática brasileira, perpetuando sua importância como forma de expressão criativa e social.

1.5.2 A Linguagem das tiras

As tiras são uma forma de comunicação visual e textual que combina elementos verbais e não verbais para contar histórias, transmitir mensagens ou provocar humor. Elas são composta por vários componentes que desempenham papéis específicos na criação e compreensão das tiras.

De acordo com Nicolau (2020), as tiras têm origem nas páginas diárias dos jornais e

são caracterizadas pela combinação de linguagens verbal e não-verbal para transmitir uma mensagem completa por meio de seus elementos simbólicos.

Nicolau (2020) destaca que o surgimento da imprensa deu às ilustrações uma expressão significativa, e no século XIX, surgiram as charges, que introduziram uma forma de crítica e sátira política nos jornais da época. A necessidade de diversificar os gêneros jornalísticos levou à criação da tira em 1907, com obras como *Mutt e Jeff*, que se tornaram populares nas páginas dos jornais diários e ganharam popularidade globalmente.

Os desenhos icônicos dos personagens, os balões de fala com seus indicadores e o uso simbólico das palavras que geram as falas contribuíram para a criação de um formato específico de tiras, frequentemente compostas por uma a quatro vinhetas narrativas que abordam questões cotidianas de forma humorística (Nicolau, 2020).

Neste contexto, a linguagem das tiras é caracterizada pela presença de signos icônicos, indiciais e simbólicos tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal. Conforme a abordagem de Peirce (1977), um filósofo norte-americano pioneiro na Semiótica, os signos desempenham o papel de intermediários entre os seres humanos e o mundo, ocupando o lugar dos objetos e podendo ser ícones (baseados em semelhança), índices (relações causais) ou símbolos (convenções).

Na linguagem verbal das tiras, encontramos os textos presentes nos balões de fala dos personagens. Esses diálogos e monólogos são essenciais para transmitir informações, humor, características dos personagens e avanço da trama. Por outro lado, a linguagem não verbal envolve elementos visuais, como expressões faciais dos personagens, gestos e posturas corporais, que desempenham um papel crucial na comunicação de emoções, ações e nuances na história.

As tiras são geralmente divididas em quadros, cada um contendo uma cena específica. A organização dos quadros é fundamental para a narrativa e para criar o ritmo das piadas ou mensagens. As calhas, áreas vazias entre os quadros, ajudam na organização da leitura e na transição suave de uma cena para outra. Onomatopeias são frequentemente usadas para representar sons ou eventos sonoros, como *pow!* para um soco. A pontuação nos balões de fala e pensamento desempenha um papel importante na indicação do tom da conversa, pausas, exclamações e perguntas.

Linhas cinéticas são traços usados para mostrar o movimento de objetos ou personagens, adicionando dinamismo às cenas. O enquadramento, ou seja, a forma como personagens e objetos são posicionados em cada quadro, transmite informações e estabelece o cenário. As letras usadas nos balões de fala também são significativas, pois a fonte, estilo e

tamanho podem adicionar personalidade aos personagens e enfatizar o tom do diálogo. Além disso, quando as tiras são coloridas, as cores desempenham um papel importante na criação de atmosfera, destaque de elementos e ênfase em partes específicas da história.

Aplicando essas concepções à linguagem das tiras, encontramos, por exemplo, na tira de Hagar, de Dick Browne, elementos visuais que representam um viking, como elmo, espada, escudo, roupa e barba, que funcionam como ícones que compõem visualmente o personagem. Os balões de fala são índices, e as palavras contidas nesses balões são signos simbólicos. Além disso, nas tiras, os ícones se desdobram em subcategorias denominadas hipoícones, que incluem imagem, diagrama e metáfora.

A imagem do viking é formada pela representação esquemática dos elementos que o compõem e estabelece uma analogia com a vida moderna, onde um viking que parte para batalhas mortais se assemelha ao executivo que vai para o trabalho importante. Esses elementos semióticos são essenciais para a composição do gênero de humor cotidiano nas tiras, pois transformam objetos simples, como escudo e espada, em símbolos do trabalho, criando metáforas que mantêm uma matriz imagética comum: um ser humano com seus instrumentos de trabalho vivendo uma mesma condição (Peirce, 1977).

Em resumo, a linguagem das tiras é uma forma única e cativante de arte e expressão que utiliza uma combinação complexa de elementos visuais e textuais para contar histórias, transmitir mensagens e provocar reações emocionais nos leitores. Cada componente desempenha um papel distinto na construção e na compreensão das tiras, tornando-as uma forma de comunicação rica e multifacetada.

1.5.3 O uso das tiras no ensino da leitura e da escrita de alunos de uma escola pública

As histórias em quadrinhos são composições visuais que consistem em uma sequência de imagens dispostas horizontalmente, criadas para serem lidas como uma narrativa ou seguindo uma ordem cronológica. Essas histórias podem conter palavras inseridas nas imagens ou próximas a elas, mas também podem prescindir totalmente do uso de texto. Quando o texto tem predominância sobre as imagens, a história em quadrinhos se torna essencialmente uma ilustração de um texto. Geralmente, as histórias em quadrinhos são impressas em revistas, jornais ou livros, sendo consideradas um meio de comunicação de massa (Cunha, 2009).

A definição tradicional de histórias em quadrinhos, que inclui a inscrição de texto em balões dentro das molduras das imagens, é restritiva e não abrange muitas tiras criadas antes de 1900 e até mesmo algumas criadas posteriormente. Atualmente, o termo *história em quadrinhos*

é utilizado para se referir a narrativas mais longas, semelhantes a romances, enquanto o termo *arte sequencial* também é utilizado para descrever essa forma de expressão (Groensteen, 2015).

O termo *gibi* é comumente usado para se referir a coleções encadernadas de tiras, em que cada uma delas conta uma história completa ou uma piada em poucos painéis, ou faz parte de uma história contínua. As tiras mais populares de jornais costumam ser coletadas e publicadas em forma de livro após um determinado período de tempo (Tatsubô, 2005). Vergueiro (2014) destaca a importância de estudar essas revistas, pois sua popularidade foi tão expressiva que seu título se tornou sinônimo de qualquer publicação de histórias em quadrinhos elaboradas no país.

É importante destacar que, embora na língua inglesa o termo *comic* seja frequentemente utilizado para se referir a essas tiras, ele pode ser enganoso, já que as tiras iniciais (pré-século XIX) raramente eram cômicas, tanto em termos de forma quanto de conteúdo. Além disso, muitas tiras contemporâneas não têm como foco principal o humor. Os termos *quadrinhos* e *história em quadrinhos* foram estabelecidos por volta de 1900 nos Estados Unidos, quando todas as histórias em quadrinhos eram, de fato, quadrinhos (Cunha, 2009).

O termo francês para história em quadrinhos é *bande dessinée* (ou BD), enquanto em alemão é *Bildergeschichte* (história em imagens) ou *Bilderstreifen* (tira de fotos). No entanto, em várias línguas, incluindo o italiano, o termo utilizado é *fumetto*, e em espanhol é chamado de *historieta* (Braz *et al.*, 2009).

A história em quadrinhos, como um meio de comunicação de massa, não pode ser considerada anterior à invenção da imprensa. Em seus estágios iniciais, havia duas formas principais: a tira narrativa, que consistia em pequenas imagens impressas em uma única folha de papel, e a história pictórica, composta por várias folhas de papel exibidas na parede para formar um friso narrativo (Toledo, 2007).

Desde o início, surgiram dois grupos principais de temas nas histórias em quadrinhos: moralidade política e moralidade privada. As tiras sobreviventes anteriores a 1550, em sua maioria xilogravuras alemãs, abordavam temas como a vida dos santos, relatos de milagres contemporâneos, sátiras sobre o amor mundano e acusações politicamente motivadas contra os judeus (Dias; Irwin, 2013).

A Reforma Protestante e as guerras religiosas que se seguiram, principalmente na Alemanha e na Holanda, deram origem a muitas histórias em quadrinhos de cunho propagandístico e patriótico baseadas em eventos políticos contemporâneos. Durante o século XVII, a tira narrativa, antes irregular e pouco definida, se estabeleceu e passou a adotar uma forma central alegórica circundada por faixas de borda narrativa (Rama; Vergueiro, 2014).

Embora muitas vezes rudimentares em estilo, essas histórias em quadrinhos conseguiram retratar intrigas políticas e descrever emocionantes cenas de terror militar. Um exemplo conhecido é a narrativa cuidadosamente elaborada e cadenciada da Guerra dos Trinta Anos, de Jacques Callot. Outro exemplo poderoso é *As acusações de Romeyn*, de Hooghe, que retrata a perseguição aos huguenotes durante o reinado de Luís XIV (Araújo, 2007).

As primeiras tiras relacionadas à moralidade privada eram alemãs e retratavam formas brutais de assassinato e sua punição pública, com a ênfase mudando do aspecto punitivo (no século 16) para o aspecto do bandido famoso (no século 18), que se tornou precursor das histórias de detetive do início do século XX (Brunetti, 2013).

Narrativas baseadas em um espectro mais amplo de comportamentos imorais e criminosos se inspiraram nas ilustrações da parábola do filho pródigo, que foram produzidas pela primeira vez por Cornelis Anthonisz de Amsterdã. Essas histórias retratavam a vida extravagante do filho pródigo, enriquecida com elementos das ilustrações dos sete pecados capitais e dos Dez Mandamentos. No século XVII, o artista veneziano GM Mitelli criou sátiras narrativas e retratos morais quase caricaturais de seminaristas (Eisner, 2010).

Artistas alemães do século XVII especializaram-se em satirizar a tirania das esposas autoritárias e sugerir soluções violentas. Na mesma época, os holandeses produziam tiras de desenho primitivo explicitamente para crianças. No século XVIII, os russos também começaram a criar tiras satíricas (Bonifácio *et al.*, 2005).

Dentre os artistas que se destacaram, William Hogarth, da Inglaterra, elevou a história em quadrinhos a um nível estético raramente superado. Com sua visão social profunda, habilidade única em criar contrapontos satíricos e referências atuais, e excepcional sutileza nas expressões faciais, Hogarth retratou tipos de todas as classes sociais. Sua narrativa visual dispensava as legendas e balões de comentários, permitindo apenas inscrições que se integrassem naturalmente às cenas (Eisner, 2010).

A atitude moral de Hogarth era diferente, retratando as loucuras e castigos de seus personagens com certa simpatia, reservando sua sátira para aqueles que exploravam os infelizes. Dois seguidores notáveis de Hogarth foram o alemão Daniel Chodowiecki, que reduziu a narrativa visual de Hogarth para ilustrações de almanaques, e o inglês James Northcote, que tentou combinar o realismo de Hogarth com um sentimentalismo neoclássico (Cunha, 2009).

Foi a introdução do elemento cômico da caricatura nos broadsheets que estabeleceu as histórias em quadrinhos como essencialmente cômicas tanto em forma quanto em conteúdo. Durante o século XIX, os principais expoentes das tiras caricaturais na Inglaterra foram artistas menores como Henry Bunbury, George Woodward e Richard Newton, que combinavam

elementos da sátira hogarthiana com os exageros grotescos de Thomas Rowlandson e James Gillray (Toledo, 2007).

A economia de traços, o efeito cômico instantâneo e a inteligência visual e verbal se tornaram características marcantes das tiras. Com a história concentrada em uma única página, os cenários e incidentes narrativos foram minimizados em favor de expressões faciais marcantes e poses em silhueta (Araújo, 2007).

Atualmente, à medida que os conselhos escolares estão mais abertos a estratégias diversas para melhorar a alfabetização dos alunos, há um aumento no uso de histórias em quadrinhos nas salas de aula. No entanto, ainda existe um forte estigma associado à ideia de usar quadrinhos como instrumento de ensino. Aqueles que tentam convencer os céticos sobre os benefícios dos quadrinhos frequentemente ouvem as mesmas objeções: o nível de leitura é muito baixo, o conteúdo é frívolo e os quadrinhos são violentos (Cunha, 2009).

As reclamações de que os quadrinhos possuem um nível de leitura baixo não levam em consideração a ampla variedade de livros desafiadores, perspicazes e adequados à idade disponíveis. Além disso, os quadrinhos podem ser um instrumento de ensino gratificante para diversos alunos (Groensteen, 2015).

É comum argumentar que os quadrinhos reduzem a demanda de vocabulário dos leitores, mas na realidade, eles apresentam palavras raras com a mesma frequência que os romances em prosa. Nas histórias em quadrinhos, essas palavras raras aparecem 53 vezes a cada 1.000 palavras do texto, o que não difere significativamente dos romances (Bonifácio; Cerri, 2005).

Os quadrinhos não apenas fornecem suporte visual, enredos envolventes e menos texto, mas também desafiam os leitores da mesma forma que os romances em prosa. No entanto, sua forma dividida e a combinação única de texto e imagens tornam os quadrinhos mais acessíveis para leitores relutantes e aprendizes de línguas estrangeiras (Vergueiro, 2014).

Os benefícios dos quadrinhos tanto dentro quanto fora da sala de aula são amplos. Eles envolvem leitores que aprendem de forma visual, aumentam o vocabulário, incentivam a exploração de diferentes gêneros literários e estilos artísticos, ensinam mensagens positivas e abrem a mente para novas formas de contar histórias, estimulando a imaginação por meio da combinação de texto e imagens (Brunetti, 2013).

À medida que as escolas se tornam mais conscientes da necessidade de abordar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995), ganha relevância. Os alunos aprendem de maneiras diferentes, e as escolas tradicionalmente enfatizam os estilos verbal/linguístico e lógico/matemático, deixando de lado

outros estilos de aprendizagem. Incorporar atividades que explorem as inteligências múltiplas permite que mais alunos tenham sucesso e se sintam valorizados (Rama ; Vergueiro, 2014; Brunetti, 2013).

Uma abordagem para incorporar as inteligências múltiplas em tarefas ou atividades é oferecer opções para que diferentes alunos possam demonstrar seu aprendizado de maneira mais bem-sucedida. Além disso, criar tarefas ou atividades que envolvam vários estilos de aprendizagem pode garantir que os alunos que aprendem de formas diferentes tenham mais oportunidades de sucesso na sala de aula (Dias; Irwin, 2013).

Alunos com inteligência verbal/linguístico se beneficiam ao trabalhar com palavras e linguagem, como na produção de trabalhos escritos. Quadrinhos e histórias em quadrinhos exigem o uso da linguagem para contar a história, permitindo que os alunos se concentrem no diálogo e pensamentos dos personagens (Cunha, 2009).

Alunos com inteligência visual/espacial aprendem melhor por meio de elementos visuais e na criação de trabalhos artísticos e de *design*. Os quadrinhos devem incluir imagens e é possível contar uma história sem o uso de palavras. Ao colocar personagens em cenários e planos de fundo, estimula-se o aprendizado espacial (Groensteen, 2015). Alunos lógicos/matemáticos se destacam em trabalhar com números e estratégias. Os quadrinhos possuem uma longa tradição de formalismo, que envolve o arranjo matemático dos painéis. Criar uma trama envolve o uso de lógica e estratégia (Braz; Fernandes, 2009).

Alunos com inteligência corporal/cinestésico aprendem melhor quando incorporam o movimento. Ao criar histórias em quadrinhos, muitos artistas estudam modelos vivos ou usam seus próprios corpos para criar expressões faciais e posições físicas dos personagens. Os alunos podem experimentar as ações dos personagens, colocando-se em diferentes posições para desenhá-los. Aqueles que têm dificuldades em desenhar podem usar fotografias e modelos de poses como referência (Toledo, 2007).

Alunos com inteligência interpessoal se beneficiam ao trabalhar em grupo e ao produzir trabalhos que envolvam emoções. Atividades de colaboração podem levar a um *brainstorming* eficaz na criação de histórias em quadrinhos. Alunos com esse estilo de aprendizagem desenvolverão personagens mais fortes ao explorar as relações sociais entre eles (Dias; Irwin, 2013).

Alunos com inteligência intrapessoal aprendem melhor quando se autorrefletem e aplicam suas próprias emoções à situação. Eles analisarão de perto o humor e as motivações dos personagens ao criar suas histórias em quadrinhos (Braz; Fernandes, 2009). Alunos naturalistas aprendem melhor quando relacionam as coisas ao seu ambiente. Eles incorporarão

detalhes do ambiente físico do personagem e como ele se relaciona com a ação da história. Também podem usar fotografias para criar cenários à medida que movem seus personagens de um local para outro (Toledo, 2007).

Alunos com inteligência musical/rítmico se destacam quando utilizam música ou padrões rítmicos. Os quadrinhos possuem um ritmo inerente por meio da repetição de painéis ou elementos de painéis. Além disso, os alunos podem incorporar música em suas histórias em quadrinhos (Dias; Irwin, 2013).

Os benefícios do uso de quadrinhos na sala de aula são significativos, tanto para o desenvolvimento da alfabetização quanto para atender às necessidades educacionais de alunos diversificados (Brunetti, 2013). Os professores têm a oportunidade de adaptar suas aulas às necessidades de seus alunos, utilizando diferentes métodos e ferramentas de ensino. A aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), e o uso de quadrinhos e histórias em quadrinhos podem proporcionar aos alunos mais oportunidades de sucesso, dentro e fora da sala de aula (Braz; Fernandes, 2009).

A estratégia de ensino por meio dos quadrinhos pode ser empregada para incentivar os alunos a refletirem sobre temas específicos. Existem duas formas de implementar essa estratégia. A primeira envolve a reflexão dos alunos sobre experiências relacionadas a decisões, mudanças, comportamento humano, consumo de produtos ou serviços, entre outros. Nessa abordagem, os alunos têm liberdade para criar seus próprios quadrinhos, e o processo de avaliação ocorre sob a orientação do professor, permitindo a discussão dos aspectos teóricos envolvidos nas histórias relatadas pelos alunos (Brunetti, 2013).

A segunda forma de implementação é mais estruturada do ponto de vista teórico. O professor introduz um conteúdo curricular específico e, em seguida, solicita aos alunos que criem uma história em quadrinhos que represente um ou mais conceitos teóricos abordados. Nesse caso, a atividade é direcionada pelo professor, com o objetivo de desenvolver a compreensão dos alunos sobre os conceitos teóricos por meio da criação de quadrinhos (Dias; Irwin, 2013).

Em ambas as formas de implementação, o professor busca estimular a criatividade dos alunos, sua reflexão prática, trabalho em equipe e capacidade de integrar teoria e prática. Essa abordagem também promove a aprendizagem autodirigida, pois os alunos são incentivados a tomar decisões criativas e a se envolver ativamente no processo de aprendizagem (Rama; Vergueiro, 2014).

Essa abordagem diversificada atende às diferentes inteligências e estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente educacional enriquecedor e

estimulante. Com o uso dos quadrinhos como um recurso educacional, os alunos podem se envolver mais e desenvolver habilidades essenciais para sua formação acadêmica e pessoal.

1.6 MULTIMODALIDADE E ENSINO

A multimodalidade de textos refere-se à combinação de diferentes modos de representação, como texto verbal, imagens, gráficos, vídeos e sons, para criar significado e comunicar uma mensagem. Essa abordagem reconhece que a comunicação contemporânea não se limita apenas ao texto escrito, mas envolve uma variedade de recursos visuais e auditivos.

No contexto do ensino, a multimodalidade de textos apresenta novos desafios e oportunidades. Os estudantes estão expostos a uma grande quantidade de informações em formatos diversos, e é importante que eles desenvolvam habilidades para compreender e produzir textos multimodais de maneira crítica e eficaz.

Neste século XXI vivenciamos momentos de grande inquietação e, conseqüentemente, de preocupação com a educação no Brasil. Apesar do processo de renovação em andamento, ainda temos um desafio sem precedentes na história recente. Isso está relacionado ao que vem acontecendo no ambiente sociopolítico, econômico e cultural mais amplo no mundo globalizado e produzindo uma nova ordem e uma nova política na cultura mundializada.

As mudanças na educação acompanham a expansão de novas tecnologias, especialmente as tecnologias da comunicação e informação, e a incorporação de novos parâmetros. É nesse contexto que esta pesquisa se desenha como um meio de investigar a proposta da BNCC, publicada em 2018, na formação dos currículos no que se refere ao ensino dos gêneros textuais argumentativos para os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que o documento é referência para a (re)elaboração dos currículos em todas as redes de escolas do país.

De acordo com Santos e Teixeira (2017), é necessário que o texto seja considerado como uma unidade de ensino, a partir da análise dos aspectos textuais e discursivos envolvidos na construção de sentidos em gêneros textuais variados. Dessa forma, verifica-se que o intuito da linguística textual no ensino é ampliar a perspectiva do texto e suas propriedades, desenvolvendo a competência comunicativa/discursiva dos alunos.

A partir disso, Santos e Teixeira (2017) afirmam que é necessário aceitar que o ensino de língua não pode ser pautado somente em regras de sintaxe frasal, da metalinguagem e nas normas de variedade culta, visto não serem essas regras suficientes para habilitar o indivíduo a ler e produzir textos de forma satisfatória, destacando-se neste estudo sobre os textos

multimodais.

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramento está relacionado às práticas sociais e possui uma natureza híbrida e interativa. A autora destaca que os ambientes tecnológicos, como os encontrados em livros didáticos, por exemplo, subvertem as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação, assim como da propriedade de bens culturais imateriais, como ideias, textos, discursos e imagens.

No âmbito da educação linguística, Antunes (2007) afirma que para que seja de fato efetivada faz-se necessário que os professores tomem consciência da relação entre língua e identidade, buscando motivar os alunos com atividades que coloquem os alunos em contato com a cultura da língua ensinada, a fim de tornar sua aprendizagem significativa, fazendo com que o ensino tenha mais chance de ser bem-sucedido.

Antunes (2007) ainda destaca que o ensino de línguas deve ir muito além da gramática, visto que muitos são os professores que ainda são percebidos como “bitolados” nessa forma de ensino, considerando que somente assim é possível garantir a eficiência nas atividades de falar, ler e escrever, todavia, essa concepção é falsa. Para a autora, o ensino de línguas deve ir muito além do que o que é certo ou errado, sendo necessário que perpassem atividades de interação e sejam compreendidas como parte da comunicação social, apreciando-se a diversidade linguística.

Bagno e Rangel (2005) destacam que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, em suas interações sociais, seja no ambiente familiar ou no escolar ou com as interações com a comunidade, adquirindo-se, assim, a linguagem materna e, de forma progressiva, uma cultura de linguagem característica de seu meio social.

Dentro da educação linguística está o estudo dos gêneros textuais, que é relevante para vários campos do conhecimento, como as Ciências Sociais, as Ciências Humanas e, em especial, a Linguística Textual. Notadamente nos últimos anos, com a divulgação e o desenvolvimento de pesquisas baseadas na teoria dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2011), o caráter social dos gêneros ganhou evidência e a popularidade do assunto se fez ainda maior. Soma-se a isso a criação dos PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), que, conforme Rojo (2005), foi um dos fatores determinantes para que a importância do estudo dos gêneros no Brasil se tornasse potencialmente mais reconhecida.

Passando da teoria à prática, observamos que os indivíduos que utilizam a língua materna por meio dos gêneros textuais o fazem de forma relativamente estável, de modo que as condições de produção textual, bem como as finalidades do discurso sejam refletidas em cada contexto de acordo com o conteúdo, o estilo e a composição. Para Rojo (2005), estão inclusos

na construção composicional os padrões e modos típicos da organização que compõe dado gênero, o que corresponde à sua estrutura comunicativa e semiótica. Então, a construção composicional ajuda não apenas a reconhecer certo gênero textual, mas também a assimilar as condições e os objetivos de cada atividade humana.

Ribeiro (2021) destaca a importância da leitura da obra ao abordar as transformações que ocorreram na sociedade contemporânea. Segundo o autor, o estudo das relações entre a materialização do texto (suporte ou meio), sua difusão e circulação social se torna essencial diante do surgimento das TICs, bem como suas contribuições para o ambiente educacional, especialmente no contexto da sala de aula.

A autora aborda as perspectivas e desafios relacionados ao ensino de leitura e escrita no contexto atual, considerando a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação. Ela destaca que as TICs têm impactado significativamente a esfera educacional, especialmente diante da pandemia do SARS Covid-19, que obrigou a sociedade a se reinventar nas áreas da educação, trabalho e entretenimento.

Nesse cenário, o uso de tecnologias digitais se tornou fundamental na prática social, mesmo que nem toda a população tenha acesso a essas ferramentas. A leitura e a escrita passaram a ser realizadas por meio de telas e teclados, utilizando programas e editores de texto sofisticados, em contrapartida à produção manuscrita tradicional. Esse novo contexto implica em novas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos indivíduos no processo de leitura e escrita, considerando a interação com as tecnologias digitais (Ribeiro, 2021).

Ribeiro (2021) aborda a importância de compreender a intencionalidade do interlocutor ao elaborar um texto ou realizar uma leitura, assim como os valores semióticos presentes nas práticas sociais. No primeiro capítulo, a autora destaca que a leitura de sua obra é um ato histórico devido aos elementos de composição e à apropriação de características da cultura escrita.

Segundo Ribeiro (2021, p. 20), a leitura desse texto é histórica, mobilizando conhecimentos dos leitores contemporâneos. Ela enfatiza que a leitura é composta por diversos elementos, que vão desde as habilidades cognitivas até as escolhas de consumo do leitor. A leitura é influenciada pelo tempo, espaço e circunstâncias, e sua prática varia de acordo com o sentido atribuído pelo leitor ao texto. A forma como a leitura é executada ou produzida pelo leitor está relacionada à sua interpretação e sentido dado ao texto (Ribeiro, 2021).

A autora destaca que nas escolas, ainda são comuns estratégias de leitura que envolvem a oralização ou a leitura silenciosa, e que ambas têm seu lugar e importância no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. Ribeiro (2021) observa que a leitura ocorre em

diferentes cenários, como o tecnológico, manuscrito, impresso e digital, e que a relação do leitor com os textos também se transforma nesses contextos.

A escrita e sua configuração têm se modificado ao longo dos anos, relacionando-se com as práticas sociais e adquirindo novas formas. A autora destaca que a invenção do livro em folhas, a ideia de um livro unitário e a impressão com tipos móveis alteraram tudo, desde os objetos de leitura até as práticas leitoras (Ribeiro, 2021). No contexto atual, a escrita precisa se adaptar às novas formas de propagação e inscrição dos textos. As tecnologias digitais revolucionaram a educação, substituindo gradualmente o livro unitário e proporcionando uma nova percepção dos elementos textuais e das estruturas da cultura escrita (Ribeiro, 2021).

Essas mudanças influenciadas pelas tecnologias refletem a evolução da leitura ao longo da história e demonstram que ela não é uma prática monolítica e estagnada (Ribeiro, 2021). A autora ressalta a importância do *design* dos materiais de leitura, que devem preservar os traços da escrita e transmitir significado ao leitor. O *design* tem ganhado relevância na composição dos textos, não se limitando apenas ao texto verbal. É necessário considerar a integração de recursos e práticas, não apenas agregando modalidades, mas integrando-as de forma significativa (Ribeiro, 2021).

Apesar das mudanças nas práticas de leitura e sua relação com a escrita, a linguística ainda não dá a devida atenção ao design dos materiais de leitura (Ribeiro, 2021). A autora argumenta que é fundamental inserir os estudantes no universo dos textos multimodais, desenvolvendo estratégias de leitura que considerem as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas.

Em síntese, Ribeiro (2021) destaca que compreender a multimodalidade dos textos é fundamental para o ensino da leitura e da escrita. Isso requer a consideração dos diferentes modos de representação, a relação entre design e texto, as práticas de leitura dos estudantes e a formação de leitores críticos e proficientes na leitura de textos multimodais.

É necessário ir além do que foi apresentado, e as tecnologias desempenham um papel fundamental nesse contexto, sendo cada vez mais demandadas e acessíveis a todos. Elas oferecem diferentes formas de interação, considerando que a atual paisagem comunicacional pode ser caracterizada pela metáfora de "dizer o mundo para mostrar o mundo". Ao mesmo tempo, observa-se uma reflexão sobre os modos de leitura e os objetivos do leitor ao escolher um texto entre tantos outros disponíveis na sociedade. É importante refletir sobre quais critérios orientam essa escolha e como a diversidade de textos influencia o processo de leitura.

O ensino da multimodalidade envolve a exploração e análise de textos multimodais, bem como a produção de textos que combinam diferentes modos de representação. Os alunos

são incentivados a considerar como os diferentes elementos comunicativos se relacionam e contribuem para a construção de significado. Eles também são encorajados a refletir sobre as escolhas dos autores em relação aos modos de representação e como essas escolhas afetam a mensagem divulgada.

Além disso, a multimodalidade pode promover a participação ativa dos alunos, permitindo que eles expressem suas ideias e conhecimentos de maneiras diversas. Ela oferece a oportunidade de envolver os alunos em atividades criativas, como a criação de apresentações multimodais, vídeos ou projetos digitais.

O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades, é preciso que se promovam atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados, de modo a facultar mais pleno acesso a sua carga sociocultural, historicamente construída. A partir desse pensamento, Elias (2017) cita o uso de tecnologias como aporte da linguística textual.

O uso da tecnologia no ensino é um meio de instrumentalização técnica e também teórica que pode contribuir para definir os rumos da aprendizagem mediados pela informática, e esta estimulará novas metodologias de ensino, incentivando a participação, a movimentação e a criatividade do aluno em situações reais de aprendizagem. No atual contexto, são visíveis as mudanças que ocorrem no mundo, principalmente no que concerne à entrada de novas tecnologias.

A presença de novas tecnologias no ensino possibilita, tanto ao aluno quanto ao professor, condições, a partir de uma individualização estilística de aprendizagem, de serem sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando e interpretando de forma autônoma e crítica as informações, transformando o saber de modo geral, pois aluno e professor aprendem uma nova forma de pensar e trabalhar, renovando o aprendizado, refazendo e reorganizando; podendo criar, assim, um novo conhecimento, o qual possibilita uma educação com maior qualidade.

Desde a publicação dos PCN os objetivos para a educação já estavam relacionados à qualidade da educação, acesso aos conhecimentos, formação/capacitação para que os estudantes possam lidar com as novas tecnologias e linguagens, conseqüentemente com a relação entre conhecimento e trabalho e ainda, valorizar a capacidade da utilização crítica e criativa dos conhecimentos. Dentro de uma perspectiva inovadora, a proposta de uma educação com recursos tecnológicos amplia o interesse do aluno em buscar em tempo real informações válidas para estruturar e reorganizar o conhecimento pré-existente numa troca e interação de resultados,

adaptando os dados a sua realidade (Brasil, 1998).

De acordo com Marquesi, Elias e Cabral (2017) as mudanças trazidas pela *web 3.0* podem ser consideradas como um marco na potencialização das formas de publicação, visto que possibilitou que pessoas, mesmo sem grandes conhecimentos, criassem seus próprios conteúdos. A interação entre as pessoas passou a ser fator-chave, o que culminou na disseminação das redes sociais online e na concepção do usuário como um leitor e escritor. Com isso, as autoras concordam sobre a importância da *web 3.0* nas possibilidades de práticas de linguagem até então inimagináveis.

Sobre o assunto, Elias (2017) elucida que nas mídias digitais o texto difere daquele escrito em papel, o que tem despertado a atenção de estudiosos, destacando-se a centralidade da escrita com uso de recursos como hipertextos e características predominantes de desterritorialização, fragmentação, multilinearização e virtualização de textos, que os diferenciam daqueles escritos em papel.

Deste modo, ao aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis, os alunos de diferentes níveis educacionais desenvolvem competências e habilidades essenciais para a sociedade atual. Isso busca proporcionar autonomia, incentivando a busca independente por novos conhecimentos em ambientes colaborativos diversos.

Raulik (2016), enfocando as práticas colaborativas de escrita em ambientes digitais, analisou a produção oriunda de uma atividade proposta a alunos do primeiro ano de uma escola militar, integrantes da disciplina Língua Inglesa I. A atividade foi realizada no primeiro semestre de 2015, por meio da ferramenta digital *Google Drive*, que, segundo o ponto de vista da pesquisa, facilita e potencializa o trabalho colaborativo.

Os seus resultados demonstraram que, através da mediação por meio digital das práticas colaborativas de escrita, tornou-se possível transformar a compreensão da atividade, redirecionando essas práticas em prol de um novo letramento. Muito embora a referida produção tenha tido como objetivo a redação de textos em língua inglesa, esta pesquisa nos interessou particularmente por se configurar como mais uma perspectiva no uso das TICs para a questão do emprego dessas ferramentas em situação de ensino-aprendizagem de línguas (Raulik, 2016).

O uso dos textos digitais também já era destacado pelos PCN (Brasil, 1998), que indicavam que eles se constituíam como objetos de análise e reflexão em sala de aula, no plano mais geral da formação do aluno, sendo necessário trabalhar os dois ambientes, usando as tecnologias como suporte de ensino, destacando que a partir das mídias digitais é possível ampliar as possibilidades de ensino.

Para que o letramento digital possa ser compreendido, é preciso apontar sua relevância no que concerne ao entendimento de todos os meios de inserção e utilização da escrita nas sociedades letradas dos dias atuais, assim como dos processos da história que determinam os distintos gêneros discursivos, que podem ser orais, escritos e, incluídos também nestes novos meios tecnológicos. Sendo assim, é possível tomar conhecimento do letramento digital assim como de todas as outras possibilidades de tomar contato com a língua escrita neste ambiente virtual onde ela é possível, seja em práticas de leitura ou mesmo de escrita.

Resumidamente, Santos e Teixeira (2017) explicam que o letramento digital pode ser encarado como um tipo de ensino que designa um estado ou condição em que vivem e interagem os sujeitos ou grupos sociais que assumem um *status* de letrados digitalmente, ambientados e íntimos deste âmbito virtual. Assim, é possível supor que as tecnologias que permeiam a escrita, bem como os elementos que formam parte das práticas sociais e culturais de leitura e escrita, passam a exercer um papel na organização e reorganização de tal estado ou condição.

Marquesi, Elias e Cabral (2017) citam o uso de hipertexto como ferramenta de ensino da linguística textual, instaurando um novo modo de leitura. Através do hipertexto pode-se trabalhar a interdisciplinaridade, tendo em vista que possibilita o acesso a outros textos, permitindo aos alunos e professores a construção do conhecimento por meio das reflexões e interações diante das informações. Tendo em vista que ao ler um texto o aluno pode despertar interesse por um assunto tratado nele, ou mesmo pelo significado de uma palavra, o hipertexto vai trabalhar a curiosidade do aluno, aumentando seu nível de aprendizagem e construindo um olhar crítico, já que, nesse processo de leitura, o educando seleciona as informações que lhe são pertinentes.

As autoras afirmam que os hipertextos trazem consigo um emaranhado de possibilidades, sendo o leitor normalmente impelido à busca de coerência. Desta forma, acredita-se que é de grande relevância trabalhar o hipertexto em sala de aula, com a interdisciplinaridade e a contextualização, uma vez que, incentiva a leitura e facilita o ensino-aprendizagem (Marquesi; Elias; Cabral, 2017).

Por sua vez, Elias (2017) destaca o uso dos *blogs* para o ensino de língua a partir da LT. Importante mencionar que *blog* é uma página da *web*, em geral atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. O termo *blog* é uma derivação do inglês *weblog*: *web* (que designa rede de computadores, no caso a rede mundial de computadores, a internet) e *log* (registro periódico, diário), sendo sua tradução aproximada diário *on-line*.

De fácil criação e manuseio, funciona como uma página de notícias ou de um jornal

que segue uma linha de tempo com a publicação de um fato após o outro. Citando sua pesquisa realizada em 2011, a autora destaca que os textos de *blogs* que analisou, escritos por blogueiros infantojuvenis, apresentam recursos textuais sofisticados com diversas funções, como: situar o leitor no objeto de escrita, revelar ou “esconder” o responsável pela constituição do dizer, garantir a progressão sequencial, organizar o texto e orientar o leitor em direção às conclusões desejadas (Elias, 2017).

Assim, utilizando o *blog* como um meio eletrônico que possibilita ao aluno espontaneidade para a leitura e para a escrita, contribui-se para seu acesso a novas práticas de linguagem, lendo e escrevendo sobre algo que ele de fato tenha interesse. Trata-se de um meio eletrônico fácil de utilizar, no qual o aluno poderá editar textos, atualizar rapidamente novos textos, podendo incluir imagens, sons. Este tipo de ferramenta conta ainda com uma contagem de visitantes; acredita-se que ao notar que o número de visitantes de seu *blog* está aumentando o aluno poderá ter ainda mais interesse em escrever.

Elias (2017) cita ainda o uso do *Twitter* no ensino de língua, destacando o desafio trazido por essa rede social ao limitar o número de caracteres a ser utilizado para escrita do texto (140 caracteres).³ Isso porque, essa limitação exige do produtor textual atenção para o que deve explicitar e o pode implicar, balanceando seu texto de forma a passar as informações que deseja, fazendo com que adquira a capacidade de sintetização de seus textos.

Do ponto de vista do leitor, Elias (2017) também menciona a riqueza do *Twitter* no ensino, tendo em vista que exige do usuário conhecimentos linguísticos, textuais, interacionais e do espaço de produção, com os implícitos do produtor do texto, fornecendo um vínculo necessário entre a dimensão pessoal e social da produção, além definir o objetivo último da interação comunicativa.

Diante do exposto, o ensino da multimodalidade de textos reconhece a diversidade na comunicação digital preparando os alunos para serem leitores e produtores críticos e eficazes em uma variedade de modos de representação. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de análise, interpretação e produção de textos multimodais, promovendo a conscientização sobre as escolhas e intenções por trás dessas diferentes formas de comunicação.

1.7 TEXTOS MULTIMODAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC adota a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, mas ainda se

³ Importante mencionar que ainda em 2017, o limite padrão subiu para 280 caracteres. Atualmente, mantém-se o número, à exceção dos usuários do *Twitter Blue*, que podem postar textos de até 4.000 caracteres.

percebem traços de uma visão estruturalista de leitura, que a própria Base propõe gradualmente abandonar à medida que os alunos avançam nos anos escolares. No Eixo *Leitura*, a Base destaca as práticas sociais de leitura, mencionando frequentemente os textos multissemióticos em consonância com Kress e van Leeuwen (2006), que defendem o uso de diferentes modos semióticos, como imagens, linguagem verbal, sons, músicas, texturas, gestos, entre outros para produzir sentido.

No entanto, ao mesmo tempo em que se alinha com essa perspectiva, o documento parece ter receios em declarar sua adesão a uma abordagem multimodal de leitura. Isso é percebido porque a BNCC evita o termo *multimodalidade* (que é mencionado apenas duas vezes) em favor do termo *multissemiótico*. A referência à multisemiiose já surge nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

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. [...] 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 (Brasil, 2018, p. 87).

A análise do trecho da BNCC evidencia a relevância de textos multissemióticos, que incorporam diferentes modos de comunicação além do verbal. A menção a textos orais, escritos e multissemióticos ressalta a necessidade de considerar diversas linguagens na comunicação contemporânea.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as competências assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, com foco central no texto. Salienta-se que o trabalho com texto é disposto na BNCC como multissemiótico e multimidiático:

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. [...]. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédia, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 67-68).

Diante disso, verifica-se a necessidade de contextualizar os textos, atribuindo-lhes significados, impulsionado pela comunicação interativa das redes sociais. Ressalta-se ainda, a importância do trabalho com Temas Contemporâneos Transversais (TCT), articulando-os às competências específicas das diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem visa promover um trabalho interdisciplinar para desenvolvimento dos alunos.

Figura 1 - Temas Contemporâneos Transversais (TCT) em macroáreas temáticas



Fonte: Brasil (2018).

Nesse sentido, verifica-se que, ao adotar o texto como unidade central de trabalho, é essencial alinhar-se com as competências da BNCC, garantindo a integração com as práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades delineados no documento.

Ao mencionar a mobilização de práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, a BNCC enfatiza a relevância de abordar os textos multimodais, que combinam elementos verbais, visuais, sonoros e gestuais. Essa abordagem reconhece a natureza complexa da comunicação contemporânea, em que os indivíduos se deparam com uma

variedade de estímulos e informações provenientes de diversas fontes.

A BNCC também destaca a importância de expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo por meio dos processos de compreensão e produção dos textos multissemióticos. Essa ênfase na cultura digital e nas mídias digitais reflete a necessidade de preparar os estudantes para lidar de forma crítica e autônoma com a vasta quantidade de informações e mídias que permeiam a sociedade contemporânea.

Assim, o documento reconhece a presença dos textos multimodais na vida dos alunos, destacando a necessidade de uma educação linguística que abrace essa diversidade comunicativa. Ao incentivar o uso de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, a BNCC busca preparar os estudantes para interagir de maneira eficaz com os textos multimodais, ampliando sua compreensão dos significados em diversas formas de expressão. Essa abordagem capacita os alunos a serem cidadãos críticos e atuantes em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença dos textos multimodais.

Em análise à multimodalidade textual trazida pela BNCC, Mello, Caetano e Souza (2019) ainda percebem uma abordagem deficiente, visto ser pouco explorada, limitando sua abordagem que seria tão importante na contemporaneidade. Nos comentários da BNCC de Língua Portuguesa para alunos do 6º e do 7º anos verifica-se a sugestão de que sejam consideradas as vivências da juventude:

Na elaboração do currículo, deve-se considerar que a seleção de gêneros de natureza opinativa/argumentativa para esses anos se caracteriza por gêneros constituídos por múltiplas linguagens e mais voltados às práticas do universo cultural juvenil e de entretenimento. Nesses gêneros, a elaboração dos argumentos é orientada por apreciações estéticas sobre os produtos culturais, sempre pautadas por valores éticos e envolvendo habilidades de análise dos recursos linguísticos e semióticos próprios desses gêneros. É possível uma progressão horizontal (vários gêneros ‘visitados’) e/ou vertical (alguns gêneros que se repetirão) na escolha dos gêneros para os dois anos, orientada por critérios locais. Recomenda-se investir nos gêneros multimodais (vlogs, e-zines, por exemplo). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF67EF01) e (EF67EF02), da Educação Física, no que se refere a experimentação, observação, produção e crítica especificamente no caso dos jogos eletrônicos ((EF67LP11).

De acordo com Garbin e Prates (2021), faz-se fundamental um caminho metodológico que permita assumir as juventudes como uma categoria social plural, com identidades imbricadas a relações étnico-raciais, de gênero, sexualidades, territorialidades, religiosidades, classes etc. Com isso, reforça-se o uso de estratégias metodológicas que permitam estar com os jovens, penetrando nos sentidos atribuídos às suas experiências, reconhecendo as diferenças e desigualdades em suas trajetórias e projetos de vida.

Ao analisar as disposições da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao

9º anos), verifica-se um reconhecimento das peculiaridades apresentadas pelos estudantes que iniciam a adolescência, que se deparam com desafios de maior complexidade, tanto por ser uma fase da vida mais confusa, permeada de mudanças, quanto por depararem-se com um maior nível de especialização, própria dessa etapa do ensino. Conforme consta no documento:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração [...]. As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018, p. 60).

Com isso, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), nos anos finais do Ensino Fundamental, é necessário que seja trabalhado o fortalecimento da autonomia desses estudantes, “[...] oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018, p. 60).

1.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA FUNDAMENTADA NAS CONTRIBUIÇÕES DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHEUWLY

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo e à proposição de estratégias para o ensino com base nos gêneros textuais, dentre os quais destacam-se Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), cujo foco de trabalho é o ensino por meio de sequências didáticas. Essa abordagem oferece uma oportunidade de ensinar a língua materna de forma abrangente, abarcando gêneros textuais diversos, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros são considerados instrumentos de comunicação utilizados empiricamente em textos, sempre relacionados a situações reais de comunicação. Por essa razão, é fundamental que esses gêneros sejam incorporados às aulas de maneira a criar situações autênticas de interação verbal.

A proposta desses autores permite uma abordagem estruturada dos gêneros textuais, contemplando tanto a modalidade oral quanto a escrita. Isso possibilita trabalhar questões gramaticais e ortográficas de forma sequenciada nas aulas de língua, aprimorando o processo de ensino e aprendizagem.

As sequências didáticas representam um conjunto de atividades escolares estruturadas

em torno de um gênero textual oral ou escrito, visando proporcionar uma comunicação real entre os interlocutores, onde os alunos produzem textos reais para destinatários reais. Para a elaboração dessa atividade, é importante seguir alguns procedimentos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Primeiramente, o professor apresenta a situação, definindo a modalidade (oral ou escrita) e escolhendo o gênero, destinatários e forma de produção. Os alunos são expostos a exemplos do gênero para compreender suas características e funções. É fundamental que o docente discuta a organização do gênero escolhido com os estudantes.

Em seguida, ocorre a primeira produção textual, que pode ser individual ou coletiva. O professor avalia esse primeiro texto, priorizando a forma e atribuindo uma nota ou conceito, permitindo aos alunos compararem seu desempenho nas etapas seguintes do processo (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

No trabalho com sequências didáticas, é importante seguir módulos até a elaboração final do texto. O professor auxilia os alunos na superação de dificuldades que possam surgir na primeira produção, fornecendo meios para ampliarem suas habilidades. São feitas reflexões sobre a representação da interação verbal, incluindo destinatários, objetivos, gênero e modalidade (oral ou escrita).

Em outro módulo, os alunos adquirem uma linguagem técnica para dar suporte ao tema abordado na produção textual, garantindo maior segurança na abordagem do assunto. O professor pode propor a elaboração de um glossário sobre as atividades desenvolvidas e o gênero em questão (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Na produção final do gênero, os alunos aplicam o aprendizado obtido ao longo de todos os módulos da atividade de produção textual. O professor realiza uma avaliação somativa, sem descartar a avaliação formativa, permitindo que os estudantes tenham controle sobre sua própria aprendizagem, compreendendo o que fizeram, por que fizeram e como fizeram (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

As sequências didáticas desempenham um papel fundamental no trabalho do professor, pois direcionam o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. O objetivo central ao utilizar sequências didáticas no ensino de um gênero é possibilitar que os estudantes utilizem a língua de forma competente em várias situações comunicativas do cotidiano. A prática com sequências didáticas promove o desenvolvimento da escrita, oralidade e a capacidade de autoavaliação da linguagem, permitindo que os alunos adquiram maior autonomia.

Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que o professor deve construir

caminhos ao longo da vida escolar dos alunos para levá-los ao domínio dos diferentes gêneros, possibilitando o desenvolvimento das habilidades necessárias para usar os gêneros com maestria. Para isso, os autores propõem agrupamentos de gêneros em um currículo flexível, adaptado às diversas situações reais do ensino, o que facilita a previsão de problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Esses agrupamentos de gêneros são feitos considerando as regularidades e transferências linguísticas de cada um. No entanto, é importante destacar que cada gênero possui características específicas, exigindo adaptações em sua abordagem. Os agrupamentos devem atender a três critérios essenciais: alinhar-se com os objetivos sociais da comunicação oral e escrita no ensino, evidenciar as diferenças tipológicas e apresentar homogeneidade razoável em relação às habilidades linguísticas dentro de cada agrupamento.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que as sequências didáticas têm um papel importante ao orientar o professor, promovendo interações sociais e ações recíprocas entre os membros do grupo, bem como intervenções estruturadas na escola para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da apropriação de gêneros textuais.

Ao criar uma SD, é fundamental considerar a progressão das capacidades iniciais dos alunos, possibilitando que eles dominem gradualmente um determinado gênero, levando em conta as complexidades das tarefas e os elementos que superem suas habilidades iniciais.

As sequências didáticas permitem que o professor explore diversos exemplares do gênero escolhido, analisando suas características específicas e proporcionando aos alunos a prática de diferentes formas de escrita antes de chegarem à produção final. Essa abordagem possibilita um aprendizado mais profundo e consistente, preparando os estudantes para compreender e utilizar os gêneros textuais de forma mais efetiva.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam que o ensino da escrita deve se basear na SD, que é um conjunto de atividades progressivas que levam os estudantes a compreender, produzir e dominar diferentes gêneros discursivos. Essa abordagem pedagógica busca desenvolver as habilidades dos alunos na escrita por meio da prática e da análise de exemplos autênticos dos gêneros discursivos relevantes para o contexto em que estão inseridos. E ainda argumentam que os diferentes tipos de textos devem ser abordados como gêneros discursivos, levando em conta suas características estruturais e funcionais. Os autores defendem que o ensino da escrita deve ser baseado na prática e no estudo dos gêneros discursivos relevantes para os contextos de uso dos estudantes.

Em suma, a utilização das sequências didáticas no ensino com base nos gêneros textuais é uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento das capacidades linguísticas

dos alunos. Elas permitem ao professor guiar o processo de aprendizagem, proporcionando uma comunicação autêntica entre os interlocutores e incentivando a produção de textos reais para destinatários reais.

Assim, ao adotar as sequências didáticas como instrumentos pedagógicos, os educadores contribuem para a formação de indivíduos competentes e conscientes do uso da linguagem em suas diversas manifestações e contextos, preparando-os para uma participação ativa e assertiva na sociedade contemporânea. A valorização dos gêneros textuais como formas de vida e ambientes para a aprendizagem, conforme defendido por diversos teóricos, fortalece o ensino da língua materna e sua relevância no processo educacional.

A partir do estudo realizado, esta seção estabelece as bases para a exploração prática das estratégias pedagógicas abordadas, contribuindo para o aprofundamento do tema e seu desenvolvimento na sala de aula, embasando a pesquisa realizada para este trabalho, descrevendo a metodologia utilizada na seção a seguir.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção destaca a metodologia adotada durante a pesquisa-ação. Inicialmente, descreve o desenho da pesquisa, delineando a condução do estudo. Em seguida, apresenta o cenário da pesquisa, fornecendo informações sobre o contexto em que o estudo foi realizado.

A seção também traz um breve histórico da cidade de Juína, contextualizando a pesquisa no âmbito geográfico e histórico. Além disso, oferece um histórico sucinto da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, relevante para a compreensão do contexto educacional em que a pesquisa está inserida. Neste estudo, o público-alvo da pesquisa é apresentado com o intuito de revelar os principais sujeitos participantes, fundamentais na investigação realizada. Em seguida, detalhamos o processo de geração de dados, explicando como as informações foram reunidas para análise.

Esta seção oferece uma visão ampla da abordagem metodológica adotada no estudo, permitindo aos leitores compreender como a pesquisa-ação foi conduzida.

Por fim, a inclusão do relato acerca das dificuldades enfrentadas ao longo do mestrado enriquece a pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda do contexto. Essas informações ampliam a perspectiva dos leitores sobre os desafios enfrentados na trajetória acadêmica.

2.1 DESENHO DA PESQUISA

O processo inicial para a escrita desta dissertação foi a elaboração do projeto de pesquisa-ação durante o curso na disciplina Elaboração de Projetos. O projeto passou por correções e foi apresentado aos professores do curso, recebendo sugestões de aprimoramentos. Após as correções o projeto foi submetido ao CEP e obteve aprovação na segunda versão.

O trabalho é pautado nos preceitos da pesquisa-ação, cuja finalidade é investigar as razões das dificuldades dos alunos na leitura, interpretação e escrita, especialmente no gênero tira, visando aprimorar a competência leitora para compreender as múltiplas linguagens presentes nesse gênero.

A pesquisa-ação é um método de aprendizagem associado ao processo de investigação, especialmente na pesquisa educacional (Tripp, 2005). Essa abordagem foi escolhida para desenvolver a SD neste projeto. Recomenda-se a abordagem qualitativa e a análise interpretativa dos dados gerados pelas ações realizadas nesse tipo de pesquisa.

Para aprofundar meu conhecimento no tema estudado, realizei um levantamento

bibliográfico, sob a orientação de vários professores, incluindo minha orientadora, que também forneceu algumas obras relevantes sobre o assunto. De acordo com Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categoria teórica já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Com o intuito de compreender a pesquisa bibliográfica, o estudo iniciou-se com a busca de fontes acadêmicas variadas, como artigos, dissertações, teses, livros, além de vídeos de palestras e mini-cursos.

Após o levantamento do material, procedeu-se uma seleção dos textos relacionados com o tema da pesquisa.

É relevante ressaltar que esse trabalho dá continuidade aos estudos realizados na graduação e enriquecidos na especialização.

Este estudo é de natureza qualitativa, cuja metodologia de pesquisa não se concentra na produção e análise de dados numéricos. A pesquisa qualitativa é compreendida por meio de uma reunião de práticas que resultam em uma representação interpretativa de mundo, propiciada pela junção de significados, os quais fornecem ao pesquisador subsídios para a identificação de fenômenos. Assim, a pesquisa qualitativa se caracteriza:

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Diante do exposto, o pesquisador, ao invés de se concentrar em quantificar dados, ele busca entender os significados, as experiências e as perspectivas dos participantes. Para o estudo dos dados produzidos, optamos pela análise interpretativa, que conforme Severino (2007, p. 59):

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias anunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Essa técnica de pesquisa interpretativa possibilita ao pesquisador uma análise mais profunda e ampla dos dados empíricos. Assim, seu objetivo principal é explorar e compreender

os fenômenos observados, indo além da simples produção e descrição de dados. O processo interpretativo permite uma análise mais reflexiva e subjetiva, buscando atribuir significado e compreensão aos dados produzidos. Dessa forma, a pesquisa interpretativa busca não apenas descrever os fenômenos observados, mas também entender suas causas, implicações e relações com outros aspectos da realidade estudada.

Neste sentido, quem observa ou interpreta (o pesquisador) influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Neste item descrevemos o cenário em que esta pesquisa foi realizada, iniciando com um breve histórico da cidade de Juína - MT, onde a escola está localizada. Em seguida foi traçado um breve histórico sobre a Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, *locus* principal da pesquisa.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE JUÍNA

Juína é uma cidade planejada no noroeste do Estado de Mato Grosso, Brasil, estabelecida por um programa de colonização da Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (CODEMAT) em parceria com um programa federal de ocupação produtiva da Amazônia Brasileira (SUDECO), aprovado em 1978. Logo, sua formação ocorreu por meio de um chamamento oficial do governo, que convidou cooperativas, empresários e trabalhadores de todo o país para participarem da ocupação organizada da região.

Antes da chegada dos colonizadores, a área era habitada por povos indígenas. Durante o auge do ciclo da borracha no final do século XIX, a região foi intensamente explorada devido à extração de látex das seringueiras, resultando em um aumento populacional e atividade econômica. Após o declínio desse ciclo, a região se voltou para a agricultura. Em 20 de dezembro de 1979, Juína foi oficialmente fundada como município independente, desmembrando-se de Aripuanã. Nas décadas seguintes, a descoberta de ouro em garimpos próximos impulsionou um novo ciclo de crescimento econômico na cidade, atraindo pessoas em busca de riqueza.

Os engenheiros Gabriel Muller, e Hilton Campos lideraram o projeto de criação da cidade na selva amazônica, resultando na fundação de Juína em 09 de maio de 1982. Recebendo o título de *Rainha da Floresta*, Juína foi desmembrada de Aripuanã, abrangendo uma área de

30.319,6 quilômetros quadrados (Figura 2). O professor Orlando Pereira foi o primeiro prefeito eleito. O município é um polo regional, integrando municípios como Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juruena e Rondolândia.

Figura 2 - Vista aérea da cidade de Juína/MT



Fonte: Site G1MT (2020).⁴

Em busca de um desenvolvimento mais sustentável, Juína tem se dedicado à promoção de atividades econômicas ambientalmente conscientes, como ecoturismo e exploração responsável de produtos florestais. Atualmente, a cidade possui economia diversificada, incluindo agricultura, pecuária, comércio e serviços, destacando-se também como polo educacional e de saúde na região.

Em 2002, a população era de 39.825 habitantes, e sua atividade predominante era no setor extrativo/agropecuário, contribuindo com 2,4% da riqueza do estado. O crescimento populacional foi impulsionado pela construção da Rodovia AR-1 que liga a cidade de Aripuanã (MT), a Vilhena (RO).

A história de Juína reflete os desafios e oportunidades de diversas cidades na Amazônia Legal, enfrentando ciclos de exploração de recursos naturais e buscando um desenvolvimento que equilibre o crescimento econômico, preservação ambiental e bem-estar da população. Nesse contexto, a cidade continua evoluindo, construindo sua trajetória em

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/04/13/comercio-volta-a-funcionar-em-juina-mt-apos-novas-medidas-serem-decretadas.ghtml> Acesso em: 4 jun. 2024.

direção a um futuro mais sustentável.

2.4 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL DR. GUILHERME FREITAS DE ABREU LIMA

Este breve histórico foi escrito com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em estudo, Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima. O ambiente da pesquisa concentra-se em uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Juína, no estado de Mato Grosso. Trata-se da Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima, que atende atualmente 604 alunos matriculados em 2023, provenientes tanto da área rural quanto da área urbana.

A instituição está localizada na Rua Humberto de Campos, Quadra 11, Módulo I, em um bairro residencial na área central da cidade. Criada pelo Decreto 428/80, datado de 25/04/80, e publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 28/04/1980, a escola inicialmente foi autorizada a funcionar com o 1º Grau, abrangendo do 1º ao 8º ano, conforme estipulado no decreto 059 de 17/05/83.

Figura 3 - Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Posteriormente, obtive o reconhecimento para o Ensino de 1º Grau do 1º ao 8º ano pela Portaria Nº 471/87 e elevada a 2º Grau pelo Decreto Nº 830 de 12/02/81, sendo a primeira

escola do município, inicialmente conhecida como Escola Pioneira.

O grupo de estudantes dessa unidade é diversificado culturalmente, originando-se de diversos bairros da cidade e comunidades rurais da cidade. Além disso, inclui indivíduos de diferentes etnias, raças e religiões. Para muitos desses alunos, o transporte escolar fornecido pelo poder público/Prefeitura Municipal de Juína é essencial. A maioria deles é proveniente de famílias assalariadas, com renda variando entre 1 e 4 salários-mínimos, e reside com um dos pais ou parentes próximos.

Na unidade de ensino, é comum encontrar um grande número de mães atuando como provedoras do lar, muitas vezes com jornadas de trabalho que comprometem a devida atenção à vida escolar de seus filhos. A responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos é compartilhada por todos os profissionais da escola, não se limitando à gestão escolar.

A Escola Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima é uma instituição pública, gratuita e autônoma que tem como missão assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, proporcionando um ensino de qualidade que abrange tanto os aspectos cognitivos quanto os atitudinais. Seu propósito é formar cidadãos participativos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capacitando-os para atuar na construção de uma sociedade melhor e promover valores que visem ao bem comum.

Além disso, a escola é reconhecida como uma instituição de excelência dentro do município graças às suas práticas educativas. A equipe de profissionais realiza um trabalho participativo, comprometido, criativo e inovador, sempre pautado no respeito. Ao longo de sua história, a escola desenvolveu uma variedade de atividades e projetos que envolveram a comunidade e contribuíram para alcançar as metas nas avaliações internas quanto externas, cumprindo sua missão.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, destacam-se o Grêmio Estudantil, o Dia da Família na Escola, o Interclasse durante a semana do dia das crianças, a Feira do Conhecimento, a tradicional Festa Junina e o Projeto de Leitura. Este último merece destaque especial, uma vez que oferece agendamentos semanais da biblioteca para todas as turmas, aproveitando o valioso acervo disponível.

O lema da instituição, EDUCAR PARA TRANSFORMAR, enfatiza a importância da educação na transformação de pessoas e da sociedade em que estão inseridas. Essa conexão entre missão institucional, as práticas educativas e os projetos fortalecem o compromisso da escola em oferecer uma educação que beneficie de forma construtiva a comunidade escolar.

No entanto, mesmo com o retorno às aulas presenciais em 2022, após o controle da

pandemia da Covid-19 em Mato Grosso, ainda é uma realidade a existência de estudantes com defasagem de aprendizagem na rede estadual de ensino. Infelizmente, o retorno às aulas presenciais não foi o suficiente para mitigar as lacunas de aprendizagem que já existiam e se agravaram durante o período de ensino remoto.

Neste contexto desafiador, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) direciona seus esforços para a recomposição e o fortalecimento das aprendizagens essenciais. Com essa finalidade, apresenta o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem 2023 e coloca em prática o projeto piloto de Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA) em 39 escolas públicas do Estado. Essa escola foi uma das escolhidas para participar desse projeto, que segue as diretrizes delineadas no APA (Brasil, 2023):

[...] é uma estratégia educacional diferenciada e inovadora que se baseia em agrupamentos de ensino conforme o nível de aprendizagem dos estudantes a fim de recompor e fortalecer as aprendizagens, superando as desigualdades das aprendizagens encontradas no Estado. Essa abordagem pedagógica é inspirada no *Teaching at the Right Level (TaRL)* – ‘Ensinando no Nível Certo’ elaborado pela ONG Pratham que visa combater o grande percentual de estudantes com níveis inadequados de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta propõe igualar o nível de instrução ao nível do estudante, potencializando as ações educativas que correspondem as reais necessidades educativas dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a Secretaria de Educação (SEDUC) considerou as particularidades da região e, em consonância com as diretrizes estabelecidas no DRC-MT (Mato Grosso, 2018) e o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, implementou o APA. O principal objetivo do Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem é oferecer suporte aos alunos que estão enfrentando dificuldades no processo de aprendizado. Em muitas salas de aula, é comum encontrar estudantes com diferentes níveis de dificuldade, e esses desafios foram agravados pela pandemia de Covid-19. Essas dificuldades podem se acumular, tornando difícil para os alunos acompanhar as aulas e manter o foco, o que, por sua vez, pode prejudicar ainda mais o seu desempenho educacional.

Com determinação e cooperação, acreditamos que podemos superar esses desafios e proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos aprendizes, capacitando-os a se tornarem cidadãos participativos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Isso contribuirá, sem dúvida, para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

2.5 PÚBLICO-ALVO

A pesquisa foi realizada com uma turma de 6º ano, que apresenta uma grande diversidade em relação ao nível de defasagem na leitura, interpretação e escrita de textos, o que torna o trabalho ainda mais desafiador. Essa turma faz parte das quatro turmas do final do 2º ciclo da escola, e as aulas são ministradas no período da manhã. A turma é composta por 30 discentes com idades entre 10 e 12 anos, idades adequadas ao ano cursado. Contudo, a pesquisa foi realizada com 26 discentes, sendo 21 meninas e 5 meninos, quatro deles optaram por não participar da pesquisa.

2.6 PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Para a realização da pesquisa, foram criadas oficinas para trabalhar os módulos com o intuito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita de textos multimodais. Segundo Antunes (2011), as oficinas pedagógicas permitem que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo interesse, autonomia, criatividade, vontade de aprender e prazer em adquirir conhecimentos. É por essa razão que optamos por utilizar essa metodologia de pesquisa nos moldes da pesquisa-ação.

O ato de ler implica a necessidade de o leitor interagir com o texto através do acionamento de seus conhecimentos prévios para construir o sentido para ele. Esse conhecimento é de fundamental importância, uma vez que o gênero escolhido exige que os educandos estabeleçam relação entre texto e contexto, e assim, realizarem uma interpretação dos textos estudados.

Vale destacar que em cada situação planejada em uma pesquisa-ação, o pesquisador e os participantes envolvidos têm autonomia para replanejar a proposta inicial, porque o planejamento é flexível. Desta forma, Thiollent (1986, p. 15) destaca que:

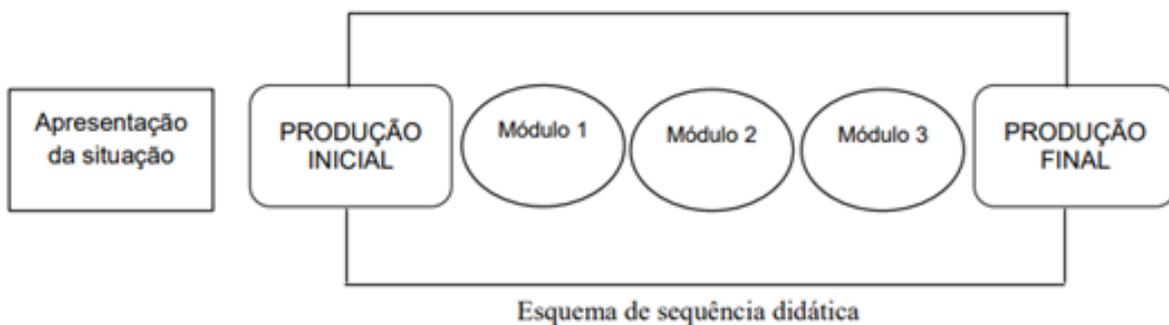
Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada participativo.

Consequentemente, na pesquisa-ação, a observação é um instrumento de produção de dados e de tomada de decisões para que o processo ocorra conforme o esperado, ou seja, o

planejamento proposto para realizar esta pesquisa, organizado sob a forma de Sequência SD, é somente um ponto de partida que pode ser alterado a qualquer momento.

Com base no modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), elaboramos uma SD com vistas a propiciar o aprimoramento das competências e habilidades dos alunos à interpretação e criação de tiras. Seguindo as orientações desses autores, uma SD pode ser estruturada conforme exemplificado na Figura 4.

Figura 4 - Estrutura de organização de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A SD está direcionada à turma do 6º ano do Ensino Fundamental e tem a finalidade de promover, junto aos estudantes, aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento da leitura e escrita de textos multimodais, em especial as tiras. Assim:

A sequência didática organizada como uma sequência de módulos de ensino possui o objetivo maior de desenvolver a capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, uma sequência didática com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem do padrão recorrente (Pimenta; Andrade, 2011, p. 850).

Para isso, é fundamental que a intervenção esteja embasada em um gênero textual, a fim de possibilitar o crescimento crítico e reflexivo do aluno. Durante as oficinas foi utilizada a técnica da observação, bem como um caderno de campo para coleta dos dados.

A observação, em sua essência, significa examinar e documentar informações sobre pessoas, eventos ou fenômenos em seus ambientes naturais ou em configurações específicas. Uma de suas principais vantagens é a capacidade de coletar dados em contextos autênticos, proporcionando uma visão direta e profunda de comportamentos, interações sociais e contextos culturais. Existem dois tipos principais de observação: a participante, na qual o pesquisador se

envolve ativamente na situação, muitas vezes se tornando parte dela; e a não participante, na qual o pesquisador observa de fora, sem interferir. As observações podem ser registradas de diversas maneiras, desde anotações escritas até gravações de áudio ou vídeo, dependendo das circunstâncias e da natureza da pesquisa (Demo, 2000).

O caderno de campo desempenha um papel crucial na técnica de observação, sendo um documento no qual o pesquisador anota todas as observações, reflexões e notas relacionadas à pesquisa. Funciona como um arquivo detalhado das observações, permitindo ao pesquisador organizar e analisar os dados posteriormente. O conteúdo de um caderno de campo pode variar de descrições de eventos e diálogos a impressões pessoais, esboços, mapas e outras informações relevantes. Para manter a organização, as entradas geralmente incluem datas, horários e locais específicos. Manter a confidencialidade das informações registradas é fundamental, especialmente quando se trata de dados pessoais ou sensíveis (Demo, 2000).

A pesquisa também foi desenvolvida a partir de respostas de um questionário estruturado composto por questões mistas, entregue aos discentes que foram observados durante as oficinas⁵.

Por fim, está planejado a elaboração de um e-book: guia didático para o ensino de tiras no Ensino Fundamental Anos Finais. Esse recurso didático conterà os resultados da pesquisa e as produções dos alunos, sendo disponibilizado como suporte aos professores, cujo propósito é auxiliá-los na condução e realização de atividades e pesquisas escolares.

⁵ Ver em Apêndice A.

3 METODOLOGIA DO ENSINO

Esta seção se concentra na metodologia do ensino, analisando de maneira detalhada o desdobramento da SD. Antes do desdobramento das oficinas é apresentado o planejamento das atividades, proporcionando uma visão abrangente e estruturada do processo educativo.

A Oficina I trata da *Apresentação da Situação - projeto de pesquisa*, seguida pela Oficina II, que se dedica à *Produção Inicial*. A Oficina III se concentra no *Projeto de Leitura: O presente*, enquanto a Oficina IV explora o fascinante universo das tiras. Na Oficina V, os participantes compartilham informações sobre personagens e seus autores, e a Oficina VI é dedicada à *Elaboração do roteiro para a produção de tiras*. A Oficina VII direciona-se para a *Produção Final*, enquanto a Oficina VIII conclui a SD com a realização de uma *Feira de Quadrinhos*. Por meio dessas oficinas, investigamos todo o processo de ensino, desde a concepção inicial do projeto até o seu desfecho.

O processo engloba todas as fases da SD, incluindo estratégias pedagógicas, objetivos de aprendizagem e análise da *Produção Final*. Estimula os discentes a aplicarem os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, aprofundarem a compreensão e produzirem resultados que reflitam o processo de aprendizagem.

Essa metodologia estruturada analisa todas as etapas da SD, da apresentação à conclusão, enfatizando sua contribuição para a promoção do aprendizado dos estudantes envolvidos no estudo.

3.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

A BNCC é um documento que orienta e define diretrizes para a educação no Brasil, visando uma educação integral que engloba aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Busca por meio de um conjunto de habilidades e competências preparar os estudantes ao longo da educação básica para os desafios do mundo moderno e para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

Essa SD contempla as seguintes competências e habilidades linguístico-discursivas, as quais serão trabalhadas nas etapas das aulas, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018). A competência específica que será desenvolvida durante a SD é a 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.

As habilidades que serão abordadas no decorrer da pesquisa são as seguintes:

1. (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 95);
2. (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (Brasil, 2018, p. 95);
3. (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 (Brasil, 2018, p. 135);
4. (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. (Brasil, 2018, p. 171);
5. (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. (Brasil, 2018, p. 171).

Dessa forma, as habilidades a serem trabalhadas incluem a leitura crítica de diferentes gêneros textuais, a interpretação de imagens e sua relação com o texto escrito, a criação de narrativas ficcionais, a escrita com correção ortográfica e a análise de efeitos de humor, ironia e crítica em textos multissemióticos. Essas competências são essenciais para promover a autonomia, fluência e criticidade na comunicação dos alunos, capacitando-os para o aprendizado contínuo ao longo de suas vidas.

3.2 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos detalhadamente as etapas da Sequência Didática voltadas às tiras, que foram cuidadosamente planejadas antes de serem desenvolvidas com os estudantes. A abordagem pedagógica foi alinhada aos objetivos de aprendizagem, visando assegurar uma

experiência de ensino envolvente.

3.2.1 Sequência didática: Gênero *tira*

1ª Oficina - Apresentação da situação – Projeto de Pesquisa

Habilidades contempladas: EF67LP28

Objetivo(s) específico(s):

- Apresentar a proposta de trabalho;
- Entregar, ler e coletar a assinatura dos estudantes no Termo/Registro de Assentimento Livre Esclarecido (TALE);
- Encaminhar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os pais assinarem.

Procedimentos:

Nesta primeira oficina, será apresentada a proposta de trabalho aos estudantes, utilizando um projetor de multimídia (*Datashow*), com o objetivo de sensibilizá-los para a participação ativa na pesquisa. Após a apresentação do projeto de pesquisa, será entregue e realizada a leitura da documentação exigida pelo CEP. Além disso, será coletada a assinatura dos estudantes no documento TALE, sendo eles os responsáveis por levar o documento TCLE para que seja assinado pelos pais e/ou responsáveis. A atividade será desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada.

Observação: O professor deverá preparar previamente os slides e o *Datashow* para a apresentação.

2ª Oficina – Produção Inicial

Habilidades contempladas: EF67LP28 / EF67LP30 / EF69LP05

Objetivo(s) específico(s):

- Estimular a criatividade e a expressão individual dos alunos na criação de tiras;
- Produzir tiras com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim);
- Desenvolver a dinâmica de leitura: *Liberte uma tira*;
- Proporcionar ao aluno o contato com o gênero *tira*;
- Despertar o gosto da leitura através de tiras variadas;
- Promover a interação entre os educandos por meio das tiras.

Procedimentos:

A aula terá início com a primeira produção do gênero *tira*, na qual os estudantes criarão suas próprias tiras. Para tal, serão fornecidos materiais impressos contendo três quadros

destinados aos desenhos ⁶, bem como lápis de cor, os quais serão disponibilizados durante a atividade. Os alunos terão a liberdade de escolher o tema, com o objetivo de despertar o interesse e permitir a expressão de sua criatividade na elaboração das tiras.

Ao término da produção textual, será realizada a dinâmica de leitura *Liberte uma tira*. Cada aluno, um de cada vez, será convidado a vir à mesa que estará à frente do quadro para abrir uma gaiola personalizada e tirar uma tira de dentro dela. Essa tira será utilizada para fazer a leitura individual, permitindo que os estudantes se familiarizem com as características do gênero.

Dentro da gaiola, haverá tiras de diferentes artistas e estilos, proporcionando aos educandos a oportunidade de conhecer uma variedade de histórias. Essa variedade de exemplos permitirá que eles explorem temas e abordagens distintas, como humor, romance, suspense, crítica social, entre outros, ampliando assim seu repertório e compreensão sobre o gênero *tira*. Um ponto importante que será abordado durante a atividade é a interação entre os aprendizes.

Após a leitura dos textos, os alunos serão incentivados a trocar as tiras entre si, garantindo um momento de compartilhamento e análise em conjunto com colegas de sala. A atividade se desenvolverá em duas aulas de 50 minutos cada.

Observação: O professor deverá imprimir, previamente, os quadros para a produção das tiras e disponibilizar lápis de cor, assim como uma gaiola decorada contendo tiras impressas de diferentes autores para a realização da atividade.

3ª Oficina - Módulo 1: *O Presente* – Abertura do Projeto de Leitura de Gibis

Habilidades contempladas: EF67LP28

Objetivo(s) específico(s):

- Contribuir para o letramento multimodal dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Estadual de Mato Grosso;
- Fomentar o gosto pela leitura através de tiras e gibis variados.

Procedimentos:

A aula iniciará com uma oficina chamada *O Presente*. No início da aula, a bibliotecária da escola entregará uma caixa de presente grande, contendo gibis variados para a turma. Em seguida, a professora desafiará os alunos a descobrirem o que há dentro da caixa. Caso ninguém consiga adivinhar o conteúdo da caixa, pedir para um educando abrir à caixa e mostrar os gibis para os colegas.

⁶ Ver em Apêndice B.

Em seguida, todos virão até à caixa e escolherão um gibi para a leitura em sala. Ao término do momento de leitura, os estudantes escolherão um gibi para levarem para suas casas. Esses gibis poderão ser trocados uma vez por semana, até o final do bimestre. A atividade se desenvolverá em uma aula de 50 minutos.

Observação: O professor deverá preparar previamente uma caixa grande decorada e ter vários gibis para a realização da atividade.

4ª Oficina - Módulo 2: Conhecendo o Gênero *Tira*

Habilidades contempladas: EF67LP28/ EF67LP08 / EF69LP05

Objetivo(s) específico(s):

- Realizar um levantamento das experiências de leitura dos alunos;
- Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo;
- Reconhecer o uso da linguagem verbal e não verbal em situações de acontecimentos diários;
- Refletir sobre o significado das imagens no texto;
- Conhecer a figura de linguagem *ironia* e seus efeitos de humor;
- Conhecer os diferentes recursos de fala (os balões das histórias);
- Compreender a importância e a função do uso de onomatopeias nas HQs, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade.

Procedimentos:

A aula terá início com uma sondagem por meio de um questionário⁷, contendo perguntas objetivas e abertas, com o propósito de compreender as experiências de leitura de cada aluno. Posteriormente, a professora utilizará um *Datashow* para apresentar as principais características do gênero *tira*. O objetivo principal da aula será aprofundar o conhecimento dos educandos acerca do gênero.

Em seguida, os alunos serão orientados a se organizarem em um círculo. A professora, então, apresentará uma lata personalizada com Histórias em Quadrinhos, devidamente fechada para que os alunos não visualizem o conteúdo. Na lata, haverá uma variedade de personagens do universo das tiras, tais como os da Turma do Pererê, Turma da Mônica, Menino Maluquinho, Mafalda, Armandinho, Garfield, Snoop, Hagar o Horrível, entre outros. Cada imagem dos personagens estará identificada com um número.

Logo, cada estudante, um de cada vez, escolherá, aleatoriamente, um personagem da lata. Eles deverão analisar o personagem e compartilhar com os colegas se já o conhecem, de

⁷ Ver em Apêndice B.

onde o conhecem e se gostam dele. Após essa etapa, cada aluno vai informar à professora o número que está na parte de trás da imagem selecionada.

A professora, então, entregará ao estudante uma breve narrativa sobre o personagem, impressa e numerada com o mesmo número da personagem escolhida. O aluno deverá ler esse texto para a classe, compartilhando, assim, mais informações sobre o personagem escolhido.

Para encerrar a aula, será promovida uma conversa com os aprendizes, convidando-os a expressar suas opiniões sobre a aula, proporcionando, dessa forma, um espaço reflexivo. Essa oficina permitirá ajustes no planejamento, tornando as futuras aulas mais alinhadas às necessidades dos alunos. A atividade se desenvolverá em duas aulas de 50 minutos cada.

Observação: Antes da realização da oficina, é essencial organizar os seguintes materiais: questionário impresso, equipamento de projeção (*Datashow*), uma lata grande, devidamente, fechada e personalizada com histórias em quadrinhos. Nessa lata, deverá conter imagens de personagens do universo das tiras numeradas. Além disso, incluir um breve resumo da história de cada personagem da lata, devidamente numerado de acordo com a imagem correspondente, para que seja apresentado, simultaneamente.

5ª Oficina – Módulo 3: Aprendendo a Produzir Tiras

Habilidades contempladas: EF67LP28/ EF67LP08/ EF69LP05

Objetivo(s) específico(s):

- Estimular o gosto pela leitura através das tiras;
- Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo;
- Conhecer os diferentes recursos de fala (os balões das histórias)
- Compreender a importância e a função do uso de onomatopeias nas HQs, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade;
- Reconhecer o uso da linguagem verbal e não verbal em situações de acontecimentos diários;
- Refletir sobre o significado das imagens no texto.

Procedimentos:

Nesta aula, os estudantes terão a oportunidade de realizar leituras de diversas histórias em quadrinhos, tiras e assistir a vídeos que abordam o processo de elaboração de quadrinhos na

plataforma *Padlet*⁸. Eles poderão utilizar tanto *Chromebooks*⁹ quanto material impresso nessa atividade.

Durante esse momento, iremos explorar os elementos principais do gênero, investigando a relação entre imagem e texto, a metáfora visual, a utilização das cores, a pontuação e a linguagem, tanto verbal quanto não verbal. A atividade se desenvolverá em duas aulas de 50 minutos cada.

Observação: Antes da realização da oficina, é recomendável que o professor organize os *Chromebooks* ou solicite aos alunos que tragam seus celulares. Além disso, é importante assegurar o acesso à internet nas dependências da escola.

6ª Oficina – Módulo 4: Elaboração do Roteiro para a Produção Escrita das Tiras

Habilidades que serão contempladas: EF67LP28/ EF67LP08/ EF67LP30/ EF67LP32/ EF67LP33/ EF69LP05

Objetivo(s) específico(s):

- Despertar o gosto pela leitura através das tiras;
- Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo;
- Compreender a importância e a função do uso de balões, das figuras de linguagem *ironia* e *onomatopeias* nas HQs, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade;
- Reconhecer e analisar o uso da linguagem verbal e não verbal nas tiras em situações de acontecimentos diários;
- Refletir sobre o significado das imagens no texto, explorando sua capacidade de transmitir mensagens e emoções;
- Organizar tiras com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim);
- Escrever um roteiro para a produção final de tiras.

Procedimentos:

A oficina começará com a organização dos educandos em duplas e a distribuição de duas tiras diferentes, previamente fatiadas e embaralhadas para cada grupo. Os alunos, então, serão responsáveis por desembaralhar as tiras e reorganizar, de maneira adequada, a sequência lógico-temporal das histórias.

⁸ *Padlet* é uma plataforma digital interativa que permite criar e compartilhar murais digitais. Ela possibilita registrar, guardar e partilhar conteúdos diversos. Acessível pelo link: <https://padlet.com/solangegrequeirus/projeto-de-leitura-hist-rias-em-quadrinhos-ylc21dl5hrvc37z>

⁹ *Chromebooks* são laptops que foram disponibilizados pelo governo às escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem e conectar os estudantes ao mundo.

Posteriormente, cada aluno receberá um roteiro¹⁰ em branco, contendo sugestões de habilidades socioemocionais para auxiliar na escolha do tema, juntamente com uma lista de onomatopeias e balões de fala - elementos essenciais para a produção dos textos.

Com o material em mãos, os estudantes utilizarão esses roteiros como ponto de partida para preencher informações importantes, visando criar suas próprias tiras.

Por fim, os educandos preencherão os roteiros, conforme as orientações do professor. Cada roteiro deverá conter um tema para a história, um título, a criação de personagens e seus respectivos nomes, bem como outras informações relevantes. Esses roteiros preenchidos serão importantes na hora da criação das tiras na etapa final da sequência.

Essa metodologia não apenas permitirá a aplicação dos conceitos estudados nas oficinas anteriores, como também contribuirá para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos discentes. A atividade se desenvolverá ao longo de duas aulas, cada uma com a duração de 50 minutos.

Observação: Antes de iniciar a oficina, é necessário que o professor escolha diversas tiras, as recorte e as organize fora de ordem. Além disso, deverá levar o roteiro impresso para o planejamento das tiras.

7ª Oficina – Produção Final

Habilidades que serão contempladas: EF67LP28/ EF67LP08/ EF67LP30/ EF67LP32/ EF67LP33/ EF69LP05

Objetivo(s) específico(s):

- Despertar o gosto pela leitura através das tiras;
- Apropriar-se da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação;
- Empregar os mais variados balões de fala, as figuras de linguagem *ironia* e *onomatopeia* nas tiras;
- Reconhecer o uso da linguagem verbal e não verbal em situações de acontecimentos diários;
- Refletir sobre o significado das imagens no texto;
- Produzir tiras com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim);
- Corrigir o texto para melhorar e aperfeiçoar as tiras;
- Aprender a aceitar críticas construtivas.

Procedimentos:

Antes de iniciarem a produção das tiras na sala de aula, os alunos terão a oportunidade

¹⁰ Ver em Apêndice C.

de revisar os principais elementos essenciais desse gênero por meio da plataforma *World Wall*¹¹.

Na semana subsequente, os estudantes começarão suas produções individuais dentro do tema escolhido, utilizando como base a revisão da oficina anterior e os roteiros já preenchidos por eles. Para este momento, será disponibilizado novamente o material impresso, que contém os quadros para desenhar as tiras¹², acompanhado de lápis de cor e os roteiros preenchidos. Ao final da aula, as tiras serão recolhidas pela professora para a correção.

Na oficina seguinte, a professora devolverá aos estudantes as tiras, acompanhadas dos devidos apontamentos de correção e sugestões de melhorias, que serão discutidas em sala de aula. Durante o processo de correção, a professora estará disponível para acompanhar e auxiliar os alunos.

Após a correção final, as produções serão fotografadas para serem incluídas no *e-book: Guia Didático para o Ensino de Tiras no Ensino Fundamental Anos Finais*. A atividade se desdobrará ao longo de seis aulas de 50 minutos cada.

Observação: Para a realização da oficina, recomenda-se que o professor organize os *Chromebooks* ou solicite aos alunos que tragam seus celulares. Além disso, é importante garantir o acesso à internet nas dependências da escola. Também, é necessário providenciar lápis de cor, os quadros impressos para a produção das tiras e os roteiros produzidos na oficina seis.

8ª Oficina – Culminância: Feira dos Quadrinhos

Habilidades que serão contempladas: EF67LP28/ EF67LP08

Objetivo(s) específico(s):

- Contribuir para o letramento multimodal dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso;
- Reconhecer e valorizar o esforço e a criatividade dos educandos na criação de tiras;
- Proporcionar um espaço de aprendizagem colaborativa, no qual os alunos poderão trocar ideias e construir conhecimentos juntos;
- Envolver a comunidade escolar.

¹¹ *Wordwall* é uma plataforma online para o professor criar atividades personalizadas e interativas referente aos conteúdos ministrados. Ela é um recurso que oferece uma variedade de atividades como palavras cruzadas, jogos, questionários que envolvem e reforçam o conteúdo abordado em sala. Os jogos podem ser acessados pelo link: <https://wordwall.net/pt-br/community/g%C3%AAnero-tirinha>, utilizando os *Chromebooks*.

¹² Ver em Apêndice B.

Procedimentos:

No início da aula, a professora apresentará a proposta da *Feira dos Quadrinhos*, enfatizando o objetivo de reconhecer e valorizar o trabalho dos alunos. Em seguida, os estudantes serão conduzidos ao corredor principal da escola, que foi organizado, previamente, pela professora, para dar início à Feira. Nesse espaço, serão expostos painéis com as tiras produzidas pelos alunos, gibis e uma variedade de tiras para leitura.

Durante o evento, os alunos terão a oportunidade de receber a visita dos outros alunos e funcionários da escola, criando um ambiente propício à interação. A exposição dos trabalhos proporcionará aos participantes uma experiência enriquecedora, permitindo que apreciem a criatividade e a dedicação dos estudantes.

A *Feira dos Quadrinhos* será realizada no período da manhã, durante duas aulas de 50 minutos cada. No entanto, os materiais permanecerão expostos durante todo o dia, proporcionando aos alunos a oportunidade de apreciar as produções à vontade. Isso contribuirá para um ambiente escolar mais enriquecedor, estimulando o processo de aprendizado.

Após a realização da *Feira dos Quadrinhos*, os alunos serão convidados a participar de uma avaliação¹³, referente à SD das tiras. O objetivo desta avaliação é obter um *feedback* dos alunos sobre as atividades desenvolvidas e o desempenho da professora.

Por meio dessa avaliação, busca-se compreender a eficácia das estratégias educacionais empregadas, identificando tanto os pontos positivos quanto as áreas que possam ser melhoradas. A finalidade principal é aprimorar a qualidade do ensino e estimular um maior envolvimento por parte dos alunos.

Observação: Antes da realização da oficina, o professor deverá organizar o espaço do evento, dispondo gibis e diversas tiras impressas, além de preparar painéis com as tiras produzidas pelos estudantes. Também, é necessário trazer impressa a avaliação referente à SD e o trabalho do professor.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a apresentação e análise da intervenção realizada na SD, nesta subseção, optou-se por estruturar e nomear as etapas e módulos como oficinas, concentrando-se, especificamente, no gênero *tira*. Essas oficinas englobam a situação inicial, a primeira produção, os módulos, a produção final e a culminância. Essa abordagem proporciona uma

¹³ Ver em Apêndice D.

estrutura sistemática para a compreensão e o desenvolvimento do tema em foco.

Antes de entrarmos na descrição das oficinas, é crucial destacar a importância da SD no ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem estruturada promove uma aprendizagem progressiva, incentivando a participação ativa dos alunos.

A escolha do gênero *tira* para essa SD está alinhada a objetivos pedagógicos específicos. As tiras oferecem uma oportunidade única para explorar elementos linguísticos e semióticos, de maneira integrada, estimulando a compreensão textual, a análise crítica e a criatividade dos alunos.

Assim, a proposta das oficinas busca potencializar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes, proporcionando uma abordagem dinâmica e contextualizada para o ensino de Língua Portuguesa. Essa escolha visa contribuir, de maneira expressiva, para uma educação mais abrangente.

3.3.1 Descrição detalhada e análise da sequência didática

Na organização desta SD, optou-se por chamar as etapas de oficinas. Isso representa o caminho planejado para o processo de ensino. A SD engloba atividades distintas, começando pela situação inicial, a primeira produção, os módulos de aprendizado e a produção final. Essa estrutura forma um conjunto organizado, que tem como objetivo proporcionar uma compreensão gradual e aprofundada do tema proposto.

Em cada oficina, pensamos em momentos práticos e participativos, em que os alunos se envolvem ativamente. Cada uma dessas etapas visa conduzir nossos estudantes a entenderem melhor as tiras, desde o começo até a produção final. É como se estivéssemos construindo juntos um caminho gradual de aprendizado, valorizando a prática e a colaboração para solidificar o conhecimento. Então, ao tratar de oficinas, enfatiza-se uma forma planejada de ensinar, buscando tornar as aulas mais envolventes e eficazes.

3.3.2 Situação inicial

A pesquisa-ação começou em junho de 2023 durante as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, no período matutino, envolvendo uma turma composta por 30 alunos. Importante mencionar que, quando a documentação foi enviada ao CEP, eram 32 alunos na turma, mas 2 foram transferidos enquanto ocorria a aprovação do projeto. As duas aulas semanais dedicadas à aplicação da SD foram programadas para as terças-feiras, seguindo

a recomendação da coordenação pedagógica.

A intervenção pedagógica teve seu início com a *Situação Inicial*, em 06 de junho do ano de 2023. Nesse momento, apresentou-se o projeto de pesquisa e a proposta de trabalho aos estudantes, incluindo a leitura e a entrega dos documentos exigidos pelo CEP.

O momento inicial desempenha um papel fundamental, ao orientar os alunos sobre o que ocorrerá nas aulas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é importante explicar a situação de forma clara para que a turma compreenda o objetivo da pesquisa.

Adotando os princípios da pesquisa-ação, estimulou-se a participação dos alunos durante todo o processo. No início da oficina, foi explicada, detalhadamente, cada etapa, ressaltando que a participação na pesquisa era opcional. No final, 21 meninas e 5 meninos manifestaram interesse, e 4 não quiseram participar, escolha, totalmente, respeitada.

Os alunos que optaram por não participar da pesquisa apresentara suas justificativas. Um deles disse que não gostava do gênero *tira*, enquanto os outros dois não apreciavam atividades que envolviam desenho e pintura e, por fim, um discente se recusou a participar, relatando que frequentava a escola porque era obrigado pela família. Por essa razão, decidiu não participar da pesquisa como uma forma de desafiar seus responsáveis, recusando-se a fazer as atividades propostas. Essa resistência persistiu desde o início do ano, evidenciando uma relação complexa e desafiadora com o ambiente escolar.

Mesmo após esclarecer a importância do projeto para a educação e o crescimento profissional da professora-pesquisadora, os 4 estudantes mantiveram a decisão.

Durante as oficinas, todos os alunos foram convidados a participar das atividades, pois estas ocorreram em dias letivos e dentro da carga horária anual de Língua Portuguesa. Entretanto, na dissertação, apresentam-se apenas os dados daqueles que aceitaram participar do processo e que assinaram todos os documentos exigidos pelo CEP. Essa abordagem destaca o compromisso da professora-pesquisadora com a participação ativa dos alunos, seguindo os princípios da pesquisa-ação.

A apresentação da proposta foi compartilhada com auxílio do *Datashow*, despertando a atenção dos educandos, que fizeram várias perguntas sobre os estudos da pesquisadora e da própria pesquisa. Alguns demonstraram surpresa ao saber que a professora, ainda, estava estudando. Uma aluna chegou a perguntar como a docente havia conseguido associar estudo, trabalho e atividades domésticas, visto que era casada e tinha um filho.

Essa revelação teve um impacto positivo, inspirando os alunos a enxergarem a educação como um caminho contínuo. A surpresa da aluna e suas perguntas demonstraram um real interesse em descobrir como é possível gerenciar o tempo e equilibrar responsabilidades

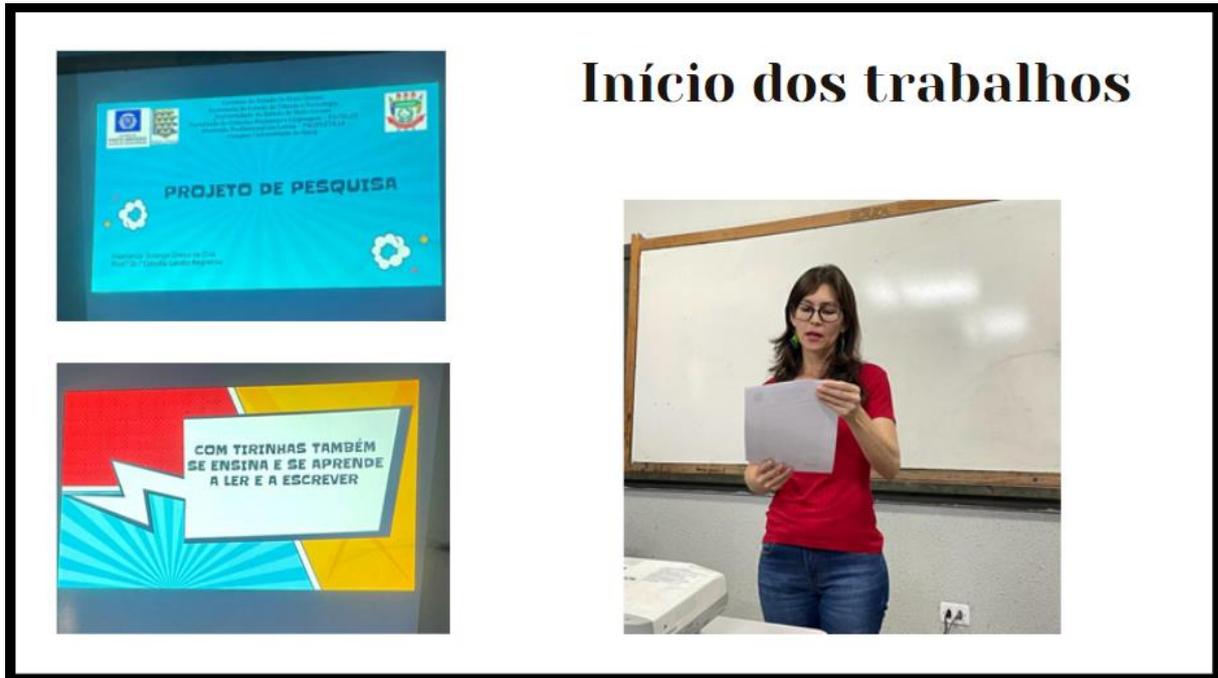
na vida adulta. Essa experiência reforça a ideia de que o aprendizado não tem limites e pode ser conciliado, de maneira equilibrada, no nosso dia a dia.

Após explicar a proposta, realizei a leitura e a entrega do documento TALE aos alunos para coletar suas assinaturas, confirmando a participação na pesquisa. Simultaneamente, enviei o TCLE aos responsáveis, buscando também suas assinaturas. Vale ressaltar que os resultados não se limitam a registros em documentos. Cada aluno, ao participar ativamente, não só enriqueceu a pesquisa, mas também contribuiu para seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Os documentos TALE e TCLE são essenciais na pesquisa-ação. O TALE obtém permissão dos participantes e o TCLE destaca a natureza voluntária da participação, garantindo privacidade. Esses documentos são muito importantes para assegurar a integridade ética da pesquisa, respeitando os direitos dos participantes e possibilitando um estudo válido. Segundo Richardson (1999), a pesquisa contribui para construir conhecimento, gerando novas informações ou contestando as existentes. Essa contribuição não apenas enriquece a aprendizagem do pesquisador, como também promove o avanço da sociedade em que está inserido.

A oficina marcou o início de uma jornada contínua de aprendizado cujo conhecimento é construído gradativamente. A participação dos alunos reforça a ideia de que o aprendizado é uma construção coletiva e dinâmica. Esta etapa, realizada em duas aulas de 50 minutos cada, representa um ponto de partida para explorar o potencial de aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Figura 5 - Apresentação da situação



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

As fotos representam o trabalho realizado ao evidenciar que a aprendizagem transcende a sala de aula, ressaltando a relevância de uma abordagem centrada no aluno. Além de documentar o progresso acadêmico, demonstram a interação social, reforçando a importância de cultivar habilidades sociais para que os estudantes estejam preparados diante dos desafios do dia a dia.

3.3.3 Produção inicial

A oficina destinada à produção inicial foi realizada no dia 13 de junho de 2023, dividida em dois momentos. O primeiro momento foi dedicado à primeira produção do gênero escolhido, a partir do qual os estudantes foram orientados a criar suas próprias tiras, utilizando papel sulfite e lápis de cor disponibilizados durante a aula. Nesse momento, eles tiveram a liberdade para escolher o tema, visando despertar o interesse e permitir a expressão da criatividade na elaboração das tiras. Como orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101):

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor [...] esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é

suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Nesta etapa, foi possível avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero, permitindo ajustes necessários na estratégia didática para torná-la mais clara e direta. Essa abordagem visou adequar o conteúdo à realidade da turma, considerando suas dificuldades específicas.

É fundamental enfatizar que essa avaliação inicial não se limitou à atribuição de pontos ou conceitos, mas sim à criação de um momento dedicado à construção de informações relevantes sobre cada aluno. Conforme Luckesi (2005), essa abordagem busca compreender o estágio de aprendizagem que cada estudante se encontra.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa é bem diferente da avaliação tradicional, especialmente, ao considerarmos seus objetivos. Não se trata apenas de dar notas e classificar, pois ela vai além disso. Conforme Cardinet (1986, p. 14), a avaliação formativa busca:

[...] orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Essa abordagem beneficia o aluno, especialmente quando há uma relação próxima entre quem ensina e quem aprende. Seu propósito é auxiliar o educando no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A abordagem avaliativa defendida, nesta pesquisa, é formativa e contínua, não se limitando a procedimentos formais de avaliação. Pelo contrário, busca identificar as necessidades dos alunos para orientar intervenções pedagógicas e garantir o alcance dos objetivos propostos.

“A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”, destaca Jussara Hoffmann (1993, p. 32). Por isso, é primordial que a avaliação da aprendizagem assuma a função pedagógica de apoiar o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Ela subsidia o diagnóstico das dificuldades e dos problemas que impedem o aluno de assimilar o conhecimento proposto, fundamentando as intervenções pedagógicas necessárias para promover as condições essenciais e o pleno desenvolvimento do educando, conforme ressalta Souza (1995).

Figura 6 - Produção Inicial



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

A condução de atividades que estimulem a leitura é essencial no contexto educacional, sendo fundamental para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes. No âmbito da formação educacional, destaca-se, sem dúvida, a habilidade de leitura como atividade fundamental. O ato de ler é considerado mais importante do que a capacidade de escrever, sendo a competência leitora o elemento central no processo educacional.

O foco principal da escola deve ser voltado para o estímulo à leitura. Mesmo que um educando não se saia tão bem em outras atividades, mas for um bom leitor, a escola terá cumprido grande parte do seu papel (Cagliari, 2009). Nesse cenário, Rojo (2001) destaca a evolução constante das formas de leitura e de escrita na contemporaneidade, abrangendo o texto manuscrito, impresso e eletrônico. A BNCC enfatiza a necessidade da escola acompanhar essa evolução, conforme mencionado pela autora. “Logo, a escola deve ajudar a criança a torna-se leitora dos textos que circulam no sociedade e não limitá-las à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-las a ler” (Foucambert, 1994, p.10).

Dentro dessa perspectiva, o segundo momento da aula foi dedicado à dinâmica de leitura intitulada *Liberte uma Tira*, na qual os alunos se mostraram entusiasmados ao se depararem com uma gaiola decorada, demonstrando grande curiosidade. Durante essa dinâmica, os alunos tiveram a oportunidade de se aproximar da mesa localizada à frente do quadro, onde a gaiola estava, e abrir a gaiola para retirar uma tira, que possibilitou a leitura e familiarização com as características do gênero.

Na gaiola, havia textos de diversos quadrinistas e estilos, proporcionando aos educandos a oportunidade de explorar uma variedade de histórias. Essa variedade facilitou a exploração de temas, tais como: humor, romance, suspense e crítica social, contribuindo para aprimorar o repertório e a compreensão dos alunos em relação ao gênero em estudo.

Após a leitura das tiras retiradas da gaiola, os alunos foram incentivados a trocá-las entre si, criando um ambiente colaborativo, que favoreceu a construção coletiva do conhecimento.

Para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, é essencial incentivar a autonomia e a interação entre os estudantes. Segundo Montemor (2020, p. 28), a conquista da autonomia na leitura e na escrita é fundamental para o desenvolvimento da interação. Esse avanço é alcançado por meio de um ensino contínuo, ao longo do Ensino Fundamental.

Conforme destacado por Pato (2001), Amaral (2006) e Gauthier *et al.* (2014), é recomendável adotar o ensino em grupo sempre que possível. Segundo esses pesquisadores, essa abordagem não apenas amplia o tempo dedicado ao aprendizado escolar, mas também aumenta a quantidade de instrução fornecida a cada aluno, em comparação com o método de ensino individualizado.

De maneira geral, já foi comprovado que ensinar em grupo é a abordagem mais eficaz para ensinar habilidades básicas. Um ensino em grupo dirigido pelo professor é propício a impactos positivos no aprendizado, porque ele aumenta a probabilidade de surgirem fatores associados à melhora do aprendizado, tais como explicações claras, modelagens, práticas guiadas, feedbacks e respostas frequentes (Gauthier *et al.*, 2014, p.162).

A abordagem coletiva, por meio de atividades como *Liberte uma Tira*, e o método de ensino em grupo, é uma estratégia valiosa, que não apenas fortalece o desenvolvimento educacional dos alunos, como também contribui para a sua formação integral. Ao incentivar a leitura e a construção coletiva do conhecimento, a escola fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

A estratégia coletiva, exemplificada pelo envolvimento no projeto *Liberte uma Tira*, não só capacita os alunos, academicamente, mas também os prepara para desafios futuros, de maneira colaborativa, estabelecendo uma base sólida para o crescimento pessoal e profissional.

Figura 7 - A gaiola - *liberte uma tira*



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

A oficina, dividida em duas etapas, enfatizou a importância da avaliação formativa para ajustar estratégia didática de acordo com o estágio de aprendizagem de cada aluno. Essa abordagem permite intervenções pedagógicas direcionadas, oportunizando, assim, o crescimento personalizado de cada educando. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também impulsiona o desenvolvimento do aluno. Essa etapa foi trabalhada em 2 horas aula, cada uma com duração de 50 minutos.

3.3.4 Módulo 1 – Oficina: *O Presente*

Explorando uma abordagem inovadora para incentivar o hábito de leitura, a oficina mergulhou no fascinante universo dos quadrinhos em 20 de junho de 2023.

A compreensão mais profunda da leitura e de suas aplicações requer dedicação e estudo. Dentro desse contexto, discutiu-se a importância do hábito de leitura, especialmente porque essa habilidade representa um desafio nas instituições escolares.

A seleção cuidadosa dos materiais é fundamental nesse contexto educacional. Como Paulo Freire (1996, p. 22) destaca: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Para exemplificar essa abordagem prática e engajadora, no início da aula, a

bibliotecária da escola surpreendeu a turma com uma grande caixa de presente, repleta de gibis. Com entusiasmo, ela falou aos alunos que dentro da caixa havia um presente especial, instigando a curiosidade deles. Nesse momento, foram informados que só poderiam abrir o presente após adivinharem o seu conteúdo.

Figura 8 - O presente



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Depois que a bibliotecária saiu, foi proposto aos educandos que adivinhassem o conteúdo da caixa. Após várias tentativas, ninguém acertou. Diante disso, uma aluna foi convidada para abrir a caixa e revelar o seu conteúdo para a turma. A surpresa foi geral quando descobriram que a caixa continha gibis. Essa reação confirma a observação de Santos (2019), que destaca o potencial dos quadrinhos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Isso se deve à sua abordagem simplificada e lúdica.

Figura 9 - A caixa de presente



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Em seguida, os gibis que estavam dentro da caixa sobre a mesa foram distribuídos. Os alunos ficaram impressionados com a quantidade de gibis, já que a docente-pesquisadora tem um acervo particular de mais de cem exemplares, incluindo a coleção completa da Turma da Mônica Jovem. Alguns educandos falaram que nunca tinham visto tantos gibis juntos, o que os deixou eufóricos e ansiosos para ler os quadrinhos. Depois de organizar os gibis sobre a mesa, os alunos foram convidados para escolher um gibi para a leitura na sala e outro para levar para casa.

A turma demonstrou grande interesse ao olhar os diversos títulos e capas coloridas dos gibis. O gibi que mais chamou a atenção foi o número 50, intitulado *O casamento do século*, que narra o casamento da Mônica e do Cebolinha. A história emocionante gerou conversas animadas, pois muitos alunos não sabiam que os personagens, que costumavam brigar na infância, acabaram se casando na vida adulta.

Diante da vontade de todos os alunos de ler o gibi ao mesmo tempo, decidiu-se organizar um agendamento, seguindo a ordem da chamada, para o empréstimo. Isso se deu devido à disponibilidade de apenas um exemplar e o interesse geral dos alunos em ler a história. Costa (2007, p. 126) destaca que: “Na escola brasileira, no entusiasmo e na vontade de fazer nascer o amor à leitura nas crianças, muito se tem insistido em atividades de motivação ou

de complementação do ato de ler e interpretar”.

Figura 10 - Os gibis



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Ao longo do bimestre, os alunos foram incentivados a pegarem os gibis emprestados, e alguns chegaram a trocá-los mais de uma vez por semana. Esse interesse enriqueceu o ambiente de aprendizagem. Isso demonstra que as HQS ajudam a fomentar a leitura e a desenvolver habilidades de interpretação e compreensão textual.

Segundo Costa (2007, p.126), “Ler se aprende lendo. Não se aprende por osmose, por resumo do enredo das narrativas ou pelo ativismo”. De acordo com Barbosa *et al.* (2013, p. 128), “O livro-texto, indicado pelo professor para o aluno, deve contemplar atividades em que a linguagem verbal seja correlacionada a atividades com as linguagens não verbal e digital”.

Essa dinâmica, ao proporcionar novas experiências e conhecimentos, está em conformidade com a importância destacada por Costa (2007, p.27), que salienta que “[...] a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário”.

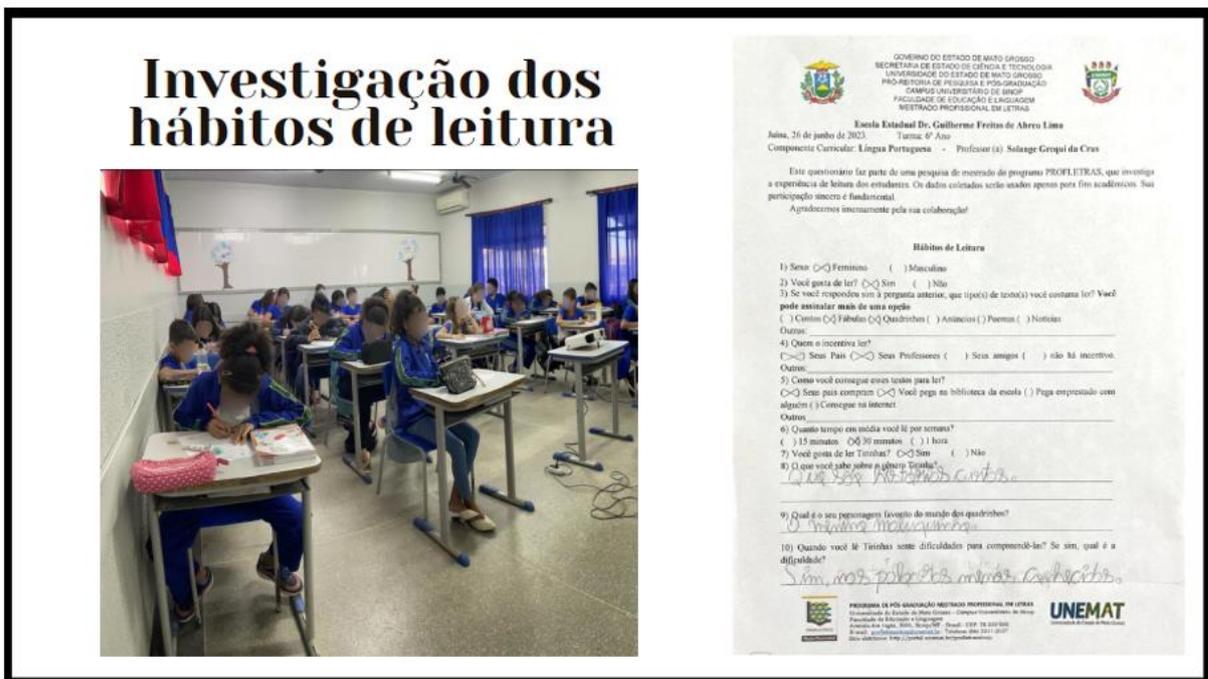
A atividade para estimular o gosto pela leitura por meio de quadrinhos foi um sucesso! O entusiasmo dos alunos começou desde a surpresa inicial com os gibis, mantendo-se ao longo de todo o bimestre. Uma característica das HQs, conforme indicado por Vergueiro (2014), é sua capacidade de intensificar a motivação dos estudantes em relação ao conteúdo abordado

nas aulas. A oficina foi trabalhada durante uma aula de 50 minutos.

3.3.5 Módulo 2 – Oficina: Conhecendo o gênero *tira*

Na oficina de 27 de junho de 2023, foram coletadas informações valiosas sobre os hábitos de leitura, por meio de um questionário, previamente, elaborado, composto por dez perguntas. Autores como Gil (2011), Fachin (2005) e Hair Jr. *et al.* (2005) definem o questionário como uma técnica ou instrumento muito utilizado em pesquisas científicas para coletar informações sobre um fenômeno específico. Eles enfatizam a importância de as perguntas estarem diretamente ligadas ao objeto de investigação, assegurando, assim, a relevância e eficácia do estudo.

Figura 11 - Coleta de informações



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Após a aplicação e o recolhimento dos questionários, iniciou-se a análise das respostas, etapa essencial para compreender as percepções dos participantes em relação à leitura. As informações coletadas, nessa análise, representaram a base para fundamentar cada pergunta do questionário.

Concluída a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa envolveu a análise e a interpretação. Esses dois processos distintos estão sempre relacionados. A análise visa organizar e resumir os dados de maneira que permita fornecer respostas ao problema

investigado e a interpretação, por sua vez, busca um entendimento mais amplo das respostas, conectando-as a conhecimentos, previamente, obtidos, conforme destacado por Gil (2011). Dessa forma, a análise estrutura os dados de maneira a oferecer respostas à questão da pesquisa, enquanto a interpretação busca compreender o sentido mais amplo das respostas.

Logo após a aplicação e a análise dos questionários sobre o gosto pela leitura, observou-se que 20 meninas e 4 meninos manifestaram um interesse notável pela atividade. No entanto, é relevante mencionar que 1 menina e 1 menino revelaram não gostar da leitura.

Ao investigar os tipos de textos preferidos pelos alunos, percebeu-se uma diversidade que inclui quadrinhos, notícias, fábulas e contos. Essa variedade não apenas reflete gostos individuais, mas também diferentes acessos a gêneros textuais. Curiosamente, todos os alunos expressaram gostar de mais de um gênero. No entanto, lamentavelmente, nenhum aluno mencionou interesse por poemas. Essa constatação leva a refletir sobre estratégias que possam integrar esse gênero com mais frequência em atividades futuras.

A pesquisa sobre quem incentiva a leitura revelou que tanto os pais quanto os professores são os maiores incentivadores nessa turma. Dos participantes, 2 meninos e 6 meninas mencionaram os pais como incentivadores, enquanto 9 meninas e 1 menino destacaram a influência dos professores. Por outro lado, 2 meninos e 6 meninas afirmaram não receber incentivo, indicando diferentes dinâmicas familiares e educacionais. A constatação de que 8 alunos afirmaram não receber incentivo é preocupante, considerando que a escola promove, frequentemente, ações para estimular a leitura. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais eficaz para envolver as crianças no universo da leitura.

Na pergunta sobre como conseguem livros, os alunos mencionaram diferentes fontes, como internet, solicitação aos pais, empréstimos com amigos e a biblioteca da escola. Destacadamente, a maioria dos estudantes afirmou que a biblioteca da escola é a sua principal fonte para conseguir livros para a leitura. Essa constatação enfatiza a importância de considerar as diversas formas de acesso aos materiais de leitura, especialmente no ambiente escolar.

Em relação ao tempo dedicado à leitura semanal, notaram-se diferentes níveis de engajamento, variando de 15 minutos a 1 hora. No entanto, é importante destacar que a opção mais escolhida pelos alunos foi a de 15 minutos. Essa constatação evidencia a necessidade de adotar métodos diferenciados para motivar a leitura. Com o intuito de alcançar esse objetivo, é fundamental adotar estratégias variadas, disponibilizando diferentes materiais de leitura. Ao tornar a promoção da leitura mais atrativa, é possível estimular o estudante a dedicar mais tempo à leitura ao longo da semana.

Quando questionados sobre o gosto por tiras, os 26 alunos afirmaram gostar desse

gênero, inclusive aqueles que, na segunda pergunta do questionário sobre a preferência pela leitura, indicaram não apreciá-las. Essa observação ressalta o potencial das tiras como um recurso eficaz para despertar o interesse pela leitura, especialmente entre os educandos que apresentam resistência a essa prática.

Ao questionar os alunos sobre o que sabiam a respeito das tiras, 24 dos 26 responderam que tiras são textos curtos. Os outros dois alunos deram respostas diferentes: um respondeu que tiras são feitas dentro de quadros, têm balões de fala e personagens, enquanto o outro respondeu que tiras são Histórias em Quadrinhos. Essa pergunta revelou que os alunos têm o conhecimento básico das características do gênero.

Ao analisar os personagens preferidos dos alunos, notaram-se escolhas diferentes entre meninas e meninos na turma. As 21 meninas mencionaram personagens como Mônica, Magali, Suriá, Mafalda, Menino Maluquinho, entre outros. No entanto, ficou evidente que a Mônica é a personagem preferida entre as meninas dessa turma.

Por sua vez, os meninos, de maneira geral, expressaram preferência por personagens masculinos, como Cascão, Cebolinha, Chico Bento e Menino Maluquinho, sendo o Chico Bento o mais mencionado. Essa variedade de personagens citados revela a familiaridade das crianças com o gênero textual *Histórias em Quadrinhos*. Além disso, a compreensão das preferências individuais destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de gostos dos alunos.

Em relação à pergunta sobre as dificuldades na leitura de tiras, a maioria dos alunos respondeu não ter problemas para compreender esse gênero textual. Isso sugere que eles se sentem à vontade ao lidar com esse formato de texto curto e cheio de desenhos. Essa facilidade pode ser atribuída ao auxílio proporcionado pelas imagens para a compreensão do conteúdo.

Diante dessa facilidade que os alunos têm com as tiras, os professores podem aproveitar esse domínio para aprimorar a interpretação de imagens, contribuindo para uma compreensão mais profunda e incentivando a leitura de forma mais ampla. Nessa direção, Ferreira, Ragi e Leandro (2019, p. 252) dizem que:

A escolha do gênero histórias em quadrinhos como objeto de ensino, no âmbito do ensino de língua portuguesa, deve ser motivada pelas contribuições que esse gênero traz para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita, para a aquisição dos multiletramentos, pois conjuga linguagem verbal e linguagem não verbal, o que propicia o contato com a multissemiose.

Ao explorar os hábitos de leitura dos estudantes por meio do questionário, revelaram-se *insights* importantes sobre a diversidade de preferências relacionadas às tiras. A influência da escola, pais e professores na educação dos alunos é notória, ressaltando a importância da

escola criar estratégias mais eficazes para alunos que não têm incentivo.

Dessa forma, a análise do questionário fornece informações valiosas para que o professor desenvolva estratégias pedagógicas inovadoras, utilizando as tiras como um recurso vantajoso para desenvolver o hábito de leitura dos educandos.

Na segunda etapa da oficina, os alunos prestaram atenção durante a explicação das principais características das tiras, apresentadas usando um *Datashow*. Durante a explanação, foram abordados elementos como a linguagem verbal e não verbal, quadros, personagens, cenário, onomatopeias, linhas cinéticas, metáforas visuais, ironia, criatividade, entre outros.

Figura 12 - Estudo do gênero tira na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Ao entrar em contato com esses gêneros e estudá-los na escola, o aluno vai associando o conhecimento que já possui sobre esses gêneros para adquirir novos aprendizados. Dessa forma, ele constrói um conceito mais sólido acerca dos gêneros, desenvolvendo a habilidade de produzir seus próprios textos e aplicá-los no cotidiano.

Observando aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo temático), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, o aluno é levado a construir indutivamente um modelo teórico do gênero. [...] [posteriormente] o aluno põe em prática o que aprendeu, produzindo um ou dois textos do gênero estudado. Antes de produzir, o aluno recebe um conjunto de orientações sobre como planejar o seu texto, passo a passo (Cereja; Magalhães, 2004, p. 25).

Em síntese, a oficina não apenas ensina as características das tiras, mas também capacita os alunos a aplicarem esses conhecimentos de forma autônoma na produção de textos.

Na última etapa da oficina, trabalhou-se a dinâmica *Lata dos Personagens*. Os estudantes formaram um grande círculo, em que se apresentou uma lata personalizada com HQs, contendo vários personagens do universo das tiras.

Figura 13 - A lata dos personagens



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

A dinâmica consistiu em escolher um aluno, aleatoriamente, para retirar da lata uma personagem. Após pegar o personagem, o aluno compartilhou a imagem com os colegas e socializou o que sabia sobre ele. Posteriormente, pediu-se para o estudante dizer o número que estava atrás da imagem para poder pegar a história correspondente à personagem. O aluno escolhido leu a história para a classe, proporcionando uma oportunidade para os demais alunos ampliarem seu conhecimento sobre os personagens e seus respectivos autores.

Ao seguir essa abordagem, destacou-se o papel do professor em viabilizar o uso de diferentes estratégias de leitura, conforme preconizado por diversos autores, como Solé (1998) e Brandão (2006).

O encerramento da aula foi marcado por uma conversa, na qual os alunos expressaram suas opiniões sobre a atividade. O entusiasmo demonstrado por eles revelou o quanto gostaram da atividade, reforçando a importância de metodologias envolventes no processo educacional.

3.3.6 Módulo 3 – Oficina: Aprendendo a produzir tiras

Na oficina do dia 25 de julho de 2023, os estudantes participaram com muita empolgação da atividade proposta, optando por usar exclusivamente os *Chromebooks* para estudar. Foi curioso observar que nenhum aluno usou os materiais impressos disponíveis na sala de aula, mesmo sendo incentivados a usá-los. Eles exploraram o universo das tiras utilizando materiais digitais variados, como gibis, tiras e vídeos instrutivos sobre a criação de histórias em quadrinhos disponível no *Padlet*¹⁴. Essa preferência pela abordagem digital no contexto da sala de aula ressalta a afinidade dos alunos com as tecnologias.

Conforme destaca Teixeira (2011, p. 161), as tecnologias desempenham um papel crucial no fazer pedagógico, diversificando estratégias e ampliando o acesso a informações para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Rojo (2009) ressalta a importância dos letramentos multissemióticos, necessários para compreender textos contemporâneos que envolvem diversas linguagens, indo além da leitura e da escrita tradicional.

A compreensão ampliada dos letramentos e a integração das tecnologias na educação relaciona-se diretamente com a ideia de que o contato precoce com livros, seja em casa ou na escola, contribui positivamente para a formação do conhecimento de mundo. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de proporcionar momentos agradáveis e desafiadores para os alunos. De acordo com Cattani e Aguiar (1986, p. 24), "[...] cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão mais amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas sócio-econômicos”.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita depende de oportunidades de leitura que despertem o interesse dos alunos. Segundo Zilbeman (2003), a sala de aula é crucial para cultivar o apreço pela leitura, exigindo do educador uma postura criativa. Isso implica não apenas transmitir conhecimentos, mas também criar um ambiente motivador para explorar diferentes gêneros textuais e aprimorar habilidades linguísticas.

Durante a oficina, os alunos exploraram diversas leituras utilizando uma variedade de materiais digitais. O foco principal da atividade foi o estudo dos elementos das tiras, sua criação e a promoção da leitura em sala de aula. Rojo (2013, p. 8) afirma que, “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Essa

¹⁴ Disponível em: <https://padlet.com/solangegrequeicrus/projeto-de-leitura-hist-rias-em-quadrinhos-yllc21dl5hrcv37z>

perspectiva ressalta a importância de integrar a tecnologia no processo educacional, adaptando as habilidades necessárias às demandas contemporâneas.

Figura 14 - A tecnologia no ensino com *Chromebooks*



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

O envolvimento dos alunos com os *Chromebooks* não só facilitou a assimilação do conhecimento, mas também estimulou a curiosidade e a criatividade deles. Essa experiência destacou a eficácia da integração da tecnologia, tornando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico.

3.3.7 Módulo 4 – Elaboração do roteiro para a produção de tiras

A oficina ocorreu no dia 15 de agosto de 2023 e começou com a organização dos educandos em duplas e a distribuição de duas tiras diferentes, previamente fatiadas e embaralhadas para cada dupla.

Os alunos, então, foram encarregados de desembaralhar as tiras e reorganizar, de maneira adequada, a sequência lógico-temporal das histórias. O objetivo dessa atividade foi mostrar que as tiras são textos narrativos que precisam ter começo, meio e fim, e fomentar a leitura em sala de aula.

Logo, Smole e Diniz (2001) sublinham a importância da leitura na escola, destacando a necessidade de os professores promoverem essa prática. A escola, vista como ambiente

propício para esse estímulo, ressalta o papel crucial do educador na formação dos alunos. Costa (2007) concorda, enfatizando que a formação de leitores não deve menosprezar o papel do professor como mediador e exemplo de leitor. A aprendizagem da leitura requer um ensino de qualidade, tornando as atividades e o modelo de leitor propostos pelo professor não como luxos, mas como necessidades fundamentais.

Assim, ao promover oficinas como esta, o professor contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão dos estudantes, preparando-os para uma participação mais ativa na sociedade.

Figura 15 - Tiras fatiadas



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

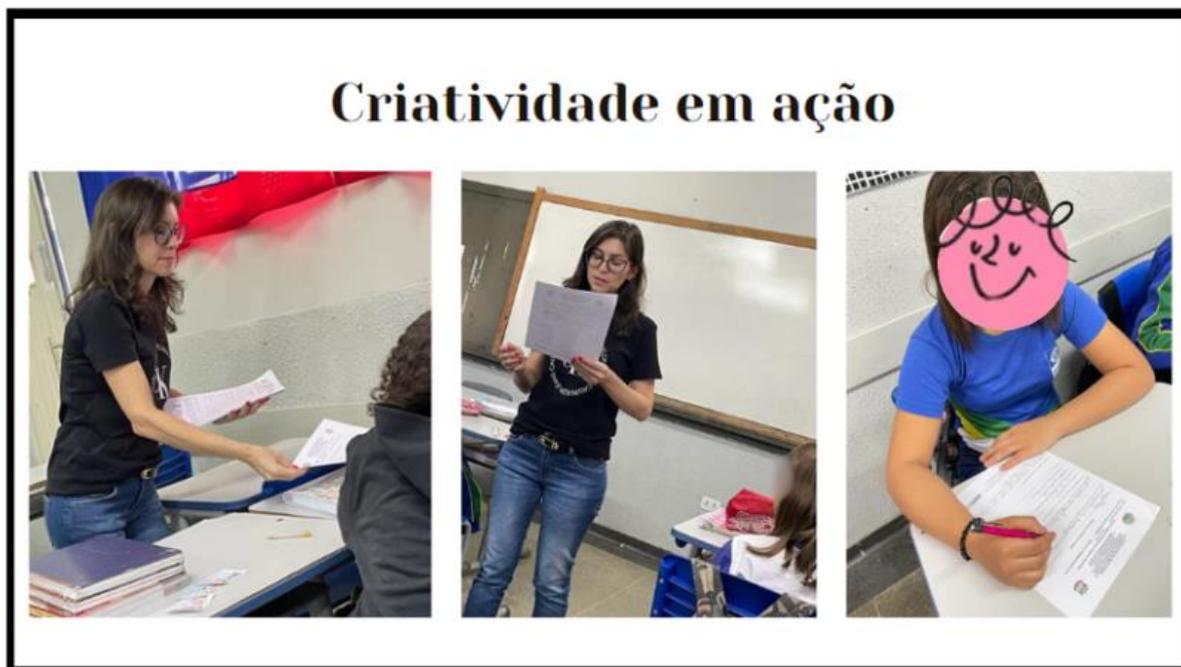
Após isso, cada aluno recebeu um roteiro em branco¹⁵, contendo sugestões de habilidades socioemocionais para auxiliar na escolha do tema, juntamente com uma lista de onomatopeias e vários tipos de balões de fala - elementos essenciais para a produção dos textos. O termo *roteiro* foi abordado com base nas definições do dicionário Caldas Aulete (2008, p. 882), que o caracteriza como o trajeto de viagem ou planejamento prévio de uma atividade.

Após a entrega dos roteiros, realizou-se a leitura completa do conteúdo. Em seguida, os alunos foram orientados a escolherem uma habilidade socioemocional do material para a produção de suas tiras, preferencialmente, diferente dos colegas, visando diversificar o trabalho

¹⁵ Ver em Apêndice C.

final. Com os roteiros em mãos, os estudantes os utilizaram como ponto de partida para criar suas próprias tiras, aplicando, criativamente, as habilidades socioemocionais escolhidas e incorporando as onomatopeias e balões de fala fornecidos para enriquecer suas narrativas visuais.

Figura 16 - O roteiro



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Em síntese, o roteiro atua como guia, incentivando o engajamento, a autonomia e a aplicação de estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem.

3.3.8 Produção final

A oficina teve início em 22 de agosto de 2023 e foi concluída em 19 de setembro de 2023. Inicialmente, planejada para seis horas-aula, foi estendida para dez horas-aula devido à necessidade dos alunos de mais tempo para a produção dos textos.

A oficina foi organizada em 3 momentos distintos: primeiro, foi realizada a revisão dos conteúdos; posteriormente, a produção textual, e, por fim, a correção e os ajustes dos textos. Essa estrutura permitiu uma metodologia completa, desde a revisão dos conteúdos até o aperfeiçoamento dos textos.

Na primeira etapa da oficina, realizada no dia 22 de agosto de 2023, os alunos revisaram os principais elementos do gênero *tira* por meio da plataforma *World Wall*, um

recurso que oferece uma variedade de jogos pedagógicos. Nessa perspectiva, torna-se crucial destacar a relevância dos jogos digitais no processo de aprendizagem, conforme apontado por Silveira, Rangel e Ciríaco (2012), ao afirmarem que quando incorporados ao ambiente escolar, esses jogos atuam como estímulo, fomentando a motivação dos alunos para a assimilação dos conteúdos escolares. A interação com esses jogos não é apenas despertar o interesse dos estudantes, mas também promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, facilitando a construção do conhecimento, de maneira prazerosa.

Figura 17 - Revisão do gênero *tirinha*



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Os jogos para revisão foram acessados utilizando os *Chromebooks*¹⁶. A integração tecnológica desempenhou um papel importante na revisão dos conteúdos relacionados ao gênero.

Na segunda etapa desenvolvida nos dias 29 de agosto e 05 de setembro de 2023, os estudantes elaboraram a produção final das tiras. Nesse momento, utilizaram os roteiros preenchidos, anteriormente, assim como material impresso composto por quadros para desenhar e lápis de cor. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa fase representou a finalização da sequência, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores.

¹⁶ Acessar pelo link: <https://wordwall.net/pt-br/community/g%C3%AAnero-tirinha>.

Durante a produção dos textos, os alunos com dificuldades foram orientados, conforme observações de Mendonça (2002, p. 221): "Em geral, alguns alunos enfrentam desafios com desenhos, o que pode gerar resistência à tarefa".

No 6º ano, muitos alunos deixam de realizar as atividades, especialmente a produção textual, tarefa que costuma gerar mais resistência entre eles. Por isso, teve-se o cuidado para assegurar a participação de todos, pois é recorrente que alguns alunos deixem de fazer as atividades quando as consideram difíceis. O processo de criação das tiras ocorreu em sala de aula, garantindo, dessa forma, a autenticidade da autoria dos alunos.

Figura 18 - A produção final



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

No contexto educacional, a atuação do professor em sala de aula desempenha um papel essencial para o desenvolvimento dos estudantes. Isso ressalta a importância do educador no apoio ao crescimento dos alunos, especialmente em atividades desafiadoras como a produção de textos.

Nesse sentido, como mencionado por Freire (1987), o professor não é apenas aquele que ensina, mas também aprende ao ensinar. Essa reflexão destaca a dinâmica enriquecedora entre educador e educando, onde o professor não apenas transmite conhecimento, mas também se envolve ativamente no processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Ao término da oficina, as tiras foram recolhidas para a correção, adotando-se a abordagem indicativa, conforme proposto por Serafini (2004). Essa metodologia visa identificar problemas textuais por meio de marcações sutis, como setas, sublinhados ou circulação de palavras, frases ou períodos, garantindo aos estudantes orientações claras sobre os aspectos que necessitam de aprimoramento em seus textos.

Em seguida, conforme observado por Gasparoto e Menegassi (2013), a fase de revisão abre caminho para a etapa seguinte: a reescrita. Essa etapa não se restringe somente à correção, mas é um processo que propicia a melhoria dos textos elaborados.

Por fim, destaca-se, segundo Veiga Simão (2005), a importância do *feedback* no ensino e aprendizagem, ressaltando sua necessidade para o progresso contínuo dos alunos.

Em 12 de setembro de 2023, os alunos receberam os textos corrigidos, contendo apontamentos de correções e sugestões de melhorias. Os alunos realizaram todo o processo de correção de seus textos na sala de aula. Alguns textos necessitaram de mais ajustes do que outros, então, à medida que os alunos terminavam, estes foram orientados a lerem gibis até que todos concluíssem.

A produção de tiras foi uma oportunidade valiosa para desenvolver as habilidades artísticas e textuais dos estudantes. Durante esse processo, muitos desafios surgiram, a exemplo de alguns alunos que resistiram às atividades propostas. No entanto, através de diálogo e orientação, eles se envolveram, superando a resistência inicial.

Ficou claro que parte da resistência estava relacionada ao desejo de simplesmente concluir a tarefa sem se preocupar com a qualidade do trabalho, embora tivessem todas as condições para alcançar um resultado mais satisfatório.

De um total de 26 alunos, somente 24 entregaram o trabalho final. Duas situações inesperadas explicam isso. Primeiro, um aluno sofreu um acidente e precisou fazer uma cirurgia, então, não pôde participar das últimas oficinas da pesquisa. O segundo aluno não fez a produção final, porque sua família decidiu tirar férias durante o período escolar e o levou junto. Quando ele retornou à escola, a pesquisa já havia sido finalizada. Essas situações mostram que, às vezes, surgem imprevistos que prejudicam a participação dos alunos nas atividades escolares.

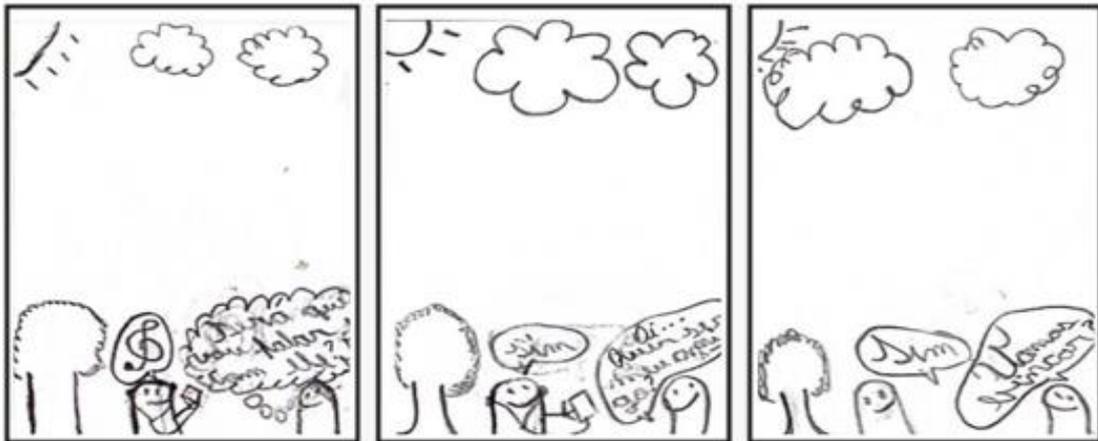
Ao analisar a evolução dos estudantes desde suas produções iniciais até as produções finais, notou-se um considerável avanço na qualidade das tiras. Analisaram-se as produções individuais dos estudantes de maneira interpretativa, comparando as tiras por eles elaboradas no início e ao término da SD. O objetivo foi destacar as melhorias alcançadas na compreensão da linguagem - característica do gênero discursivo *tira*.

Inicialmente, as tentativas eram simples, com contornos e vocabulário básicos. Após a orientação em sala e as revisões, houve uma melhoria expressiva. Os desenhos tornaram-se mais detalhados, a pintura mais vibrante e as narrativas mais elaboradas. Esse avanço destaca não apenas o aperfeiçoamento das tiras, mas também o crescimento individual de cada aprendiz.

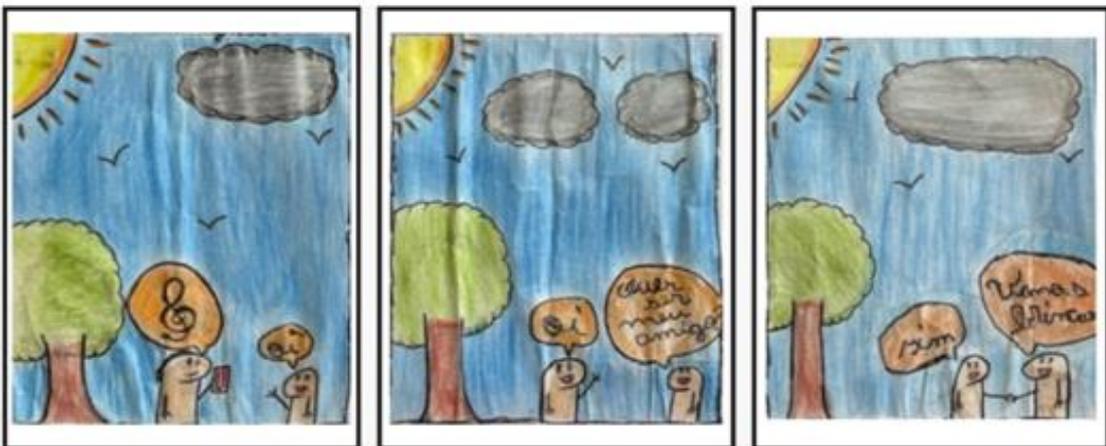
Antes de apresentar algumas produções para reforçar o que foi mencionado, é importante apontar que, com o intuito de preservar a confidencialidade dos estudantes durante todas as fases da pesquisa e do registro de dados, optou-se por utilizar códigos alfanuméricos, variando de (E1) até (E24), para identificar cada participante de maneira individual no estudo. Essa abordagem foi adotada para garantir o anonimato dos alunos, o que pode ser visto nas imagens seguintes, cujas produções dos alunos são acompanhadas por seus respectivos códigos.

Figura 19 - A evolução das tiras dos alunos

Produção inicial e Produção final das tiras (E23)



Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

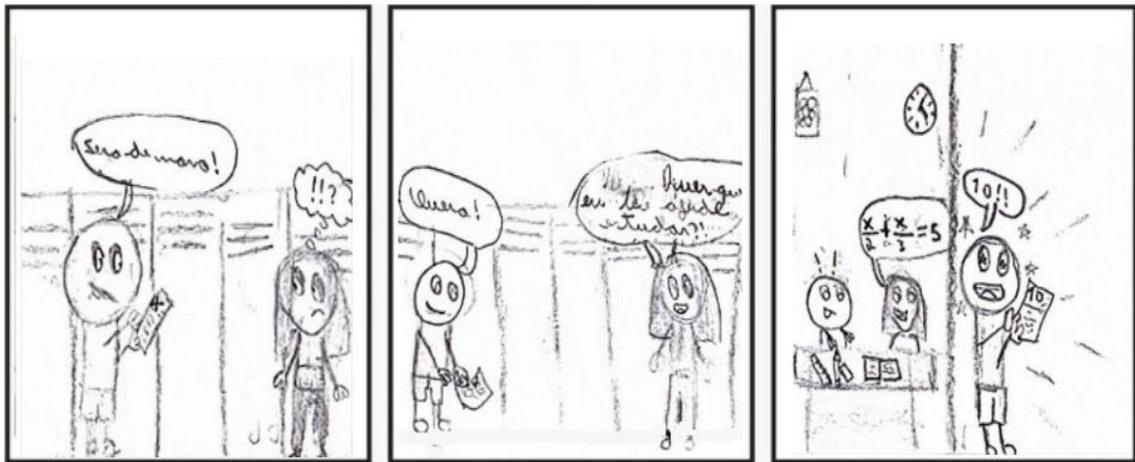
Na produção inicial do estudante (E23), observa-se a falta de um título para a tira, o que pode dificultar a compreensão do conteúdo temático e da intenção comunicativa.

A legibilidade da letra na versão inicial é um ponto de preocupação, já que, praticamente, não é possível entender o que está escrito. Além disso, na primeira versão, a tira não foi colorida.

Todavia, na última produção, o estudante corrigiu esses pontos. Colocou um título, esclarecendo o conteúdo temático e a intenção comunicativa. A legibilidade do texto verbal foi melhorada, tornando-se mais fácil de entender, e os desenhos também foram aprimorados. Além disso, uma diferença notável foi que ele pintou o texto final com cores vibrantes. O estudante demonstrou conhecimento ao direcionar o rabicho do balão para a boca do falante e repetir as características dos personagens e o cenário da história.

Figura 20 - O antes e o depois

Produção inicial e Produção final das tiras (E04)



Tema: Colaboração



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Na versão inicial da estudante (E04), a estratégia de escrita não segue a convenção do gênero *tira*, com o texto disposto da esquerda para a direita. Também, observa-se a falta de um título para o texto, dificultando a compreensão do conteúdo temático e da intenção comunicativa. Além disso, a primeira versão da tira não foi colorida. Vale destacar que a maioria dos alunos não pintou as primeiras versões das tiras, apesar de terem lápis de cor disponível na sala de aula, como também não colocaram o título nas produções.

Logo, o texto final da aluna corrigiu os aspectos citados, ou seja, ela colocou um título na tira; a escrita ficou mais legível, facilitando a compreensão do que estava escrito; adotou a escrita convencional do gênero *tira*, da esquerda para a direita; também entregou a tira colorida. A estudante demonstrou, no decorrer das atividades, entendimento dos elementos constitutivos do gênero, tanto que, desde a sua produção inicial utilizou metáforas visuais presentes no segundo balão do primeiro quadrinho e linhas cinéticas no último quadrinho.

Ao analisar as produções iniciais e finais dos 24 estudantes que participaram de todo o processo da pesquisa, optou-se por destacar somente duas amostras, pois os problemas identificados nelas foram essencialmente os mesmos nos demais textos. Mostrar todas as tiras seria repetitivo demais. As produções finais dos 24 estudantes que participaram de todo o processo de pesquisa estão disponíveis no final do trabalho¹⁷.

Considerando o que foi abordado, Noro *et al.* (2015) enfatizam que ensinar vai além da mera transmissão de informações, incluindo a importante missão do professor de inspirar os alunos a pensarem e construir conhecimento.

Em síntese, a pesquisa destaca o sucesso do processo de ensino no desenvolvimento das habilidades relacionadas ao gênero *tira*. Além disso, aponta áreas específicas para futuras intervenções pedagógicas, visando superar desafios comuns identificados entre os estudantes.

Salienta-se que focar na abordagem centrada no aluno, com a orientação do professor, foi essencial para o desenvolvimento das tiras. Isso ressalta como a orientação do educador desempenhou um papel fundamental em estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Após a finalização das correções, as produções foram fotografadas para serem inseridas no *e-book* intitulado: *Guia Didático para o Ensino de Tiras no Ensino Fundamental Anos Finais*¹⁸.

O principal objetivo deste *e-book* é compartilhar e divulgar o belo trabalho realizado pelos alunos ao longo de dez aulas, cada uma com duração de 50 minutos cada.

¹⁷ Ver em Apêndice E.

¹⁸ Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-sinop&m=trabalhos-de-conclusao&c=turma-7>

3.3.9 Culminância – Feira dos Quadrinhos

A culminância da pesquisa ocorreu no dia 19 de setembro de 2023. No início da aula, foi apresentada a proposta da *Feira dos Quadrinhos*, enfatizando o objetivo de reconhecer, valorizar e expor o trabalho dos alunos. Em seguida, os estudantes foram levados ao corredor principal da escola, que já havia sido, previamente, organizado para dar início à Feira. Nesse espaço, foram expostos painéis com as tiras produzidas pelos alunos durante a pesquisa, vários gibis e tiras para leitura.

As feiras são momentos estratégicos planejados para envolver os estudantes com o principal propósito de promover a aprendizagem e enriquecer a compreensão do saber. Vão além da mera exposição dos trabalhos dos estudantes, representando valiosas oportunidades para ampliar o conhecimento.

A realização de feiras de ciências proporciona benefícios tanto para alunos quanto para professores, resultando em mudanças construtivas no trabalho (Mancuso, 2000). Segundo Queiroz *et al.* (2017), as feiras de ciências são práticas de educação não convencionais, visando a promoção do desenvolvimento da cultura científica, sendo realizadas tanto em ambientes formais como não formais.

No decorrer da Feira, os alunos receberam a visita de outros estudantes e funcionários da escola, tendo a oportunidade de apresentar seus trabalhos produzidos em sala de aula, criando, assim, um ambiente propício à interação. Cabe ressaltar que foi observado um expressivo engajamento tanto por parte dos alunos quanto dos visitantes durante a atividade, um fator fundamental para a construção do conhecimento, conforme enfatizado por Freire (1987).

A exposição dos trabalhos proporcionou a todos os participantes uma experiência enriquecedora, permitindo que apreciassem a criatividade e a dedicação dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A *Feira dos Quadrinhos* ocorreu no período da manhã, durante duas aulas de 50 minutos cada. No entanto, os materiais permaneceram expostos durante todo o dia, dando aos alunos a oportunidade de apreciar as produções à vontade, como também, realizar leituras.

Figura 21 - A Feira dos Quadrinhos



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Após a conclusão da *Feira dos Quadrinhos*, os alunos foram convidados a participar de uma avaliação, conforme detalhado no Apêndice D. As cinco perguntas apresentadas na avaliação almejavam aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas pelos alunos durante a SD sobre as tiras.

Na primeira pergunta da avaliação, indagou-se se a abordagem da SD acerca do gênero contribuiu para o aprendizado. A resposta afirmativa dos 24 estudantes presentes destacou a eficácia da SD no aprimoramento do entendimento do tema.

Na segunda pergunta sobre as diferentes estratégias de ensino utilizadas no decorrer da pesquisa, todos assinalaram a opção que reconhece e confirma o emprego de métodos de ensino variados, como jogos *on-line*, dinâmicas, vídeos explicativos, leituras de gibis diversos e, inclusive, a realização de uma feira de quadrinhos para apresentar os trabalhos produzidos em sala.

Na terceira pergunta sobre as explicações sobre o conteúdo, a maioria dos alunos, 21 dos 24, afirmou ter achado fácil. Entretanto, três alunos mencionaram que encontraram dificuldades. Não foi possível identificar quais alunos tiveram dificuldades, já que foi pedido que não se identificassem na avaliação. Essa medida foi adotada para garantir que os estudantes se sentissem à vontade para expressar suas opiniões, sem medo de serem identificados. A intenção era obter respostas sinceras e sem constrangimentos, buscando uma avaliação mais

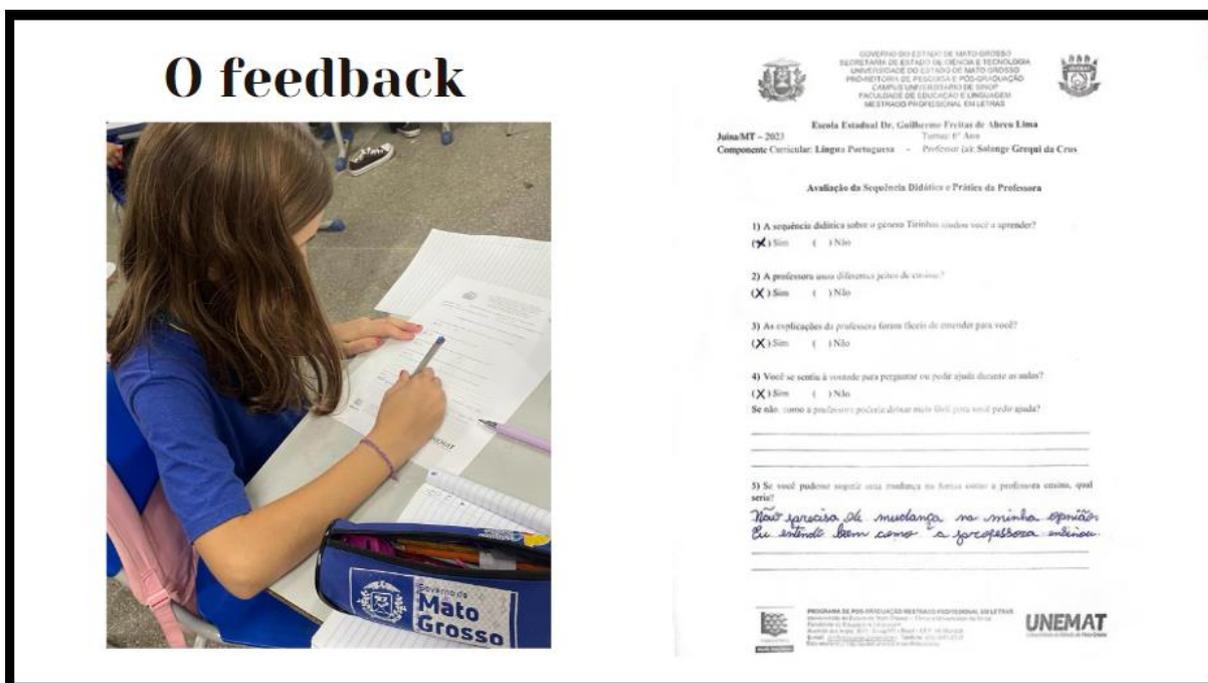
verdadeira de suas experiências, considerando que se trata de crianças e algumas ainda podem sentir receio de falar a verdade para a professora.

Na quarta pergunta, buscou-se compreender como os alunos se sentiam em relação a fazer perguntas sobre o conteúdo estudado ou pedir ajuda durante as aulas. Todos responderam se sentir confortáveis, tanto para esclarecer dúvidas quanto para pedir auxílio. Esse fato revela que os alunos se sentiram seguros, ao procurar esclarecimentos, o que, por sua vez, contribui de forma construtiva para o aprendizado.

Na quinta e última questão da avaliação, os discentes foram convidados a sugerir mudanças na condução das aulas. A maioria dos educandos colocou em suas respostas que não havia necessidade de alterar a abordagem de ensino que foi adotada.

No entanto, três alunos sugeriram incluir mais atividades com jogos no *Chromebook*, enquanto outro propôs a ideia de realizar passeios durante as aulas, argumentando que isso poderia facilitar o processo de aprendizagem. Essas respostas revelam a diversidade de opiniões dos alunos sobre como tornar as aulas mais envolventes e demonstram a importância de considerar diferentes perspectivas para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Figura 22 - A avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

A finalidade desta avaliação foi obter um *feedback* dos alunos sobre as atividades

desenvolvidas e o desempenho da docente-pesquisadora para aprimorar o ensino. Romanowski e Wachowicz (2003) destacam a avaliação formativa como prática contínua durante o ensino, buscando melhorias. Sant'Anna (2001) afirma que a avaliação formativa informa resultados, visa eliminar deficiências e fornece *feedback* por meio de ações, como leitura e exercícios. Através desse processo, buscou-se compreender a eficácia das estratégias educacionais, identificando tanto os aspectos favoráveis quanto as áreas passíveis de melhoria. O objetivo central foi aprimorar a qualidade do ensino e promover a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa destacamos a relevância do gênero textual *tira* no contexto das aulas de língua portuguesa, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental, visando contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes.

A escolha desse gênero se deve à sua considerável atratividade, aliada à capacidade de abordar temas cotidianos de maneira leve e descontraída, proporcionando reflexões sobre questões sociais e culturais.

Os objetivos do estudo foram ambiciosos, buscando não apenas fomentar a leitura e a escrita, mas também promover o letramento multimodal dos alunos.

A pesquisa, fundamentada em uma SD seguindo os princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly visou desenvolver não apenas as habilidades dos alunos, mas também os resultados nas avaliações internas promovidas pela escola e externas aplicadas pelo governo do Estado.

A abordagem qualitativa adotada permitiu uma compreensão interpretativa do mundo educacional, oferecendo suporte aos estudantes para melhorarem suas habilidades em leitura e escrita multimodal.

Ao longo da condução desta pesquisa, é relevante destacar os desafios enfrentados durante a execução da SD nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. Uma das principais limitações foi a falta de tempo para elaboração dos materiais específicos para cada oficina, o que impactou diretamente na qualidade das atividades propostas, tornando-as mais simples do que o desejado.

Ademais, a inserção da SD no cronograma bimestral proposto pela escola tornou-se uma significativa dificuldade. Isso se deve à exigência imposta aos alunos de cumprir uma apostila extensa, composta por mais de 100 páginas, somada aos projetos, avaliações e outras exigências, ao longo de cada bimestre.

Diante dessa realidade, optei por distribuir as atividades planejadas ao longo de dois bimestres, seguindo a orientação da diretora, buscando conciliar as atividades da pesquisa com as demandas da escola, evitando atrapalhar o cumprimento das exigências do Estado. Vale ressaltar que o cumprimento total da apostila é essencial, uma vez que os alunos são submetidos a avaliações estaduais ao término de cada bimestre, avaliando tanto o conhecimento do aluno quanto o desempenho do professor.

As limitações contextualizam o ambiente da pesquisa, destacando a complexidade e os obstáculos enfrentados para conduzir o estudo devido ao cronograma escolar, às exigências do sistema estruturado e à avaliação estadual correspondente.

Durante uma das oficinas de leitura, ocorreu um momento muito especial que me marcou. Um estudante extremamente tímido, dirigiu-se à minha mesa, e com um leve sorriso no rosto, pediu-me para ler a tira do Menino Maluquinho que estava em sua mão. Após a leitura da tira, com pausas, claro, pois está sendo alfabetizado, ele disse que havia gostado muito das tiras que eu havia selecionado para eles. Ao ouvir essas palavras, fiquei muito emocionada, pois foi a primeira vez que ele lia em sala de aula para mim, e o melhor, leu todo o texto corretamente sem eu pedir.

Tenho certeza de que, sempre que eu pensar em leitura, a imagem do olhar e do sorriso desse aluno estará gravada na minha memória. Ele demonstrou com orgulho que havia aprendido a ler e quis compartilhar esse momento especial comigo ao ler uma tira. Ao longo da aula, ele leu várias tiras para os amigos na sala, pois queria mostrar que conseguia ler também. No final da aula ele foi aplaudido ao ler em voz alta uma tira para a turma.

Tenho a convicção de que, sempre que eu pensar em leitura, a imagem do olhar e do sorriso desse aluno estará gravada na minha memória. Ele demonstrou com orgulho que havia aprendido a ler e quis compartilhar esse momento especial comigo ao ler uma tira.

Essa experiência ressalta não apenas a eficácia pedagógica das tiras como instrumento de aprendizagem, mas também destaca o impacto positivo nas vivências individuais dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autoconfiança.

Considerando essa vivência, destaco a importância de incentivar os educadores a adotarem abordagens semelhantes. A inclusão de gêneros multimodais, como as tiras, revelou-se uma estratégia valiosa para promover o letramento, impactando positivamente as vivências dos alunos e estimulando a autonomia na leitura e escrita.

Essa situação específica fortaleceu minha convicção sobre o efeito transformador da abordagem multimodal. Isso destaca a relevância do trabalho realizado, não só no âmbito acadêmico, mas também na formação integral dos estudantes. A observação do progresso não apenas nas habilidades acadêmicas, mas também na autoestima e confiança dos alunos, enfatiza a necessidade contínua de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no educandos.

As tiras, escolhidas como objeto de estudo, não só motivaram os estudantes, mas também mostraram-se valiosas para o desenvolvimento educacional, possibilitando o trabalho de habilidades como a capacidade de argumentação, linguagem figurada, construção de personagens, enredo, entre outros.

Além do ambiente acadêmico, esses benefícios estendem-se para a vida cotidiana dos alunos. A capacidade aprimorada de interpretação textual e expressão escrita não apenas os prepara para desafios acadêmicos futuros, mas também fortalece suas habilidades de

comunicação, essenciais em diversas esferas da vida adulta.

A SD, desenvolvida facilitou a identificação das dificuldades, garantindo um ensino voltado para situações reais. Neste contexto, a aplicação da SD resultou no aprendizado do gênero. Os alunos não só melhoraram suas habilidades de leitura e escrita, mas também mostraram, em suas produções textuais, ter assimilado os principais elementos desse tipo de texto.

Dessa forma, a língua deixou de ser tratada em sala de aula como algo estanque, fechada, passando a ser abordada de maneira mais dinâmica e integrada ao contexto. Isso permitiu que os aprendizes desenvolvessem habilidades linguísticas de forma mais natural, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas em diversas situações.

O gênero tira, objeto de estudo deste projeto é multimodal e atrativo para crianças, despertando nelas o desejo pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita.

Dessa maneira, é importante que os educadores ampliem a abordagem em relação às habilidades dos discentes, oferecendo leituras variadas, orientação, *feedback* e suporte individualizado.

Embora as tiras tenham se mostrado eficazes neste estudo, reconhecemos que o ensino da leitura e produção textual envolve habilidades complexas, como organização textual, coesão e compreensão aprofundada do tema.

No entanto, percebemos que a avaliação interna foi além das nossas expectativas, visível na produção final da SD, na qual todos os alunos participantes da pesquisa entregaram tiras bem elaboradas, indicando avanços significativos alcançados ao longo do processo.

Entretanto, em relação à avaliação externa, aguardaremos os resultados no próximo ano, mantendo a expectativa de que os benefícios identificados internamente também se traduzam nessa avaliação mais ampla.

Em última análise, concluímos que esta pesquisa estimulou a autonomia na leitura e escrita, promovendo o letramento e o pensamento crítico, como também superou as expectativas da pesquisadora.

Após concluir o mestrado sobre o gênero tira no ensino de Língua Portuguesa, planejo seguir para o doutorado, aprofundando-me nos gêneros multimodais e seus impactos no letramento dos alunos. Pretendo ampliar minha pesquisa, investigando diferentes metodologias e contextos educacionais, para contribuir com o avanço do conhecimento e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O doutorado representa uma oportunidade valiosa para aprimorar minha prática educacional e contribuir de maneira relevante na área da educação.

REFERÊNCIAS

Cardinet Jean. Avaliação formativa: um problema actual. *In*: ALLAL, Linda ; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, Cristiane Ferreira Português. **Sentidos de ensino de Língua Portuguesa nas políticas de currículo**: uma abordagem sobre o discurso dos novos e multiletramentos na BNCC e no DRC-MT. CONNECT UFR - II Congresso de Ensino, Pesquisa Extensão e Inovação. 2022. Disponível em: <https://indico.ufr.edu.br/event/7/contributions/69/contribution.pdf> Acesso em: 19 jun. 2023.

AMARAL, Ana Lúcia. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2011.

ARAÚJO, Paula Carina de. **O bibliotecário e a formação de leitores**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, *on-line*. Lexikon Editora digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, Mikhail . **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Claudia Soares *et al.* **Linguística aplicada**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série por Dentro da Língua Portuguesa).

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima.; CERRI, Luís Fernando. Histórias em quadrinhos: conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. **Anais [...]**. p.1-8.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. LDB. **Lei n° 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino médio**. v.1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRAZ, K. M.; FERNANDES, Simone Aparecida. História em quadrinhos: um recurso didático para as aulas de Física. *In*: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 18., 2009, Vitória. **Anais [...]**, Vitória: 2009.

BRUNETTI, Ivan. **A arte de quadrinizar**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8.ed. São Paulo: Queroz, 2000.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do

professor. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens – literatura, produção de textos, Gramática**. V. 2 (livro do professor). 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007. 171p.: il.

COX, Maria Inês Pagliarini. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 135-148, maio/ago. 2004,

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CUNHA, Rodrigo. Quadrinhos entraram na escola. **Ciência e Cultura**, v. 61, n. 4, p. 62- 63. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2000.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2017.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERREIRA, Helena Maria; RAGI, Taísa Rita; LEANDRO, Yago Marshal Alves. A coesão textual em histórias em quadrinhos: uma proposta de leitura. **Revista FSA** (Faculdade Santo Agostinho), v. 16, p. 246-264, 2019. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1882>. Acesso em: 20 maio 2021.

FONTÃO, Luciene. A Literatura no Ensino Fundamental: Leitura e Recepção. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 184-198, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

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

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Apresentação. *In*: GARBIN, Elisabete; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (org.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências, dispersões**. V. 1. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 15-19.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPAROTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario; CASTONGUAY, Mireille. Trad. Stephania Matousek. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Marsupial, 2015.

HAIR JR., Joseph; BABIN, Barry; MONEY, Arthur; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Trad. Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à**

universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2009.

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

MAGALHÃES, Henrique. **Humor em pílulas: a força criativa das tiras brasileiras**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio ; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa**. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado e Educação. **Documento de Referência Curricular de Mato Grosso: Anos Finais do Ensino Fundamental**. Cuiabá. 2018.

MELLO, Adriene Ferreira; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 25, n. 73, jan./abr. 2019.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros em projetos didáticos: processos de (des) legitimação no discurso de licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Cadernos CEDES**, v. 38, p. 240-259, 2018.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTEMOR, Nelma Aparecida. Alfabetização e letramento: o processo de aquisição de leitura e escrita. **Akrópolis**, Umuarama, v. 28, nº 1, p. 27-35, jan./jun. 2020.

NICOLAU, Marcos. **A síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de fantasia, 2020.

NORO, Luiz Roberto Augusto; SANTOS, Bárbara Cássia de Santana Farias; SETTE-DE-SOUZA, Pedro Henrique; PINHEIRO, Isabel Alves Gomes; BORGES, Raul Elton Araújo; NUNES, Luana Maria Ferreira; CRUZ, Rayanne Karina Silva; SILVA, Samara Martins. O professor (ainda) no centro do processo ensino/aprendizagem em Odontologia. **Revista da ABENO**, v. 15, n. 1, p. 2-11, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formação e circulação do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Ediouro Publicações, 2006.

PATO, Maria Helena. **Trabalho de grupo no Ensino Básico – guia prático para professores**. 3. ed. Lisboa: Texto Editora, 2001.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zak. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: PRIMOR/ MEC, 1974.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PIMENTA, Viviane Raposo, ANDRADE, Valdete Aparecida Borges. O gênero causo: uma abordagem multimodal nas aulas de língua portuguesa. **Anais do SIELP**. v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_092.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

QUEIROZ, Stella Freitas de; Lira, Fabrício Lúcio Cansanção; Tonholo, Josealdo. Feira de Ciências no contexto da educação básica: tradição e inovação. *In: 10º Encontro Internacional de Formação de Professores*, Aracajú, p.1-1, 2017.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. Raio-X das tiras no Brasil. **9ª Arte**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 49-58, 2015.

RAULIK, Viviane de Fátima Pettross. **Práticas colaborativas de escrita em disciplina de língua inglesa de curso militar**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2016.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os**

PCNs. EDUC-Editora da PUC-SP, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes: Petrópolis 2001.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia; SILVA, Fernanda Britto da. Utilização do gênero histórias em quadrinhos nas provas de ciências da natureza e suas tecnologias no exame nacional do ensino médio nos anos de 1998–2017. **Anais V CONEDU [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SANTOS, Leonor Werneck dos.; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Linguística textual e ensino: Panorama e perspectiva. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira (org.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 425-446.

SEDUC/MT. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações para a semana pedagógica 2023: Acompanhamento Personalizado da Aprendizagem (APA)**. Cuiabá, 2023.

SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. São Paulo: Globo, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Sidinei Renato; RANGEL, Ana Cristina Souza ; CIRÍACO, Elias de Lima. Utilização de jogos digitais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.1, p. 6 – 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1690/1361> Acesso em: 21 jun. 2021.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Ignez. Literatura portuguesa escola Navarro. *In*: AVANCI, Barbara Soares; CAROLINDO, Fabiano Mizael; GOES, Fernanda Garcia Bezerra ; CRUZ NETTO, Nina Paula. **Esc. Anna Nery [on-line]**, v.13, n. 4, 2009. p.708-716.
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

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

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A concepção de avaliação do professor alfabetizador do Ciclo Básico paranaense**. 1995. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

TATSUBÔ, Fábio. Utilização do mangá em sala de aula. *In*: LUYTEN, Sônia Bibe (org.) **Cultura pop japonesa: mangá e animê**. São Paulo: Hedra, 2005. p.119-124.

SANTOS, Victor João da Rocha Maia. **A utilização da linguagem dos quadrinhos no ensino de ciências da natureza na educação básica**. 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, RS, 2019.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2018.

TEIXEIRA, Adriana Gouvêa Dutra. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 159-174, 2011.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica. *In*: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (org.). **Ensino de leitura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLEDO, Anna. Eu já sei ler gibi. **Revista Nova Escola**, v. 22, n. 210, p. 43-45, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia: UFU/ILEEL, v. 12, n. 3, jul. - set. 2018. p. 1336-1400.

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

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, 3, p. 265-289, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio; RAMOS, Paulo Ramos; BARBOSA, Alexandre (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. Edição Kindle.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. São Paulo: Via Atlântica, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário: Hábitos de Leitura



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima

Juína, 27 de junho de 2023.

Turma: 6º Ano

Componente Curricular: Língua Portuguesa - Professor (a): Solange Grequi da Crus

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado do programa PROFLETRAS, que investiga a experiência de leitura dos estudantes. Os dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos. Sua participação sincera é fundamental.

Agradecemos imensamente pela sua colaboração!

Hábitos de Leitura

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino
- 2) Você gosta de ler? () Sim () Não
- 3) Se você respondeu sim à pergunta anterior, que tipo(s) de texto(s) você costuma ler? **Você pode assinalar mais de uma opção**
() Contos () Fábulas () Quadrinhos () Anúncios () Poemas () Notícias
Outros: _____
- 4) Quem o incentiva ler?
() Seus Pais () Seus Professores () Seus amigos () não há incentivo.
Outros: _____
- 5) Como você consegue esses textos para ler?
() Seus pais compram () Você pega na biblioteca da escola () Pega emprestado com alguém () Consegue na internet.
Outros: _____
- 6) Quanto tempo em média você lê por semana?
() 15 minutos () 30 minutos () 1 hora
- 7) Você gosta de ler Tiras? () Sim () Não
- 8) O que você sabe sobre o gênero Tira?

- 9) Qual é o seu personagem favorito do mundo dos quadrinhos?

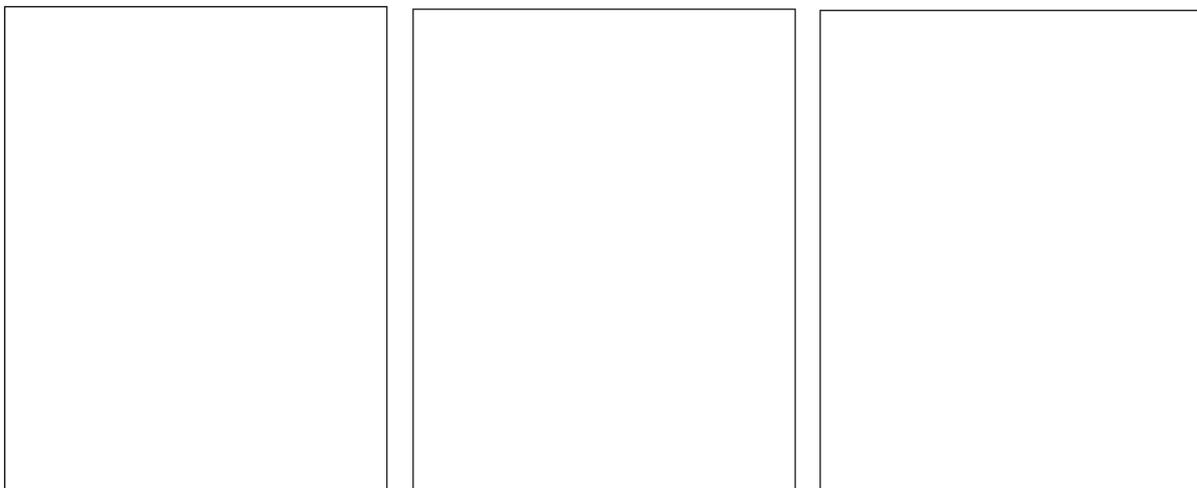
- 10) Quando você lê Tiras sente dificuldades para compreendê-las? Se sim, qual é a dificuldade?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop
Faculdade de Educação e Linguagem
Avenida dos Ingás, 2001, Sinop/MT – Brasil - CEP: 78.530-000
E-mail: profletras@unemat.br / profletras@unemat.br (66) 3311-3127
Site eletrônico: <http://portal.unemat.br/profletras/sinop>



APÊNDICE B – Quadro para Produção das Tiras



APÊNDICE C– Roteiro



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima

Data: ____/____/____

Turma: 6º Ano

Componente Curricular: Língua Portuguesa - Professor (a): Solange Grequi da Cruz

Roteiro para produção de Tiras

- 1 – Tema: _____
- 2 – Fato/Acontecimento: _____

- 3 – Elementos do cenário: _____
- 4 – Ambiente: _____
- 5 – Personagens: _____
- 6 – Quando: _____
- 7 – Balões: _____
- 8 – Onomatopeias: _____
- 9 – Título: _____

Sugestões de temas para a escrita das Tiras

Aceitação - Cooperação - Honestidade - Respeito - Perdão - Tolerância - Bondade - Paciência - Humildade - Gentileza - Criatividade - Responsabilidade - Persistência - Alegria - Coragem - Generosidade - Gratidão - Confiança - Amor - Compromisso - Esperança - Liberdade - Sinceridade - Colaboração - Amizade - Solidariedade - Inclusão - Justiça - Curiosidade - Fé - Pontualidade - Liderança.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop
Faculdade de Educação e Linguagem
Avenida dos Ingás, 3001, Sinop/MT - Brasil - CEP: 78.530-000
E-mail: proletras@unemat.br / proletras@unemat.br (66) 3511-3127
Site eletrônico: <http://portal.unemat.br/proletras/sinop>





GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Fonte:

<https://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

LISTA DE ONOMATOPEIAS MAIS USUAIS

Ah! = grito; alegria; surpresa;

Ai! = dor ou grito emoção

Ai, ai, = lamentação

Ah!Ah! = riso; gargalhada.

Arff = ofego; cansaço

Au-au = latido

Aúuuu = som imitativo de lobos

Bang = tiro

Bébéé = som imitativo dos bezerras

Bibi! = buzina

Blim-blém! = sino

Bóim! = mola

Booom! = explosão

Brooommm = motor

Brrr! = frio; calafrio; medo

Buáá... = choro

Buuu! = vaia

Buzzz! = abelha voando

Cataplã! = queda; morte súbita

Chuá-chuá = águas; chuva; enchente

Cláp! Cláp! = palmas

Click = "estalo"; ligar; desligar

Coach, coach = som imitativo dos sapos

Cocorocó! = canto do galo

Coff, coff! = tosse

Cracee! = quebrar; partir

Cricri = som imitativo dos grilos

Croac, croac = som imitativo das rãs

Cuá,cuá! = som dos corvos

Din-don! = som da campainha

Fonfon! = buzina

Fiu, fiu! = assovio

Glugla = som imitativo dos perus

Glub, glub! = beber rapidamente

Grrr! = granhido de um animal

Hã! (?) = espanto; surpresa;

Hamm... = talvez; dívida

Ih! ih! ih! = riso de gozação

le! = soluço

Mééé! = som imitativo das cabras

Miauuu = som imitativo dos gatos

Muuuu = mugido

Nhoe-nhoe! = mastigando

Opa! = espanto, medo, surpresa

Oh, oh, oh! = riso

Oinc, oinc = som imitativo dos porcos

Paf; paf! = queda, tombo

Pingue-pongue = som deste jogo

Piopia, piupiu ou pipio = som imitativo de galinhas e pássaros

Plaft! = tapa; bofetada

Pum = estrondo; traque; flatulência

Psiu (ou psit) = pedido de silêncio; chamamento

Quá-quá-quá = risadas

Quac, quac! = som dos patos

Quiquiriqui! = som de certos galos

Ratatatá! = metralhadora; rajada de balas

Ring! = campainha

Ron! = ronco

Shock - murro

Smack! = beijo

Snif = choro; lamento; soluço

Tchanchantantã! = surpresa

Tiquetaque = som do relógio; o pulsar do coração

Toe, Toe = bater à porta

Trimmm! = toque do telefone

Tro-lo-ló = conversa fiada, bobagens

Trommm = trovão

Tum! = pancada, batida

Uau! = surpresa; alegria

Uiff! = cansaço

Uuuu! = vaia; reprovação

Vrom! = arranque de carro; saída

Zzzzzzzzz! = dor

Fonte: <https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/28/onomatopeias-nas-hq>



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop
Faculdade de Educação e Linguagem
Avenida dos Ingás, 3001, Sinop/MT - Brasil - CEP: 78.530-000
E-mail: profletas@unemat.br / profletas@unemat.br (68) 2511-2127
Site eletrônico: <http://portal.unemat.br/profletassinop>



APÊNDICE D – Avaliação da Sequência Didática



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Escola Estadual Dr. Guilherme Freitas de Abreu Lima

Turma: 6º Ano

Componente Curricular: Língua Portuguesa - Professor (a): Solange Grequi da Crus

Avaliação da Sequência Didática e Prática da Professora

1) A sequência didática sobre o gênero Tiras ajudou você a aprender?

) Sim () Não

2) A professora usou diferentes jeitos de ensinar?

) Sim () Não

3) As explicações da professora foram fáceis de entender para você?

) Sim () Não

4) Você se sentiu à vontade para perguntar ou pedir ajuda durante as aulas?

) Sim () Não

Se não, como a professora poderia deixar mais fácil para você pedir ajuda?

5) Se você pudesse sugerir uma mudança na forma como a professora ensina, qual seria?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop
Faculdade de Educação e Linguagem
Avenida dos Ingás, 3001, Sinop/MT - Brasil - CEP: 78.530-000
E-mail: proletras@unemat.br (66) 2511-2127
Site eletrônico: <http://portal.unemat.br/proletrasinop>



APÊNDICE E – Produção dos Estudantes

1 - Produção final: tira (E01)

Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

2 - Produção final: tira (E02)

Tema: Desperdício



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

3 - Produção final: tira (E03)

Tema: Paciência



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

4 - Produção final: tira (E04)

Tema: Colaboração



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

5 - Produção final: tira (E05)

Tema: Decepção



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

6 - Produção final: tira (E06)

Tema: Gratidão



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

7 - Produção final: tira (E07)

Tema: Reflexão



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

8 - Produção final: tira (E08)

Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

9 - Produção final: tira (E09)

Tema: Desobediência



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

10 - Produção final: tira (E10)

Tema: Bullying



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

11 - Produção final: tira (E11)

Tema: Compartilhar



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

12 - Produção final: tira (E12)

Tema: Bullying



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

13 - Produção final: tira (E13)

Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

14 - Produção final: tira (E14)

Tema: Coragem



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

15 - Produção final: tira (E15)

Tema: Bondade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

16 - Produção final: tira (E16)

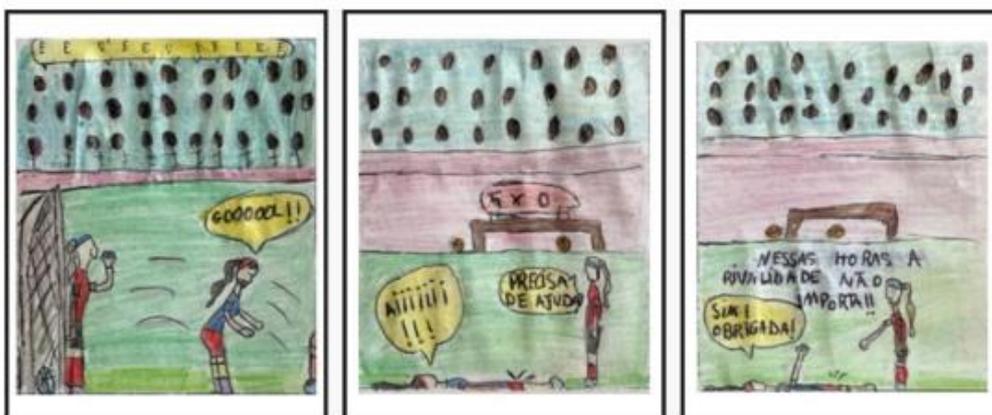
Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

17 - Produção final: tira (E17)

Tema: Empatia



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

18 - Produção final: tira (E18)

Tema: Decepção



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

19 - Produção final: tira (E19)

Tema: Honestidade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

20 - Produção final: tira (E20)

Tema: Preservação



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

21 - Produção final: tira (E21)

Tema: Perdão



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

22 - Produção final: tira (E22)

Tema: Solidariedade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

23 - Produção final: tira (E23)

Tema: Amizade



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

24 - Produção final: tira (E24)

Tema: Solidariedade

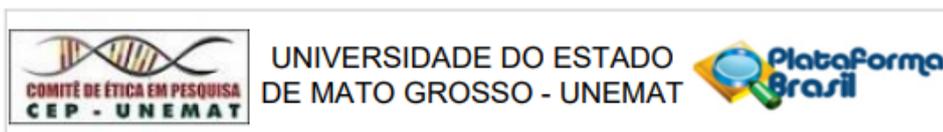


Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – Parecer CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Com Tirinhas Também se Ensina e se Aprende Ler e Escrever.

Pesquisador: Solange Grequi da Crus

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68634723.4.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.077.026

Apresentação do Projeto:

A sociedade vive hoje a era da tecnologia e cada dia mais, os textos multimodais se fazem presentes em todos os lugares. Por isso, o ensino da leitura, análise e produção de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa são extremamente importantes, logo as mudanças na sociedade contemporânea requerem novos métodos/estratégias de ensino, visto que os textos extrapolam o sistema da escrita alfabética. Por essa razão, é de suma importância realizar um trabalho inovador que busque estratégias para o discente desenvolver as habilidades de leitura e escrita tão necessárias para a melhoria de seu ensino/aprendizagem. Logo, o projeto visa melhorar a competência leitora, interpretação e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente no gênero Tirinhas e assim torná-los protagonista da sua aprendizagem. As angústias são de ordem variada quando pensamos no ensino da Língua Portuguesa e por isso vamos promover atividades que ajudem os estudantes a desenvolverem a proficiência leitora e conseqüentemente a escrita. É notória na sala de aula a dificuldade que os aprendizes apresentam quando se deparam com o desafio de ler, interpretar e escrever. Logo, configura-se como objetivo desse projeto desenvolver nos educandos as habilidades de leitura e compreensão visando contribuir para a escrita, a partir das Tirinhas que circulam em esferas sociais diversas, reconhecendo suas características e função social. A pesquisa é de natureza qualitativa tendo como análise dos dados a forma analítica que segundo Vilela Junior (2019, p.2) tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa;

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

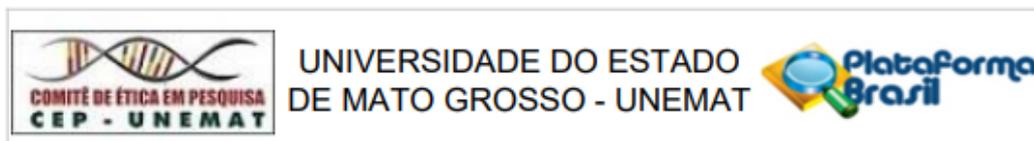
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.077.026

para o estudo dos dados produzidos optamos pela análise interpretativa. Essa técnica de pesquisa permite ao pesquisador ir além dos dados empíricos e chegar a conclusões mais abrangentes e profundas. Logo, a finalidade é explorar e compreender os fenômenos que observados; enquanto os objetivos principais são a observação, a descrição, a compreensão e a atribuição de significado aos dados produzidos. É importante ressaltar que não existem hipóteses pré-concebidas; as hipóteses são construídas após análise dos dados obtidos durante a observação. Este projeto também é pautado nos preceitos da pesquisa-ação de Thiollent, segundo o autor:

[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] (1986, p. 17-18). A sequência didática escolhida é a de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), que sugerem uma variedade de atividades sistemáticas. Por fim, esperamos que os estudantes alcancem melhores resultados nas avaliações externas, aumentem o engajamento nas aulas e desenvolvam práticas de leitura que promovam a formação de leitores crítico e reflexivos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo destacar a importância do gênero textual Tirinhas para as aulas de Língua Portuguesa, porque ele é considerado atrativo e bem-humorado, além de abordar temas diversos do cotidiano, o que possibilita a reflexão sobre questões sociais e culturais de forma leve e descontraída. Ele também é um excelente recurso para atrair os estudantes para o mundo da leitura e da escrita, uma vez que a

leitura vem atravessando um momento difícil para formar jovens leitores que não só decodifiquem textos, mas que sejam capazes de interpretá-los e utilizá-los em seu dia a dia.

Objetivo Secundário:

Contribuir para o letramento multimodal dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais da rede estadual do Estado de Mato Grosso; Apropriar-se da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação. Despertar o gosto da leitura através das Qs; Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo; Conhecer a figura de linguagem ironia e seus efeitos de humor; Conhecer os diferentes recursos de fala (os balões das histórias) Compreender a importância e a função do uso de onomatopeias na HQs, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade; Reconhecer o uso da linguagem verbal e não verbal em situações de acontecimentos diários; Refletir sobre o significado das imagens no texto; Produzir Tirinhas com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim).

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095	CEP: 78.200-000
Bairro: Cavahada II	
UF: MT	Município: CACERES
Telefone: (65)3221-0067	E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.077.026

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há recomendações.

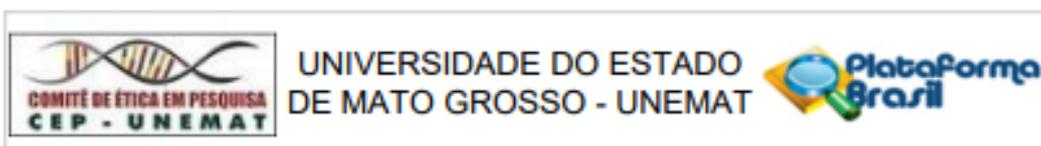
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095	CEP: 78.200-000
Bairro: Cavallhada II	
UF: MT Município: CACERES	
Telefone: (65)3221-0067	E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.077.026

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118517.pdf	30/04/2023 14:05:54		Aceito
Outros	OFICIO.pdf	30/04/2023 14:04:42	Solange Grequi da Crus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	30/04/2023 14:04:16	Solange Grequi da Crus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	30/04/2023 14:00:52	Solange Grequi da Crus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2023 14:00:10	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	16_Declaracao_Orientador.pdf	06/04/2023 21:27:03	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	15_Termo_de_Compromisso_das_Instituicoes.pdf	06/04/2023 21:26:46	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	14_Lattes_Claudia_Landin_Negreiros.pdf	06/04/2023 21:26:19	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	13_Lattes_Solange.pdf	06/04/2023 21:26:01	Solange Grequi da Crus	Aceito
Cronograma	12_Cronograma_do_Projeto.pdf	06/04/2023 21:25:15	Solange Grequi da Crus	Aceito
Orçamento	11_Orçamento.pdf	06/04/2023 21:24:49	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	10_Instrumento_de_Coleta.pdf	06/04/2023 21:24:21	Solange Grequi da Crus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_Termo_Assentimento.pdf	06/04/2023 21:23:39	Solange Grequi da Crus	Aceito
Outros	8_Termo_de_Consentimento.pdf	06/04/2023 21:22:41	Solange Grequi da Crus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7_Declaracao_Desenvolvimento_das_Atividades_da_Pesquisa.pdf	06/04/2023 21:22:12	Solange Grequi da Crus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_Declaracao_Autorizacao_Para_o_Uso_da_Infraestrutura.pdf	06/04/2023 21:21:20	Solange Grequi da Crus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_Declaracao_Responsabilidade_Pesquisador.pdf	06/04/2023 21:21:01	Solange Grequi da Crus	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_Declaracao_Pesquisador_Responsavel_de_que_a_Coleta_de_Dados_nao_Foi_Iniciada.pdf	06/04/2023 21:20:23	Solange Grequi da Crus	Aceito
Projeto Detalhado	3_Projeto.pdf	06/04/2023	Solange Grequi da	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.077.026

/ Brochura Investigador	3_Projeto.pdf	21:18:38	Crus	Aceito
Outros	1_Oficio.pdf	06/04/2023 21:18:18	Solange Grequi da Crus	Aceito
Folha de Rosto	2_Folha_de_Rosto.pdf	06/04/2023 21:17:53	Solange Grequi da Crus	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 24 de Maio de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br