



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

MARIA DAS DORES LICINDO DE CARVALHO

**UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRESENTES EM ATIVIDADES COM
TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA COLEÇÃO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO
REFLEXÃO E USO**

TERESINA-PI

2024

MARIA DAS DORES LICINDO DE CARVALHO

**UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRESENTES EM ATIVIDADES COM
TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA COLEÇÃO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO
REFLEXÃO E USO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr Francisco Wellington Borges Gomes.

Área de Concentração: Linguagem e Cultura
Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem: descrição e ensino

TERESINA – PI

2024

C331a Carvalho, Maria das Dores Licindo de.
 Uma análise dos enunciados presentes em atividades com tirinhas
 no livro didático do 3º ano do ensino médio de língua portuguesa da
 coleção português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso / Maria
 das Dores Licindo de Carvalho. – 2024.
 93 p. : il.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí –
 UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras – *Campus*
 Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.
 “Orientador Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.”
 “Área de Concentração: Linguagem e Cultura.”

 1. Multiletramentos. 2. Atividades em tirinhas. 3. Livro didático.
I . Título.

CDD: 469.02

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3ª/1188



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DAS DORES LICINDO DE CARVALHO

Esta dissertação foi defendida às 15:00h, do dia 28 de Maio de 2024, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Professor(a) Dr(a). Francisco Wellington Borges Gomes– UESPI
Orientador(a)

Professor(a) Dr(a). Giselda dos Santos Costa– IFPI
Membro Externo

Professor(a) Dr(a) Vânia Soares Barbosa–UFPI
Membro Externo

Professor(a) Dr(a). Franklin Oliveira Silva–UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela graça derramada em minha vida, por ser meu rochedo e minha fortaleza, por ter me dado forças para prosseguir nos momentos em que achei que não conseguiria.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes, minha eterna gratidão e admiração. Agradeço pela paciência e pelas orientações que permitiram a realização deste trabalho. Obrigada por ter contribuído nesta jornada que, às vezes, não acreditava que seria possível. Novamente, Deus foi maravilhoso comigo, pois colocou em meu caminho o melhor orientador que uma orientanda poderia ter.

À minha família, que sempre acreditou em mim, me encorajando, me incentivando e sendo meu refúgio nos momentos em que necessitei. Dedico esta vitória, em especial, para minha mãe, Vitória, e meu pai, João Carlos, que sempre torceram e oraram por mim. Aos meus irmãos, Assis e João Henrique, e à minha irmã, Maria, meu agradecimento profundo.

Ao meu esposo pelo amor, companheirismo e paciência durante todo o tempo do mestrado. Por me incentivar e suportar as viagens e esperas durante as aulas presenciais, às quais tinha que esperar na Universidade.

À minha filha, Wyllamara, pela compreensão da minha ausência devido às atribuições do curso, pelo apoio e por todas as palavras de encorajamento e carinho que contribuíram significativamente para o meu progresso. Ao meu neto amado, Gabriel Lucas, pelos momentos de amor e carinho, o que tornou o caminho mais fácil e motivando sempre à vitória.

Aos professores e professoras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e do Mestrado Acadêmico em Letras, com os quais tive contato durante a minha Pós-Graduação e que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, agradeço a todos que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado durante toda essa trajetória e que contribuíram para o meu crescimento profissional. Com vocês, divido o fruto dessa feliz, mas também árdua, experiência e da nossa vitória.

RESUMO

O livro didático é um recurso muito utilizado por professores e alunos. Nas escolas, professores, frequentemente, se utilizam dessa ferramenta para disseminarem conhecimentos e informações. Estes materiais estão repletos de textos multimodais, entre eles, as tirinhas. No entanto, nem sempre as atividades didáticas relacionadas a esses textos se inserem no contexto dos multiletramentos, tampouco com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Desse modo, neste estudo buscamos compreender estratégias relacionadas aos multiletramentos nos enunciados das atividades propostas para as tirinhas de um livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, como autores basilares do trabalho, estão: o Grupo de Nova Londres (1996), norteando o estudo a partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Com base nos 4 movimentos pedagógicos propostos pelo GNL, esse estudo busca entender como o livro do 3º no do Ensino Médio, da Coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, se apropria desses quatro movimentos nos enunciados das atividades propostas aos textos das tirinhas nelas contidas. A partir disso, temos como objetivo geral: identificar os movimentos pedagógicos proposto pelo GNL (1996); bem como analisar como o LD se apropria destes movimentos para alcançar ao objetivo geral da pesquisa. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfico/documental. Os resultados demonstraram que, em geral, os enunciados das atividades didáticas das tirinhas privilegiam as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da linguagem verbal, muitas vezes, usando os componentes visuais das tirinhas como pretextos, pois os enunciados não apresentam reflexões mais complexas que extrapolem a estrutura textual. Os resultados revelaram também que as tirinhas apresentam potencial para os multiletramentos caso as atividades fossem adaptadas pelo professor em sala de aula, contextualizando o texto conforme as necessidades reais do alunado.

Palavras-chave: Multiletramentos. Atividades em tirinhas. Livro didático.

ABSTRACT

The Textbook is a resource widely used by teachers and students. In schools, teachers often use this tool to disseminate knowledge and information. These materials are full of multimodal texts, including comic strips. However, the teaching activities related to these texts are not always included in the context of multiliteracies, nor with the National Common Curricular Base (BNCC, 2017). Therefore, in this study we seek to understand strategies related to multiliteracies in the statements of activities proposed for the comic strips in a Portuguese language textbook. To this end, the main authors of the work are: The New London Group (1996), guiding the study from the perspective of multiliteracies pedagogy. Based on the 4 pedagogical movements proposed by GNL, this study seeks to understand how the Book for the 3rd year of high school in the collection Contemporary Portuguese: Dialogue, Reflection and Use appropriates these four movements in the statements of the activities proposed to the texts of the comic strips contained therein. From this, the general objective is to identify the pedagogical movements proposed by GNL (1996) and analyze how LD appropriates these movements to achieve the general objective of the research. We carried out qualitative bibliographic/documentary research. The results demonstrated that in general, the statements of didactic activities in the comic strips favor pedagogical practices aimed at teaching verbal language, often using the visual components of the strips as pretexts, as the statements do not present more complex reflections that go beyond the textual structure. The results also revealed that the comic strips have potential for multiliteracies, if the activities were adapted by the teacher in the classroom, contextualizing the text according to the students' real needs.

Keywords: Multiliteracies. Comic strip activities. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama elaborado por Tilio, representando a proposta de Cope e Kalantzis (2009; 2012)	17
Figura 2 - Competências gerais da BNCC.....	33
Figura 3 - Tirinha em quadrinhos analisada para exemplificar competências e habilidades proposta pela BNCC.....	34
Figura 4 - Exemplo de tirinha para exemplificar o recurso multimodal imagético	37
Figura 5 - Exemplo de tirinha composta com um só quadrinho	38
Figura 6 - Exemplo de tirinha tradicional composta de três quadrinhos	38
Figura 7 - Exemplo de tirinha no formato vertical.....	39
Figura 8 - Exemplo de tirinha com aspectos visuais sem uso das palavras	40
Figura 9 - Exemplo de tirinha com pretexto para o ensino da Língua Portuguesa.....	46
Figura 10 - Capas da Coleção dos Livros de Língua Portuguesa aprovados e adotados pela Escola Pública Estadual Centro Estadual de Educação Profissional Rural-CEEPRU	52
Figura 11 – Modelo Interativo de Miles et al (2014)	54
Figura 12 - (T01) do corpus para análise	59
Figura 13 – (T02) O uso das tecnologias	61
Figura 14 - (T03) A poluição do rio Tietê.....	64
Figura 15 - (T04) Operação banana	67
Figura 16 – (T05) O exterminador de formigas.	69
Figura 17 – (T06) Longe de mim ter preconceito.....	71
Figura 18 - (T07) Ditador sanguíneo.....	74
Figura 19 – (T08) Tipologia aguda	76
Figura 20 – (T09) Bananas na praia	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quem participa do processo de escolha dos materiais do PNLD.....	29
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres com os quatro movimentos pedagógicos	16
Quadro 2 - Processos de conhecimentos	17
Quadro 3 - Texto intitulado “Memória, ameaça e perigo da leitura dos quadrinhos”	44
Quadro 4 - Objetivos da pesquisa	51
Quadro 5 - Tirinhas na coleção Português Contemporâneo: Diálogo Reflexão e Uso	53
Quadro 6 – Etapas das análises de dados	54
Quadro 7 - Percorso Metodológico	55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- COLTED** – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GNL** – Grupo de Nova Londres
- INL** – Instituto Nacional do Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação e da Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD** – Plano Nacional Livro Didático
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- TCI** – Tecnologias das Comunicações e Informações

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: DO GRUPO DE NOVA LONDRES À BNCC)	15
2.1 MANIFESTO PROGRAMÁTICO EM EXPANSÃO	15
2.2 PRÁTICA SITUADA NOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES EM TIRINHAS	20
2.3 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA.....	22
2.4 ENQUADRAMENTO CRÍTICO.....	23
2.5 PRÁTICA TRANSFORMADORA	25
3 LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	27
3.1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
3.3 TIRINHA EM CIRCULAÇÃO: O PERCURSO HISTÓRICO ATÉ OS DIAS DE HOJE	35
3.4 ASPECTOS CONTEXTUAIS E OS SIGNOS VISUAIS NO TEXTO DAS TIRINHAS	40
4 METODOLOGIA.....	48
4.1 ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA/DOCUMENTAL: CARÁTER E NATUREZA DA PESQUISA	48
4.2 COLETA DE DADOS	52
4.2.1 Técnica de análise dos dados	53
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

Utilizando o livro didático de Língua Portuguesa, observamos em seus textos diferentes formas de linguagens associadas às multimodalidades, que é entendida, em termos gerais, como a copresença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagem é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com sua capacidade de fazer significados. Assim, vimos refletindo sobre as consequências da multimodalização dos textos contemporâneos. É conveniente destacar que esse é um fenômeno motivado, em especial, pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas de uma sociedade altamente interconectada e multicultural (Cope; Kalantzis, 2000, 2008; Kalantzis; Cope, 2012; Rojo, 2012).

Consequentemente, ministrando aulas de Língua Portuguesa e tendo como principal recurso o livro didático, tivemos contato direto com tirinhas que apresentam textos multimodais, que demandam variadas maneiras de interagir com o texto, o que impõe uma flexibilidade cultural e de linguagens. Embora o livro didático aborde a tirinha como ferramenta pedagógica, tinha a impressão de que elas não estavam integradas às propostas didáticas dos livros, sendo trazidas, frequentemente, apenas como meio de entreter o aprendiz. Desse modo, passamos a questionar sobre a importância de conhecer de que modo elas promovem movimentos ligados à Pedagogia dos Multiletramentos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

De acordo com o *New London Group* (1996), a Pedagogia dos Multiletramentos não pode restringir-se apenas ao ensino tradicional, mas deve atender a uma prática multiletrada. Ainda segundo o grupo, essa prática inclui quatro movimentos pedagógicos que também podem estar inseridos nos livros didáticos, cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem da língua, valorizando também a diversidade cultural. Nessa perspectiva, os multiletramentos correspondem à multiplicidade de canais e mídias de comunicação e à crescente saliência de diversidade cultural e linguística, isto é, aos diversos letramentos e seus processos culturais, críticos, políticos, ideológicos, entre outros, envolvidos nas práticas de ensino. De acordo com Kalantzis e Cope (2006 [2000]), isso está ligado ao caráter multimodal dos textos que integram várias possibilidades de construção de signos e, consequentemente, de sentidos.

Nessa perspectiva, vários textos com recursos multimodais, atualmente, são inseridos nos livros didáticos, a exemplo da tirinha, que tem ganhado espaço no contexto educacional não somente no Ensino Fundamental, como também nos livros do Ensino Médio, sendo

utilizadas como ferramenta de ensino e aprendizagem que podem permitir aos alunos leitores terem acesso a elementos do cotidiano na sala de aula com o propósito de compreender e interpretar a língua em suas diferentes formas. De acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), os multiletramentos são modos de lidar com as práticas de linguagens contemporâneas marcadas pela globalização e pela multiplicidade de culturas, linguagens e mídias. Rojo (2012), entretanto, salienta que vivemos, já, pelo menos, desde o início do século XX (senão desde sempre), em uma sociedade que valoriza e aprecia as culturas híbridas.

Apesar dessa natureza híbrida da cultura e comunicação, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 13), os multiletramentos é um conceito relativamente novo, evidenciando o fato que só, recentemente, passamos a considerar esse fenômeno a partir de um olhar mais acadêmico, conforme explicam:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar- aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Conforme os autores, o que, hoje, vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, em diferentes campos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política, e de hibridização de produções de diferentes coleções. As práticas de letramentos passam por grandes transformações ao longo dos anos, impulsionando a Pedagogia dos Multiletramentos, de modo que essa pedagogia se baseia na suposição de que a mente humana é codificada, situada e social, ou seja, que o conhecimento humano é, inicialmente, desenvolvido não como geral e abstrato, mas como inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Isso me leva a acreditar que os multiletramentos ensinados nas aulas de Língua Portuguesa podem ser mediados, adequadamente, tanto pelo professor como também pelo livro didático que circula nas escolas públicas gratuitamente.

Ainda a respeito da adoção de uma perspectiva multiletrada na escola, os autores do GNL (1996) defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua escrita, sugerindo quatro

movimentos pedagógicos: Prática Situada (imersão e utilização dos discursos disponíveis, valorização das experiências já vivenciadas pelos aprendizes); Instrução Explícita (introdução das metalinguagens dos designs de diferentes modos de significado); Enquadramento Crítico (interpretação do contexto social e cultural de designs de significados particulares); e Prática Transformada (transferência na prática de produção de significado, empregando o significado transformado para trabalhar em outros contextos ou locais culturais) (GNL, 2021).

De acordo com Rojo (2009), torna-se importante conhecer quais práticas estão sendo ensinadas nas escolas para interligá-las aos letramentos considerados não formais. É importante pontuar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla, de forma crítica, novas práticas não só para o ensino institucionalizado, como também novas formas de engajamento e participação social, ampliando as possibilidades de interação e mobilização, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos, conscientes e críticos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica:

Eis, então a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC- necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc.-, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2017, p. 69).

Diante deste contexto, buscaremos discutir sobre os movimentos pedagógicos dos multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa e a relação deles com a linguagem multimodal na produção de sentidos inseridos nas tirinhas, visto que elas se encontram introduzidas nos livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento, notadamente no ensino de língua materna. Acreditamos que este recurso didático pode colaborar para o multiletramento dos alunos do ensino regular. A partir dessas concepções, neste estudo, propusemos responder a seguinte pergunta: como o livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, da Coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, se apropria das tirinhas para promover os quatro Movimentos Pedagógicos dos Multiletramentos?

Com o propósito de responder à pergunta norteadora deste trabalho, como objetivo geral, buscaremos identificar os movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (1996) e analisaremos como as atividades ligadas às tirinhas contidas no livro didático se apropriam destes movimentos. Em relação a essa finalidade geral, elencamos três objetivos específicos: 1) Identificar, nas atividades com tirinhas, práticas pedagógicas dos multiletramentos; 2) Classificar as práticas de acordo com os movimentos pedagógicos, conforme o GNL (1996); 3)

Analisar como as diversas linguagens associadas nas atividades com tirinhas redirecionam para a promoção dos movimentos pedagógicos do GNL (1996). Para alcançar estes objetivos, adoto a abordagem qualitativa com delineamento bibliográfico/documental.

O *corpus* é constituído por 09 (nove) tirinhas com vinte e oito atividades propostas, às quais foram analisadas a fim de identificar os movimentos pedagógicos propostos pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), retiradas do livro didático do 3º ano do Ensino Médio, da Coleção de Língua Portuguesa *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva. O motivo da escolha do livro ocorreu por ele ter sido escolhido e adotado na escola a qual leciono, sendo utilizado durante três anos consecutivos, e também por ser um dos livros mais adotados nas instituições públicas estaduais de ensino da cidade de Barras- PI, onde resido e trabalho.

Quanto à estrutura, essa dissertação está dividida em quatro seções. Na introdução, apresentamos as motivações e a justificativa para a escolha da investigação, bem como o objetivo geral e os específicos, assim como a estrutura deste trabalho.

Na seção 1, de modo a fundamentar a análise da estruturação ao fenômeno linguístico, discorreremos sobre a concepção da Pedagogia dos Multiletramentos, debatendo sobre o Manifesto Programático dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (GNL, 1996). Isso posto, apresentaremos os quatro movimentos pedagógicos proposto pelo GNL (1996). Também discorreremos sobre o Manifesto e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os Multiletramentos como manifestação da diversidade cultural e linguística.

A seção 2 tem a finalidade de discutir alguns estudos sobre o livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), discorrendo sobre a Política Nacional do Livro Didático no Brasil. Nela, abordaremos as contribuições da BNCC, sendo este um documento de grande expressividade na educação atual. Além disso, enfocaremos a tirinha e faremos um levantamento de estudos prévios sobre o objeto da nossa pesquisa. Também discutiremos as possibilidades das tirinhas dentro do contexto educacional nos livros didáticos.

Na seção 3, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos. Em princípio, descreveremos o caráter e a natureza da pesquisa. Logo após, apresentaremos os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como outros aspectos metodológicos deste estudo.

Na seção 4, são apresentadas as discussões e as análises dos dados. Essas análises foram realizadas segundo o estudo do Manifesto dos Multiletramentos (GNL, 1996) e a partir dos quatro movimentos pedagógicos propostos nas atividades com tirinhas do livro didático de Língua Portuguesa referente ao 3º ano do Ensino Médio. Desses estudos, foram identificadas nove tirinhas com vinte e oito atividades didáticas propostas.

Finalizamos a dissertação com as Considerações Finais, onde contemplaremos as descobertas feitas acerca do estudo relacionado à Pedagogia dos Multiletramentos e, assim, retomaremos os resultados alcançados e as conexões com o objetivo geral da pesquisa.

2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: DO GRUPO DE NOVA LONDRES À BNCC

2.1 MANIFESTO PROGRAMÁTICO EM EXPANSÃO

A Educação é marcada por importantes documentos históricos, como é o caso do Manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL 1996), que foi construído por dez¹ pesquisadores. Esse documento é intitulado "*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*"² e está disponível no *Harvard Educational Review*. O texto tem o objetivo de fornecer uma “visão teórica global das conexões entre o ambiente social em mutação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem da pedagogia do letramento” (Cazden *et al*, 1996, p. 60), ou seja, os autores, a partir das práticas e políticas em vigor, chegam a uma proposta de teoria e ação.

Neste documento também nasce uma proposta para o século XXI a partir da preocupação com o futuro de jovens do mundo inteiro, considerando os ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos. Afinal, temos sofrido mudanças dramáticas em nossas vidas pessoais, públicas e trabalhistas nas últimas décadas, e elas estão transformando nossas culturas e a forma como nos comunicamos. Portanto, a maneira como temos ensinado também deve mudar, principalmente em relação à nossa língua. Kalantzis e Cope (2012) afirmam que os novos textos multissemióticos significam que a comunicação mudou e deixou de ser, primariamente, verbal para ser multimodal. Conforme os autores, o fator primordial da Pedagogia dos Multiletramentos é a integração do texto com outros modos de significação como o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental e o gestual. Considerando essa nova realidade, o GNL (1996) diz que a missão da educação é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes sejam permitidos participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. (Cazden *et al.*, 1996).

Além disso, os autores dizem que a noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar aspectos relacionados à multiplicidade textual, concentrando nos modos de representações muito mais amplos do que apenas a linguagem verbal e diferem de acordo com a cultura e o contexto com efeitos cognitivos, culturais e sociais

¹ São eles e elas: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (AUS), Norman Fairclough (ING), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (AUS), Gunther Kress (ING), Allan Luke (AUS), Carmen Luke (AUS), Sarah Michaels (EUA) e Martin Nakata (AUS). Nova Londres é uma cidade próxima a Nova York, a leste dos Estados Unidos.

² Tradução: A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais.

específicos. Em alguns contextos culturais, o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a mera alfabetização jamais poderia ser. Rojo (2013) diz que já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagens (imagem estática, em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam, ou impregnam, ou seja, inclusive, textos multissemióticos.

Os multiletramentos criam práticas em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. A *pedagogy of multiliteracies: designing social futures* divide a pedagogia em quatro movimentos pedagógicos: *situated practice* (prática situada), *over instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). A prática situada é uma contextualização de ensino, aproximando o estudante das práticas a serem trabalhadas com imersão em experiências, utilização de todos os discursos disponíveis e simulação de situações relevantes que se fundamentam na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho.

Já a instrução explícita é a aproximação do estudante dos conceitos e metalinguagens explícitas do design que são necessários para estudar e analisar as práticas e objetos de aprendizagem mais profundos com entendimento analítico e sistemático de conteúdo, descrição e interpretação de diferentes modos de significação. Por sua vez, o enquadramento crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos, é o momento de enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido com postura crítica e interpretação dos significados construídos nos contextos. A prática transformada é o movimento no qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se designers de futuros sociais, por sua vez, ela é uma ressignificação do que está sendo trabalhado e proposto com apropriação dos significados, com sua utilização em novos contextos. Uma síntese dessas categorias está ilustrada no Quadro 1.

Quadro 1 - Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres com os quatro movimentos pedagógicos

Prática situada	Imersão em experiências; utilização de discursos disponíveis (inclusive aqueles dos próprios alunos); simulação de situações relevantes.
Instrução explícita	Entendimento consciente; Sistemático e analítico de conteúdos; Descrição e interpretação de diferentes modos de significação.
Postura crítica	Interpretação dos significados construídos nos respectivos contextos sociais

	(situacional) e cultural.
Prática transformadora	Apropriação dos significados com sua reutilização em novos contextos.

Fonte: Tilio (2015, p. 200)

Ao longo dos anos, a abordagem dos multiletramentos tem sido atualizada e reformulada, mas, em geral, baseia-se nesses quatro movimentos pedagógicos. Contudo, eles foram revisitados por Mary Kalantzis e Bill Cope em diferentes momentos, como no artigo de Kalantzis (2006), intitulado *Elements of a science of education*, no qual a autora sugere quatro conceitos, chamados de processos do conhecimento: experienciar (o conhecido, o novo), conceitualizar (nomeando, teorizando), analisar (funcionalmente, criticamente) e aplicar (apropriadamente, criativamente). Cope e Kalantzis (2009) substituem oficialmente os quatro movimentos didáticos propostos no manifesto de 1996. Essa modificação pretendia deixar mais explícitos os processos didáticos específicos de cada momento de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Essa reformulação pode ser vista na Figura 1.

Figura 1 - Diagrama elaborado por Tilio, representando a proposta de Cope e Kalantzis (2009; 2012)



TILIO, Rogério. *Voices 1*. São Paulo: Moderna, 2015, p. 201.

Fonte: Tilio (2015)

Eles equiparam os dois quadros de processos de conhecimento formulados originalmente e adaptados mais tarde da seguinte maneira:

Quadro 2 - Processos de conhecimentos

Formulação de aprendizagem por design	Formulação original
Experimentar	Prática situada
Conceituar	Instrução explícita
Analisar	Enquadramento crítico

Aplicar	Prática transformadora
---------	------------------------

Fonte: (Kalantzis; Cope, 2009, p. 358)

Desse modo, os autores analisam a Pedagogia dos Multiletramentos a partir das mudanças sociais e tecnológicas nos contextos de comunicação e aprendizagem que ocorreram desde a primeira publicação, em 1996, das discussões desta pedagogia. Ao repensarem alguns pontos da pedagogia de multiletramentos, Cope e Kalantzis (2009) não descartam a reflexão do GNL, mas repensam a nomenclatura e propõem conceitos como experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. Apesar de trazer à tona essa reformulação, isso se dá porque os termos práticas situadas, instruções explícitas, enquadramentos críticos e práticas transformadoras sugerem maior abrangência e podem ser aplicadas à gama mais variada de fenômeno, incluindo aqueles que não estão diretamente ligados às práticas escolares, tais como os processos de aprendizagem informal ou trabalho em equipe. Mais à frente, estabeleceremos relações breves entre esse modelo da Pedagogia e o processo de escolha e adoção do livro didático.

De acordo com os autores, ao experimentarem o conhecido, os alunos refletem sobre suas próprias experiências, interesses e perspectivas familiares; e, ao experimentarem o novo, eles observam ou participam de algo que não lhes é familiar, ou seja, são imersos em novas situações ou conteúdo. Contextualizando por nomeação, alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos classificatórios e definem tais termos, enquanto que, conceituando por teorizações, eles fazem generalizações usando conceitos e conectam termos em mapas conceituais ou teorias. Ao analisar funcionalmente, alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função, e, ao analisarem criticamente, avaliam suas próprias perspectivas, interesses e motivações, assim como as dos outros. Por fim, ao aplicar apropriadamente, os alunos introduzem novas aprendizagens a situações do mundo real e testam sua validade. Aplicando criticamente, os alunos fazem uma intervenção no mundo que é inovadora e criativa, ou transferem sua aprendizagem para um contexto diferente (Kalantzis e Cope, 2012).

Diante desta realidade, o desafio é disponibilizar uma pedagogia para diferentes estilos de vida, com espaços para a vida comunitária, onde significados locais e específicos possam ser construídos, possam prosperar fornecendo aos membros de subculturas a oportunidade de encontrarem suas próprias vozes, permitindo maior autonomia. Em muitas partes do manifesto, os autores mencionam a construção de condições de participação social equânime para todos com o engajamento social e crítico, o que se daria por meio de uma educação que eles gostariam de repensar e redesenhar, visando a um novo futuro e com base em mudanças que já ocorriam. Diante disso, diziam “ser importante uma visão mais abrangente do letramento do que aquela

oferecida por abordagens tradicionais baseadas na língua" (Cazden *et. al.* p. 60). No entanto, não havia a intenção de criticar ou substituir a pedagogia de prática com letramento, mas sim de implementá-la com ideias agregadoras e aperfeiçoadas.

Esse manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multiletramentos no Brasil que é um dos principais documentos que inspira a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A BNCC enlaça uma relação com a Pedagogia dos Multiletramentos quando, dentro do ensino de língua portuguesa, o documento explicita que “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (Brasil, 2017, p. 498). O documento ainda afirma que a área de linguagem e suas tecnologias, na qual está o componente de Língua Portuguesa, procura “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos das letras e dos novos e multiletramentos” (Brasil, 2017, p. 506).

Além disso, o documento afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem”. (Brasil, 2017, p.487). Como se vê, os multiletramentos são práticas que ganham espaço dentro do ensino de Língua Portuguesa. Apesar destas reformulações subsequentes à proposta do NLG, em nossa análise, utilizamos a formulação original dos processos de conhecimentos, pois entendemos que é um processo produtivo e inovador, capaz de transformar a vida estudantil dos alunos.

A partir das reflexões trazidas pelos pesquisadores do GNL (1996), compreendemos que os diversos modos de linguagem na produção e na leitura de textos multimodais é um assunto urgente e contemporâneo. Conforme Ribeiro (2016), cada vez mais se observa a combinação desses textos incluindo o material visual com a escrita. Anterior a ela, Dionísio (2011) compreende que vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual e cada vez mais multimodal.

As atividades multimodais deveriam considerar os processos de design ou de produção de sentidos e exercer uma Pedagogia de Multiletramentos. Para isso, seriam necessários os quatro elementos: Prática Situada (agir em contexto de imersão, aplicação), Instrução Explícita (aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso), Enquadramento Crítico (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc, a desnaturalização do preexistente e o aprender a criticar construtivamente) e Prática Transformadora (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas de modo reflexivo com clareza de objetivos e valores). Particularmente, a pesquisa está centrada nos estudos dos quatro movimentos pedagógicos propostos pelo GNL, especialmente nas atividades propostas para as tirinhas do

livro didático com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas que elas trazem sob a ótica dos multiletramentos.

2.2 PRÁTICA SITUADA NOS ENUNCIADOS DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NAS TIRINHAS

De maneira geral, as Práticas Situadas ocupam-se de contextualizar o conhecimento de mundo do leitor com conhecimentos prévios e extratextuais. Estas práticas, enquanto atividades pedagógicas inseridas em contextos diversos, refletem a interação dos interlocutores a partir de seus conhecimentos antigos e novos. Uma característica importante é a realização de ações intencionais. Dessa forma, nos livros didáticos, elas produzem consequências de forma intencional, visto que, ao produzirem as atividades pedagógicas, há uma tentativa de imersão em experiências dos leitores. Assim, elas são de natureza subjetiva e representam os leitores em determinados contextos sociais.

No que tange à Pedagogia dos Multiletramentos, é possível destacar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 2016, p. 24), ou seja, ao promover uma prática situada que se utiliza dos pressupostos metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, possibilitamos que os educandos produzam e construam seus próprios conhecimentos de maneira protagonista. Também é possível traçar aproximações no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes e experiências de nossos alunos, além de uma prática que enfoque na criticidade. Nesta perspectiva situada, cada educando compreende o que a sua expectativa sobre o mundo lhe permite compreender ao mesmo tempo em que se aproxima, na medida das suas possibilidades, das mensagens que o autor deseja transmitir no texto. Assim, cada um constrói o significado conforme seu próprio desvendamento das ideias do texto, sua organização de informações, estabelecimento de relações e realização de reflexões. Conforme Gil Neto (1996):

A leitura de textos provoca no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é uma valorosa ação e acontecimento para o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento de outros, através da palavra e da sua organização (Gil Neto, 1996, p. 66).

Essas reflexões nos levam a concluir que as atividades pedagógicas nos livros didáticos devem reconhecer a importância da leitura para o desenvolvimento cultural e social, compreendendo o papel social que ela desempenha na formação dos indivíduos. Sendo assim,

trabalhar com as práticas situadas propostas na Pedagogia dos Multiletramentos, levando em consideração as atividades propostas dos textos, significa admitir que os textos estão sempre associados ao conhecimento de mundo e, nesse sentido, implicando o entendimento de que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas decorrente dos conhecimentos prévios e objetivos estabelecidos, respeitando-se, obviamente, as pistas textuais oferecidas no que se lê. Eitel e Scheiter (2014) ressaltam que não é somente a sequência de texto e imagens que afetam a leitura, mas sim as condições subjacentes, como conhecimento prévio ou complexidade. De fato, o conteúdo textual envolve o leitor, todavia, o conhecimento prévio contribui para que a leitura ocorra sem dificuldades e, assim, o leitor possa compreendê-la melhor.

Desse modo, consideramos, também, que a tirinha, objeto de estudo, requer não só um trabalho de levantamento de conhecimento prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também o alerta para a observação dos vários recursos multissemióticos nelas presentes e que contribuem para a construção dos sentidos. Para resolver as atividades e interpretar o texto, é necessário ler e analisar quadro a quadro da tirinha, atentando-se para a interação multimodal dos códigos verbais e visuais nos enunciados. Por sua vez, é possível observar que os autores do LD tentam explorar diferentes elementos presentes nos quadrinhos da tirinha. Com isso, o sentido que o aluno pode dar ao texto é fruto das associações que o aprendiz constrói a ser guiado pelos enunciados, que, por sua vez, não espera respostas somente atreladas à superfície textual. Cabe ao professor, como mediador deste processo, motivar o aluno para que ele possa estabelecer relações entre as pistas textuais e seus conhecimentos de mundo e, assim, atribuir sentido no texto.

Isso nos faz entender que todo texto é repleto de lacunas e que são elas que darão oportunidades aos professores para trabalhar com os alunos uma forma de valorizar o conhecimento prévio dos mesmos, de modo que eles criem o hábito de criticar e criar opiniões próprias sobre o que está sendo tratado, atribuindo, assim, os vários sentidos ao texto comuns à leitura. Sobre esta relação dos vários sentidos dados ao texto pelo sujeito, Marcuschi (2008, p. 242) afirma:

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo o cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em uma eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão... Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua.

De fato, o texto ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos com

diferentes opiniões. Contudo, estes aspectos vão exigir dos leitores que se preocupem em articular conjuntamente o texto ao contexto e ao conhecimento de mundo em relação ao texto. Assim, valorizando a prática situada do leitor. Segundo o GNL (1996), a prática situada funcionaria como uma espécie de ponto de partida, podendo haver instâncias de instruções explícitas tantas quantas necessárias, a depender dos objetivos pedagógicos e do decorrer do processo em cada contexto. Na verdade, os movimentos se entrecruzam, constantemente, fazendo referências uns aos outros. Em seguida, trataremos do movimento instrução explícita.

2.3 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

A instrução explícita é uma estratégia de ensinar de forma direta e estruturada. Acredito que, quando os professores usam a instrução explícita, eles tornam as aulas muito mais claras. Isso se deve porque eles mostram aos estudantes como iniciar e ter sucesso em uma tarefa, fornecendo a eles muitos comentários e oportunidades de praticar. A prática guiada é conduzida pelo professor. O objetivo desta etapa é orientar a prática inicial, corrigir erros, reaprender, caso seja necessário, e fornecer prática suficiente para que os alunos possam trabalhar de forma independente.

Pontes (2012), em uma *live* transmitida via *YouTube*, explica por que a instrução explícita faz toda a diferença no processo de educação. De acordo com a autora, a instrução explícita está relacionada aos processos cognitivos que levam à aprendizagem, por isso é importante entender como o texto funciona, sendo assim, todo apoio visual, auditivo, conhecimento de mundo, são importantes nesse processo, facilitando o processo de aprendizagem.

Conforme Brites (2021), a maioria dos estudantes irá se beneficiar da instrução explícita e sistemática. Essa abordagem oferece também aos alunos com transtornos específicos de aprendizagem o desenvolvimento das informações e habilidades necessárias ao seu progresso. Desse modo, a instrução explícita pode ser uma ferramenta que vai garantir a compreensão e o domínio do aluno em relação ao que está sendo ensinado, de maneira que a cada etapa seja possível incluir novos conhecimentos sem perder o que já foi aprendido. Esse processo pode possibilitar o avanço da criança em sua evolução acadêmica, na alfabetização primeiro, e depois em todas as outras áreas. Para que isso ocorra, o plano de instrução explícita deve ser sistemático e cuidadosamente pensado. Ele se baseia no aprendizado anterior e é uma construção estratégica do simples ao complexo, projetado antes do planejamento das atividades e aulas.

Embora seja importante que os alunos se envolvam na prática situada, eles ainda precisam de instrução explícita, especialmente quando aprendem, compreendem e criam significados utilizando uma variedade de modos. “A instrução aberta ou explícita ajuda os alunos a concentrarem-se em características importantes e a ganhar experiências que lhes permitem compreender explicações sistemáticas, analíticas e conscientes de diferentes modos de significado” (Biswas, 2014, p. 64). Isso se torna ainda mais relevante quando refletimos que o processo de ensino aprendizagem do século XXI exige que os alunos projetem e criem textos em uma infinidade de modos. Assim, é importante que os educadores utilizem instruções claras para explicar como utilizá-los de forma eficaz.

Isso não quer dizer que a instrução Explícita num ambiente dos multiletramentos exija que os alunos aprendam habilidades por meio da repetição e da memorização, mas que os professores precisam introduzir habilidades que se baseiem na compreensão dos alunos e na prática situada para que eles sejam mais capazes de adquirir habilidades multimodais. (Angay-Crowder, Choi, & Yi, 2013). A prática situada e a instrução explícita são dois componentes importantes da Pedagogia dos Multiletramentos, no entanto, o enquadramento crítico é onde os alunos são capazes de construir o seu próprio significado através da reflexão, análise, compreensão e aplicação da sua aprendizagem (Novo Grupo de Londres, 2006). Mills (2006, p. 61-72) articula que “o enquadramento crítico permite aos alunos analisar e interpretar criticamente o contexto social e cultural e os propósitos políticos, ideológicos e centrados em valores dos textos”. Trataremos deste movimento a seguir:

2.4 ENQUADRAMENTO CRÍTICO

O enquadramento crítico é uma das áreas com mudança drástica na passagem das práticas tradicionais de ensino para a Pedagogia dos Multiletramentos, especialmente quando se trata de leitura e criação de textos. Aos poucos, os alunos não são mais solicitados a ler um texto como se ele fosse uma manifestação monomodal e a responder questões simples de compreensão, com respostas específicas voltadas para a decodificação, sem, necessariamente, envolver a reflexão crítica. Na prática de multiletramentos, é preciso que os alunos sejam capazes de usar as suas capacidades de pensamento crítico para desenvolver o seu próprio significado (New London Group, 1996). Esta é uma habilidade imperativa que os alunos devem aprender para terem sucesso em uma nova sociedade capitalista ao deixarem a escola. Eles também precisam aplicar habilidades de enquadramento crítico em todos os aspectos de suas vidas.

Biswas (2014) sugere que “diferentes perspectivas de enquadramento crítico são cruciais para que os estudantes do século 21 incluam a experiência proveniente da família, amigos, cultura popular, mídias sociais no processo de produção de texto. Os professores podem encorajar os alunos a observar e analisar práticas de comunicação de ideias significativas nas escolas e comunidades (Biswas, 2014, p. 78). Dessa forma, para criar alunos que estejam prontos para um futuro desconhecido, é necessário implementar uma pedagogia de multiletramento que apoie e envolva os alunos a pensarem de forma crítica e independente sobre o que estão a ler e a interagir, de modo a perguntarem “por quê?” ao interagir com textos multimodais e usar estratégias de resolução de problemas para buscar respostas. Através do enquadramento crítico, “os alunos afastam-se do que aprenderam, criticam a sua aprendizagem e ampliam e aplicam a sua aprendizagem em novos contextos” (Angay-Crowder, Choi e Yi, 2013, p. 38).

Conforme o GNL (1996), a Pedagogia dos Multiletramentos deve incluir oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para questionar, avaliar e reavaliar o conhecimento com base em informações contextuais ou à luz de novas ideias. Dentro do terceiro componente da Pedagogia dos Multiletramentos, chamado de enquadramento crítico, há quatro subcategorias. Para Cope e Kalantzis (2015), o enquadramento crítico não está apenas oferecendo habilidades de pensamento crítico, mas também está proporcionando a capacidade de compreender e estar atento à sua sociedade. O enquadramento crítico alude à compreensão das definições dos sentidos das pessoas dentro do ambiente social e cultural, e garante que os alunos recuem e vejam isso desapaixonadamente em conexão com sua formação (Cope; Kalantzis, 2015). A partir disso, dá sentido à instrução excessiva e à prática situada através da caracterização das implicações sociais e dos objetivos de construção de significado (Cope; Kalantzis, 2015).

Com o objetivo de permitir que o aluno crie a sua própria autoridade, impacto e compreensão de estruturas de informação específicas e de práticas sociais em termos de conexões geográficas, culturais, sociais, financeiras e ideológicas, é fundamental que o professor ajude os alunos a desnaturalizarem aquilo que dominam (Cope; Kalantzis, 2015). Seguindo a mesma linha de pensamentos do GNL (1996), o próximo movimento pedagógico busca desenvolver pessoas para que possam se emancipar e possam se tornar mais independentes e críticos, para que tenham competências para resolverem os problemas emergentes. A prática transformadora seria como uma espécie de ponto de chegada e que passaria a configurar, então, uma nova prática situada para o desenvolvimento de novas práticas transformadoras. Trataremos desse movimento a seguir.

2.5 PRÁTICA TRANSFORMADORA

Nicola Yelland, Bill Cope e Mary Kalantzis definem a prática transformadora simplesmente como um ato de “transferência na prática de criação de significado que coloca o conhecimento para funcionar em novos contextos ou locais culturais” (Yelland; Cope; Kalantzis, 2008, p. 202). Já Westby (2010, p. 68) coloca isso de outra forma, escrevendo que, na prática transformadora, “os alunos estão redesenhando, retirando um significado de um contexto e adaptando-o de tal forma que funcione bem em outro lugar”. Na concepção da autora, ela é, essencialmente, uma prática comunicativa de adaptação e circulação que ajuda os alunos a cultivarem uma metalinguagem para que possam teorizar e, assim, adaptar os seus processos de composição a diversas situações. Em outra perspectiva, a prática transformadora ocorre quando os alunos aplicam o que aprenderam em novos contextos, transformando significados existentes para projetar novos significados (Mills, 2006).

No Brasil, as mudanças sociopolíticas e econômicas ligadas às transformações das informações, da comunicação e ao processo da globalização impõem novos desafios à educação escolar, incluindo o ensino-aprendizagem da língua portuguesa após os prejuízos no ensino formal causados em decorrência da pandemia. Tais desafios estão vinculados às necessidades da educação escolar formar o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética e democrática[...]” (Rojo, 2009, p. 90). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramento crítico que requer análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

A conscientização cultural pode ajudar a enxergar diferentes culturas como igualmente válidas, suscitar curiosidade, interesse pelas semelhanças e diferenças e, principalmente, reconhecimento e respeito pela diversidade. Rojo (2012) aponta para o fato de que, no Brasil, nas salas de aula, existe uma mistura de culturas de raças e cores. De acordo com a autora, essa mistura de culturas passa o tempo todo quase despercebida ou propositadamente ignorada. O trabalho da escola objetivando a prática transformadora estaria voltado para o reconhecimento das variedades culturais existentes no contexto do alunado por meio de práticas que os alunos se transformem em criadores de sentidos, tornando-se, ao mesmo tempo, em analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Com isso, espera-se que o aluno seja capaz de aprender a desenvolver o olhar crítico e

científico no repertório cultural, com reflexões de valores para compreensão das formas ou apenas na fruição, ampliando o repertório e a capacidade de compreender a diversidade na nossa realidade. A intenção é que as atividades didáticas propostas a partir de tirinhas priorizem a integração multimodal para explorar na dimensão textual, no estrato da semântica e pragmática para uma apropriação adequadamente ao uso da Língua e suas diversas linguagens, dando vozes aos alunos para que possam atuar no mundo através do uso da linguagem enquanto cidadãos. Especificamente do ponto de vista do contexto educacional, discuto, na próxima seção, os procedimentos para a escolha e adoção do livro didático (LD) nas escolas públicas do Brasil para compreendermos melhor as demandas exigidas para o contexto educacional atual e futuro, e sua correlação com a construção da Base Nacional Comum Curricular, buscando também explicar de que maneira as práticas pedagógicas são associadas às tirinhas.

3 LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

Esta seção apresenta as perspectivas das orientações oficiais seguidas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, como também o percurso histórico dos LD voltados para os Anos Finais da Educação Básica para escolas públicas. Para tanto, recorre-se ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que aprova e auxilia os professores na escolha do material didático. Também traremos uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dando destaque para a interação entre o PNLD enquanto documento central que norteia a produção de livros didáticos no Brasil.

A seção está estruturada de modo que o leitor possa vislumbrar como está organizada a Política de Educação de Livros Didáticos institucionalizada no Brasil. Descrevemos, entretanto, o processo de escolha e entrega dos livros didáticos em uma escola pública com vistas a fornecer elementos para uma posterior identificação desse processo com os 4 movimentos pedagógicos sugeridos pelo GNL (1996). Por fim, nos últimos parágrafos, apresentamos reflexões sobre o livro didático no ensino de língua portuguesa com pontos de vista de especialistas.

3.1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O LD, no Brasil, vem a ser pontuado por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais. A criação de órgãos, como COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), INL (Instituto Nacional do Livro Didático), são alguns dos exemplos efetivos no que diz respeito à Política do Livro Didático desde que ela passou para o âmbito governamental a responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição. Desde então, os livros didáticos assumiram determinadas características conforme o contexto social, político e econômico no qual a sociedade se insere em determinado momento da história. Assim, segundo Oliveira *et al.* (1984), compreender o livro didático dessa forma significa consagrá-lo, legitimá-lo, no próprio processo de ensino, posto que ele é o material impresso adotado na escola.

Conforme Batista (2003), a partir dos anos 1960 e 1970, os livros apareceram, primeiramente, organizados em forma de compêndios, trazendo um conjunto de textos por meio dos quais se pretendia resumir os conteúdos dos componentes curriculares que vão permitir ao aluno estudar sem depender do professor e de forma autônoma. No decorrer dos anos, foram

criadas políticas públicas com o objetivo de garantir qualidade aos livros didáticos distribuídos aos alunos em escolas públicas. Assim, surgia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujo o objetivo é adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas do país. Esse programa foi criado em 1985, mas, somente a partir de 1996, passou a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras.

Assim, o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, e também a qualidade editorial, gráfica e a pertinência do manual do professor com um propósito de uma utilização mais adequada e atualizando o docente. Diante desse cenário, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem passado por inúmeras modificações desde sua implantação em função dos diferentes paradigmas educacionais, das orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o que evidencia, segundo Rojo e Batista (2003), a busca constante para solucionar problemas e dar respostas apropriadas à complexa realidade do LD nos contextos editoriais e educacionais brasileiros. Paralelamente, a avaliação feita pela equipe do PNLD objetiva uma ampla renovação da produção de material didático, o que faz com que as editoras inscritas no programa tenham a preocupação constante de adequação dos livros didáticos às exigências estabelecidas.

Mediante o fato exposto, Rojo e Batista (2003) acreditam que a renovação do material didático é importante, pois a educação com qualidade necessita de livros atualizados às constantes novas necessidades de ensino-aprendizagem, sendo eles analisados e escolhidos pelos professores:

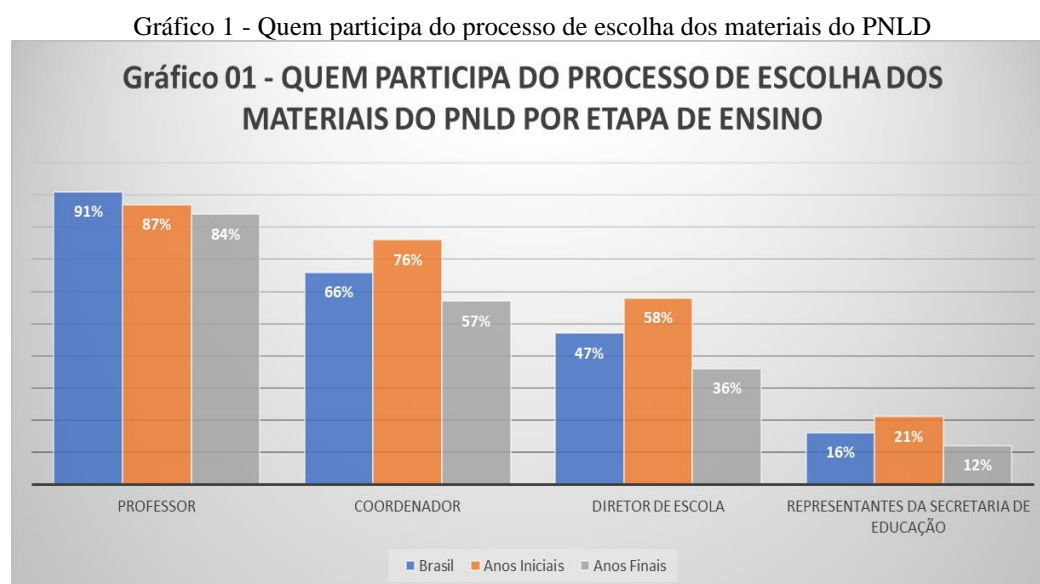
[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (Rojo; Batista, 2003, p. 41).

Além disso, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD³) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de

³ Em 2017, por meio do Decreto número 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa deixou de se chamar Programa Nacional do Livro Didático e adotar o nome que tem hoje, passando também a distribuir livros literários.

apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de Educação Básica das redes Federais, Estaduais, Municipais e Distrital. Outro aspecto relevante é que o PNLD também destaca que a seleção de tais livros seria feita pelos professores de cada escola, ou seja, cada professor, de cada série e de cada componente curricular, poderia fazer a escolha do livro que seria utilizado, respeitando, assim, as características particulares de cada região do país. Com efeito, o PNLD prevê que cada escola realize o seu processo de escolha das obras aprovadas de forma conjunta com todos os educadores da instituição. Assim, os livros escolhidos são adquiridos pelo MEC, distribuídos às escolas via Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e usados pelos estudantes por quatro anos.

De acordo com o levantamento do Instituto Reúna (2019), 91% dos professores participam do processo de escolha do PNLD, como mostra o Gráfico 1.



Fonte: Reúna (2019, p. 29)

Segundo o estudo “O PNLD e o Uso de Materiais Didáticos no Brasil”, realizado pelo Instituto Reúna em 2019, 96% dos professores entrevistados ministram aulas em escolas públicas, nas quais há a disponibilização dos materiais do programa. Para 90% dos entrevistados, os materiais didáticos têm significativa relevância e, para 59% deles, os livros do PNLD são os principais materiais utilizados nas escolas em que lecionam. Em consonância a isso, o portal do MEC para o Programa Saúde da Escola disponibiliza o guia do Programa Nacional do Livro Didático para professores da Educação Básica do país para que seja feita a escolha dos livros didáticos que serão utilizados nas escolas da rede pública de ensino. Por certo, o guia de livros didáticos é um dos documentos mais importantes para a efetivação da escolha, pois traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica.

Além disso, no Portal do MEC, estão estabelecidas as diretrizes de como são escolhidos os livros didáticos que vão para as escolas e, também, quais as ações a serem desenvolvidas pelas escolas para receberem este material. Neste último item, a escola precisa estar inserida no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e ter a rede de ensino, a qual se vincula, feito a sua adesão ao PNLD, conforme preconiza o FNDE. Neste ínterim, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Mesmo antes do PNLD, o LD já tinha um papel muito importante durante o processo de ensino-aprendizagem e era considerado um material fundamental na educação brasileira. Embora a distribuição dos mesmos, que acontece até os dias de hoje, tenha começado apenas em 1976 pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), somente em 1997 o Programa passou a abranger todo o território nacional. Segundo o FNDE (2022), todos os anos, cerca de 150 milhões de livros didáticos circulam por mais de 140 mil escolas brasileiras e chegam a 40 milhões de estudantes. O programa atende os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda conforme o FNDE, pesquisadores acadêmicos das áreas de educação e ensino de línguas vêm participando diretamente tanto da elaboração quanto da avaliação de materiais didáticos produzidos por diversas editoras, além de contribuírem para a construção dos critérios de avaliação em uma constante busca de entendimentos compartilhados, fomentando o aprimoramento da experiência de aprendizagem nas escolas públicas.

Como ponto de partida, o MEC e o FNDE divulgam as regras e as editoras inscrevem suas obras. Em seguida, especialistas do FNDE fazem a avaliação pedagógica das obras inscritas e os livros aprovados entram no Guia do Livro Didático, consequentemente, a escolha é feita pelos professores das escolas a fim de que as obras sejam utilizadas pelos alunos das escolas onde lecionam. Em seguida, o FNDE recebe os pedidos das escolas e negocia com cada editora a produção dos livros e, logo, a distribuição é feita em parceria com os correios.

A partir disso, os alunos começam a receber o LD. Como este material é desenhado para auxiliar e orientar na aprendizagem, suas páginas carregam informações das mais diversas áreas, com linguagem, literatura, química, entre outras. Sendo assim, o mesmo pode ser visto como um recurso e fonte de informação, tanto para os alunos quanto para os professores, que

não deve ser menosprezado, embora reconheçamos que os distribuídos nas escolas ainda estejam longe da perfeição. A questão é adaptar criticamente, isto é, implementar, avaliar, aproveitar o que ele tem e que pode servir, e complementá-lo com autonomia. O material deve se adequar aos novos tempos, promovendo novas aprendizagens multiculturais, multimodais, em que o aluno seja levado a ver, descrever, explicar, entender e pensar de forma crítica.

Durante o processo de escolha, esse material didático é analisado minuciosamente, de modo que observamos que os quatro movimentos pedagógicos podem ser desenvolvidos nesta ação pedagógica. Tentaremos, de uma forma sucinta, explicar como estes movimentos ocorrem. Entendemos que as práticas situadas ocorrem com a exploração de novas experiências instigadas durante o processo de escolha dos livros. Neste caso, as escolhas dos livros são analisadas e discutidas através de experiências entre os docentes, sempre priorizando o processo de explorar os recursos disponíveis e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. A instrução explícita, por sua vez, ocorre quando os professores analisam a introdução dos tópicos do material didático, pois é necessária uma preparação para a aprendizagem, sempre chamando atenção para os conhecimentos prévios dos alunos, mostrando clareza nas atividades através de comentários e oportunidades de práticas.

Além disso, as atividades e os textos propostos no material didático são analisados a partir dos critérios estabelecidos pela BNCC e pelo próprio programa, pois eles precisam proporcionar aos alunos conceitos e conteúdo, objetivando munir-los para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua. Sendo assim, é possível identificar o papel do enquadramento crítico na escolha do LD. Ademais, por meio da prática transformadora os avaliadores dos livros didáticos analisam se eles oferecem oportunidades para os estudantes acerca do conteúdo, buscando ativar o conhecimento prévio, instigando a curiosidade, permitindo entendimento além da representação textual contemporâneo. Sobre isso, Kalantzis e Cope (2012) dizem que, no material didático, devem constar os multiletramentos, isto é, o desenvolvimento da linguagem não só verbal, mas multissensorial, multicultural e crítica. Com isso, espera-se que o aluno seja ativo em uma aprendizagem coconstruída, diferente da transmissão de informação ou busca de informação no texto.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme os dados do Censo Escolar (2017), O LD é um dos materiais mais utilizados por docentes como fonte de pesquisa e como orientação para as atividades dos alunos, sendo,

muitas vezes, o único instrumento existente para fomentar o andamento dos componentes curriculares. Sob essa perspectiva, Freitag *et al.* (1989) ressaltam que um ponto negativo desse aspecto é que professores e alunos acabam tornando-se escravos do livro didático. Ao invés de utilizarem-no como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, transformam em roteiros exclusivos dos processos de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, o LD também é muito criticado por sua homogeneidade, o que dificulta contemplar a diversidade e a pluralidade das turmas e dos alunos em diferentes contextos sociais. Além disso, como muitas vezes é elaborado para grandes mercados, pode ser inadequado e/ou irrelevante para certas culturas ou contextos, além de apresentar limitações decorrentes do controle que se exerce sobre a mídia impressa ou dos tabus e censuras impostas pelas editoras (Harwood, 2010; Kuhlmann, 2012).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), também abrange reflexões que ecoam sobre o livro didático. Nesse sentido, espera-se que os livros didáticos estejam em consonância com as competências da BNCC, assegurando aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências gerais explicitam os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento que deve ser garantido e assimilado por todos os estudantes ao longo da Educação Básica. Assim, apresentamos na Figura 03 as dez competências propostas pela a BNCC.

Figura 2 - Competências gerais da BNCC



Fonte: Brasil (2017)

É fato que, na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Paralelamente, no texto, os educadores destacam a necessidade de competências se inter-relacionarem e se deslocarem no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica: o Infantil, o Fundamental e o Médio. Ao definir essas competências, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, p. 8)⁴, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁵.

Ao advogar sobre a relevância da BNCC, Rojo (2019) afirma que há muitos países recuando no tempo com seus currículos, mas, aqui, estamos evoluindo. Para a especialista, também uma das proponentes do documento, a Base traz posicionamentos condizentes com o momento histórico e social atual com um avanço importante na área de Linguagem. Além de consolidar alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se

⁴ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁵ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Acesso em: 7 nov. 2017.

basear nos estudos da língua e as práticas de linguagem, bem como trazer posicionamentos nas competências e habilidades condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio devem estar focados na formação de estudantes protagonistas de suas próprias jornadas de aprendizado, de forma que consigam desenvolver as competências e as habilidades necessárias para a vida pessoal e profissional.

A Base orienta que isso seja feito utilizando estratégias de multiletramentos, uma abordagem importante para o ensino no campo da linguagem verbal e visual para a promoção de sentidos com uma noção de multimodalidade partindo da premissa básica de que toda forma de produção de sentido é criada, distribuída e interpretada por meio de diferentes recursos semióticos, que são entendidos como conjuntos de recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido (Kress; Jewitt, 2003). Vejamos um exemplo, na Figura 3, retirado da Coleção de Língua Portuguesa *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, volume 1, do Ensino Médio, dando ênfase a algumas competências explicitadas pela BNCC utilizando diversas linguagens.

Figura 3 - Tirinha em quadrinhos analisada para exemplificar competências e habilidades proposta pela BNCC

Leia a tira a seguir, do cartunista argentino Quino. No contexto, Mafalda está brincando, fingindo que é presidente.



(Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1988. v. 1, p. 26-7)

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016)

O texto da tirinha, composta de quatro quadrinhos no formato horizontal, é uma narrativa curta que aguça a criticidade do leitor, valorizando as experiências culturais do sujeito envolvido na leitura. O texto está utilizando recursos multimodais. Em destaque, o primeiro quadrinho, ao apresentar uma cena explorando aspectos culturais com uma cantiga de ninar, e o último, tendo uma quebra de expectativa em relação ao primeiro quadrinho, onde é apresentado um aspecto político, estimulando o leitor a resgatar informações, experiências, ideias e sentimentos que podem remeter ao contexto político de produção da tirinha, ou seja, aos diferentes contextos de recepção e as frequentes insatisfações da população com a conduta

dos governantes.

De acordo com o GNL (1996), os textos multimodais, na maioria das vezes, fomentam reflexões, negociações de sentidos e problematizam uma análise crítica de seus discursos. É conveniente destacar que as atividades propostas no livro em relação à tirinha estimulam todos esses processos, no entanto, a atividade proposta apenas dá o comando para a leitura, e não instigou o aluno após o ato de ler.

Os recursos disponíveis associados ao texto são relevantes para a compreensão e produção de sentidos, como também na exploração das competências propostas na BNCC. Consideramos que os livros didáticos de Língua Portuguesa podem apresentar atividades que têm a capacidade de impregnar o imaginário, a estética e os modos para a leitura e ação, ou procedimentos com práticas inovadoras, contudo, desenvolvendo a criticidade do aluno. Assim, a Figura 04 poderia motivar uma série de posicionamentos do leitor em interação com os elementos disponibilizados dentro do texto com a atividade complementar, estimulando a leitura com habilidades críticas nos diversos segmentos culturais e sociais, como também desenvolvendo competências gerais propostas pela BNCC.

Dessa mesma premissa, a Base entende que as práticas de linguagens contemporâneas não só envolvem novos gêneros e “textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, de replicar e interagir” (Brasil, 2017, p. 68). Isso é, especialmente, relevante na atualidade quando todos os textos são multimodais, isto é, integram várias linguagens, como representações visuais, gestos, etc. Esses vários modos são combinados e integrados em situações comunicativas que envolvem a leitura e a produção de sentido, desenvolvendo habilidades no leitor que são necessárias para suas práticas de linguagem. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita o anseio para promover formação básica comum a todos os estudantes brasileiros para a construção de uma identidade nacional, sem desconsiderar as peculiaridades de nossos muitos povos, territórios e culturas. Porém, as práticas pedagógicas inseridas nas atividades propostas devem considerar essas premissas.

3.3 TIRINHA EM CIRCULAÇÃO: O PERCURSO HISTÓRICO ATÉ OS DIAS DE HOJE

Tirinhas são textos visuais produzidos com recursos verbais e visuais, como imagens, texto verbal, representação gráfica do som, animações, entre outros, em uma mesma forma de composição (Catto, 2015). Elas são veiculadas em revistas, jornais, livros, além de estarem disponíveis em diferentes *sites* e portais da internet, com diferentes conteúdos temáticos, que

vão desde temas como resiliência, relações abusivas, autoestima, empatia, até críticas aos valores sociais que refletem assuntos importantes no contexto sociocultural, como educação, política, cidadania, tolerância religiosa e feminismo, entre vários outros.

Catto e Hendges (2010) e Catto (2012) observam que as tirinhas são exemplos de textos construídos na multimodalidade, concebidos por diferentes modos semióticos, sobretudo o verbal e o imagético. Para se configurar uma tirinha, ela precisa apresentar uma unidade de sentido. O seu leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos visuais da tirinha são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece com o texto verbal. Elas, como qualquer outro texto, precisam ser contextualizadas.

A tirinha ou quadrinho, apesar dos diferentes títulos, tais como tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tiras de jornal, tirinha, entre outros, é uma narrativa curta, baseada em um personagem fixo, disposta em um ou mais quadrinhos, os quais tem como objetivos entreter e/ou criticar de maneira cômica, apresentando um desfecho inesperado (Mccloud, 1994; Ramos, 2007, 2011; Mendonça, 2008; Catto; Hendges, 2010; Catto, 2012). Sua organização assemelha-se ao gênero piada (Ramos, 2011) e estabelece comunicação com diversas linguagens. Sendo assim, a mensagem linguística das tirinhas parte de algumas características com aspecto narrativo. Para Mendonça (2008), a linguagem utilizada no texto da tirinha reflete e (re)cria as relações sociais nos diversos contextos sociocomunicativos. Pode-se afirmar que, nas tirinhas, a narrativa é uma fusão do que se observa na realidade associada aos seus propósitos.

De acordo com Silva (2018, p. 178), uma das principais características das tirinhas é sua relação entre texto verbal escrito e imagem, sendo seus sentidos construídos a partir desse encadeamento, pois esse gênero tem uma lógica própria de funcionamento e suas condições de leitura e de interpretação dependem da compreensão dessa lógica construída nos quadrinhos. A seguir, observamos a Figura 5, na qual podemos, entre os demais conhecimentos mobilizados, destacar uma pequena narrativa que mistura linguagem verbal e imagética com efeito de humor que decorre da quebra de expectativa do penúltimo para o último quadrinho. Portanto, é preciso atentar para a sequência narrativa que é exposta nos quadrinhos estabelecida com diversas linguagens.

Figura 4 - Exemplo de tirinha para exemplificar o recurso multimodal imagético



FONTE: <https://novaescola.org.br/conteudo/11835/tirinhas-humor-nas-aulas>

Conforme podemos observar na Figura 4, toda a narrativa está contida nos quadrinhos que constituem a tirinha, que está centrada na interação entre o texto verbal, o texto visual e os conhecimentos mobilizados pelo leitor por meio dos modos semióticos que, por sua vez, o leva a fazer a inferência que guia a interpretação do texto. É observando e lendo esses quadrinhos que o leitor poderá inferir os acontecimentos intermediários de cada cena, recuperando o sentido ou a mensagem transmitida por ela.

A partir da leitura do último quadrinho, o leitor é capaz de atribuir um sentido a toda a narrativa, assimilando seu significado. Na construção de sentidos de cada história narrada nas tirinhas, o leitor lê imagens, fisionomias e textos verbais, compreendendo-as, já que elas evocam suas experiências comuns vividas no meio social. Conforme Eisner (2003, p. 19), “a experiência precede a imagem, assim, o processo digestivo intelectual é acelerado pela imagem fornecida pelos quadrinhos”. Somado a isto, o autor diz que:

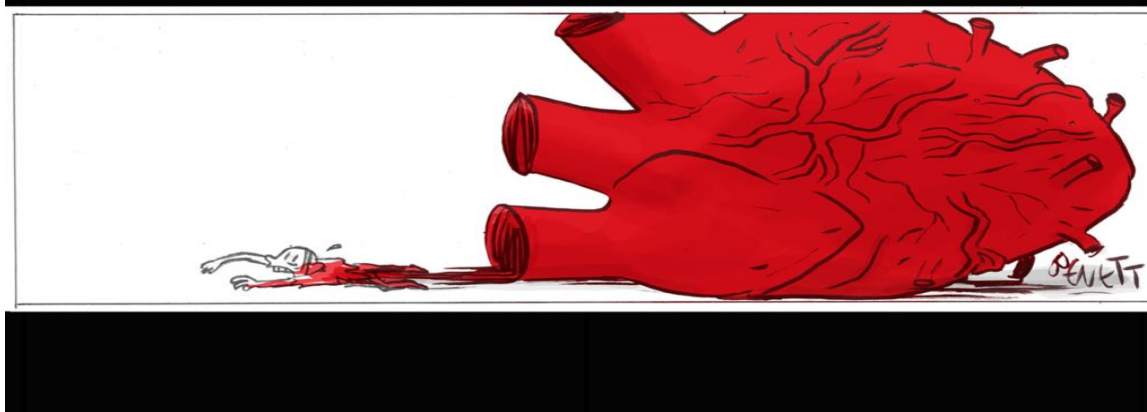
A arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia (Eisner, 2013, p. 21).

Vale ressaltar que não há uma regra ou obrigatoriedade de número de quadrinhos para configurar uma tirinha. Elas podem aparecer com um quadrinho, dois quadrinhos, três quadrinhos ou até mais quadrinhos. Conforme Ramos (2017, p. 12), o molde utilizado para a tirinha varia muito em razão do suporte e da mídia a qual ela for veiculada.

Durante o século XX, as páginas dos jornais, as revistas e os livros foram os principais meios de divulgação. Dependendo de onde circulavam, poderia haver modificações pontuais no tamanho e no número dos quadros das tirinhas onde a história aparecia. Numa tentativa de sistematizar ocorrências encontradas nos formatos, apresentaremos seis categorias. Na opinião

de Ramos (2017), as tirinhas tradicionais são, seguramente, as mais populares, pois tratam-se de uma faixa horizontal, com um ou mais quadinhos ou vinhetas. Também são usados os quadros, como ilustram as Figuras 5, 6 e 7.

Figura 5 - Exemplo de tirinha composta com um só quadrinho



Fonte: <https://www.plural.jor.br/noticias/cultura/benett-faz-humor-com-amor-nas-tirinhasanedonia/>

Figura 6 - Exemplo de tirinha tradicional composta de três quadinhos



Fonte: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>

Outra variação possível, ainda no formato tradicional, é a tirinha ser veiculada na vertical, e não na horizontal. Conforme Ramos (2017, p. 15), “é muito raro ver uma tira na vertical em jornais brasileiros, mas nos jornais norte-americanos o recurso é habitual”. De acordo com o autor, uma das poucas experiências de publicação de tirinhas assim ocorreu com Amely, de Pryscila Vieira, série publicada no formato vertical, na Folha de São Paulo, uma vez por semana, entre o final de 2013 e o primeiro semestre de 2015, como pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de tirinha no formato vertical
 ERA UMA VEZ UMA BONECA INFLÁVEL
 APAIXONADA POR UM INOFENSIVO...



Fonte: <https://blogdoorlando.blogosfera.uol.com.br/2015/07/15/amely-de-pryscila-vieira-chega-ao-10-anos-com-muita-festa-e-muita-d-r/>.

A exemplo das Figuras 5, 6 e 7, podemos observar que não há um padrão no tamanho de formato menor, convencional, ampliados, com possibilidades que passaram a ser utilizados conforme o ritmo no uso dos mesmos, dependendo do artista e suas intenções. Quanto à sua nomenclatura, antes de se popularizar no presente século, a palavra tirinha costumava ser mais utilizada no país para identificar produções direcionadas às crianças, com discurso infantilizador, já que as produções eram direcionadas ao público infantil. Não por acaso, alguns jornais usavam o nome tirinha. Do ponto de vista de Ramos (2017), esse era o termo usado para dar título a seus suplementos infantis. O autor ainda pontua que neste perfil infantil, o uso do diminutivo ‘tirinha’ era um recurso linguístico corrente para se relacionar a esse público-leitor.

O autor ressalta, contudo, que seria impreciso dizer que todos os usos de tirinha registrados em décadas passadas se resumiam ao suplemento infantil. Apesar disso, conforme o autor, essa visão de que as tirinhas seriam direcionadas às crianças se conserva até hoje. Isso, inevitavelmente, traz certos prejuízos à utilização das mesmas, como descrito por ele:

É um discurso que tende a associar essa forma de linguagem a conteúdos menos densos e que tende a causar estranheza quando ocorre o contrário. Um discurso que tem raízes em meados do século passado, numa época em que as histórias em quadrinhos eram marginalizadas no ensino, em todas as acepções que a palavra traz: marginal tanto por estar a margem quanto por ter conteúdo nocivo (Ramos 2017, p. 52).

Vejamos que as produções especiais em tempos passados, sendo direcionadas às

crianças, eram consideradas a partir de discursos pejorativos e restritivos. Havia, outrora, a interpretação de que textos com imagens provocaram preguiça no ato de ler. Partia-se do pressuposto de que a leitura se resumia somente às palavras. Conforme Ramos (2017), a escritora Cecília Meireles era uma das que compartilhava dessa visão. Em seu livro *Problemas da literatura infantil*, de 1951, a escritora dizia que a presença de figuras era uma inversão do processo da imaginação quando transformada em palavras. Isso seria um dos perigos, nas palavras dela, a serem analisados nas histórias em quadrinhos.

3.4 ASPECTOS CONTEXTUAIS E OS SIGNOS VISUAIS NO TEXTO DAS TIRINHAS

De acordo com Catto (2012), as tirinhas apresentam uma narrativa com estratégia de uma situação inesperada que pode levar ou não a produção de humor. A estratégia da narrativa pode ser resumida em uma única cena. No caso apresentado na Figura 8, a situação traz uma narrativa de Guillermo Mordillo.

Figura 8 - Exemplo de tirinha com aspectos visuais sem uso das palavras



Fonte: <http://habitodequadrinhos.com.br/2020/09/26/dicas-de-quadrinhos-de-humor-mafalda-mordillo-e-rafael-sica/>

A narrativa criada por Mordillo mostra um estádio de futebol com vários torcedores. A leitura é feita com base nos elementos visuais apresentados no texto, os quais nos permitem compreender que a cena se passa durante um jogo de futebol e representa um momento decisivo para a torcida e para os jogadores. O que reforça essa interpretação é a torcida localizada atrás da trave, todos com os olhos vendados com as próprias mãos, demonstrando tensão, ansiedade e sugerindo que o momento ilustrado é decisivo. Apesar dessas pistas textuais, a tirinha deixa

lacunas construídas pelas metáforas visuais na ação do texto. Caberia ao leitor inferir as informações para compreender o sentido do humor. Se, por um lado, provavelmente, não encontraremos tirinhas compostas somente por textos verbais, sem imagens, o que fica evidente pelo exemplo acima é que o uso das palavras não é obrigatório para gerar uma sequência narrativa.

Para compreender a narrativa, o leitor deveria inferir um dado sugestivo pelas imagens para acionar a informação do que é comum no contexto sociocultural, como o jogo de futebol e o pênalti. O restante da narrativa fica implícito e deve ser preenchido pelo leitor com base em seus conhecimentos de mundo a partir das pistas textuais que estão presentes na tirinha. Isto é descrito por Dionísio (2006, p. 132) quando afirma que “o recurso visual em um texto está diretamente relacionado à organização social das comunidades”. Por consequência, assumimos que os gêneros, que nelas circulam, utilizam inúmeros recursos visuais para dinamizar a leitura de acordo com os valores vigentes em cada época e lugar sobre o que seja, ou não, aceito como texto ou forma de expressão válida. Assim, certos fatos e fenômenos se tornam mais fáceis de serem compreendidos graças à adoção de uma perspectiva sociossemiótica aplicada à comunidade humana.

Sobre o papel do verbal e do visual, Catto (2015) destaca que a linguagem escrita não é um elemento único obrigatório, pois são raras as ocorrências de tirinhas em quadrinhos cuja realização independe de linguagem verbal, ou seja, para a produção de sentido nesses gêneros, o conceito de multimodalidade é vista como essencial, uma vez que palavras e imagens se fundem na realização de objetivos inalcançáveis se funcionassem isoladamente nesse contexto (Mccloud, 1994; Catto; Hendges, 2010; Catto, 2012). Com base na Figura 9, a narrativa de um jogo de futebol, concluímos que a prática de leitura envolve uma série de questões que não passam pela decodificação dos signos linguísticos verbais. É por esse motivo que o componente visual nas tirinhas tende a receber ênfase entre os diferentes modos semióticos materializados na produção da tirinha que facilitam na produção de sentidos.

Do ponto de vista de Kress e Van Leeuwen (2001), os elementos não verbais do texto vão além de imagens, pois podem também ser as cores, os traços, os sons, entre outros, disponíveis como meio de realização de uma produção textual, desde que seja possível atribuir sentidos a eles. Sendo assim, não basta apenas decodificar os signos para compreender os textos, é necessário saber lidar com a interação de todas as suas manifestações enquanto prática social, contextualizando e ampliando o uso da língua para atender às múltiplas situações da vida, assim como afirma Marcuschi (2008, p. 230) quando ele diz que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção do mundo e um

modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

No contexto educacional, as tirinhas vêm ganhando espaço nos últimos anos. Com o apoio do Programa Nacional na Escola (PNE), elas foram incluídas nas escolas como gênero textual voltado para o estímulo à leitura. Ademais, salientamos que as atividades de leitura propostas nas aulas de Língua Portuguesa normalmente baseiam-se no livro didático, que, segundo a pesquisa de Silva (2018), que analisa o gênero tirinha no livro didático *Português Linguagens 3º ano do Ensino Médio*, constata a leitura de gêneros multimodais, assim com a exploração efetiva dos recursos inerentes ao gênero. Diante de tal problemática, Barros e Costa (2016) exploraram os gêneros multimodais em Livros didáticos e chegaram à conclusão de que as propostas pedagógicas dos livros analisados pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual dos estudantes.

Nessa mesma linha de investigação, Duarte (2017), analisando a presença da multimodalidade em livros didáticos de Português, demonstra que ela não pode ser desconsiderada como fator de influência no processo de ensino-aprendizagem, ainda que não seja amplamente explorada. Neste sentido, o trabalho com textos multimodais deve ser, estrategicamente, utilizado em sala de aula, como propõe Dionísio *et al.* (2014, p. 41), “trabalhar com textos multimodais nos LDs constitui como desafio tanto para os profissionais linguistas produtores desses materiais quanto para os professores”. A autora considera que a formação docente pode estar em descompasso com o rápido avanço tecnológico. Com isso, há necessidades de buscar e compreender fatores facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis nos diferentes modos semióticos na construção de uma aprendizagem significativa.

Infelizmente, acreditamos que a experiência como professora de Língua Portuguesa em escola pública permite declarar que são poucas as práticas pedagógicas que consideram os aspectos globais do texto, tal como proposto, por exemplo, por Antunes (2010, p. 65), que, assim, se posiciona: ‘[...] a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer trabalho analítico’. Antunes (2010) ainda acrescenta que, para esta compreensão global, há aspectos a serem considerados, tais como: (i) o universo de referência, (ii) a unidade semântica, (iii) a progressão do tema, (iv) o propósito enunciativo, (v) os tipos e gêneros composicionais, (vi) a relevância informativa e (vii) as relações com outros textos’. Encontramos casos com tirinhas sendo utilizadas apenas para a exploração do código verbal e ensino da língua formal escrita, sem valorizar qualquer produção de sentido feita pelos alunos para além da escola.

Entendemos que as atividades de leitura nos livros didáticos têm que estar alinhadas

com a vida dos estudantes fora da sala de aula. É fato que, atualmente, circulam nos livros didáticos textos cujas significações só são possíveis a partir da compreensão dos elementos multimodais que os constituem. Dessa forma, é impossível permanecer alheio aos conhecimentos sobre multimodalidade e sobre multiletramento. Diante disso, defendemos o uso das tirinhas, sendo possível explorar as diversas linguagens no texto. Catto (2015) caracteriza as tirinhas tendo como configurações típicas a combinação dos recursos semióticos verbais e não verbais para além da leitura calcada nos recursos de metalinguagem, com aspectos da produção com fenômeno intertextual, que contribui no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Conforme a autora, essa inclusão acontece por características peculiares das tirinhas, como, por exemplo, reunirem muita informação multimodal com narrativas tendencialmente curtas e de fácil reprodução e edição com densidade de conteúdo.

Destacam-se programas de fomento à leitura mantidos por governos Municipais, Estaduais e Federais que também têm incluído tirinhas em seus acervos. A maioria são narrativas mais longas, publicadas em formato de livro. Mas há casos de coletâneas de tirinhas também. É conveniente destacar que o PNBE⁶ (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que tem como objetivo compor acervos em escolas de todo o país, selecionou reuniões de tirinhas já na primeira vez em que passou a incluir quadrinhos entre as obras a serem adquiridas em 2006. Até, então, priorizaram-se apenas conteúdos literários tradicionais. Nessa seleção inicial, foram incluídas as coletâneas de tirinhas *Pau toda obra*, de Gilmar; *Toda Mafalda*, do desenhista argentino Quino; e *Níquel Náusea: nem tudo que balança cai*, de Fernando Gonsales. Em 2009, houve outras quatro: mais um livro de Fernando Gonsales: *Níquel Náusea: tédio no chiqueiro*; duas coletâneas de Laerte Coutinho: *Suriá: a garota do circo e Deus segundo Laerte*; uma reunião de histórias curtas de um dos personagens mais populares de Henfil compiladas em *A volta da Graúna* (Ramos, 2017).

De acordo com o autor, essas coletâneas foram selecionadas e disponibilizadas às escolas com o objetivo de prática de uso e atividade de linguagem, em consonância com os objetivos gerais para o Ensino Básico (Brasil, 1997). As coletâneas situam, como principal objetivo, levar o aluno a utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais, e também na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais e a considerar as diferentes condições de produção do discurso. Conforme Ramos (2017, p. 200), as coletâneas de tiras, sistematicamente reeditadas, geração após geração, a exemplo do tratamento dado por Quino popular, no Brasil, inclusive, ajudam a explicar um dos motivos do

⁶ Em 2017 o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) se unificou ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) por meio do Decreto número 9.099, de julho de 2017.

fenômeno que se tornou a série da Mafalda, direcionada originalmente ao leitor adulto. Esse material ajuda o leitor a ter acesso contínuo ao conteúdo.

Com essas coletâneas nas escolas, o intuito era deslocar a visão corrente de ensino de língua portuguesa, objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e a capacidade de análise linguística, assim como a utilização de diferentes modos semióticos. Em contrapartida a esta visão, o parecer da Secretaria da Educação e Cultura de São Paulo (São Paulo, 2008), que tinha a função de estudar a qualidade das publicações destas coletâneas e que poderiam compor o acervo dos parques e bibliotecas infantis do município, em seu texto, registra que os quadrinhos constituem grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino, gerando preguiça de leitura e de estudo e que configurariam um terrível problema social. Este parecer, embora recente, retoma o pensamento anteriormente registrado na obra *Literatura infanto juvenil*, de Antônio D'Ávila, direcionada a professores, quando afirmava ser a tirinha um problema em nosso meio, conforme especificado no Quadro 03.

Quadro 3 - Texto intitulado “Memória, ameaça e perigo da leitura dos quadrinhos”

Do tempo em que liamos o *TICO-TICO*, a única revista infantil que possuíamos, e de que traçamos neste capítulo pequeno histórico, ao de hoje, quando as cidades do Interior e da Capital estão invadidas pela avalanche de revistas de todos os tamanhos e formatos, num fabuloso número de textos para jovens e crianças, de ambos os sexos, transformou-se completamente o problema da leitura em nosso meio. É que o próprio desenvolvimento da cultura e o das artes gráficas, com o alargamento da obra instrutiva da escola, fizeram aparecer um grave e sério problema, com a ameaça da integridade física, moral e intelectual de nossas gerações novas. Também fisicamente estão ameaçadas, pela má qualidade de certa e conhecida técnica – a do “quadrinho” que, sem dúvida, prejudica, vivamente o sentido visual da criança.

Antonio D'Ávila. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil, 1969. p. 87.

Fonte: D'Ávila (1969, p. 87)

Antônio D'Ávila (1969) divulgava essa interpretação dizendo que os quadrinhos seriam uma má leitura e que representavam um grave e sério problema, trazendo a ameaça da integridade física, moral e intelectual de nossas gerações novas, como apresentada no trecho no Quadro 03 intitulado “Memória, ameaça e perigo da leitura dos quadrinhos”. Como podemos observar, o autor se refere aos quadrinhos de forma pejorativa, ressaltando pontos negativos em relação aos diferentes usos das linguagens, ficando explícita a crença de que os diferentes usos das linguagens não têm estimulado o desenvolvimento e habilidades de leitura. Isso ainda é remetido aos tratamentos que alguns livros didáticos fazem com o uso das tirinhas em suas atividades propostas.

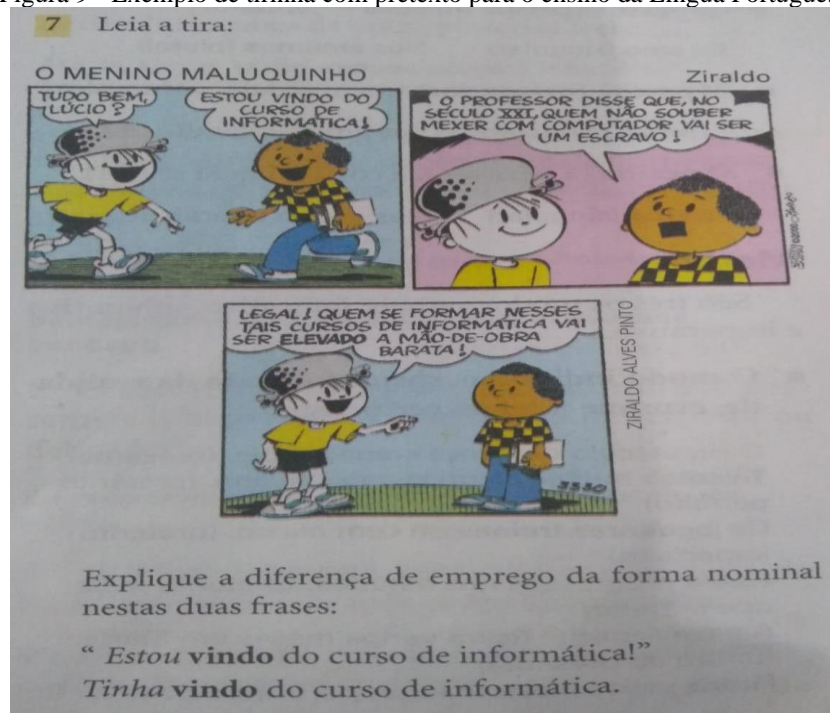
Silva (2018) assevera que, apesar das tirinhas apresentarem textos de grande potencial

informativo e composicional, elas não são exploradas em toda sua riqueza e dimensão linguística e imagética, sendo, quase sempre, usadas como pretexto para o trabalho gramatical. De acordo com a autora, esse tipo de prática pedagógica em nada enriquece e aperfeiçoa a leitura dos alunos e as competências e habilidades que estão envolvidas nesse processo como a inferência, a prática situada do aluno, o pensamento crítico e a autonomia. Ela exemplifica:

Apesar de se tratar de um texto de múltiplas linguagens, nas análises feitas dos manuais didáticos da Coleção Português Linguagens 3º (Cereja, Magalhães, 1990, 1994, 2013) pudemos constatar que apenas a linguagem verbal foi explorada. Toda a riqueza simbólica, imagética e composicional desse gênero foi ignorada, dando lugar ao estudo de apenas um de seus aspectos, curiosamente o de importância secundária na constituição desse gênero (Silva, 2018, p. 178-179).

Consequentemente, por serem produções que somam elementos verbais e visuais, as atividades com tirinhas poderiam explorar esse universo de possibilidades linguísticas, pois elas têm um papel importante no processo de produção de sentidos que, muitas vezes, não são exploradas. O texto, geralmente, tem a finalidade de refletir sobre algum tema social, na maioria das vezes, fazendo críticas aos valores socioculturais, os quais fica explícito trabalhar outras competências gerais da BNCC que envolvem os atos de ler, escrever e produzir sentidos como reflexo das práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem presentes nos textos. Na Figura 9, exemplificamos uma tirinha usada como pretexto para o ensino da língua, sem levar em conta os mais diversos usos da linguagem e as produções de sentidos inferidas no ato de ler, contextualizando com o conhecimento prévio do aluno.

Figura 9 - Exemplo de tirinha com pretexto para o ensino da Língua Portuguesa



Fonte: Sarmento (2004)

Em sua narrativa, a tirinha é constituída de três quadrinhos, apresentando uma situação sociocultural de grande importância para o século XXI. Como geralmente as tirinhas apresentam finalidades ligadas às críticas sobre temas sociais, de valores, é preciso inferir sentidos em relação à situação criada. No entanto, na atividade proposta, a análise da tirinha é, exclusivamente, ancorada na parte verbal do texto sem nenhuma contextualização para a leitura das imagens, como também para a atribuição de sentidos e a reflexão crítica, que são totalmente descartáveis. Além disso, a proposta da atividade não solicita que os alunos reflitam e questionem sobre temas como o mercado de trabalho, sobre o abismo social entre ícones com diferentes graus de intenção, sobre racismo, ou muitos outros tópicos que podem ser explorados na aula de língua portuguesa e a partir dela.

Contrariamente a essa atividade proposta, Mccloud (1994), Mendonça (2008), Catto (2012) e Ramos (2017) afirmam que é possível usar as tirinhas e histórias em quadrinhos para quase tudo no ensino, basta apenas que se queira utilizá-las e que tenha clareza dos objetivos a serem alcançados. Na Figura 10, o limite está na exploração do uso da língua na forma nominal, descartando os sentidos atribuídos ao leitor durante o ato de ler. Diante da diversidade de opções ao uso da tirinha, com frequências ignoradas, em 2006, o governo federal divulgou um documento com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). No volume dedicado a Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, a palavra quadrinhos é mencionada em três situações. Na seção sobre formação do leitor, é esperado do aluno que ele conclua o Ensino

Fundamental com uma capacidade de compreensão de textos de maior complexidade (os quadrinhos seriam um deles), no domínio das artes visuais, que compõem as chamadas outras linguagens, como reflexo visual da construção de uma cultura própria do jovem.

Teixeira (2008) investigou a multimodalidade do gênero livro didático de Língua Inglesa *Imagem, texto e função*. A pesquisadora constatou possíveis problemas de contextualização com as imagens em relação ao texto e problemas quanto à organização composicional destes modos semióticos. Com base nisso, a autora sugere que os produtores de livros didáticos precisam ampliar seus conhecimentos sobre a multimodalidade a fim de explorar de forma mais adequada e eficaz a produção desses materiais com práticas de letramento multimodal desde a identificação de elemento na imagem, passando por níveis de interpretação sobre o processo de produção de sentido, até uma análise crítica sob a luz de concepções sociais, conforme Serafini (2010), a fim de compreender as representações ideológicas promovidas pelos textos na sua multimodalidade.

Diante disso, o que se vê em livros didáticos, vestibulares e outros materiais relacionados ao ensino é que há tantos usos instigantes das tirinhas quanto precários, como no exemplo apresentado anteriormente. Neles, há a tendência de priorizar aspectos do uso estrutural da língua, supervalorizando a escrita e deixando em segundo plano a parte visual (códigos não-verbais) ou a interpretação crítica tão importante para o processo de construção de sentidos. Sobre isso, Marcuschi (2010) aponta para a supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, que nos leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso que gerou o enquadramento metodológico da presente pesquisa a fim de atender aos objetivos propostos e descreveremos o conjunto de ações investigativas constituídas para o encaminhamento da análise.

4 METODOLOGIA

No capítulo anterior, mencionamos a importância do texto em consonância com o contexto e da interação social para entendermos nossas práticas e modificá-las. Abordamos o percurso histórico da Pedagogia dos Multiletramentos, sua relação com a diversidade cultural e as linguagens na escola e, por consequência, o ensino de língua portuguesa através dos livros didáticos inserido nos textos das tirinhas.

Isso se dá com base nas correntes teóricas que veem na Pedagogia dos Multiletramentos um instrumento para a inserção da questão da cidadania, da conscientização cultural, da crítica para o novo mundo e para os novos tempos com apoio a movimentos pedagógicos que impactam positivamente a educação, buscando solucionar ou amenizar problemáticas sociais e promover a transformação nos diversos contextos.

Nesse capítulo, descreveremos o caráter e a natureza desta pesquisa, apresento a abordagem metodológica adotada durante a condução do estudo. Depois, descreveremos a coleção dos livros que foi o material do qual a pesquisa se desenhou, de onde ela emergiu e as categorias utilizadas para possibilitar a elaboração do *corpus* da pesquisa. Por fim, relataremos os procedimentos metodológicos de seleção e análise do *corpus* relacionando cada escolha ao arcabouço teórico.

Para alcançar o objetivo de analisar os quatro movimentos pedagógicos dos multiletramentos presentes no *corpus* da pesquisa, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico/documental.

4.1 ABORDAGEM BIBLIOGRÁFICA/ DOCUMENTAL: CARÁTER E NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa adota pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, citados na seção anterior, na esperança de colaborar para a reflexão sobre a qualidade do material didático de Língua Portuguesa produzido para a rede pública. Por consequência, ela procura colaborar também para uma experiência mais empoderada no processo de análise e compreensão de textos multimodais e multissemióticos, isto é, textos e atividades das tirinhas inseridas nos materiais didáticos. Com referência à abordagem metodológica adotada no estudo, a opção foi pela perspectiva qualitativa. Por delineamento qualitativo, estamos de acordo com o proposto por Minayo (1995), que afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1995, p. 21-22).

Nesse tipo de abordagem, o investigador não se concentra em realizar procedimentos estatísticos ou em quantificar os objetos de análise, uma vez que estes encontram-se na forma de palavras e imagens. A sua atribuição consiste em compreendê-los na forma como estão dispostos no espaço pesquisado. Nesse caso, desenvolve-se uma pesquisa mais personalizada, em que a qualidade dos dados se sobrepõe à quantidade. Por essa razão, optamos pelo enfoque qualitativo, visto que nossos dados são compostos por linguagem multimodal extraída das tirinhas do livro didático de Língua Portuguesa. Para explorá-las, observamos a articulação dos quatro movimentos pedagógicos nas atividades relacionadas às tirinhas no LD, de forma que considero que o contexto norteia a produção de significados através do uso de diferentes linguagens.

Dessa forma, a metodologia qualitativa pode ser entendida como adequada para esta investigação, já que procuro analisar a crescente complexidade e interação dos diversos modos de sentidos presentes nos textos multimodais das tirinhas, não podendo, portanto, ignorar o aspecto subjetivo como meio de compreender e interpretar o fenômeno linguístico. Nesse sentido, foi dada maior ênfase ao processo do que ao produto, e os dados gerados foram, predominantemente, descritivos e passíveis de interpretação. Nesta perspectiva, Gil (1999) reforça que a pesquisa qualitativa é subjetiva em relação ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e a abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

Ainda, de acordo com Gil (2017), para compreender o objeto da investigação em pesquisas descritivas, o pesquisador descreve as características de determinada produção ou fenômeno, inclusive através do levantamento de opiniões, atitudes e crenças dos pesquisados. Nesse sentido, Miles *et al.* (2014) definem que, para isso, são utilizadas coletas e análises de dados com base em informações, documentos e artefatos. Assim, buscando entender o fenômeno linguístico que ocorre nas tirinhas, essa proposta está voltada para analisar os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos nas atividades com tirinhas de um livro didático a partir da concepção descritiva sob a ótica interpretativa. Nesta ótica interpretativa,

considera-se que os fenômenos observados estão emaranhados na subjetividade do pesquisador, que será o intérprete da problemática na qual está imerso.

É preciso ressaltar que o valor científico deste tipo de pesquisa se mantém, pois depende, fundamentalmente, do rigor metodológico adotado na descrição do que ele realiza. O fato de o pesquisador vivenciar a pesquisa dá a ele a oportunidade de explicar significativamente e com propriedade o fenômeno. Esta pesquisa se enquadra, ainda, nos parâmetros do estudo de caso, pois procura descrever a essência do fenômeno linguístico da Pedagogia dos Multiletramentos inserido em um volume de uma coleção de Língua Portuguesa do Ensino Médio. As técnicas de coleta de dados, predominantemente, utilizadas na pesquisa qualitativa nas perspectivas do estudo de caso são, frequentemente, a observação e a análise documental, sendo esta última priorizada neste estudo.

Nesta pesquisa, propomos estudar o uso das tirinhas, analisando as atividades didáticas envolvidas nelas no livro didático do 3º ano do Ensino Médio de Língua Portuguesa e analisar a presença dos quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de levantamento bibliográfico e da análise documental, descrevendo o fenômeno a partir de um referencial teórico previamente construído.

Na pesquisa bibliográfica documental, as fontes bibliográficas são primárias e secundárias. Conforme Gil (2002), as fontes bibliográficas primárias são documentos de primeira mão que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria, está a coletânea de Língua Portuguesa *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, local de busca do objeto de estudo: as tirinhas. As fontes secundárias que são utilizadas na realização dessa pesquisa bibliográfica/documental são livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes que já foram publicadas e que, portanto, já receberam tratamento analítico.

Embora a pesquisa bibliográfica e a documental sejam, com frequência, tratadas como tipologias distintas, assumimos que, aqui, a metodologia adotada circunscreve um estudo bibliográfico/ documental em parte dada à proximidade que os objetos de estudos, como tirinha e livro didático, assumem destas duas categorias.

Desse modo, nesta pesquisa analisaremos tanto documentos quanto fontes bibliográficas, de modo que seja possível adotar uma mescla das duas nomenclaturas sem prejuízos para o estudo. Com o propósito de responder à pergunta norteadora deste trabalho, analisaremos os enunciados das atividades didáticas das tirinhas. A seguir, procuraremos relacionar a finalidade geral da pesquisa com os objetivos específicos, conforme dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivos da pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos
Identificar os movimentos pedagógicos proposto pelo GNL (1996) e analisar como o livro didático de língua portuguesa do 3º ano se apropria destes movimentos nas tirinhas, em suas atividades propostas.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar nas atividades com as tirinhas práticas dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos; 2) Classificar essas práticas de acordo com os movimentos pedagógicos de acordo com o GNL (1996); 3) Analisar como as diversas linguagens associadas nas atividades das tirinhas redirecionam para promoção dos movimentos pedagógicos do GNL (1996).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Para alcançarmos o objetivo geral e os objetivos específicos, a pesquisa consistiu na análise de atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa referente ao 3º ano do Ensino Médio da coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de modo a tentarmos identificar e descrevermos a presença dos movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (1996) no uso de tirinhas. À vista disso, a escolha destes objetos de estudo (LD de Língua Portuguesa e tirinhas) se justifica por estarem bastante presentes no dia a dia da sala de aula na escola pública que leciono.

A Escola Pública Estadual Centro Estadual de Educação Profissional Rural (CEEPRU) fica localizada na cidade de Barras-Piauí e funciona nos três turnos, com cursos técnicos e mais de 786 alunos matriculados. Em agosto de 2019, reuniram-se, na referida escola, professores de diversas áreas do conhecimento para a escolha dos livros didáticos. As editoras enviaram as coleções dos livros para apreciação dos mesmos e os professores de Língua Portuguesa escolheram como primeira opção a coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva, para, posteriormente, usarem com todos os alunos do Ensino Médio.

A coleção foi utilizada na escola nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Ela integra a área de literatura, língua e linguagem, e produção de texto. Distribuído em mais de 300 páginas, cada volume da coleção tem capítulos que expõem temas e textos atuais, que estão divididos em 4 unidades, envolvendo práticas sociais de linguagem apresentadas em gêneros escritos, orais, digitais e multimodais. Conforme os autores da coleção, os conceitos e conteúdos refletem a visão sociopolítica contemporânea. A coleção está direcionada para a faixa etária inicial de jovens e adultos entre 15 e 21 anos. Na Figura 10, apresentamos as capas da coleção escolhida, sendo que somente o volume 3 foi analisado neste estudo.

Figura 10 - Capas da Coleção dos Livros de Língua Portuguesa aprovados e adotados pela Escola Pública Estadual Centro Estadual de Educação Profissional Rural-CEEPRU



Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016)

Os autores da coleção dos livros didáticos *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* (2018) apresentam a coleção como fonte não apenas de conteúdos essenciais de gramática, mas também trazendo uma forma diferente de abordá-los, além de incluir em seus capítulos dedicação à análise linguística, trabalhando os diferentes gêneros textuais com uma perspectiva dos estudos de letramento, com diferentes práticas de leitura e que incluem gêneros da esfera digital e multimodal, privilegiando os estudos para a proficiência linguística do estudante. Ainda, de acordo com eles, os exercícios são associados a estratégias de produção de textos em um trabalho conjunto entre as frentes da gramática e produção (Cereja; Viana; Damien, 2018, p. 3).

4.2 COLETA DE DADOS

Nessa fase, houve a delimitação dos dados a serem detalhados. Para a realização desta pesquisa, utilizamos como objeto de estudo as tirinhas presentes em um livro da coleção apresentada à luz da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, defendida pelo *New London Group* (1996), Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2006), Dionísio (2013), Tilio (2015), Kleiman (2013), e da discussão ampliada por Mendonça (2008), Catto (2015), Ramos (2017) sobre a tirinha no ensino, entre vários outros autores.

A finalidade era compreender como a tirinha e as atividades propostas manifestavam a materialização dos movimentos dos multiletramentos. Como esclarecemos no capítulo anterior, o livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, da coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro

Didático e ele esteve no Guia do Livro Didático enviado para a escolha nas escolas públicas. O mesmo foi escolhido e adotado pelos professores da Escola Pública Estadual Centro Estadual de Educação Profissional Rural (CEEPRU).

O *corpus* desta pesquisa está constituído pelas tirinhas presentes nos livros do 3º ano da coleção de exemplares de Livros Didáticos de Língua Portuguesa referente ao Ensino Médio. Inicialmente, a primeira etapa de seleção deste *corpus* foi contabilizar todas as tirinhas do livro escolhido. Para isto, consideramos, inicialmente, como tirinhas, na contabilização, o verbete que é apresentado pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros” (Houaiss, 2015, n.p). Contudo, após a construção do referencial teórico, percebemos a necessidade de adequação desta definição e adotamos a definição de tirinha conforme o conceito do dicionário Houaiss. Ao final desta contabilidade, foram encontradas 13 tirinhas no livro didático referente ao 3º ano do Ensino Médio, conforme apresentado no Quadro 05. Dessas 13 tirinhas, apenas 09 apresentam atividades ligadas a elas.

Quadro 5 - Tirinhas na coleção *Português Contemporâneo: Diálogo Reflexão e Uso*

Livro Didático 3º ensino médio.	Unidade 01 Tirinhas presentes	Unidade 02 Tirinhas presentes	Unidade 03 Tirinhas presentes	Unidade 04 Tirinhas presentes	Total de tirinha nas unidades
Total de tirinhas	03	03	03	04	13

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

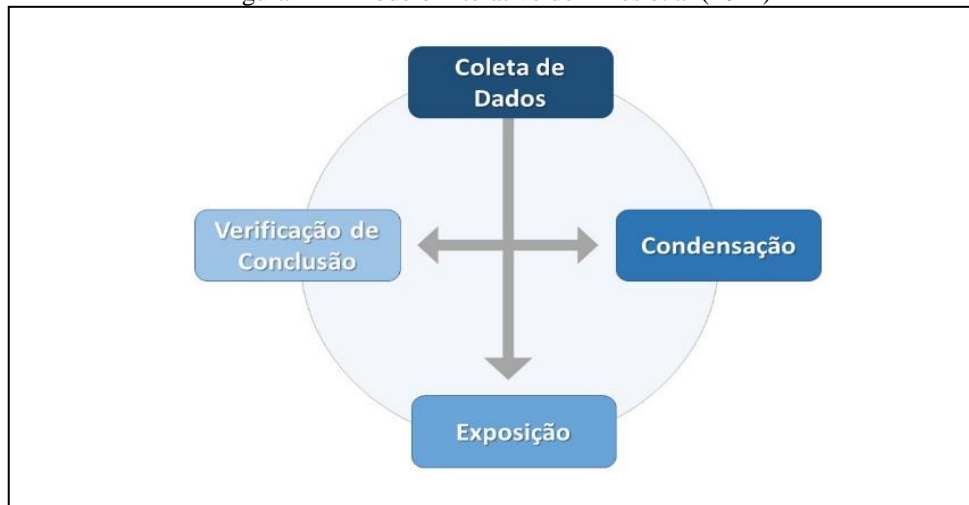
Podemos observar que o LD apresenta 13 tirinhas distribuídas nas quatro unidades, não há uma quantidade padronizada de tirinhas em relação à distribuição por unidade. É possível observar que nem todas as tirinhas apresentam uma proposta didática em relação ao estudo do texto. Apenas nove apresentam enunciados para a resolução de atividades didáticas em relação ao texto, as outras quatro aparecem como introdutórias a conteúdo relacionados ao estudo da língua ou, em outros casos, com espaço para o entretenimento do leitor. Com isso, a coleta de dados foi feita com os enunciados das atividades das nove tirinhas que foram encontradas em 28 enunciados de atividades didáticas propostas. Começamos pelas tirinhas presentes na Unidade 1 e finalizamos nas tirinhas presentes na Unidade 4.

4.2.1 Técnica de análise dos dados

Para análise dos dados, adotamos o modelo interativo de Miles *et al.* (2014), que se estrutura em três categorias: a condensação dos dados, a exibição dos dados e a

Conclusão/Verificação dos dados, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Modelo Interativo de Miles et al (2014)



Fonte: Adaptação do modelo Interativo de Miles *et al.* (2014)

Nesse modelo de análise de dados, as etapas da pesquisa, que incluem a coleta de dados, condensação, exibição dos dados e conclusões, ocorrem de forma cíclica e interativa, de modo que os componentes da pesquisa estão sempre alinhados aos propósitos e aos questionamentos elaborados na investigação. Com base nesse modelo, elaboremos os seguintes passos durante a pesquisa, demonstrado no Quadro 06.

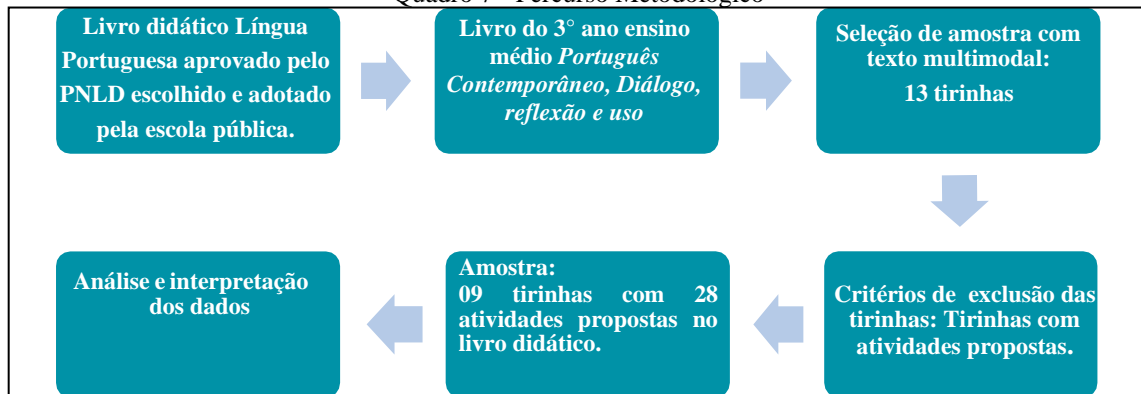
Quadro 6 – Etapas das análises de dados

ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS	
1.	Observação e leitura das tirinhas
2.	Seleção dos dados das atividades propostas
3.	Organização dos dados em tabelas
4.	Codificação
5.	Análise e interpretação dos dados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Esse percurso metodológico de seleção do *corpus* está detalhado no Quadro 07.

Quadro 7 - Percurso Metodológico



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Após a seleção do material a ser analisado, a pesquisa se desenvolveu de forma descritiva, na qual os dados foram observados, registrados e, posteriormente, na fase da análise, foram estabelecidas as conexões entre os problemas e os objetivos da pesquisa.

Uma vez delimitado o *corpus*, optamos por criar códigos para a identificação das tirinhas e dos movimentos pedagógicos do GNL (1996). Segundo Miles *et al.* (2014), os códigos são rótulos que atribuem significados simbólicos às informações descritivas ou inferenciais compilados durante um estudo.

A codificação ocorreu de seguinte forma: O *corpus* da pesquisa era composto por 09 tirinhas. Embora o LD apresente 13 tirinhas, apenas 09 contêm atividades didáticas. Enumeramos de 01 a 09, ficando com a letra inicial (T) e o número seguinte, conforme a ordem das páginas do livro, sendo a tirinha 01 a primeira a ser apresentada no livro. Desse modo, temos o código alfanumérico: (T01), (T02), (T03), (T04), (T05), (T06), (T07), (T08) e (T09).

Para mapearmos oportunidades de promoção dessa proposta pedagógica, analisamos as atividades em busca de compreendermos como tais propostas funcionariam na prática por meio de análises associadas aos recursos multimodais, à identidade cultural, ao uso da língua, à reflexão de valores e à estrutura linguística, tanto em sua dimensão contextual como também com base nos enunciados das atividades, considerando os recursos semióticos visual e verbal do texto.

Com o *corpus* formado e feita a decodificação seguindo o modelo interativo de Miles *et al.* (2014), o estudo se direcionou aos procedimentos de análises com tirinhas nos livros didáticos da coleção escolhida. Essa é a última etapa proposta pelo modelo Interativo. Ela diz respeito ao processo em que o investigador vai analisando e elaborando conclusões parciais acerca dos fenômenos investigados. Porém, essas soluções devem ser avaliadas ao final da

pesquisa.

Como os dados possuem natureza qualitativa, eles precisam ser submetidos a medidas de qualidade de forma a validar os resultados encontrados. Essas medidas referem-se à credibilidade, à confiabilidade e à confirmação dos dados coletados com medidas de qualidades.

Através da pesquisa bibliográfica, coletamos e selecionamos uma amostra representativa dos fenômenos investigados em que os dados foram examinados de forma detalhada, com ênfase dada aos enunciados das atividades das tirinhas, oportunizando interação e o aprendizado com experiências mais pluralistas, repletas de pensamentos críticos, resolução de problemas e capacidade de transitar entre várias perspectivas e modos de pensar.

Como processo inicial de investigação, as atividades didáticas que compostas por tirinhas foram recorrentemente analisadas e, posteriormente, descritas para verificar a presença e padrões de práticas pedagógicas propostas pelo GNL (1996). Os conceitos discutidos em literatura prévia que estão relacionados aos movimentos pedagógicos dos multiletramentos, aos recursos multimodais e à tirinha serviram como referências para a interpretação dos dados.

No capítulo 4, apresentaremos e discutiremos os resultados das etapas de análise descritas aqui.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, analisamos as tirinhas e as atividades relacionadas a elas a partir do olhar dos aspectos linguísticos e contextuais dos movimentos pedagógicos dos multiletramentos das tirinhas. Consideramos os enunciados das atividades propostas no livro didático de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio da coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* da Editora Saraiva. Traremos uma reflexão sobre os movimentos pedagógicos dos multiletramentos inseridos nos textos e atividades propostas com tirinhas presentes nos mesmos.

5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS SOB A ÓTICA DOS MULTILETRAMENTOS

As atividades didáticas sobre o gênero tirinha foram exploradas no intuito de fazer emergir desses dados categorias de análise para explicitar em que medida e como os quatro movimentos pedagógicos estavam presentes em atividades que envolvessem esse gênero multimodal apresentado no LD. Os resultados em relação às análises das atividades didáticas do LD de Língua Portuguesa *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso* serão apresentados e discutidos ao longo desta seção. Segundo os critérios estabelecidos para a seleção do *corpus*, foram identificadas e avaliadas nove tirinhas e vinte e oito atividades didáticas voltadas para a análise do texto em sua completude com base na exploração conjunta dos recursos multimodais e socioculturais.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 8), os diferentes modos semióticos facilitam na produção de sentidos, sendo necessário o uso da língua enquanto prática situada, contextualizando e ampliando o conhecimento para atender às múltiplas situações da vida: “Neste caso, as tirinhas, como qualquer texto, se inserem em contextos socioculturais específicos objetivando atingir a determinados propósitos comunicativos, sejam eles informar, criticar, ironizar, avaliar, entre vários outros”. A seguir, apresentamos a tirinha 01 do nosso *corpus* e discutiremos sobre a análise das atividades propostas e as práticas pedagógicas dos multiletramentos.

Na primeira tirinha analisada (T01), o autor do texto tenta explorar a realização semântica do humor a partir de significados socioculturais na descrição de elementos verbais e

visuais referentes ao papel da mulher-mãe e das circunstâncias para se interpretar como surgiram as mães a partir de uma perspectiva humorística. O texto foca no contexto de situações vivenciadas pelos leitores. A tirinha retrata a interação entre uma história passada com uma contemporânea. Ela é apresentada no LD na página 27, da unidade 1, anteposta às atividades didáticas de 01 a 07, que reúnem nas perguntas estudos sobre a concordância dos verbos impessoais.

Os questionamentos, brevemente, investigam o contexto em que a história inicial estava sendo contada, tendo como foco principal as concordâncias verbais. Considerando a forma como as questões são tratadas por estarem organizadas em uma pré-leitura e leitura da tirinha, as mesmas fazem poucas referências críticas em relação ao contexto social do texto. O fato de que a tirinha oportuniza atividades sob uma perspectiva de leitura crítica poderia ser ressaltada nas questões propostas.

Além de referências aos aspectos críticos da gramática em relação ao texto, elas poderiam oportunizar ao aluno a consciência crítica sobre a língua e sobre os conhecimentos das diferentes dimensões da linguagem presentes na tirinha, situando o aluno na prática situada. A prática situada envolve dois processos basilares: “refletir sobre suas próprias experiências de vida” e realizar “a imersão em novas situações, informações e ideias” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 77). Apresentamos a tirinha (Figura 12) em questão:

Figura 12 - (T01) do corpus para análise

APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a história em quadrinhos a seguir.



(Disponível em: http://www.guranciao.com.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=460:como-foi-inventada-a-mae&catid=14:tiras&Itemid=171. Acesso em: 2/3/2016.)

1. Nos quatro primeiros quadrinhos, é contada uma história pela voz de um narrador.
 - a. Qual expressão é utilizada para marcar o tempo em que se passa essa história? *Há milhares e milhares de anos*
 - b. Qual expressão temporal é utilizada para marcar uma mudança no cenário inicial da história? *Um dia*

2. Releia o trecho a seguir.

.....
 "Só existia pai, e a filha comia apenas macarrão e ovo frito."

Reescreva-o, fazendo as devidas alterações e substituindo:

- a. o verbo *existir* pelo verbo *haver* *Só havia pai...*
 - b. a palavra *pai* por *pai* e *avô* *Só existiam pai e avô...*
 - c. o verbo *existir* pelo verbo *haver* e a palavra *pai* por *pai* e *avô* *Só havia pai e avô...*
 - d. a *filharada* por *os filhos* *... e os filhos comiam apenas macarrão e ovo frito.*
3. Observe a frase "E sempre perdia a peru!", do 2º quadrinho.
 - a. A quem se refere a forma verbal *perdia*? Justifique sua resposta. *Ao pai, pois a forma verbal está no singular.*
 - b. Sem mudar o contexto da história, reescreva a frase alterando o sujeito do verbo *perder* e fazendo as devidas alterações em sua concordância. *Entre outras possibilidades: e as crianças sempre perdiam a peru; a filha comia sempre perdia a peru.*
 4. Justifique o emprego do verbo *haver* no singular na frase "havia outros milhares de anos", no 3º quadrinho. *Nesse contexto, o verbo haver é impessoal; por isso, é sempre empregado na 3ª pessoa do singular.*
 5. O 5º quadrinho revela o contexto em que a história inicial estava sendo contada. Qual é esse contexto? *A história era contada por um site da Internet, numa busca feita por duas crianças.*
 6. Reescreva a frase "Foi assim que surgiu a mãe!", fazendo as devidas alterações e substituindo *a mãe* por:
 - a. as mães; *Foi assim que surgiram as mães.*
 - b. a maioria dos homens; *Foi assim que surgiu/surgiram a maioria dos homens.*
 - c. nós, seres humanos. *Foi assim que surgimos nós, seres humanos.*
 7. O 5º e o 6º quadrinhos revelam uma reviravolta em toda a história, acrescentando um novo sentido a tudo que veio antes.
 - a. O que esse quadrinho sugere sobre a história contada nos quatro primeiros? *Que se trata de uma história falsa, inventada.*
 - b. O que esse quadrinho sugere sobre a Internet, em geral? *Que na Internet há muitas histórias falsas, nas quais não se pode confiar.*

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 27)

As atividades contidas na Figura 12 podem apresentar em seus enunciados a abordagem

de prática situada proposta pelo livro didático. Nas atividades 01 a 07, estimula-se o processo de explorar o novo que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), só é possível quando essa nova experiência apresentar semelhanças com as experiências já vivenciadas pelos alunos. O texto traz à tona os contextos socioculturais que envolvem o papel da mulher na estrutura familiar tradicional. Esse aspecto, entretanto, é deixado de lado. As questões apresentadas pouco apresentam em seus enunciados a abordagem dos multiletramentos enquanto fenômenos sociais.

A questão 01 e 02 focam na gramática pela gramática e negligenciam um contexto mais amplo. A questão 03 faz quase a mesma coisa, embora exija que o aluno considere o contexto. A questão 04 também faz o mesmo que a questão 02. O que constatamos são operações de transformações com substituições de itens lexicais por outro, sem um contexto mais amplo que o próprio enunciado em que eles estão e sem estimular a avaliação crítica, mesmo sobre o uso da gramática. Nesse caso, não percebemos a instrução explícita em relação ao conteúdo abordado, tanto nos enunciados quanto no texto da tirinha. É possível observarmos, ainda, que as atividades propostas com base na tirinha passam por cima da temática social, não desenvolvendo discussões com reflexões sobre a estrutura familiar, valores familiares, respeito mútuo, entre outros aspectos que poderiam ser associados à temática do texto. Nos enunciados das questões, vemos frases isoladas que abordam somente a substituição do tópico gramatical e compreendem apenas a materialidade linguística.

Também não foi possível perceber questionamentos sobre a compreensão dos alunos acerca da leitura da tirinha, nem questionamentos sobre o contexto das personagens e sobre uma provável interpretação da situação, como, por exemplo, indagar sobre uma possível origem da mãe e do pai a partir de perspectivas patriarcais ou machistas. Em vista disso, consideramos relevante expor o quanto pode ser importante a exploração global do texto frente às atividades propostas, questionando sobre o contexto em que ele ocorre, desenvolvendo, desse modo, um ambiente de reflexão e de troca de conhecimentos entre os alunos. Conforme Ramos (2017), as tirinhas apresentam um fenômeno intertextual que contribui no desenvolvimento de ensino aprendizagem. Esse aspecto, entretanto, parece ser ignorado pelo LD, pelo menos nesta tirinha.

Diante das diversidades de opções com o uso da tirinha, o autor dos enunciados das atividades direcionou exclusivamente para o ensino da gramática. Nas palavras de Kress e Van Leeuwen (2001), os alunos devem ser encorajados a adotarem uma postura crítica sobre o texto. Para os autores, não basta apenas decodificar os signos linguísticos do texto, é necessário lidar com a interação de todas as suas manifestações enquanto prática social, contextualizando e ampliando o uso da língua.

Nas atividades, é perceptível também a ausência do movimento instrução explícita nas atividades propostas. Os enunciados das atividades de (T01) não buscam conexões com o texto e contexto, tampouco posicionam os alunos ao uso crítico em relação ao texto apresentado. Segundo o GNL (1996), em um texto, os recursos multimodais disponíveis precisam conciliar com todo o contexto e a situação para a produção de sentidos, pois o texto é um processo vivo e dinâmico, veiculando informações críticas e sociais adequadas às reflexões que envolvem a interação com o leitor. Nesta tirinha, apesar do foco dado ao conteúdo gramatical, também não se percebe a presença da instrução explícita sobre o aspecto estrutural/gramatical, apenas exigindo dos alunos a substituição de termos, o que pode falhar a leva-los a compreender o funcionamento da língua.

A segunda tirinha analisada (T02), apresentada na Figura 13, aparece após ao estudo do texto de um anúncio e traz reflexões sobre a língua e as variações linguísticas. A T02 compõe uma lista de atividades didáticas nas páginas 54 e 55, na Unidade 1, após a aplicação e extensão sobre concordância nominal com foco em um texto anterior.

A tirinha serve também como introdução para a exploração do português brasileiro popular e do português brasileiro culto. As atividades didáticas são compostas por seis questões, mas apenas três delas fazem referência ao texto da tirinha (somente as questões 01, 02 e 03). As demais estão associadas a outro texto. No texto da tirinha, a personagem tem um espírito crítico e aguçado em relação ao uso da internet, por isso traz reflexões de cunho social e ideológico.

Figura 13 – (T02) O uso das tecnologias

■ APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a tirinha a seguir e responda às questões de 1 a 3.

MALVADOS ANDRÉ DAHMER



(André Dahmer. Malvados. Folha online, 6/2/2016.)

1. Qual o sentido usual da expressão *entrar na Internet*, utilizada no 1º quadrinho?

Acessar a rede, conectar-se a ela.

2. Sobre a fala do 2º quadrinho:

- a. Quem é o sujeito da forma verbal *ficam*, tendo em vista toda a tira? *As pessoas.*
- b. Reescreva a frase com o sujeito *indivíduos*, fazendo as devidas alterações.
Os indivíduos ficam raivosos e violentos.
- c. Reescreva a frase com o sujeito *o internauta*, fazendo as devidas alterações.
O internauta fica raivoso e violento.
- d. Reescreva a frase com o sujeito *homens e mulheres*, fazendo as devidas alterações.
Homens e mulheres ficam raivosos e violentos.

3. A fala do 3º quadrinho expõe um novo sentido de uma palavra utilizada anteriormente na tira.

- a. A qual objeto a Internet é comparada? *A um carro.*
 - b. Qual é a palavra que ganha novo sentido e qual é o novo sentido nesse quadrinho?
Entrar, com o sentido de mover-se para dentro.
 - c. Explique por que esse novo sentido contribui para a criação do efeito de humor da tira.
Porque ratifica a comparação entre a Internet e o carro, uma vez que o verbo entrar é também utilizado na frase "entrar no carro".
- Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 4 a 6.

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 54-55)

Em relação aos enunciados das questões, observamos que os aspectos contextuais são usados, na maioria das vezes, como pretextos para trabalhar propriedades gramaticais do ensino de língua portuguesa, bem parecidos com as questões propostas na T01, deixando, novamente, de instigar a percepção do leitor para compreender a crítica intrínseca à tirinha. Corroboramos que é preciso mobilizar conhecimentos de mundo ativados ao ter contato com o texto multimodal da tirinha, ou seja, a relação entre o texto e a realidade do leitor. Na tirinha 02, aparecem as imagens em preto e branco, e com uma narrativa distribuída em três quadrinhos, os quais abordam em seu texto o uso da internet e suas consequências ocasionadas ao uso.

Na T02, a informação apresentada pelo texto verbal é complementada pela informação do texto não verbal, ou seja, a construção dos sentidos do texto ocorre pela interação destas representações de linguagens. Fica evidente que a leitura da T02 exige uma interação profunda do leitor com o texto para que seja possível a construção dos sentidos. O aspecto não verbal do texto que merece visualização é a expressão facial do personagem, demonstrando frustração e preocupação frente à situação relatada. A este respeito, de acordo com Ramos (2012), uma série de recursos são mobilizados para a representação da linguagem verbal e não verbal e, por sua vez, contribuem para a construção de efeitos de sentido, sendo eles: as expressões faciais e corporais, dentre outros.

Apesar disso, a investigação das atividades didáticas mostrou que o livro didático de Língua Portuguesa analisado pouco mobiliza aspectos subjacentes aos recursos multimodais em seus enunciados didáticos sobre o texto da tirinha. Novamente, a tirinha é apresentada numa seção dedicada ao estudo gramatical, mais especificamente em relação à semântica e à

concordância nominal. Nas questões 01, 02 e 03, percebemos que não há uma preocupação específica em explorar os aspectos constitutivos do texto apresentado, de modo que ele é utilizado mais como pretexto para o trabalho com a gramática, explorando a semântica do texto verbal, apenas. Outro elemento deixado de lado é a relação entre o texto da tirinha com a realidade do leitor, ou seja, se o texto reflete fatos e acontecimentos oriundos das vivências do leitor, fazendo aflorar suas representações sociais.

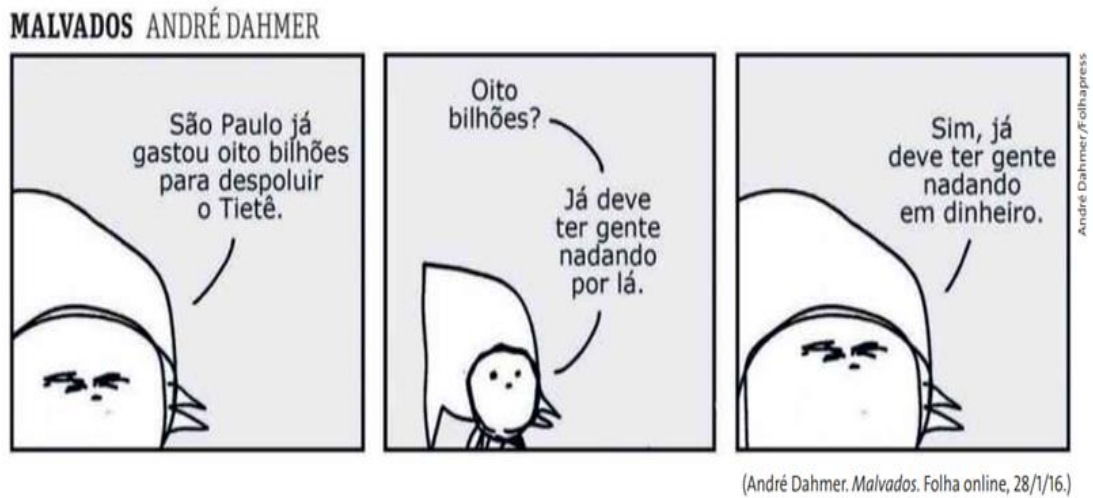
Embora não busquemos desmerecer ou questionar a importância de relacionar textos para o ensino de gramática, no atual contexto sociocultural, em que aspectos do uso da tecnologia ganham cada vez mais importância, as atividades poderiam explorar a tirinha associando as práticas vivenciadas pelos aprendizes quanto ao uso e consequências da presença das tecnologias. A T02 é apresentada para a resolução de três questões, visto que a primeira e a terceira exploram somente aspectos semânticos. A segunda questão, por sua vez, explora conceitos, como sujeito e suas concordâncias verbais.

Ao fazermos a leitura da tirinha, percebemos que o leitor deve realizar inferências através do contexto e de suas percepções, ou seja, por meio de seu conhecimento de mundo. A tirinha, neste caso, é instigadora de reflexões acerca ao uso da internet, que são, em grande parte, negligenciadas pelo LD. Desse modo, o uso das tirinhas serve apenas como pretexto para a exploração de elementos gramaticais, perdendo-se a oportunidade para o desenvolvimento reflexivo do leitor em relação ao contexto social que o envolve, ou seja, as atividades ignoram a situação social do leitor para priorizar os aspectos estruturais da língua, como se a língua se constituísse fora ou longe de fatores socioculturais.

Nesse sentido, percebemos um distanciamento das atividades ligadas à tirinha com a proposta dos multiletramentos, proposta pelo GNL (1996) e a BNCC (Brasil, 2017). Mais adiante, na mesma unidade do LD, só que agora na seção dedicada aos estudos sobre regência verbal, está a terceira tirinha (T03), na página 78, sendo apresentada em conjunto com atividades didáticas compostas por seis questões. Delas, somente as questões 3, 4 e 5 se relacionam diretamente com a tirinha.

Novamente, é possível percebermos que as questões foram voltadas à regência verbal e à semântica da linguagem verbal. Passemos a verificar outros aspectos envolvidos na tirinha e suas respectivas atividades. Na Figura 14, apresentamos a tirinha e suas respectivas atividades didáticas.

Figura 14 - (T03) A poluição do rio Tietê



3. No 1º quadrinho, um dos interlocutores expõe um dado e, no 2º, imediatamente tem uma resposta.
 - a. Qual sentimento sugere a primeira parte da resposta dada no 2º quadrinho? *De surpresa pelo alto montante.*
 - b. Qual sentimento sugere a segunda parte da resposta dada no 2º quadrinho?
De esperança, ou mesmo ingenuidade, por acreditar que, com um gasto tão alto, o problema estaria resolvido.
 4. No 3º quadrinho, a personagem avalia a resposta de seu interlocutor.
 - a. Considerando a primeira palavra dita, espera-se que ela vá concordar com o que seu interlocutor disse? Justifique sua resposta. *Sim, pois utiliza uma palavra afirmativa: Sim.*
 - b. Pelo restante da fala, é possível considerar que ela concorda com seu interlocutor? Qual novo sentido ganha a primeira palavra dita nesse contexto?
Ela não concorda, dando ao sim um valor irônico.
 5. O humor da tira é construído com base na alteração da regência de um dos verbos utilizados na tira.
 - a. Qual é esse verbo? *nadar* b) No primeiro caso, não pede nenhum complemento (é intransitivo) e significa "mover-se na água"; no segundo, pede um complemento ligado a ele por meio de preposição (transitivo indireto) e significa "ter em abundância".
 - b. Qual a variação na regência e qual mudança ela acarreta no sentido do verbo?
 - c. Explique como essa alteração constrói o efeito de humor do texto.
No 2º quadrinho, a fala da personagem faz referência ao suposto fato de o rio ter ficado limpo depois do investimento e próprio para banho; no 3º quadrinho, a ironia da personagem, somada à mudança de sentido do verbo, sugere que a verba foi desviada; portanto, o rio continua sujo e as pessoas envolvidas no desvio da verba estariam muito ricas.
- Leia cada dupla de textos a seguir e responda às questões de 6 a 8.

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 78)

A tirinha apresenta uma narrativa composta por três quadrinhos contendo um diálogo entre, supostamente, dois personagens. A fala é representada com códigos verbais, contudo, observamos, através de códigos não verbais, expressões faciais dos personagens no desenrolar do diálogo. Assim, há uma combinação de recursos verbais com não verbais que são importantes para que o leitor compreenda o texto.

Quanto ao conteúdo temático, trata-se de uma situação vivenciada em nosso país,

notadamente na cidade de São Paulo, que é a poluição do rio Tietê e os gastos públicos, remetendo o leitor a uma situação que é conhecida por ele, uma vez que esses são tópicos presentes na mídia e em outras esferas, como a escola. Embora o LD trate de uma prática situada, ela pode não se encaixar à realidade dos alunos, pois fala do contexto paulista e não considera outros contextos.

Embora esse seja um conhecimento compartilhado pelos alunos por causa da mídia, já que todo o país sabe o que é o rio Tietê, as atividades didáticas propostas negligenciam reflexões sobre conteúdos locais, deixando de lado perguntas para que os alunos pensem sobre exemplos locais, o que seria mais significativo para eles. A prática situada constitui-se pela “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que sejam capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências” (GNL, 1996, p. 22). Nesse aspecto, consideramos que a tirinha contempla esse movimento apenas parcialmente.

Além disso, observamos que os enunciados da atividade negligenciam a reflexão dos problemas da poluição e da corrupção, apesar de estarem inseridos em práticas ligadas às suas vivências dentro da situação apresentada na tirinha, indicando que as práticas sociais que envolvem a linguagem poderiam ser melhor situadas tanto para a vida pública como também para a vida pessoal.

Na prática situada, as identidades e culturas são valorizadas (GNL, 1996) e trazidas para dentro da sala de aula a fim de que os professores direcionem as atividades, de modo que as diferenças sejam negociadas e o repertório cultural se amplie. O contexto da produção da tirinha e os enunciados das atividades na Figura 14 referem-se à poluição do Rio Tietê e aos gastos feitos pelo poder público na tentativa de despoluir o mesmo. O autor apresenta, de forma irônica, por meio da linguagem verbal e não verbal, um diálogo realizado por dois personagens, por meio do qual podemos deduzir que os valores gastos não estão sendo aplicados corretamente, ou não basta somente gastar recursos, mas também conscientizar a população da não poluição. Nesse caso, compreender o texto não é somente uma ação linguística, é muito mais uma forma de inserção do mundo e um modo de agir sobre o mundo (Marcuschi, 2008).

Embora a tirinha estimule a crítica, ela se direciona ao humor provocado pelo texto e à semântica do verbal, embora, para isso, necessite de “pinceladas” para fatores de caráter político. De uma forma indireta, o autor chama a atenção dos leitores para temas em que toda a sociedade é envolvida. No entanto, a leitura de um texto deve provocar no leitor reflexões sobre o mundo os quais são rementidos (Gil, 1996).

Na atividade 05, associada à (T03), temos atividades relacionadas ao uso da língua,

trazendo aspectos relacionados à variação na regência verbal com mudança de sentido. Nela, é possível observar que a instrução explícita em relação ao uso da língua busca introduzir questionamentos cujo propósito é valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o humor e a reflexão sobre os aspectos da língua, ou seja, as regências verbais.

Mesmo assim, embora o texto da tirinha seja composto por diferentes recursos multimodais, nos enunciados das atividades, há poucas propostas que tivessem apropriações dos recursos multimodais disponíveis. As compreensões dos enunciados verbais, por exemplo, dependem da leitura de como a personagem olha para o leitor e as expressões faciais dentro dos quadrinhos da tirinha. Apesar disso, observa-se que os enunciados das mesmas focaram mais nos recursos verbais disponíveis na tirinha para a produção de sentidos. Os enunciados das atividades pouco buscam instigar os alunos por meio dos recursos multimodais disponíveis no texto, a maioria de suas orientações foca na exploração dos recursos verbais apresentados. Também não são explorados os modos como os recursos multimodais se inter-relacionam com os códigos verbais, como as cores cinzentas no fundo das tirinhas, dentre outros recursos no texto, ajudando, assim, a temática que trata sobre a poluição.

A análise das atividades mostra que não há uma proposta de análise ou crítica de realidades locais. A partir do exemplo do Tietê, os alunos poderiam ser convidados a pensarem sobre suas realidades, com base na proposta do GNL (1996), para quem as práticas pedagógicas precisam ser capazes de usar as capacidades de pensamento crítico dos alunos para que eles desenvolvam seus próprios significados. Tal proposta poderia se materializar dentro do movimento do enquadramento crítico tanto no que diz respeito aos aspectos socioculturais quanto em relações aos diversos modos de representações do texto que não foram explorados, já que percebemos uma valorização do recurso verbal.

Assim, vemos que as atividades negligenciam reflexões sobre contextos locais que ajudariam os alunos a pensar sobre exemplos locais, o que notadamente seria mais significativo para eles e, assim, valorizariam os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo associações entre o texto e o conhecimento de mundo.

Por meio das análises, foi possível constatar que os quatro movimentos pedagógicos propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos foram encontrados nos enunciados das questões, mas apenas superficialmente. Observamos que nenhuma dessas práticas se apropriaram dos recursos multimodais para atingir seus objetivos. Também não houve a reflexão sobre a identidade cultural, nem a reflexão explícita sobre os problemas ligados à poluição e à corrupção.

Concluída a análise da (T03), passamos para a análise da (T04). Para situar a tirinha, ela

é apresentada no LD abrindo a Unidade 2, na página 146, e está no meio de uma atividade didática proposta aos alunos após uma reflexão sobre a língua e um estudo com a ocorrência da crase. Os alunos são instruídos a ler a tirinha e responder as questões 2 e 3. Passemos a verificar, na Figura 15, outros aspectos envolvidos na tirinha e as respectivas atividades que a acompanham.

Figura 15 - (T04) Operação banana

Leia a tira a seguir e responda às questões 2 e 3.

2. A tira constrói seu humor com base principalmente no comportamento do homem de terno.

2. b) Porque os dois querem ser espertos e tirar vantagem da situação, mas o homem de amarelo conseguiu ser ainda mais esperto que o de terno.

a. Qual parece ser a intenção dessa personagem nos dois primeiros quadrinhos ao se interessar pela proposta do homem de casaco amarelo?

A intenção de tirar vantagem de uma informação aparentemente sigilosa.

b. Por que é possível considerar que os dois últimos quadrinhos satirizam o comportamento inicial do homem de terno?

3. Discuta com os colegas e o professor se o uso do acento indicador da crase no 1º quadrinho é ou não adequado e por quê.

A propósito, a seguir, a 2 km

Salvo raríssimas exceções (veja o boxe "Casos especiais"), a crase só pode ocorrer diante de nomes femininos. Portanto, nenhuma das expressões do título (ou similares) recebe o acento grave indicador da crase.

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 146)

Diferente das três primeiras tirinhas, as atividades ligadas à (T04) exigem o reconhecimento de elementos de significação que extrapolam significados linguísticos e incluem significados visuais, gestuais, comportamentais e espaciais. Assim, o leitor pode compreender como diferentes contextos e estilos de comunicação interagem entre si e colaborar uns com os outros para expressar sentidos.

Vemos que os autores apresentam três atividades que exigem do aluno a mobilização do conhecimento prévio, importante para a compreensão. Primeiramente, o aluno deve acionar um conjunto de conhecimentos armazenados que dizem respeito ao tema, tais como a situação em que os dois homens se encontram, os papéis sociais de cada um deles e as práticas de golpes ou esquemas envolvendo dinheiro.

Nesse momento, é necessária uma preparação do terreno para o aprendizado, envolver os alunos, chamar sua atenção e ativar seus conhecimentos prévios. A tirinha e a junção da atividade mostram que se prioriza a instrução explícita, especialmente no enunciado 2. Além dela, estão presentes convites à reflexão em âmbito sociocultural e metalinguístico, além de estimular a interação do professor e de seus outros alunos por meio de debate proposto na 3ª

questão. Os sentidos atribuídos às tirinhas podem ser construídos de acordo com os enunciados das questões e com base no comportamento dos personagens que, em seu discurso verbal e imagético, demonstra a curiosidade de um deles em saber uma revelação que ele estava disposto a pagar, sendo, ao final, vítima de um golpe.

Apesar disso, as atividades focam apenas no aspecto humorístico do texto e como esse sentido é construído durante a leitura. Não há, portanto, o estímulo a reflexões sobre os aspectos socioculturais que envolvem essa situação, tampouco a motivação para a reflexão a partir das realidades vivenciadas pelos alunos. De acordo com o estudo de Tilio (2015), a instrução explícita é colocar em uso, criativamente, aquilo que aprendeu. Nesse caso, ela se relaciona com o uso do acento indicador da crase, embora o texto esteja contextualizado em uma situação sociocultural comportamental, referindo-se ao comportamento do homem em relação à curiosidade, entrelaçado a outro comportamento de que tudo tem seu preço. Para Kalantzis e Cope (2008), uma das evidências que podemos identificar na instrução explícita é quando os alunos são capazes de descrever o processo de aprendizagem do qual participaram. Nas atividades da tirinha, isso está relacionado ao aspecto gramatical por meio da proposta de diálogo com o professor.

No entanto, as atividades, nitidamente, não agregam valor aos aspectos que estão além da gramática, pois não oferecem tratamento didático nas atividades de leitura e para a situação sociocultural que o texto ilustra. De forma contextualizada, podemos inferir que a tirinha, embora apresente recursos multimodais que valorizem o texto, não foram exploradas na perspectiva dos movimentos pedagógicos, sendo valorizados apenas aspectos do modo verbal. Desse modo, nos enunciados das atividades propostas, pouco foram usados os recursos multimodais disponíveis no texto, havendo, assim, uma valorização do texto escrito, de modo que a tirinha e as atividades não valorizam o enquadramento crítico relacionado aos aspectos socioculturais, somente aqueles ligados ao uso da língua padrão.

O enquadramento crítico refere-se ao processo em que alunos analisam contextos e conteúdos, tendo como base conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função, mas também relaciona o processo de análise crítica, reconhecendo as habilidades desses alunos de avaliarem as próprias perspectivas e as de outras pessoas, bem como seus interesses e motivações. Nos enunciados, solicita-se que o aluno identifique quais comportamentos desses personagens podem ser considerados, mas não há intenção de que o aluno aprenda a ser agente, já que as atividades não direcionam às reflexões para que o mesmo seja capaz de agregar aspectos de sua própria identidade. Para este momento, passamos para a tirinha de Mafalda e Felipe, e sua abordagem pelo LD.

A tirinha (T05) é trazida pelo LD na Unidade 3, página 194, como introdutória ao estudo sobre referência e operadores argumentativos. A tirinha aparece no intervalo entre a questão 01 e as questões 02, 03 e 04, servindo de texto-base para essas últimas três questões.

Figura 16 – (T05) O exterminador de formigas.

(Quino. *Mafalda no jardim de infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 26.)

2. No 1º quadrinho, Mafalda e Felipe conversam sobre um assunto específico. Qual é esse assunto? *A decisão tomada pelo pai da garota de exterminar as formigas das plantas.*

3. O 1º quadrinho termina com uma pergunta, o que leva o leitor a estabelecer uma relação entre esse quadrinho e o 2º.

a. O que o pai de Mafalda faz no 2º quadrinho? *Leva consigo um martelo.*

b. Com base nas expressões das crianças no 2º e no 3º quadrinhos, conclua: O que elas pensaram que o pai de Mafalda estava indo fazer? *Exterminar as formigas com o martelo.*

4. O 4º quadrinho quebra a expectativa das crianças e provoca um comentário de Felipe.

a. Com base na conversa inicial de Mafalda e Felipe, reescreva o comentário do garoto, substituindo *assim* pela ideia que esse termo retoma. *Entre outras possibilidades: "Logo vi que seu pai não podia ser tão bobo como alguém que vai tentar matar formigas com um martelo".*

b. Nesse contexto, qual é o valor semântico do termo *tão*? *Reflexivo.*

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 194)

Na T05, observamos uma história em quadrinhos da Mafalda. Conforme Ramos (2017), as tirinhas dessa personagem, na maioria das vezes, são direcionadas ao público adulto, mas, desde 2006, são incluídas nos acervos escolares. No texto, as personagens dialogam sobre como exterminar as formigas. O terceiro personagem aparece a partir do segundo quadrinho com expressões faciais expressivas, que sugerem ao leitor que atribua sentidos em relação ao texto. As atividades analisadas do LD demonstraram o uso da (T05) como práticas de leitura em diferentes contextos do ensino da língua. A história apresenta um tema com características de humor e mensagens em que a interação leitor/autor/texto é fundamental para compreender o sentido do texto. Tais atividades aparecem como pretexto para outros fins. No caso, notamos que as quatro questões propostas se referem ao texto multimodal como um todo, já que há uma valorização dos recursos multimodais, além de promover reflexões de valores.

As atividades demandam movimentos de investigação na narrativa da tirinha. Conforme Ramos (2017), algumas narrativas em tirinhas apresentam como estratégia uma situação inesperada para a produção de humor e os leitores precisam analisar, tendo como base conexões lógicas, causas e efeitos. As atividades propostas com atividade de leitura procuram retomar o texto, além de trabalhar questões de forma coletiva, auxiliando os aprendizes na reflexão sobre alguns conceitos ligados à estrutura do texto, como explicitado na questão 04. Percebemos o olhar do leitor voltado à reprodução da fala dos personagens, bem como a descrição dos fatos narrados com recursos não verbais presentes na tirinha, de modo a orientar os alunos a contemplarem a leitura nas suas possibilidades polissêmicas e os diferentes sentidos encontrados no terceiro quadrinho, como o pai de Mafalda com a pintura nas mãos.

No enunciado da questão 03, há uma experimentação em que os estudantes devem participar de um percurso de observação nas expressões “assim” e “tão”, e depois são induzidos a reescrever com interpretação de novos significados construídos em novos contextos. Na atividade 02, a proposta do enunciado é discutir o assunto desenrolado nos quadrinhos da tirinha por meio da atividade de inferências dos estudantes em relação ao mesmo e à narrativa de como exterminar as formigas. Os alunos deverão se basear nas pistas que são construídas a partir da associação entre conhecimentos de mundo e as informações explicitadas no texto. Não há prática situada na tirinha, tampouco enquadramento crítico. Esses movimentos podem até estar na tirinha, mas não foram explorados nas atividades.

A próxima tirinha (T06) está incluída na Unidade 3 e está relacionada ao estudo e reflexão da língua sobre textos informativos ou senso comum. Logo após as explicações e conceitos, o autor inclui a tirinha na página 213 seguida de cinco questões didáticas propostas. Analisando as questões, observamos que elas podem ser utilizadas para explicar o contexto da tirinha. Além disso, o autor chama a atenção dos leitores em relação às vestimentas das personagens e também em relação às expressões faciais, que são perceptíveis as inquietações mediante as mudanças de opiniões dos personagens nos quadrinhos.

Logo, considerando a complexidade da compreensão efetiva deste princípio, identificamos que, se o leitor não tiver noções mínimas sobre este princípio, senso comum, ele não compreenderá o que as personagens estão falando. Assim, é necessário que as atividades utilizem o contexto como eixo norteador, utilizando as informações adicionais que estão presentes na tirinha, que podem ser utilizadas como instrumentos reflexivos no processo de ensino, conforme pode ser percebido na Figura 17 (T06):

Figura 17 – (T06) Longe de mim ter preconceito

Leia esta história em quadrinhos.



(Laerte. Acervo do cartunista.)

(Laerte. Acervo do cartunista.)

1. Observe o título da história e levante hipóteses:
 - a. Por que ele está escrito entre aspas? *Porque faz referência a uma fala de alguém, um discurso de outra pessoa que não o cartunista.*
 - b. A qual das duas personagens essa mesma frase poderia ser atribuída, caso fosse uma fala no contexto da história? *Ao homem de casaco azul.* *Porque pode ser utilizada em diversas situações, não apenas na retratada por essa história.*
 - c. Por que essa frase está no título, e não no balão da fala da personagem?
 - d. Qual relação pode ser estabelecida entre essa frase e o senso comum? Justifique sua resposta. *Essa frase cria uma expectativa de que se seguirá uma ideia de senso comum, porque se espera na sequência um dizer preconceituoso, e os pensamentos preconceituosos em geral provêm do senso comum, desprovidos de reflexão.*
2. Ainda a respeito do título:
 - a. Reescreva-o em seu caderno, substituindo as reticências por uma oração que traduza o sentido geral da tira. *Entre outras possibilidades: "Longe de mim ter preconceito, mas não tenho sensibilidade para compreender as diferenças entre as dificuldades enfrentadas pelos homossexuais e pelos heterossexuais na sociedade atual."*
 - b. Discuta com os colegas e o professor: Qual a função do operador argumentativo *mas* nesse contexto? *O operador argumentativo dá maior ênfase ao que é dito depois dele; assim, o conteúdo da primeira oração, no qual se diz não ter preconceito, é enfraquecido, e a ressalva prevalece, dando a entender que quem fala é, sim, preconceituoso.*
3. Observe o 1º quadrinho.
 - a. Qual é a relação entre a fala da personagem e o senso comum? *A fala reproduz uma ideia do senso comum.*
 - b. Que sentimentos manifestam as expressões faciais das personagens? *Indignação, incomformidade.*
4. Observe o 2º e o 3º quadrinhos. *Sua fala busca contestar o senso comum, apresentando fatos concretos que levam a repensar as ideias preestabelecidas.*
 - a. Qual é a relação entre as falas da personagem de vestido rosa e o senso comum?
 - b. Embora faça apenas perguntas, é possível considerar que as falas da personagem de vestido rosa têm um alto grau de informatividade. Justifique essa afirmação.
 - c. Que sentimentos manifestam as expressões faciais da personagem de casaco azul? *Estranhamento e reflexão.*
5. Observe o último quadrinho.
 - a. Qual é a postura da personagem de casaco azul diante da conclusão da personagem de vestido rosa? *Ela contesta de forma exaltada.*
 - b. Justifique essa postura com base no modo como o senso comum é construído na tira. *Tanto em vista que o senso comum é um ponto de vista em geral aceito, quanto em vista de sua fundamentação em ideias ideológicas.*

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 213)

Percebemos que o autor tenta aproximar o leitor utilizando uma análise reflexiva em relação ao texto da tirinha. Percebemos, também, que os aspectos visuais utilizados favorecem a análise, oferecendo possibilidades para que os alunos construam em seu imaginário os sentidos do texto em relação ao senso comum, pois o autor, de forma proposital, usa as cores para dar ênfase ao assunto abordado no texto com o senso comum, como a exemplo da menina

usando vestido rosa e o homem casaco azul representando, assim, os estereótipos de mulher sempre usar rosa e homem azul, como forma indireta de chamar a atenção para o estereótipo de gênero culturalmente estabelecido. Antes de resolver as atividades, os alunos devem ler o texto contido na tirinha de quatro quadrinhos e tentar inferir o tema a partir do contexto atual. Com isso, o professor, mesmo que os enunciados não orientem a uma reflexão crítica, pode acionar um debate para o tema, associando a prática situada do aluno e refletindo sobre o enquadramento crítico e transformador.

A partir dessa contextualização, os alunos devem responder às perguntas feitas nos enunciados das atividades propostas. As atividades didáticas oferecem oportunidades de expansão para discussões além do texto apresentado na tirinha, cujo o tema explorado está associado à discriminação em relação ao gênero. Isso está de acordo com o que sugere a BNCC: “A mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana” (Brasil, 2017). O exemplo da tirinha (T06) mostra nas atividades 3 (a), (b) e 4 (a), (b) e (c) que diferentes pontos de vista podem emergir em diferentes configurações sociais e culturais, pois as tirinhas são como reflexo no espelho e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor (Eisner, 2013). O texto é explorado a partir da diversidade cultural, abordando a questão da discriminação, senso comum e preconceito, sugerindo que não é tão fácil mudar as crenças e preconceitos de certas pessoas.

Nas palavras de Mcloud (1994), Mendonça (2008), Catto (2012), é possível usar as tirinhas como recurso pedagógico, pois elas podem explorar questões relacionadas aos papéis sociais a partir dos discursos representados por meio da linguagem verbal e não verbal. Entretanto, acreditamos que, para que isso ocorra, é necessário que as tirinhas recebam tratamento didático adequado, o que pode ser feito com a adoção de uma abordagem que contemple os 4 movimentos pedagógicos dos multiletramentos. Nesse aspecto, essas atividades abordam o texto verbal e não verbal e foram elaboradas para desenvolver as habilidades de leitura do texto e promover uma reflexão crítica para a conscientização sobre os preconceitos de gêneros. Desde a contextualização, os alunos estão envolvidos numa prática situada em relação ao tema do texto, já que esse é um tópico que eles vivenciam frequentemente.

Tais atividades buscam ativar conhecimentos prévios sobre o preconceito e os direitos iguais. As mesmas foram elaboradas tomando-se como premissa o conhecimento prévio dos alunos, alunos do 3º ano ensino médio, que são adolescentes descobrindo sua sexualidade e alguns vivendo com certos preconceitos em relação à sua sexualidade e a de outros. As duas primeiras atividades tentam levar o aluno a perceber, a partir não somente dos códigos verbais, mas também das imagens, as ações e as características visíveis dos personagens, como eles

parecem estar, o que estão fazendo, como estão vestidos e até as cores das roupas são mencionadas nos enunciados das atividades. As atividades 1 (a) e (d) requerem um pouco mais de atenção dos estudantes e os levam a realizar inferências sobre senso comum, ou seja, aprofundar mais seu nível interpretativo quanto ao assunto apresentado no texto, buscando instigar a curiosidade dos alunos e focar na exploração contextual.

Os alunos devem responder as perguntas sobre as informações que o texto traz, checando se eles conseguiram adivinhar a relação entre a personagem de vestido rosa e o personagem de casaco azul e contextualizar com os desafios sociais contemporâneos. Aqui, se propõe uma análise reflexiva superficial que pode ser associada com a prática pedagógica enquadramento crítico através dos enunciados que estimulam uma abordagem reflexiva. Apesar disso, observamos que as atividades não promovem a discussão do tema (preconceito de gênero) abertamente, focando no uso de operadores argumentativos e na polissemia dos textos verbais, deixando de explorar o tema de modo profundo e contextualizado a partir das vivências e experiências dos alunos com o tema.

Desde a contextualização do texto da tirinha composta de quatro quadrinhos, os alunos estão envolvidos em uma situação possivelmente vivida por eles ou presenciada em algum momento de sua vida. As questões propostas exigem uma interação do leitor com o texto para que seja possível a construção dos sentidos. Mas, de certa forma, o faz apenas superficialmente, sendo que muitas das reflexões ficam apenas implícitas por falta de uma abordagem que envolva a instrução explícita. A este respeito, Marcuschi (2008) nos diz que a compreensão não é uma ação apenas linguística, é muito mais como uma forma de inserção do mundo e o modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Mais adiante, na página 268, na unidade 4 do LD, surge a primeira tirinha (T07) desta unidade. Passemos a verificar os aspectos envolvidos nela e suas respectivas atividades didáticas propostas.

Figura 18 - (T07) Ditador sanguinário

Leia a história em quadrinhos a seguir.



(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/images/i2210201102.jpg>. Acesso em: 16/3/2016.)

1. Levante hipóteses e justifique suas respostas com elementos do texto:
 - a. Quem é o homem de óculos e terno? *Um professor, porque está diante de um painel e tem um bastão, como se estivesse regendo uma classe.*
 - b. Quem o interpele, sem aparecer no texto? *Provavelmente, um ou mais alunos, porque é questionada a fala do professor, que, por sua vez, faz referência a aí no fundo.*
2. As interpelações da(s) personagem(ns) que não aparece(m) vão fazendo com que a personagem de terno modifique uma de suas afirmações anteriores.
 - a. Identifique, nos três primeiros quadros, quais são os termos correspondentes que fazem parte dessa modificação. *se vai; morreu; foi morto*
 - b. Deduza: Qual seria a versão dessa informação no 3º quadrinho? Justifique. *Provavelmente, assassinado, seguindo o ápice da gradação. Além disso, o professor se mostra irritado, como se seu discurso camuflado estivesse sendo desvendado.*
3. Releia os trechos a seguir, extraídos das falas interrompidas da personagem de terno.

- ● ● ● ● ● ● ●
- I. "Mais um ditador sanguinário"
 - II. "Durante décadas ele aterrorizou a população"
 - III. "As forças da liberdade, com forte apoio"
- ● ● ● ● ● ● ●



- a. Quais termos dessas frases se referem diretamente ao "ditador" mencionado? *sanguinário, ele aterrorizou*
 - b. Quais termos se referem àqueles que combateram o "ditador" mencionado? *forças da liberdade*
 - c. Tendo em vista os termos e expressões utilizados pelo homem de terno em relação ao "ditador" mencionado, conclua: Qual é o posicionamento dele? Justifique com base em suas respostas aos itens anteriores. *Contrário ao "ditador", pois utiliza termos depreciativos para se referir a ele e termos mais favoráveis para falar de quem era contra ele.*
4. No último quadrinho, o homem de terno interrompe sua exposição.
 - a. Por que ele fica irritado? *Em razão das contínuas interrupções a sua fala e por estar sendo contrariado.*
 - b. Identifique, nessa fala, a expressão que ele utiliza para se referir às intervenções da(s) outra(s) personagem(ns). *teoria da conspiração*
 - c. Conclua: Por que ele utiliza essa expressão?

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativ

Na tirinha (T07), o personagem é caracterizado como um homem, aparentemente, bem-sucedido em uma exposição e não muito satisfeito com a receptividade de sua apresentação. O que leva o leitor a fazer essa dedução são os recursos não verbais disponíveis nos quadrinhos do texto da tirinha, como as expressões faciais, as imagens na parede, o comportamento do personagem em relação ao quadro, o objeto que a personagem segura nas mãos, o que leva a inferir se tratar de um bastão para melhor ilustrar as imagens apresentadas na exposição. Chama-nos a atenção neste momento a percepção de que o leitor, para compreender a crítica intrínseca, necessita associar os enunciados das atividades propostas e mobilizar conhecimentos de mundo ativados pelos elementos do texto multimodal, ou seja, a relação entre o texto verbal e o não verbal.

Ao visualizar as imagens, o leitor ativa os conhecimentos prévios e as reflexões por elas trazidas, gerando a expectativa de que o homem, caracterizado com terno e óculos em uma possível exposição, não está gostando da interpelação da audiência, o qual fica evidente nas expressões faciais dos dois últimos quadrinhos. Essa interpelação, por sua vez, é assinalada no texto por meio dos recursos visuais como a sobreposição de balões, indicando a tomada de turno. A este respeito, corroborando com Catto (2012), uma série de recursos multimodais são mobilizados nas tirinhas, concebidos por diferentes modos semióticos, sobretudo, o verbal e o imagético, que, por sua vez, contribuem para a construção de efeitos de sentidos, sendo eles, em maior destaque nesta tirinha, as expressões faciais e corporais do personagem, assim como o uso dos balões para indicar o início de um debate entre os interlocutores na tirinha.

A tirinha aparece depois de uma explanação e conceitualização de uma análise linguística de diferentes formas de dizer. Após esta reflexão a tirinha é usada em uma atividade didática de quatro questões, intitulada “Texto e enunciação”. As atividades 1 (a) e (b) e 4 (a), (b) e (c) referem-se à tirinha por meio da expressão “elementos do texto”. Nessas atividades, os alunos são orientados à análise sobre os diversos modos de linguagem, inclusive o imagético, para a análise textual e resolução dos enunciados. Tal prática pedagógica é apontada pela BNCC (Brasil, 2017), que sugere que as tirinhas dos livros didáticos devem abordar estratégias de linguagem verbal e não verbal para a promoção de sentidos. Essa também é uma postura defendida por Marcuschi (2008) quando ele diz que, para compreender um texto, exige muito mais do que ler os códigos verbais, devem ser analisados todos os elementos envolvidos no texto.

Para a resolução das atividades, o aluno precisa formular hipóteses sobre o homem de terno e óculos, levando em consideração o contexto envolvido. Já de acordo com uma perspectiva crítica de linguagem, a qual o aluno é levado a criar suas próprias hipóteses sobre

o texto, as atividades exigem também que o aluno realize inferências ao seu conhecimento de mundo. Nessas atividades propostas, referentes à tirinha (T07), o aluno analisa as diversas linguagens presentes no texto e propõem-se a uma avaliação das características estilísticas do personagem de terno, tais como o uso de determinados recursos linguísticos, como a seleção de informações na fala do personagem.

Com relação a questões didáticas como essa, Gil (1996) chama atenção para o fato de que a leitura do texto provoca no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. Ou seja, a leitura do texto não se restringe ao ponto de vista somente linguístico, mas também ao conhecimento imagético do leitor em relação ao texto. Isto é, com uma concepção de leitura como prática social de construção de sentidos a partir do texto. Na visão dos 4 movimentos pedagógicos dos multiletramentos, expande-se a concepção sobre a leitura, que se restringia, predominantemente, às habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal, para uma visão de linguagem plurissemiótica a partir de aspectos de interação entre diferentes modos semióticos.

A proposta dos 4 movimentos pedagógicos prevê atividades didáticas sociais diversificadas, com ações que busquem dos alunos uma participação mais influente na vida contemporânea, tornando-os mais informados, segundo saberes especializados a partir de tirinhas pouco apreciadas e que constam nos LD. Como ponto de partida, seria viável a inclusão de atividades que fizessem parte do contexto onde os alunos estão inseridos. Finalizada a análise da (T07), vejamos a próxima tirinha (T08) na Unidade 4.

Figura 19 – (T08) Tipologia aguda



1. No 1º quadrinho, a personagem faz uma afirmação.
 - a. O que denota a expressão da personagem nesse quadrinho?
Serenidade, tranquilidade.
 - b. Observe o nome da personagem e o título pelo qual ela é apresentada e deduza: Qual é a relação entre eles?
O nome Norma faz referência às normas que regem o uso padrão da língua ou às regras da gramática normativa.
 - c. Que imagem a tira constrói sobre as pessoas que estudam português? Levante hipóteses: Essa é uma postura comum a todos os estudiosos da língua portuguesa?



Professor: Espera-se que os alunos possam

2. ^{que os tairantes da língua fazem deia.} Observe o 2º quadrinho.

a. Qual é a relação dele com a fala da personagem do 1º quadrinho?

Ele mostra uma situação de conversa que exemplifica a “tiponite aguda”, mencionada pela personagem no 1º quadrinho.

b. Deduza: A que uso da língua corresponde a expressão *tiponite aguda*? Essa expressão sugere aprovação ou reprovação? Justifique sua resposta com elementos do texto.

*Ao uso excessivo da expressão *tipo*. A expressão *tiponite aguda* remete a uma doença ou a um problema de saúde. Além disso, quando no 1º quadrinho a personagem fala em “algo pior”, ela afirma indiretamente que se trata de algo ruim e sugere reprovação em relação ao fato mencionado.*

3. Sobre o 3º e o 4º quadrinhos:

a. O que denota a expressão de cada uma das personagens?

No 3º, de preocupação, angústia; no 4º, de indiferença ou até mesmo de soberba, presunção.

b. Que relação há entre o 4º quadrinho e o 3º quadrinho?

c. Deduza: A qual fato corresponde a expressão *gerundismo* nesse contexto? Trata-se de uma classificação que sugere aprovação ou reprovação? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 288)

Para situar a tirinha (T08), no LD, ela aparece como introdutória à análise linguística do conteúdo gerúndios e gerundismo. Iniciando uma atividade com foco no texto, a atividade didática é composta de 4 questões e todos os enunciados das questões giram em torno da tirinha. A tirinha apresenta uma narrativa com interconexão entre expressões usadas no cotidiano, o que sugere uma aprovação ou reprovação quanto ao uso da língua. O texto tem como base uma interação dialogada entre dois personagens, aparentemente jovens, que utilizam gírias em seus diálogos. Do ponto de vista crítico, envolvem os alunos em uma temática que aborda a realidade que os cercam. Além disso, há referência à dimensão contextual das expressões “tipo vai chover”, com expressões usadas pelos jovens, relacionada ao preconceito linguístico e reflexões sobre o uso padrão da língua portuguesa.

Os enunciados das atividades 2 (b) e 3 (c) realizam os movimentos de explorar o uso da língua a partir de expressões como “tiponite aguda” e propõe uma possível discussão sobre a estrutura linguística ser considerada certa ou errada. Nestes enunciados, os autores sugerem a adoção de uma postura condizente com o enquadramento crítico. Tais atividades não estão motivando apenas habilidades de pensamento crítico, mas também estimulando a capacidade de compreender e estar atento à sua sociedade e, especialmente, pelo fato de fazer referência aos contextos culturais. Nas palavras de Mendonça (2008), os textos das tirinhas refletem e recriam as relações sociais nos diversos contextos sociocomunicativos. O exemplo apresentado relaciona o contexto sociocultural com o uso da língua formal. No entanto, pouco explora os recursos multimodais disponíveis no texto como, por exemplo, a forma como os personagens são apresentados nos quadrinhos.

Isso reforça o que sugerem Silva (2018) e Teixeira (2008) quando relatam que os códigos não verbais são deixados em segundo plano ou não são explorados em sua dimensão

linguística e imagética, sendo, na maioria das vezes, pretexto para o ensino da língua. Apesar disso, observamos que as atividades não promovem a discussão do tema, pois descartam referências diretas da tirinha a aspectos relacionados à variação linguística. Assim, com uma abordagem nos 4 movimentos pedagógicos dos multiletramentos, poderiam oferecer nas atividades argumentos para repensar as relações comunicativas e suas implicações para a participação social na vida pública. Esse aspecto, entretanto, parece ser ignorado pelo LD.

No entanto, o professor poderá associar o texto da tirinha aos quatro movimentos pedagógicos, propostos pelo GNL, promovendo uma discussão em relação aos recursos multimodais disponíveis no texto, como também associar as expressões utilizadas nas falas dos balões com a realidade local do leitor a fim de aguçar o pensamento crítico do aluno e conscientizá-lo da importância da atuação linguística em sociedade.

Passemos, agora, para a última tirinha presente no LD, na Unidade 4, página 311. A tirinha (T09) está incluída na última unidade do LD e atende ao conteúdo sobre polissemia e ambiguidade. O autor inclui a tirinha no decorrer da explicação, propondo uma atividade didática de duas questões. A tirinha aparece no início da atividade e é solicitado ao aluno que leia e responda às questões 1 e 2, como mostra a Figura 20.

Figura 20 – (T09) Bananas na praia



1. A ambiguidade da tira é pautada na polissemia de uma palavra.

a. Qual é essa palavra? *descascar*

b. Quais são as duas possibilidades de sentido trabalhadas na tira? Justifique sua resposta com trechos do texto. *Os sentidos de "trocar de pele" pela exposição excessiva ao sol e de "tirar a casca".*


c. Discuta com os colegas e o professor: Em uma conversa entre duas pessoas na praia, essa ambiguidade existiria? Justifique sua resposta. *Não, pois só a opção de trocar a pele devido à exposição ao sol seria considerada.*

2. Além do termo polissêmico, dois elementos da tira possibilitam a construção da ambiguidade.

a. Entre as opções a seguir, indique em seu caderno quais são eles, justificando sua resposta.

- as cores das bananas
- a fala do 2º quadrinho
- X • a legenda do 1º quadrinho
- X • os desenhos
- a fala do 1º quadrinho

b. Conclua: Quais outros fatores podem ser importantes na construção de uma ambiguidade? *Os fatores contextuais que explicitam a situação de comunicação em que o enunciado é dito. Nesse caso, as imagens são importantes quando se trata de um texto que mistura as linguagens verbal e não verbal.*

 **REGISTRE NO CADERNO**

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 311-312)

Ao analisar a tirinha (T09), identificamos um sentido duplo ao se utilizar a palavra “banana”, que é apresentada tanto no verbal como na imagem, sendo as bananas as personagens da narrativa do texto. Observamos que, em alguns enunciados das questões, o aspecto visual da tirinha cumpre o papel de chamar a atenção do leitor, pois sem estar atento a esses recursos não seria possível responder ao que se propõe nos enunciados. A questão 1 traz um exemplo de atividade em que o aspecto imagético tem função essencial. No enunciado da questão, há a referência direta aos elementos visuais da banana, pois pede-se para o aluno associar a ambiguidade presente na tirinha a partir do efeito polissêmico da palavra “descascar”. Assim, é necessário que os alunos leiam as imagens contidas na tirinha para compreender a ação realizada pela polissemia da palavra e da imagem na cena retratada no texto.

Em outros enunciados das questões analisadas, o aspecto visual da banana auxilia na resolução, mas não se faz indispensável, já que as questões tem seu foco no aspecto verbal do texto, como o uso da ambiguidade das palavras. A tirinha é apresentada com uma sequência de três quadrinhos e com uma narrativa que estabeleça uma relação entre imagem (códigos não verbais) e os códigos verbais. Os recursos não verbais acrescentam informações que não estão presentes nos verbais. Apesar das atividades oferecerem propostas de conexão entre os recursos multimodais mobilizados na tirinha, identificamos que as atividades priorizaram o uso da língua. A tirinha evidencia, no contexto, que ser banana é não tomar atitudes coerentes a certas situações do cotidiano, como na cena narrada. Notamos que a imagem nos quadrinhos tem como propósito indicar consequências em relação às tomadas de decisões, como o caso de descascar na praia devido à falta de uso do protetor solar, enfatizada pela polissemia das palavras para gerar humor.

Como foi possível observarmos na Figura 21 (T09), os itens (a), (b) e (c) direcionam a

reflexão para as possibilidades de sentido contidos na tirinha. Além disso, o item (c) aborda a ambiguidade. Apesar de fortemente dependentes das informações visuais, grande parte das atividades da tirinha (T09) fazem referência aos recursos verbais, já que não foi possível identificar ênfase das atividades voltada para a análise do modo visual, em um processo de contextualização e transformação do conhecimento. No enunciado da questão 02 (b), a intenção do autor é verificar se os estudantes estabeleceram uma relação do conhecimento vivido, sendo explorados nos recursos multimodais do texto, levando o leitor a fazer associações com o texto verbal e não verbal por meio do título “banana na praia”, assim é possível realizar um primeiro levantamento de hipóteses que poderão se confirmar, ou não, nas atividades seguintes.

No enunciado da questão 01 (c), espera-se que os estudantes possam perceber os recursos ambíguos, orientando de forma coletiva a exporem e revisarem seus posicionamentos em relação a isso. Há prática situada, pois os elementos das imagens, possivelmente, estão associados ao conhecimento de mundo que, provavelmente, o aluno conheça, como a queimação na pele ocasionada pelo sol. No entanto, o LD apenas usa o texto para perguntar sobre a polissemia da palavra banana. Não se explora o contexto, a intencionalidade discursiva vinculada às imagens com o propósito de promover o humor das bananas descascando na praia, tampouco a construção dos sentidos que estão vinculados à palavra banana, instigando o aluno a recuperar os significados em diferentes contextos, uma vez que os recursos multimodais materializados na construção da tirinha auxiliam na construção de sentidos.

Eles poderiam ser mais explorados nos enunciados propostos para que o aluno pudesse construir uma visão explícita sobre ambiguidade e o termo polissêmico “descascar” após aplicar, em seus enunciados, a proposta de reflexão sobre o uso da língua a partir da construção de significados (ambíguos e polissêmicos) com a reelaboração em novos contextos, assim como explicitado na questão 02 (b). O enquadramento crítico e a prática transformadora não aparecem nas atividades propostas em relação à tirinha. A prática transformadora é o momento do resgate do que foi apreendido. Observou-se que as atividades não apresentaram esse movimento de modo explícito, já que os alunos não são convidados a aplicarem apropriadamente e criticamente o conhecimento co-construído e interagirem compartilhando informações pessoais.

As atividades apresentam um foco maior no uso “correto” da língua formal, sempre chamando a atenção para o conteúdo do texto e itens de vocabulário e ortografia. Apesar disso, desde a contextualização, os estudantes estão envolvidos numa prática situada que os motivem a experimentar o conhecido e o novo, porém caminhando em um contínuo para conceituar nomear e teorizar, contudo, analisar funcional e criticamente, além de aplicar o que se aprendeu

apropriadamente de forma criativa em uma prática transformada. A atividade proposta nos enunciados 1 (a), (b) e (c) possuem orientações relacionadas ao uso da língua e da estrutura linguística. O objetivo dessas atividades é mobilizar o conhecimento prévio do aluno ao explorar os aspectos semânticos sobre o conteúdo proposicional. Desse modo, apesar dos recursos multimodais auxiliarem na construção de sentidos, os códigos visuais pouco são acionados nos enunciados das atividades.

Os enunciados das atividades, na maioria das vezes, não aguçam a diversidade cultural e linguística do texto, com poucas possibilidades de participação em atividades sociais diversificadas sob uma perspectiva crítica. O foco do enunciado poderia ser a ampliação do acesso a contextos culturais variados por meio de várias linguagens valorizadas em uma sociedade globalizada com culturas complexas (Cope; Kalantzis, 2000). Em todas as tirinhas e atividades analisadas, percebemos a valorização em práticas pedagógicas para o uso e ensino da linguagem verbal e da correção gramatical com atividades didáticas que pouco exploram o texto em sua completude, não levando em conta seus funcionamentos para a compreensão global do texto, tais como uma contextualização das tirinhas com a realidade vivenciada pelos alunos, tampouco o convite para a reflexão e ação ligada a aspectos socioculturais em que a língua se insere.

Sob esse viés, o PNLD espera que as atividades em LD promovam propostas para uma reflexão crítica, com orientações voltadas para a transformação social, com proposta para a interferência social de abordagem pedagógica crítica, o que não se percebe abertamente nas amostras analisadas. Com base na análise realizada, é possível afirmar que todas as unidades do LD apresentaram uma ou mais tirinhas, mas as unidades que mais apresentaram este tipo de texto foram a 1 e 4, que apareceram com três tirinhas. Já a unidade 2 apresentou apenas uma tirinha e a unidade 3 apresentou dois exemplares, indicando não haver uma regularidade desse tipo de texto. Todas as unidades inseriram a tirinha como introdutória ou após a explanação ao estudo da língua, sendo proposta uma atividade didática complementar ao estudo abordado na unidade.

Além da presença ou ausência dos movimentos pedagógicos, destacamos as poucas referências à multimodalidade identificadas nos enunciados das atividades didáticas. As tirinhas poderiam oferecer oportunidades para promover o multiletramento associado aos recursos multimodais de modo mais contextualizado e autêntico. Os dados, então, sugerem que as atividades didáticas das tirinhas priorizem explorar os aspectos verbais do texto, apesar das múltiplas linguagens existentes no texto da tirinha nas atividades também revelarem priorizar práticas pedagógicas tradicionais de análise linguística em termos de descrição e uso da língua.

A Prática Situada foi o movimento pedagógico mais encontrado, considerando-se sua estreita relação com os enunciados verbais das atividades das tirinhas.

Dessas práticas, observamos a imersão em experiências do leitor e a simulação de situações relevantes que fundamentam a experiência de leitura a partir de conhecimentos provenientes dos estilos de vida particulares, do domínio público e dos espaços de trabalho. A partir da leitura do texto verbal, o leitor, na maioria das vezes, é capaz de assimilar sentidos evocando suas experiências comuns. Nessa manifestação, as tirinhas e os enunciados das atividades apresentam uma imersão no mundo e no modo de agir sobre o mundo em uma relação contextualizada, procurando identificar as ações e intenções dos leitores a partir da leitura dos textos.

Assim, é possível que o professor proporcione momentos de reflexões acerca dos recursos multimodais presentes no texto, mesmo que os enunciados das questões não acionem isto. Cabe aos professores resgatar através dos textos a prática situada do aluno, inserindo o texto em sua realidade local, e estimular pensamentos críticos em relação ao tema abordado que, na maioria das vezes, apresentaram uma problemática, como poluição, preconceito, direitos iguais, uso da internet, dentre outros assuntos que podem ser mediados pelo professor para a promoção do enquadramento crítico e da prática transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, vimos que as atividades propostas envolvem escolhas e posicionamentos dos estudantes na construção dos saberes e das avaliações, exigindo um novo olhar e novas atitudes, a depender das práticas vivenciadas pelos mesmos. Os enunciados, quase sempre, se posicionam a favor de reflexões individuais ou em grupo, mas eles, com frequência, estão focados na manifestação verbal da linguagem e na correção gramatical.

Conhecer a Pedagogia dos Multiletramentos mostrou como os movimentos de prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora muito têm a contribuir para uma educação linguística ao promover, além do respeito aos vários recursos multimodais disponíveis no texto, a construção do conhecimento de forma autônoma e em contextos de comunicações autênticas, embora as atividades apresentadas no *corpus* da pesquisa não tenham permitido a constatação da utilização dos diferentes modos semióticos com um olhar acerca do contexto do texto da tirinha. Logo, observamos que os livros didáticos precisam readequar suas práticas para a promoção dos multiletramentos de forma plena, formando cidadãos preparados para projetar futuros sociais (GNL, 2021)

Foi possível observar, ainda, que as atividades esperam que os estudantes sejam capazes de compreender os processos de produção dos textos das tirinhas e se apropriem das diferentes linguagens e suas possibilidades de uso para a produção de sentidos, mas não oferecem instrução explícita sobre como esse processo ocorre. A análise crítica de valores e ideologias que perpassam os textos, embora presentes timidamente, acabam por ficarem para o segundo plano. Em geral, as atividades privilegiam as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua, muitas vezes usando os textos das tirinhas como pretextos, pois nos enunciados não fazem reflexões mais complexas que extrapolem a estrutura textual e se direcionem aos aspectos socioculturais em que eles se inserem. Assim, apesar de tratarem em alguma medida sobre aspectos multimodais, focalizam mais em aspectos gramaticais.

O gênero tirinha, pela riqueza de recursos multimodais, pode ser tomado como referência para expandir o acesso a outras atividades sociais de natureza multimodal, de tal forma que o aluno se posicione como analista crítico. Fica evidente uma necessidade no desenvolvimento de propostas pedagógicas que explicitem uma perspectiva multimodal sobre o gênero tirinha, analisando recursos semióticos de maneira explícita e sistemática em associação à promoção de práticas pedagógicas multiletradas em busca de qualificação constante para uma educação linguística multimodal e transformadora. Com essas constatações, esperamos ter respondido à pergunta de pesquisa: “Como um livro didático de Língua

Portuguesa se apropria das tirinhas para promover os quatros Movimentos Pedagógicos dos Multiletramentos”?

Como sugestões para que essa realidade identificada possa ser transformada, apontamos que é preciso abordar valores democráticos através de temas e textos reais das tirinhas sobre questões reais e problemas no mundo relevantes para os alunos explorarem numa ótica social, fomentando reflexão, negociação de sentidos e problematização, além de análise crítica nos enunciados das atividades propostas, assim como colocar o aluno em um papel ativo e participativo. Além disso, as atividades devem promover conhecimento prático, relevante e útil para os aprendizes no presente através de interação e colaboração, além de reflexão crítica e ação.

Uma das principais maneiras de se realizar isso é propondo atividades em que os alunos apliquem a aprendizagem, reflitam sobre o texto multimodal tirinha, explorando os recursos multimodais disponíveis. As atividades elaboradas desta forma demonstram oportunizar transformação da aprendizagem na recepção ou na produção de textos, estimulando os alunos a irem além do entendimento da representação textual, posicionando-se ideologicamente em relação a valores, discursos e visões de mundo.

Para desenvolver responsabilidade, autonomia individual e sociocultural com tomada de decisão, seria importante que as tarefas não incluíssem apenas perguntas voltadas ao uso da língua. Precisamos de atividades didáticas que promovam a participação do aluno em práticas sociais na qual ele use a linguagem em colaboração e em tarefas concretas do cotidiano. É igualmente importante que ele reflita sobre o uso da língua, assim como sobre sua conduta mediante questões sociais refletidas nas tirinhas, e que a reflexão traga entendimentos sobre sua história e de como mudá-la, caso queira. Os resultados desta pesquisa pretendem oferecer contribuições para as discussões na área ao mesmo tempo em que revelam limitações que podem ser exploradas em pesquisas futuras. Dessa maneira, esperamos que traga contribuições com impactos no nível pessoal, acadêmico e educacional.

No nível pessoal, enquanto professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, os resultados ajudaram-me a compreender o fazer pedagógico, visando a uma organização com práticas multiletradas que contribuam para potencializar a aprendizagem dos alunos com resgate aos valores culturais e sociais, possibilitando um processo de racionalização, organização, coordenação e transformação do conhecimento para produzir novas construções e representações das realidades. No nível acadêmico, esperamos que ele ajude na promoção do conhecimento, pois os resultados suscitam a busca por novos estudos produzidos por raciocínio crítico que contribuirão de maneira significativa com os estudos sobre multiletramentos. No

nível educacional, esperamos que ele possa contribuir para repensar o uso do material didático com uso das tirinhas, levando em conta esse aspecto, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem envolva uma reflexão sobre as multiplicidades presentes no cotidiano social, bem como de que forma é utilizado com o intuito de formar práticas de linguagens que abranjam a realidade com a utilização dos múltiplos letramentos.

REFERÊNCIAS

- ANGAY-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. **TESL Canada Journal**, 30(2), 36-45.
- BARROS, Claudia Graziano Paes de, COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana***, São Paulo, v.7. n. 2. P. 38-56, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.
- BISWAS, 2014. **Profiling the Futuristic Multiliteracies Practice**, Overt instruction. Disponível em: <http://futuristicmultiliteracies.weebly.com/overt-instruction.html>. Acesso em: maio de 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnologia. **PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09/08/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 2004, p.14-59. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001942.pdf>. Acesso em: 09/08/2015.
- BRASIL. **Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica, 2009^a.
- BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012- Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEB. 2009b.
- BRASIL. **Resolução CD Nº 38 do FNDE, de 15 de outubro de 2003**. Institui o Programa Nacional Do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).
- BRASIL. **Decreto nº 91. 542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.
- BRASIL. **Decreto lei nº 1006, de 30 de dezembro, 1938**. Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais em foco em tiras em quadrinhos. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 13, n. 2, p.193-217,2010.

CATTO, N. R. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho**: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. 2012. 123f. Dissertação (mestrado em letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

CATTO, N. R. Multiletramentos no ensino de língua inglesa: O papel da multimodalidade no livro didático. In: **Congresso Internacional da ABRAPUI**, 3. 2012. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Anais. Florianópolis: UFSC, 2013.

CATTO, N. R. **Do entretenimento à crítica: Letramento multimodal crítico no Livro Didático de Inglês com base em gêneros dos quadrinhos**, 2015, 241 p. Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Maria, Centro de artes e letras. Programa de Pós Graduação em Letras, RS. 2015.

CAZDEN *et al.* **Uma Pedagogia dos Multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo. (Orgs.). Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*), Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães, **Português Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso** – v. 3. São Paulo: Saraiva, 2016

CORACINI, M. J. R. F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas. Pontes: 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Eds. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London e New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTIZ, M. Multiliteracies, New literacies. **Pedagogies: An international Journal**, v.4, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Coleção Português conexão e uso/Ensino fundamental anos finais**. Ed 1º, São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro :Lucerna 2006, pp 131-144.

DUARTE, Ana Paula Andrade. **Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português: língua adicional e língua materna**, 2017. 149f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1770M.pdf>. Acesso em 20 abr.2018.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos**. São Paulo: Devir, 2013.

FREITAG, Bárbara *et al.* O Livro Didático em questão. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

EITEL, A.; SCHEITER, K. Imagem ou texto primeiro? Explicando os efeitos da sequência ao aprender com imagens e texto. **Revista de Psicologia Educacional**, 27(1), 153-180, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo. Atlas, 2019.

GUILLERMO, M. Futebol [Http://hábitos.quadrinhos.com.br/2020/09/26/dicas-de-quadrinhos-de-humor-mafalda-mordillo-e-rafael-sica/](http://hábitos.quadrinhos.com.br/2020/09/26/dicas-de-quadrinhos-de-humor-mafalda-mordillo-e-rafael-sica/)

GUILMOIS, C.; Popa-Roch, M., Clément, C., Bissonnette, S. e Troadec, B. (2020): Effective numeracy educational interventions for students from disadvantaged social background: a comparison of two teaching methods, Educational Research and Evaluation. <https://doi.org/10.1080/13803611.2020.1830119>

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

KALANTZIS, MARY. **Elements of a science of education**. Australian Educational Researcher, v. 33, n.2,p 15,2006.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (orgs). **Page to screen**. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

KRESS, G., JEWITT, C. (orgs). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang Publishing. 2003.

KRESS, G, VAN LEEUWEN.T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**, London: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LAKATOS. E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**, São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. 6.

Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros textuais digitais: novas formas de construção do sentido.** (org. Antônio Carlos dos Santos Xavier). Lucerna: Rio de Janeiro. 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita, atividades de retextualização,** 10º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. R. S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; bezerra, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro; Lucerna, 2002. p.194-207.

MENDONÇA, M. R. S. **Ciência em quadrinhos; recurso didático em cartilhas educativas,** 2008. 238f. Tese doutorado em Letras. Área de concentração: linguística, Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2010.

MILLS, K. **Discovering design possibilities through pedagogy of multiliteracies.** Journal of Learning Design, v. 1 n. 3, p. 61-72, 2006.

MCCLOUD, S. **Understanding comics: The invisible art.** New York: Harperperennial, 1994.

NOVA ESCOLA:<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>.

PONTES, Neurosaber, Por que a instrução explícita faz toda a diferença no processo de educação, You Tube, 16 de janeiro de 2021. Disponível em link: https://www.youtube.com/watch?v=R_J2MmqoPZ0.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

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

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: Duas leituras, um efeito de humor,** 2007. 424f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filosofia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

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

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

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras,** Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: Leitura e produção**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SANTOS, T. C., PEREIRA, E. G. C. **Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico**. Regista Prática. Ano V. n. 9. jun/ 2013. Disponível em: <https://moodleeead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/603/554>. Acesso em: 10/09/2020.

SARMENTO, L. L. **Português: literatura, gramática, produção de texto: volume único**, São Paulo, Moderna 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, n.41, p. 85-104, 2010.

SILVA, T. F. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 159-181, jan./abr. 2018.

SOARES, M. As Muitas Facetas da Alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TÍLIO, R. **A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: Uma abordagem sócio discursiva**. The Specialist, v. 31, n. 2, 2010.

TÍLIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de letras, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **A multimodalidade do gênero “Livro didático de língua inglesa”: imagem, texto e função** (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

VOLOSHINOV, V. N/BAKHTIN, M. M./. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO TEXTUAL

DECLARO, para os devidos fins, que realizei a revisão textual e a formatação de acordo com as normas da ABNT da Dissertação de Mestrado intitulada “UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRESENTES EM ATIVIDADES COM TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO REFLEXÃO E USO*” e realizada pela acadêmica Maria das Dores Licindo de Carvalho, discente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Por ser verdade, firmo a presente.

Teresina-PI, 15 de julho de 2024.



Professor (a): Héberton Mendes Cassiano

Graduado (a) em: Licenciatura Plena em Letras/Português (UESPI)

Mestre em Letras (UESPI)