

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GÊNERO DISCURSIVO TIRAS QUE CIRCULAM NA MÍDIA DIGITAL

**Multiletrates and multimodality in the pedagogical residence program:
discursive genres digital strips circulating in the digital media**

ID Patrícia Maria da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9116-4048>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: patriciagog2009@hotmail.com

ID Viviane Cristina de Alencar Tomé

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1913-8782>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: vivianecristinadealencartome@gmail.com

ID Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-5689>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: silvania-slim@hotmail.com

ID Anair Valência

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>

Universidade Federal de Catalão, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão (GO), Brasil, 75709660. Contato: anairvalenia@ufcat.edu.br

Resumo: No ensino de línguas, a aprendizagem por meio dos gêneros discursivos possibilita empreender muitas discussões que visam despertar a consciência crítica e participativa dos estudantes. Entendemos que é de suma importância as discussões que considerem a cultura digital e a valorização da diversidade cultural e das linguagens presentes no contexto globalizado. As teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino. É dentro desse contexto que propomos o trabalho com as tiras que circulam na mídia virtual e fogem do cânone. Desse modo, apresentamos algumas atividades com tirinhas no ambiente digital aplicadas no Programa de Residência Pedagógica. Nossa base teórica está fundamentada em Canclini (2008), Cope e Kalantzis (2007, 2013) e Rojo (2012). No que se refere ao gênero tiras, adotamos o posicionamento de Nicolau (2013) e Ramos (2017). Como resultado, os alunos puderam reconhecer a riqueza e a complexidade desse gênero, compreendendo seu potencial expressivo, em

consonância com as exigências de leitura e produção escrita do mundo contemporâneo, conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Palavras-chave: Tiras; Mídia digital; Residência pedagógica.

Abstract: In language teaching, learning through discourse genres enables a wide range of discussions aimed at fostering students' critical and participatory awareness. We understand that it is of utmost importance to promote discussions that take into account digital culture and the appreciation of cultural and linguistic diversity present in the globalized context. Theories related to multiliteracies and multimodality are essential in education. Within this framework, we propose working with comic strips that circulate in digital media and diverge from the traditional canon. Thus, we present a set of activities using digital comic strips applied in the Pedagogical Residency Program. Our theoretical foundation is based on Canclini (2008), Cope and Kalantzis (2007, 2013), and Rojo (2012). Regarding the comic strip genre, we follow the perspective of Nicolau (2013) and Ramos (2017). As a result, students were able to recognize the richness and complexity of this genre, understanding its expressive potential in line with the demands of reading and writing in the contemporary world, as outlined by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2018).

Keywords: Strips; Digital media; Pedagogical Residency.

Introdução

No ensino de línguas, a aprendizagem por meio dos gêneros discursivos possibilita empreender muitas discussões que visam despertar a consciência crítica e participativa dos estudantes. Entendemos que é de suma importância promover discussões que considerem a cultura digital e a valorização da diversidade cultural e das linguagens presentes no contexto globalizado. As teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino.

O Grupo Nova Londres (GNL), ao buscar inserir temas relacionados à diversidade cultural e à multimodalidade nas discussões sobre linguagem e interação social, destaca em seus estudos a importância de estar atento à variedade cultural e às múltiplas formas de expressão dos gêneros discursivos. No Brasil, a aprendizagem por gêneros discursivos ganhou força com a inserção das teorias de Bakhtin nos documentos oficiais que regem a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No momento em que as discussões em torno dos currículos e das práticas docentes que consideram a diversidade cultural, a valorização das culturas digitais e consequentemente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDIC) estão em voga, não poderíamos deixar de abordar os gêneros discursivos que circulam nos meios digitais em sala de aula, visto que as interações sociais acontecem cada vez mais pela *internet*. Logo, as teorias acerca dos multiletramentos e multimodalidade se fazem imprescindíveis no ensino.

Desse modo, o presente artigo propõe refletir acerca do conceito de multiletramentos e multimodalidade, considerando que se trata de compreender teorias relevantes no contexto contemporâneo, as quais estão incorporadas na BNCC (2018). Nesse sentido, a

abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos alcança uma nova compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas na mídia digital. Além disso, é dentro desse contexto que propomos o trabalho com os gêneros que circulam na mídia digital, pois de acordo com Canclini (2008) é preciso descolecionar gêneros tradicionalmente consagrados pelo cânone escolar para se colecionar outros gêneros de menos prestígio social, mas que estão em uso por uma parcela considerável da sociedade.

Assim, por concordarmos com o posicionamento do autor, apresentamos uma proposta com algumas atividades voltadas ao Programa de Residência Pedagógica, utilizando os gêneros discursivos que circulam nos ambientes digitais. A intenção é oferecer aos professores novas possibilidades de leitura e escrita, mais alinhadas às práticas sociais contemporâneas, promovendo, assim, um letramento crítico, plural e democrático.

Nosso artigo está dividido em sete partes, a saber: Introdução; Multiletramentos e Multimodalidade; Novas Tecnologias, Multiletramentos e a Escola; As Tiras Digitais; As atividades aplicadas no Residência Pedagógica; as Considerações Finais e as Referências. Na Introdução, buscamos apresentar uma breve explanação sobre o assunto. Em seguida, discutiremos sobre os Multiletramentos e Multimodalidade, buscando embasamento teórico nos autores Cope e Kalantzis (2007, 2013) e Rojo (2012). Depois, abordaremos sobre as Novas Tecnologias, Multiletramentos e a Escola, utilizando os estudiosos Cope e Kalantzis (2000, 2013); Kalantzis e Cope (2007); Rojo (2009); Dias (2012) e Lima e Grande (2013). Posteriormente, traremos alguns apontamentos a respeito das tiras digitais, apoiando-nos em Nicolau (2013) e Ramos (2017). Logo após, apresentaremos algumas atividades aplicadas no Residência Pedagógica utilizando a tira e, por fim, traremos nossas Considerações Finais e as Referências.

Os multiletramentos e as multimodalidades

O impacto das novas tecnologias na educação tem suscitado discussões, estudos e pesquisas com vistas a buscar formas alternativas para o desenvolvimento da leitura e produção escrita. A rápida fluidez no processo de comunicação exige que o falante da língua faça uma seleção crítica e que se posicione frente a essas informações de forma imediata, sobretudo, por meio do acesso às novas ferramentas tecnológicas. Diante disso, é imperioso que a escola e o professor busquem adequar suas práticas pedagógicas às necessidades comunicacionais dos alunos.

Conforme aponta Rojo (2012), existe a urgência de uma Pedagogia dos Multiletramentos, teoria apresentada como resultado do Colóquio do Grupo de *New London*, na cidade de *New London*, em *Connecticut*, nos Estados Unidos. Naquele momento, se reuniu um grupo de pesquisadores em letramento (grupo este que recebe o mesmo nome da cidade em que estiveram reunidos) para discutir um manifesto, cujo título é *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (A Pedagogia dos

Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais). Este manifesto aponta para a necessidade de a escola promover os novos letramentos presentes na sociedade contemporânea, que envolvem, por sua vez, as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC), além de considerar e incluir nos currículos as variedades culturais presentes no contexto globalizado.

Há 15 anos, o Grupo de Nova Londres (GNL) já questionava acerca da necessidade de uma educação adequada para segmentos como: mulheres, indígenas e imigrantes, que não falavam a língua nacional e nem os dialetos não padrão. O GNL questionava se haveria uma forma apropriada, adequada de ensino para todos os indivíduos num contexto de diversidade local que mantém constante conexão com uma amplitude global.

Rojo (2012) aponta que, nesse sentido, o GNL é pioneiro, porque considerava que os conflitos culturais que envolvem os grupos marginalizados, a perseguição e a intolerância que sofrem, quando não recebem o devido tratamento em sala de aula, acabam por contribuir para o aumento da violência e a falta de perspectivas de futuro para os jovens.

O outro aspecto importante considerado pelo grupo é que os jovens envolvidos nesse processo já fazem uso de novas ferramentas de comunicação e informação, se configurando como novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Desse modo, para abranger essas duas realidades e alcançar os dois “multi” – a multiculturalidade, presente nas sociedades globalizadas, e a multimodalidade expressa nos textos pelos quais a multiculturalidade se manifesta, se comunica – o GNL cunhou o conceito de multiletramentos. Rojo (2012) considera que o termo multiletramentos está associado a dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade. Uma é a multiplicidade própria dos traços característicos da cultura dos povos e a outra está baseada na forma de comunicação da sociedade que emprega para isso vários tipos de textos compostos por diferentes linguagens ou semioses.

Sobre a multiplicidade de culturas, Canclini (2008) salienta que ao nosso redor encontramos várias produções culturais letradas em circulação social, são um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos que são caracterizados a partir de processos de escolha pessoal e política, de hibridizações produzidas a partir de diferentes coleções. Já não se pode conceber a cultura a partir de uma visão dicotômica – cultura popular/erudita, marginal/central, de massa/canônica – que estão presentes nos currículos tradicionais que propõem “ensinar” ou apresentar o que é cânone para o consumidor massivo, o que é entendido como erudito ao popular.

Nas palavras de Canclini (2008), há de se considerar as misturas, as mestiçagens, os híbridos que estão ao nosso redor e, por isso, a produção cultural atual se caracteriza a partir de processos de desterritorialização, de descoleção e hibridação que permite ao indivíduo construir sua própria coleção, especialmente utilizando para tal as novas tecnologias. O descolecionar para Canclini é um ato constitutivo que considera as diferentes práticas culturais. Longe de representar algo prejudicial, o autor vê esse processo de

construção de outras coleções como um ato de relativizar qualquer tipo de fundamentalismo, ou seja:

Efetivamente, não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades. Também não acreditamos que haja perspectivas de restaurar essa ordem clássica da modernidade. Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentalismos religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais (Canclini, 2008, p. 307).

Na construção de sua coleção, na apropriação dos múltiplos patrimônios culturais, temos então a possibilidade de novas experimentações. Trata-se de descolecionar, de introduzir novos gêneros do discurso ditos impuros, novas tecnologias, mídias, línguas e linguagens. E para tanto, são exigidas uma nova ética e uma nova estética, conforme explicita Rojo (2012), uma nova ética que não se baseie apenas na propriedade (direitos de autor), mas sim no diálogo entre os interpretantes. Ou seja, uma nova ética na recepção, na produção ou no design, baseada nos letramentos críticos. E sobre nova estética, a autora afirma ainda que este critério também emerge com características próprias, uma vez que, a minha “coleção” não é a mesma “coleção” do outro, pois os parâmetros para gosto e apreciação, de valores, são diferentes.

Diante desse quadro em que estão presentes a multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é essencial selecionar, avaliar e compreender as informações e, sobretudo, analisar como as ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, dentre outras atividades, são exigidas para produção de textos na atualidade. Os textos, em sua materialidade são constituídos por vários planos de expressão e conteúdo que juntos criam efeitos de sentido para o leitor. Por isso, é importante saber ler e produzir enunciados com efeitos de sentido por meio do emprego dos novos recursos tecnológicos.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses presentes nos textos em circulação, Rojo (2012) a denomina de multimodalidade ou multissemioses que, por sua vez, exigem os multiletramentos, ou seja, são “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Sendo assim, novas práticas de leitura, escrita e análise passam a ser requeridas, logo, são necessários os multiletramentos, que: a) são interativos (colaborativos); b) rompem e transgridem as relações de poder estabelecidas e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias) (Rojo, 2012).

As discussões empreendidas pelo GNL (1996), relativas à Pedagogia dos Multiletramentos, vêm questionar o papel da escola diante dos novos letramentos e do perfil

do alunado. Por isso, os pesquisadores do grupo propõem uma metodologia de ensino/aprendizagem a partir de quatro procedimentos didáticos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora, que Rojo (2010) resume da seguinte forma:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar o repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um enquadre crítico necessário para se provocar práticas transformadoras (Rojo, 2010, p. 80).

Nesse sentido, os pesquisadores Cope e Kalantzis (2007) garantem que o GNL aponta para a necessidade de criação de uma proposta educacional voltada para o mundo digital e sua conseqüente diversidade. Essa preocupação surge da constatação de que uma proposta de ensino/aprendizagem não pode dissociar o aprendizado cotidiano escolar, por isso o currículo escolar e as propostas pedagógicas devem contemplar aspectos culturais globais, regionais e de identidade, ou seja, saberes significativos aos aprendizes. A escola precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades.

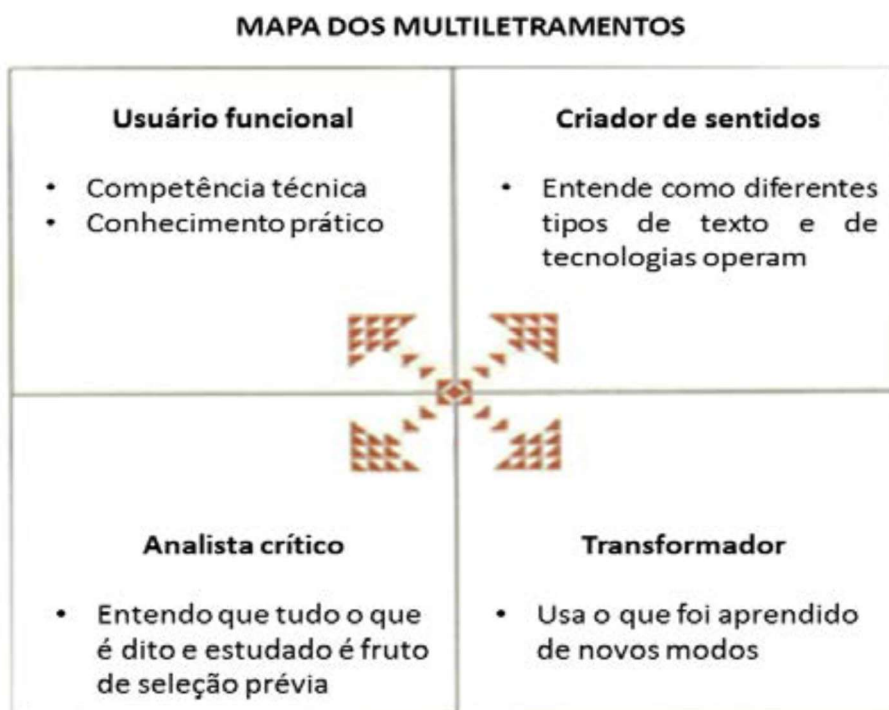
Nessa perspectiva, Lemke (1994) afirma que existem atualmente dois paradigmas de aprendizagem e educação em constante disputa em nossa sociedade e que as novas tecnologias vão ocasionar o equilíbrio entre ambos. O primeiro é o paradigma de aprendizagem curricular, que se caracteriza por definir previamente o que deve ser aprendido, organizando o ensino por meio de um planejamento e cronograma fixos. Já o segundo, diz respeito à aprendizagem interativa, em que as pessoas determinam o que precisam saber baseado em suas necessidades, ritmo e tempo de aprendizagem que lhes sejam confortáveis.

Em sua teoria, Rojo diverge de Lemke (1994) ao defender que são requeridas várias estéticas e éticas, ou seja, a autora entende que as novas tecnologias da informação permitem que os alunos aprendam o que querem, mas com a colaboração das instituições educacionais. Dessa forma, a escola deve tomar para si uma discussão crítica em torno das éticas (ou costumes locais), procurando constituir uma ética plural e democrática, discutindo também as diferenças em seus critérios de apreciação de valores. Essa discussão, por sua vez, deve alcançar também o domínio das línguas, das linguagens, suas combinações, práticas letradas e suas variedades.

Contudo, em uma prática educativa que envolva uma variedade de estéticas e éticas, são exigidos letramentos, uma outra perspectiva para a atuação da escola, em que se busca transformar o aluno acrítico em um indivíduo crítico. Mas para isso são exigidos critérios analíticos que exigem uma série de conceitos sobre o tema. Assim sendo, seria importante

questionar: como fazer uma “Pedagogia dos Multiletramentos”? Para responder a essa pergunta, o GNL apresenta alguns princípios representados no diagrama, expresso na Figura 1:

Figura 1: Mapa dos Multiletramentos



Adaptado de DECS & UniSA, 2006

Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Os princípios delineados pela Pedagogia dos Multiletramentos propõem que o usuário venha a possuir competência, ou seja, que saiba fazer, utilizar ferramentas para as práticas multiletradas que lhe são requeridas, garantindo “os alfabetismos” – os recursos necessários para as práticas de multiletramentos. Dentro dessa perspectiva, o trabalho da escola é buscar possibilidades práticas de forma que os alunos se transformem em criadores de sentidos; para que isso seja possível, é necessário que os estudantes se tornem analistas críticos, buscando a transformação seja nos discursos, nas significações, na recepção ou na produção (Rojo, 2012).

Vislumbrando uma prática transformada, que enxerga o aluno como um ser crítico, capaz de transformar os discursos e significações, o GNL enumera alguns movimentos pedagógicos como: 1) a prática situada, 2) a instrução aberta, 3) o enquadramento crítico e 4) a prática transformada.

Nessa conjuntura, Rojo (2012) esclarece que a prática situada traz significado específico que envolve práticas que fazem parte da cultura dos alunos e também gêneros e designs disponíveis para essas práticas que estariam relacionadas a outras práticas, contextos e espaços culturais. Desta forma, a instrução aberta seria uma análise

sistemática empreendida e consciente das práticas vivenciadas pelos alunos, assim como os gêneros e *designs* que lhes são próximos nos seus processos de produção e recepção. Diante dessa conjuntura, é que se introduzem os critérios de análise crítica, em que conceitos são exigidos para a investigação de diferentes modos de significação dos diversos sentidos das mais variadas coleções culturais e seus valores. A busca por práticas educativas cujo objetivo é formar um aluno crítico implica a necessidade de um enquadramento dos letramentos que propõem, em suma, auxiliar na interpretação de contextos sociais e culturais em que circulam e se produzem os designs e enunciados. Todo esse processo não estará restrito apenas à análise, mas sim buscará a produção de uma prática transformada, para a recepção ou produção de novos *designs*.

NOVAS TECNOLOGIAS, MULTILETRAMENTOS E A ESCOLA

Intensas mudanças na sociedade e, sobretudo, na comunicação permitem perceber que novos caminhos são traçados para o ensino, haja vista que as necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas que outrora. Um novo cenário se desenha, com novos hábitos, novos valores e, principalmente, de novas formas de comunicação e interação (real e virtual). Baseada nessas transformações, surge o conceito de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000).

De acordo com os estudos apresentados pelos autores, o termo multiletramentos recebe essa denominação em função da multiplicidade dos canais de comunicação e da grande diversidade cultural e linguística e busca abarcar os modos de representação que sofrem variação conforme a cultura e o contexto social. Esses novos sistemas interferem na maneira como usamos a linguagem e, dessa forma, o significado é construído a partir da nova configuração de uso da linguagem, resultando numa utilização cada vez mais multimodal.

Toda essa diversidade alcança inclusive a vida profissional, por isso há a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 80), entendendo essa como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global.

Dessa forma, por meio do cenário que se desenha a partir dos novos usos da linguagem e que, conseqüentemente, interferem na comunicação, são por vezes exigidos movimentos pedagógicos inovadores, como aqueles apresentados pelo GNL, sendo eles: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada (já citados anteriormente). Esses componentes propõem uma outra forma de se enxergar o aluno, oposta às concepções mais antigas de letramento em que esse indivíduo é visto como passivo, um mero recipiente, que apenas memoriza e reproduz o conteúdo que recebe do professor.

Em suma, A Pedagogia dos Multiletramentos tem como objetivo desenvolver a capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a torna uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2). Sendo assim, essa abordagem alcança uma nova compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas nas mídias, no ciberespaço, etc. Isso ocorre porque estes universos combinam linguagem e críticas sociais com sentimentos de conexão com outras pessoas (Lima; Grande, 2013).

Por conseguinte, a aparição das tecnologias digitais trouxe um distanciamento dos meios impressos, uma diversificação, diminuição das distâncias, e paralelamente permitiu o crescimento de novas possibilidades multimidiáticas/hipermidiáticas no texto eletrônico. A escola passou a refletir sobre suas práticas de leitura e escrita ao perceber novas possibilidades de letramento crítico e democrático, de forma que estas alcancem exigências trazidas pelos textos digitais contemporâneos. De tal modo que passam a permitir o acesso e ainda capacitar os estudantes para lidar com os vários discursos presentes, buscando seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações (Rojo, 2009).

As mudanças tecnológicas e as novas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, como evidencia Dias (2012), requerem que a escola busque trabalhos focados nessa realidade. Se há avanços nas tecnologias e nos textos contemporâneos, são necessárias atualizações também por parte da escola, no que diz respeito a abordar os letramentos que são exigidos por esse novo contexto, principalmente capacitando os alunos a produzir sentidos e interagir com os gêneros digitais disponíveis.

Isto posto, torna-se essencial uma revisão nos currículos escolares e nas metodologias de trabalho para o ensino de línguas. Para tanto, faz-se necessária a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino/aprendizagem, os quais, por sua relevância no contexto atual, não podem deixar de ser discutidos. Almejando esse objetivo, Dias (2012) sugere que se trabalhe com os gêneros digitais e se promova uma “descoleção” (Canclini 2008) das práticas escolares canonizadas para outras que necessitam de novas posturas e olhares distintos.

A autora, visando essa transformação, convida os docentes “[...] a ampliar seu círculo de atuação e a promover suas próprias coleções, especialmente aqueles referentes aos gêneros digitais, buscando abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente que possam ser abordadas na escola” (Dias, 2012, p. 100).

Perante os posicionamentos e assertivas explicitados, sublimamos que o GNL, em suas pesquisas, aponta que as diferenças relativas a gênero, cultura e língua não devem impor dificuldades ou barreiras para a educação. “Os projetos devem considerar as diferenças multiculturais presentes, tendo em vista a dimensão profissional, pessoal e a participação cívica” (Kalantzis; Cope, 2007, p. 125).

Diante dessa realidade, o grupo considera que o ambiente escolar é o espaço em que os sujeitos podem ampliar seus conhecimentos, romper barreiras que são impostas pelas diferenças e pela própria rapidez das mudanças. Por isso, as práticas de letramento, ao serem proporcionadas pela escola, devem partir do que as próprias instituições educacionais já possuem, já desenvolvem, ampliando suas práticas para a realização de projeto que considere as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Refletindo acerca da ampliação de conhecimentos, é de suma importância repensar as práticas de produção escrita de gêneros discursivos, considerando ainda a leitura como forma de participação e interação crítica e ativa na comunicação humana. Ramos (2017) aponta que o ensino alcançou mudanças significativas e que a postura do professor também deve sofrer modificações, ele deve ser um orientador, um facilitador da aprendizagem e compreender que a produção do aluno é, em suma, o centro de todo esse processo. Nesse sentido, o professor deve se apropriar dos novos letramentos, das TDCI para atuar na mediação dos conteúdos com os alunos, provendo e alcançando novos e aprimorados resultados.

TIRAS DIGITAIS: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES A SER EXPLORADO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Ao longo do século XX, o desenhista dependia de um lugar no jornal para divulgar suas tiras, hoje basta que crie um *blog*, *site* ou tenha uma página em uma rede social para difundir seu trabalho, diante disso, a disputa por visibilidade nos diários impressos perdeu relevância para a liberdade do meio virtual. Estudos recentes levantados por Nicolau (2013) e Ramos (2017) apontam que o número de tiras publicadas em *blogs* e *sites* supera em muito o número de publicações em jornais impressos.

Inclusive, muitas das produções já divulgadas em diários impressos costumam ser reproduzidas pelos seus próprios autores em suas páginas virtuais e redes sociais. Contudo, segundo Ramos (2017), com um diferencial, pois nestas publicações no meio virtual, o leitor pode acessar exclusivamente o *site* ou *blog* do autor. As tiras no meio virtual passaram por profundas mudanças, que vão desde a liberdade de formatação, a construção da narrativa em tamanhos variados até versões animadas, mas também cabe aqui considerar as mudanças de ordem paratextual (os elementos que ficam no entorno do texto).

De acordo com Franco (2004), as tiras digitais apresentam inovações como animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilíneas e interativas, criando desta forma um gênero híbrido com linguagem da hipermídia. As tiras digitais se amparam no conceito de Tela Infinita, em que a produção não se restringe a um número limitado de páginas (Nicolau, 2013). A tela do computador enquanto suporte e espaço virtual permite que as tiras e os quadrinhos não se prendam a um formato fixo e, com isso, se explore as oportunidades e soluções de design no ambiente digital.

Segundo Ramos (2017), as tiras digitais apresentam sensíveis diferenças entre as tiras impressas, visto que, na versão digital, as informações ficam no entorno da história como: a data e o horário de sua publicação e também nas possibilidades de “curtir”, “comentar” e “compartilhar”, o que possibilita ao leitor se manifestar sobre o conteúdo da tira.

Com os avanços nesse setor, a partir de 2016, as redes sociais ampliaram as opções de manifestação por parte dos leitores, que poderiam também clicar em outros quatro tipos de rostos para indicar suas reações: numa imagem de coração, para indicar que “amou” o conteúdo; em um riso, ficando registrado na tela “haha”; manifestar espanto (“uau”); tristeza (rosto com uma lágrima que cai de um dos olhos) ou expressão de raiva (“grr”).

Outra alteração significativa é a reprodução da tira nas redes sociais, abrindo a possibilidade de compartilhamento: quanto mais compartilhamentos, maior o eco virtual. Acrescenta-se ainda outra forma de manifestação que é redigir um comentário, que fica registrado logo abaixo do que se leu.

Atividades trabalhadas no programa residência pedagógica

O processo de ensino deve buscar contemplar as múltiplas culturas que os alunos manifestam por meio de várias linguagens, e no intento de ampliar o universo cultural destes, buscamos colocar essas diversas formas de expressão da linguagem em contato com outros tipos de manifestações culturais. Por isso, é importante incluir nas práticas escolares gêneros discursivos não tão prestigiados, e que, todavia, estão presentes no cotidiano do estudante.

Diante deste quadro, temos a eminente necessidade de uma pedagogia voltada a considerar as culturas, as referências dos alunos e suas bagagens culturais. Quando se trata do campo das tirinhas, os recursos tecnológicos, como a *internet*, acarretaram profundas mudanças na sociedade. A produção de histórias usando os múltiplos recursos do computador, a facilidade de contato entre as pessoas via *e-mail* e redes sociais, são exemplos disso, e com as tiras, esse processo não foi diferente. Nessa perspectiva, quando analisamos o avanço das tecnologias e da *internet* e os gêneros discursivos, observamos como as tiras ganham na *Web* um amplo espaço, inclusive com elementos interativos disponíveis nas mídias digitais. Nicolau (2013) considera que a agilidade e o imediatismo das tirinhas, presentes nos ambientes virtuais, vêm proporcionando a compreensão do quanto as tiras são elementos imprescindíveis para a construção do pensamento crítico-reflexivo dos alunos.

Com base nisso, apresentamos e descrevemos uma oficina composta por oito aulas de língua portuguesa em turmas de 1ª série do Ensino Médio realizadas no Programa Residência Pedagógica em uma escola pública do estado de Goiás, município de Catalão, explorando o gênero tiras nas mídias digitais. Cabe ressaltar que a proposta descrita tem como base determinadas atividades e um recorte de algumas sequências didáticas

fundamentadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi desenvolvida em forma de uma disciplina eletiva realizada em 2023 nesta mesma instituição escolar, porém descreveremos apenas algumas práticas desenvolvidas na sala de aula em razão da delimitação própria exigida para publicação deste artigo.

Inicialmente, os residentes se mostraram preocupados em realizar uma sondagem prévia acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero discursivo tiras e, para uma averiguação mais descontraída e lúdica, propuseram uma dinâmica com perguntas para que fossem respondidas oralmente em sala. Foi feita uma dança das cadeiras em que os estudantes seguiam em volta das cadeiras em círculo e ao fundo tocavam algumas músicas. Quando a música era interrompida, os estudantes tinham que se sentar nas cadeiras e aquele que ficasse fora do assento deveria responder uma pergunta sobre o gênero discursivo em estudo, como:

- O que são tiras?
- Costuma ler tiras?
- Para você, o que é sentido de humor?
- Você compartilha tiras em suas redes sociais?
- Que tipo de linguagens estão presentes nas tiras?

A realização desta atividade pode ser entendida como uma prática situada, uma vez que permitiu aos estudantes expressar seus conhecimentos prévios sobre o gênero de forma que revelassem o grau de dificuldade sobre o conteúdo e também suas potencialidades. A partir dessa primeira investigação sobre os saberes dos alunos, preparamos as atividades subsequentes.

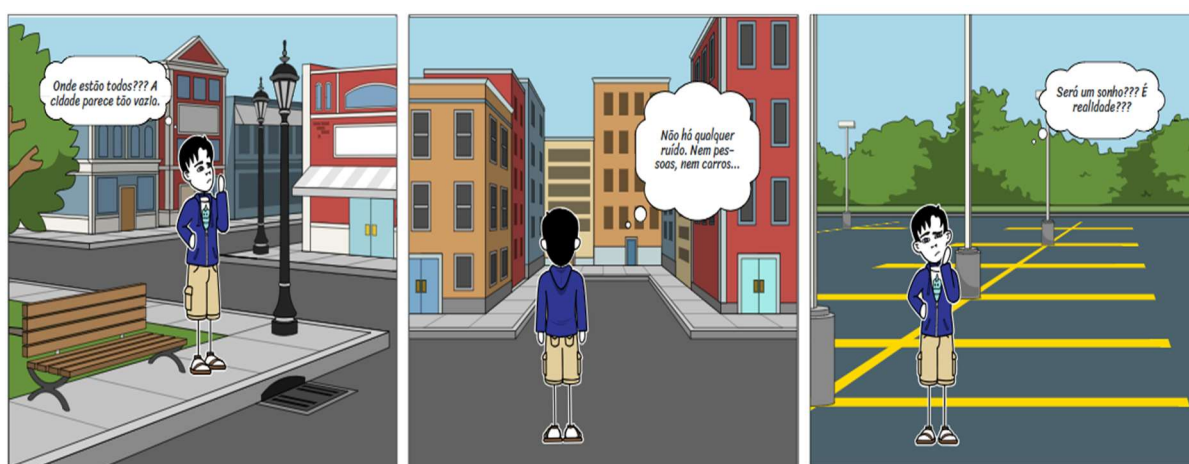
Na atividade seguinte, solicitamos a construção de algumas tiras por meio do *site* www.storyboardthat.com, contudo, primeiramente, apresentamos um vídeo em *PowerPoint* contendo algumas tiras para que os estudantes lessem. No momento da leitura voluntária, os alunos foram divididos em pequenos grupos, de acordo com o número de personagens em cada tira, sendo que cada aluno ficou responsável por representar um personagem e suas respectivas falas. Durante a atividade, foram explorados os usos linguísticos, pronúncia das palavras e a revisão de expressões, ao término da leitura de cada tira, comentaram suas impressões acerca do conteúdo, com destaque para as reações dos personagens e as construções linguísticas próprias das tiras, que, articuladas, produzem o efeito de humor característico desse gênero.

Em seguida, apresentamos aos estudantes o *site*, os recursos e as ferramentas disponíveis para a criação das tiras. Nesse momento, os alunos se cadastraram no *site* e logo se mostraram curiosos acerca dos elementos disponíveis nele. Por isso, questionaram que tipo de tema deveriam se basear para criar as tiras, se haveria alguma orientação/temática (escola, pandemia, futebol, passear, ir a festas) ou alguma regra específica para criá-las. Nesse momento, esclarecemos as dúvidas e evidenciamos que a criação teria temática livre e que eles poderiam usar sua criatividade. Entusiasmados com a possibilidade de explorar o tema de sua preferência, os participantes iniciaram suas

produções, no entanto, logo alguns alunos perceberam uma limitação na plataforma, pois após três tentativas ou a criação de mais de três tiras, seria necessário realizar o pagamento para continuar utilizando o recurso. Essa restrição gerou frustração em parte dos estudantes, que acabaram se limitando à criação de apenas uma tirinha.

Na produção inicial, verificamos que os estudantes buscaram explorar suas impressões sobre o gênero discursivo e, para isso, trabalharam com temáticas variadas do seu cotidiano, como desigualdade social, trânsito, situação de aprendizado na escola, sonho, sobre a pandemia e perda de memória. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial é o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, é um momento de conscientização das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem e nela os pontos fracos e fortes são evidenciados. Tomemos como exemplo a produção inicial do aluno 1, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2: Produção inicial do aluno 1



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Com base na imagem da tirinha produzida pelo aluno 1, os residentes perceberam que ele optou por abordar a temática da pandemia, utilizando elementos clássicos das tirinhas, como as imagens e os balões com linguagem verbal. Na tira produzida, são evidenciados esses aspectos, por meio das expressões faciais que demonstram surpresa, estranhamento e solidão diante de vários espaços urbanos completamente vazios. No quadro 1, o personagem está em uma praça completamente deserta, e sua expressão é de inquietação e surpresa. Seu pensamento é expresso por meio do balão com a pergunta “Onde estão todos?”. Ao perceber a ausência de pessoas naquele espaço, ele conclui: “A cidade parece tão vazia”. Essa sequência de pensamentos revela o sentimento de estranhamento diante da ausência de movimento de pessoas e *pets*, algo que a princípio era muito confuso no começo da pandemia, mas que acabou se tornando uma realidade comum com o passar dos meses.

Na segunda cena, o personagem está de costas, caminhando por uma rua também vazia. A ausência de sons de carros e barulho das pessoas é destacada no balão de pensamentos: “Não há qualquer ruído”. “Nem pessoas, nem carros”. Isso reforça o clima

de silêncio e incerteza, característicos do período pandêmico em que as saídas foram restringidas e as aulas e os trabalhos que não eram essenciais passaram a acontecer de forma remota. No quadro 3, o personagem aparece em outro cenário, em um estacionamento completamente “deserto”, nesse momento são levantados outros questionamentos como: “Será um sonho?”. “É realidade?”. As dúvidas evidenciam o sentimento de confusão, próprio dos momentos do início da crise pandêmica em que a rotina das pessoas foi drasticamente alterada. Com base no quadrinho do aluno 1, os residentes puderam constatar que ele compreendeu a estrutura do gênero, conseguiu utilizar a multimodalidade e mobilizou os seus conhecimentos prévios para tratar de um tema complexo com criatividade.

Na progressão das outras fases da sequência, o aluno conseguiu dar continuidade à sua história e adicionar os recursos linguísticos que foram propostos nas aulas, o trabalho e a pontuação. Os alunos também foram responsáveis por revisar as tiras dos alunos e, por fim, os residentes fizeram também suas contribuições. Nessa atividade, houve alunos que realizaram todas as etapas da elaboração das tiras com apenas um personagem, mantendo a mesma temática escolhida, e outros que aumentaram os personagens. Os residentes conseguiram averiguar que o trabalho com o desenvolvimento das tirinhas e as experiências dos alunos contribuíram para um desenvolvimento mais rápido e engajado dos alunos.

Na etapa seguinte, os residentes implementaram um trabalho com um vídeo envolvendo os elementos linguísticos que compõem as tiras. Nesse vídeo, foram apresentados elementos como: tipos de balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, os tipos de quadrinhos, todos esses elementos com exemplos para ilustrar sua utilização. Ao final da apresentação, propomos uma atividade com análise dos elementos presentes nas tiras e uma das que os estudantes mais gostaram foi a do personagem Gaturro, em que deveriam analisar os elementos visuais e recursos expressivos presentes, como a Figura 3 demonstra.

Figura 3: Tirinha do Gaturro



Fonte: <https://www.gaturro.com/#tiras>

Inicialmente, solicitamos que os alunos observassem os seis quadros da tirinha, todos protagonizados por Gaturro. Concedemos cerca de cinco minutos para que pudessem analisar livremente as imagens e, em seguida, apresentamos algumas perguntas para que fossem respondidas de forma oral e escrita: A proposta era que identificassem as situações cotidianas retratadas nas ações humanas e refletissem sobre como os sons dessas ações foram representados graficamente por meio das onomatopeias. No primeiro quadrinho, o personagem principal ouve o som do motor de uma motocicleta que passa pela rua. Os alunos reconheceram a onomatopeia “RAM, RAM, RAM” como representação gráfica desse ruído. No segundo quadro, Gaturro observa uma mulher estendendo um lençol, com o som gerado pelo tecido sendo simbolizado por “BLOG”. No terceiro, um homem empurra a porta de um armário e, ao fazê-lo, provoca um som que aparece como “SPAM”. Na quarta cena, uma garota joga o livro sobre uma mesa, e o impacto é representado por “CHAT”. No quinto quadro, um menino apaga ou acende a luz e o interruptor faz um som que é associado a “LINK”. Finalmente, no sexto quadro, o personagem principal aparece surpreso e diz: “Como mudaram as onomatopeias desde que fomos invadidos pela era digital”. Com base nas representações sonoras presentes na tirinha, realizamos os seguintes questionamentos aos alunos:

- “RAM, RAM, RAM”?, “BLOG”?, “SPAM”?, “CHAT”?, “LINK”? Que sons essas palavras representam?
- Esses sons podem ser representados oralmente da mesma forma como aparecem na tirinha?
- No último quadro, o que Gaturro quis dizer?
- “Web”, “Send”, “Shut”, “Zup”, “Quit”, “Font”, esses termos, que aparecem ao redor do personagem, representam que tipo de som?
- O que vocês acreditam que mais mudou com a chegada da era digital?

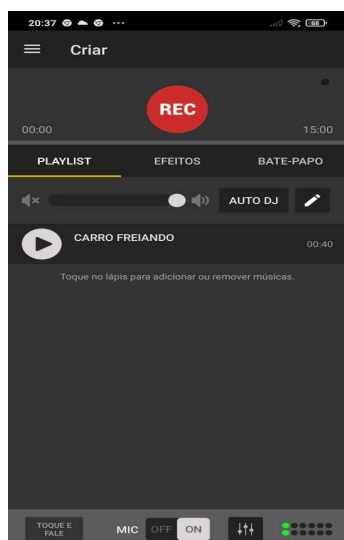
Durante a análise e elaboração das respostas, os residentes ressaltaram constantemente a relevância dos elementos visuais para a composição de sentido das tiras. Foi destacado o papel das expressões faciais e, principalmente, da tentativa de simular sons por meio das onomatopeias. Eles também apontaram sobremaneira que, sem a presença desses elementos, as tiras não atingiriam toda a compreensão do seu significado.

Para comprovar como a oralidade está diretamente relacionada às onomatopeias, recorreremos à explicação de Cagliari (1993), que afirma que as expressões onomatopaicas são um retrato de regras e tendências da língua. A escrita de formas como: tac, slap, crak, vapt e não taque, eslaque, craque, vápate não pode ser vista apenas como uma questão de (orto)grafia, na verdade elas acabam por revelar também tendências rítmicas e fonológicas, características da fala. A repetição de letras, por exemplo, evidencia a duração e a tonicidade dos sons. Mesmo que restritas a usos estilísticos e expressivos, as onomatopeias ajudam a compreender melhor o funcionamento da linguagem oral e escrita.

Dando sequência às atividades envolvendo o gênero tiras e o estudo das onomatopeias, os residentes propuseram uma nova tarefa com o uso de um recurso digital.

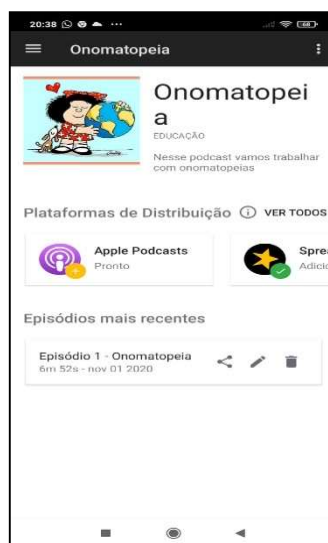
Os estudantes deveriam baixar gratuitamente o aplicativo *Spreaker Studio*, disponível na *Play Store*. Em seguida, foram orientados a criar o seu *login* e senha para acessar a plataforma e utilizarem o *podcast*. Para facilitar o acesso, a professora preceptora compartilhou o *link* direto para o ambiente de gravação. Para a criação do *podcast*, utilizamos o aplicativo *Spreaker Studio*, devido à sua facilidade no manuseio e gravação de áudios. A atividade buscou estimular a criatividade, a oralidade, a expressividade vocal e a consciência crítica sobre a importância de se utilizar os recursos semióticos e digitais nas aulas. Assim, os alunos foram conduzidos a refletir sobre a importância do som na comunicação, explorando os limites entre a fala, a escrita e as representações gráficas. Diante disso, apresentamos nas Imagens 1 e 2, o aplicativo *Spreaker Studio*.

Imagem 1: *Spreaker Studio*



Fonte: <https://pt-br.spreaker.com/>

Imagem 2: *Spreaker Studio* - onomatopeia



Fonte: <https://pt-br.spreaker.com/>

O objetivo do *podcast* foi apresentar aos estudantes uma série de sons relacionados a situações do cotidiano, retirados da *internet*, como: o barulho de um carro freando bruscamente, uma sirene de ambulância, uma colisão de automóveis, o latido de um cão, o som da chuva caindo nas folhas das árvores e o vento forte. Os áudios foram extraídos do *YouTube* (www.youtube.com.br) e, antes de serem inseridos no aplicativo, elaboramos o texto introdutório explicando a proposta da atividade. Nessa aula, também buscamos o conceito de onomatopeia enquanto figura de linguagem e sua função na representação de sons nos gêneros. Ilustramos com alguns exemplos retirados de HQ's e tiras, mostrando como as onomatopeias ampliam o sentido da narrativa, especialmente no que diz respeito à construção de humor.

Após a escuta dos sons, os estudantes foram convidados a transcrever as onomatopeias da maneira como eles as representariam graficamente. Algumas dessas formas já eram bem conhecidas e aparecem com regularidade em tiras, histórias em quadrinhos e outros textos multimodais. Para Barbosa (2004), as onomatopeias são signos

convencionais que representam ou imitam sons por meio de caracteres alfabéticos. No caso dos quadrinhos, essas expressões ganham uma dimensão visual própria, tornando-se um elemento essencial da linguagem verbal e imagética. Com isso, passaram a desempenhar um papel central na organização narrativa, influenciando o ritmo e até mesmo a diagramação das páginas. Em um segundo momento, os estudantes usaram o *podcast* para descrever suas experiências com o estudo do gênero discursivo tiras. Por meio da ferramenta de gravação, refletiram sobre a importância desse gênero para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, interpretativas e críticas. Além disso, reconheceram as tiras como uma forma textual híbrida, que combina diferentes linguagens e proporciona uma rica oportunidade de leitura multimodal, algo essencial no mundo contemporâneo, marcado pela presença constante de imagens e textos interligados.

Como desdobramento da atividade, os estudantes produziram suas próprias tiras, representando os sons que mais têm costume de ver nesse gênero nos ambientes virtuais. Como exemplo, apresentamos no Datashow a imagem de diversas onomatopeias estilizadas visualmente, expressa na Figura 4:

Figura 4: Onomatopeias



Fonte: <https://conhecimentocientifico.r7.com/onomatopeia/>

Conforme ilustra a Figura 4, os alunos perceberam as diversas onomatopeias que comumente aparecem nas histórias em quadrinhos e tirinhas. As representações sonoras são visualmente impactantes, com uso de cores vibrantes, tipologia marcante e traços que simulam movimentos e intensidade. Essa linguagem visual desperta maior interesse no leitor, representando som e a ação de forma simultânea, mesmo sem haver áudio. Os alunos também foram incentivados a perceber o tamanho da fonte, a cor e os elementos gráficos (linhas, explosões, nuvens de impacto), que colaboram para que a onomatopeia seja vista e não apenas lida. Os estudantes constataram que os elementos multissemióticos são de grande importância em determinados gêneros discursivos, como é o caso das tiras. Além disso, puderam compreender que a multimodalidade é algo que enriquece as produções e que, às vezes, as imagens se sobrepõem à escrita. A atividade consolidou também o entendimento da onomatopeia como um recurso linguístico expressivo e versátil que faz parte do cotidiano dos alunos, principalmente nos suportes digitais.

Uma outra atividade proposta envolveu o trabalho com uma tira de Will Tirando, em que propomos a percepção da multimodalidade presente no gênero tira digital e, a partir da integração desses elementos, estimulamos os estudantes a conseguirem visualizar como eram as fotografias nos tempos remotos e como aconteceu a evolução destas ao longo dos tempos, conforme apresenta a Figura 5:

Figura 5: Tira de Will Tirando



Fonte: www.willtirando.com.br

Na atividade, incentivamos os alunos a observarem a evolução dos tipos de retratos ao longo do tempo. No primeiro quadro, os estudantes notaram a fotopintura, uma técnica que combina fotografia e pintura. Esse tipo de produção é obtido a partir de uma base fotográfica de baixo contraste, que tanto pode ser uma tela quanto uma imagem sobre o papel, em que o artista aplica as tintas de sua preferência para dar cor e vida à obra. Nesse momento, alguns estudantes acionaram em sua memória a lembrança desse tipo de imagem na casa de seus avós.

No segundo quadro, os aprendizes visualizaram a fotografia, que consiste no processo de reprodução de imagens sobre uma superfície fotossensível pela ação de energia radiante. A fotografia evocou memórias de fotos antigas das famílias dos estudantes, permitindo que eles realizassem conexões com algumas fotografias de seus pais ou dos irmãos e deles mesmos quando eram menores. No terceiro e último quadro, os estudantes olharam a imagem obtida por meio do *boomerang*, um aplicativo que captura uma sequência de fotos, as acelera e reproduz um efeito para frente e para trás, criando um vídeo curto e repetitivo. A maioria reconheceu o aplicativo e relatou que já produziu esse tipo de vídeo, principalmente em festas. Esse recurso da mídia digital é algo que faz sentido e tem significado para os educandos, uma vez que está inserido em seu cotidiano.

Além disso, os estudantes observaram a repetição da frase “Que retrato diferente”, evidenciando a evolução histórica na forma de captar imagens. Assim, por meio dessa atividade, realizamos uma aprendizagem mais dinâmica, incentivando os alunos a participarem no processo de aprendizagem por meio da compreensão crítica das mudanças

nos retratos, ocorridas ao longo do tempo. A atividade também permitiu que os estudantes utilizassem suas próprias experiências e saberes prévios, enriquecendo a discussão da atividade e promovendo um ambiente colaborativo e interativo. Como desdobramento da atividade, foi solicitada a produção de um texto escrito sobre as fotografias como forma de recordação. A proposta consistiu em desenvolver uma narrativa baseada em uma memória familiar despertada por uma fotografia antiga que os alunos tivessem em suas casas ou de seus familiares. A partir de suas memórias afetivas, eles deveriam refletir sobre a evolução dos registros de imagens (fotopintura, fotografia e *boomerang*), articulando as mudanças tecnológicas e também da linguagem.

Os residentes mediaram a produção escrita com algumas perguntas orientadoras, como:

- Que tipo de memórias essas imagens despertam em vocês?
- Que mudanças tecnológicas você observa nas fotografias antigas da casa dos seus avós ou parentes em comparação com as fotos que você mesmo tira no celular?
- Você consegue perceber essa mudança também na língua?
- Os seus avós ou pais utilizam construções linguísticas diferentes das suas?

Cada aluno escreveu um texto narrativo sobre uma fotografia significativa e trouxe a foto que serviu de inspiração para compor sua história. Os residentes também acompanharam as produções, orientando quanto aos aspectos gramaticais, ortográficos e os elementos da narrativa, com especial atenção ao clímax e ao desfecho das histórias. Antes de iniciarem os módulos da sequência didática, os residentes revisaram com os alunos alguns conteúdos que haviam sido abordados nas aulas anteriores e que seriam necessários na produção escrita, como: os elementos da narrativa, o uso dos tempos verbais, considerando que os alunos deveriam partir de uma fotografia antiga e estabelecer alguma relação com uma mais recente. Foram trabalhados também coesão e coerência.

Após a escrita inicial, os alunos realizaram uma segunda versão, revisando seus próprios textos. Em seguida, as produções foram trocadas entre os colegas para uma revisão coletiva. Na terceira versão, os residentes foram os responsáveis, analisando os seguintes aspectos: clareza na organização da narrativa, coerência e coesão textual, adequação aos tempos verbais, ortografia, pontuação, criatividade e relação entre texto e fotografia escolhida. Por fim, após a entrega da versão final, a professora preceptora realizou observações escritas nos textos de cada aluno, apontando as melhorias alcançadas ao longo da sequência, pois todo o processo foi devidamente registrado. Como resultado, constatamos que as atividades envolvendo as tiras permitiram avanços significativos na aprendizagem dos alunos tanto na compreensão progressiva do gênero quanto no desenvolvimento de habilidades linguísticas, interpretativas, de oralidade, pensamento crítico e reflexivo, leitura e produção escrita. Além de uma maior compreensão sobre a multimodalidade e os multiletramentos que consideram os alunos como produtores de seu próprio conhecimento, envolvendo seus repertórios culturais, experiências sociais e práticas digitais.

Ao longo da realização das atividades, foi possível comprovar que uma proposta de ensino, por meio do gênero discursivo tiras, pode ser utilizada em sala de aula para qualquer nível de aprendizado, pois são inúmeros os temas e finalidades. Ademais, o gênero discursivo tiras é de fácil acesso, especialmente na *internet*, e chama a atenção de leitores de diversas idades pelo uso de elementos visuais e verbais. Além das plataformas digitais, que são ótimos recursos para que se desperte a autonomia e o posicionamento crítico dos alunos. As tiras são um gênero peculiar que traz em seu bojo uma leitura específica que, se não for desvendada, não culminará na obtenção de sentido. No âmbito de práticas educativas, um trabalho que envolva o gênero discursivo tira deve ser concebido não apenas a partir de atividades que envolvam somente habilidades de leitura e interpretação, mas deve propor atividades em que o aluno produza.

Quanto aos residentes, desde as primeiras atividades, procuraram construir um percurso fundamentado em práticas situadas, explorando as vivências, as preferências e a cultura dos alunos, contribuindo com a formação de maneira gradual no que tange aos elementos linguísticos, estruturais e multimodais responsáveis por compor as tiras. No decorrer desse processo, os residentes foram atuantes e participativos no sentido de exercitar de forma consciente a reflexão crítica da sua prática e os resultados alcançados por meio de abordagens que associam os recursos digitais em sala de aula. Outrossim, os residentes foram grandes colaboradores e mediadores conscientes da ação dos alunos e de seu próprio fazer e refazer. Enfim, propomos aqui refletir acerca da importância da maneira como os gêneros discursivos são cada vez mais propagados pelas TDICs e que, especificamente o gênero tiras, contribui para a ampliação de multiletramentos. Isso se dá à medida que eles abrem espaços para que questões de ordem social sejam discutidas e habilidades de leitura e escrita sejam aperfeiçoadas.

Tendo como finalidade que os alunos façam uso adequado da linguagem e suas semioses nas diversas situações comunicativas, se portando como criadores de significações, analistas críticos e transformadores de discursos. Dessa forma, ao trabalhar com as tiras na versão *on-line*, os residentes e a professora preceptora acabam por favorecer o fomento à leitura e à escrita, além de incentivar a autonomia do aprendiz, já que o domínio dos recursos da *Web* favorece uma postura mais independente e autônoma para futuros aprendizados.

Considerações finais

Como resultado, os alunos foram capazes de reconhecer a riqueza e a complexidade desse gênero, compreendendo seu potencial expressivo, em consonância com as exigências de leitura e produção escrita do mundo contemporâneo, conforme determina a BNCC. As discussões empreendidas nesse estudo foram importantes para se pensar a Educação Básica na contemporaneidade. Sabemos e vivenciamos as mudanças nas formas de interação comunicativa e a escola precisa estar atenta a essas novas maneiras

de trabalhar a leitura, a escrita e a produção de textos. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos nos traz uma perspectiva crítica de trabalho com os gêneros discursivos, sendo ampliada pelos gêneros discursivos digitais. Os multiletramentos devem ser explorados de forma que o estudante possa não só trazer para a sala de aula o seu conhecimento prévio, mas desenvolver a sua leitura e escrita em forma de produções autorais, que despertem a postura crítica, visando participar ativamente do meio social em que vive.

Percebemos que é importante, no trabalho com as tiras digitais, se atentar para as possibilidades de efeitos e construções de sentidos presentes nesse gênero. Assim, efeitos como: animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interativas criam um gênero híbrido com linguagem da hipermídia. Na versão digital, as tiras oportunizam curtir, comentar e compartilhar. Esses mecanismos possibilitam ao leitor se manifestar sobre os conteúdos do gênero em questão. Considerando as novas configurações assumidas pelas tiras digitais no ambiente da *internet*, há múltiplas possibilidades de publicação e adaptação que contribuem para o enriquecimento do estudo.

Assim, podemos perceber que, apesar da Pedagogia dos Multiletramentos não ser tão recente no Brasil, ainda há muito o que se entender, explorar e pesquisar a respeito disso pelos educadores brasileiros. Nesse sentido, a BNCC demonstra essas teorias como forma eficaz de trabalhar os gêneros discursivos, especialmente os gêneros digitais. Porém, há que se oportunizar aos professores formação continuada e tempo de contrastar constantemente teoria e prática, visando melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica, oportuniza intervenções didáticas ou propostas abordando os multiletramentos na Educação Básica. Essa Política Pública Educacional é muito importante e deve ser retomada pelo governo, pois, por meio dela, professores e estudantes de Licenciatura são estimulados a adotarem teorias inovadoras em sua *práxis*. A Pedagogia dos Multiletramentos incentiva a formação de estudantes protagonistas, propõe o uso de múltiplas linguagens aliadas às tecnologias digitais. Diante disso, o professor precisa estar em constante formação para dar conta da velocidade e complexidade das mudanças linguísticas, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/SEB/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Parte II. Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF / MEC, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for learning. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 38-92.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: **HAWKINS, M. R.** (Ed.). ***Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives***. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos. In: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.95-122.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático:** transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl. [online]. 49 (2), p. 455-479. 1994.

LIMA, M. B. de. GRANDE, P. B. de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada:** Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

NICOLAU, V. **Tirinhas e mídias digitais:** a transformação do gênero pelos blogs. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

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

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

ROJO, R. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Org.). **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 75-90

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

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

Notas de autoria

Patrícia Maria da Silva é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Metra em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Presidente Antônio Carlos e Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da rede estadual de Catalão - Goiás.

Contato: patriciagog2009@hotmail.com

Viviane Cristina de Alencar Tomé é mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora - CPMGI Dr. Tharsis Campos.

Contato: vivianecristinadealencartome@gmail.com

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR/PITÁGORAS. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Contato: silvania-slim@hotmail.com

Anair Valênia é pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UNB. Doutora pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, área de concentração em Linguística e Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Catalão

(UFCAT). Professora Adjunta do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCAT).

Contato: anairvalenia@ufcat.edu.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

NASCIMENTO, Silvânia Aparecida Alvarenga; SILVA, Patrícia Maria da; TOMÉ, Viviane Cristina de Alencar; VALÊNIA, Anair. Multiletramentos e multimodalidade no Programa de Residência Pedagógica: Gênero discursivo tiras que circulam na mídia digital. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 16, n. 1. p. 33-56, jul. 2025.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 01/05/2025

Aprovado em: 27/06/2025

Publicado em: 30/07/2025