



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

VIVIANE CRISTINA DE ALENCAR TOMÉ

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GÊNERO TIRAS:
uma proposta de ensino de aspectos linguísticos e discursivos da língua espanhola

CATALÃO-GO
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Viviane Cristina de Alencar Tomé

3. Título do trabalho

Sequência didática e gênero tiras: uma proposta de ensino de aspectos linguísticos e discursivos da língua espanhola

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias, Professora do Magistério Superior**, em 26/08/2021, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE CRISTINA DE ALENCAR, Discente**, em 27/08/2021, às 07:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2280793** e o código CRC **7C20A4B7**.

Referência: Processo nº 23070.027557/2021-01

SEI nº 2280793



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

VIVIANE CRISTINA DE ALENCAR TOMÉ

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GÊNERO TIRAS:
uma proposta de ensino de aspectos linguísticos e discursivos da língua espanhola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás (UFG)/ Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade. Linha de pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Professora Doutora Anair Valênia Martins Dias

CATALÃO-GO
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tomé, Viviane Cristina de Alencar

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GÊNERO TIRAS: [manuscrito] : uma proposta de ensino de aspectos linguísticos e discursivos da língua espanhola / Viviane Cristina de Alencar Tomé. - 2021.

CLXII, 162 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Anair Valênia Martins Dias.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui lista de figuras.

1. Tiras digitais. 2. sequência didática . 3. Língua Espanhola. I. Dias, Anair Valênia Martins , orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA UAELL-RC 18/2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 149/2021

Às quatorze horas do dia seis de agosto de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, cultura e identidade, composta pelas docentes: Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias (Orientadora), da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, da Universidade Federal de Lavras - UFLA; Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva, da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada **Sequência didática e gênero discursivo tiras: uma proposta de ensino de aspectos da língua espanhola**, de autoria da mestranda **Viviane Cristina de Alencar Tomé**, matrícula 2019101484. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestra. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação da discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: APROVADA, estando APTA a fazer jus ao Título de Mestra em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, dia seis de agosto de dois mil e vinte e um. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2o A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA Sequência didática e gênero tiras: uma proposta de ensino de aspectos linguísticos e discursivos da língua espanhola

Documento assinado eletronicamente por **Anair Valênia Martins Dias, Professora do Magistério Superior**, em 06/08/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,



§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria Ferreira, Usuário Externo**, em 10/08/2021, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista Do Nascimento Silva, Professora do Magistério Superior**, em 16/08/2021, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2262213** e o código CRC **2843D69D**.

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Ricardo Antônio Tomé, meu porto seguro, companheiro de todas as horas, exemplo de ser humano, por sua compreensão, respeito e tolerância, por estar ao lado de uma pessoa que sempre sonhei e por todas as atitudes que o fazem ser merecedor de meu amor.

Aos meus pais, Paulo Eduardo Barbosa de Alencar e Irene Maria de Paula Alencar, pelo exemplo de dignidade e perseverança, pela confiança em minha capacidade e sólida formação que me proporcionaram dar continuidade em meus estudos até alcançar o título de mestre.

A minha querida sobrinha Isadora de Paula Vieira Alencar, tão jovem e um lindo exemplo de caráter, honestidade e dedicação, sempre disposta em ajudar nas mais simples atividades.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização desse sonho. Por isso, expresso aqui, através de palavras sinceras, a importância que elas tiveram, e ainda têm, nessa conquista e, sobretudo, minha enorme gratidão a todas elas.

Primeiramente agradeço a meus pais Paulo e Irene, minha irmã Ana Paula, meus sobrinhos Isadora, Paulo Eduardo, Maria Helena, Jessica e Mario Henrique, meus avós tão amados Iris e Antônio pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos de minha companhia e atenção, pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por sempre desejarem o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e conseguisse chegar até aqui.

Um agradecimento muito especial a você meu marido amado Ricardo. Um companheiro que sempre me incentivou e nunca me deixou desistir. Obrigada por compreender minha ausência, meu estresse, falta de paciência. Você foi fundamental para tudo isso fosse superado.

Minha gratidão especial a minha orientadora Professora Doutora Anair Valênia. Obrigada por sua dedicação, por ter acreditado e depositado sua confiança em mim nesse trabalho. Sem sua orientação, apoio, confiança ao longo de todo esse percurso, nada disso seria possível.

Um obrigado muito especial também para minha amiga tão querida Patrícia. Não tenho palavras para descrever o quanto você foi importante para mim durante toda essa jornada. Sempre juntas, nas aulas, no preenchimento dos intermináveis formulários, nos eventos acadêmicos, no café, até nas consultas que eu acompanhava meus avós você estava lá, na sala de espera comigo para lermos os textos, preparar as apresentações, enfim em todos os momentos. Meu muito obrigada.

Minha eterna gratidão a todos aqueles que estiveram ao meu lado me dando apoio, me auxiliando a buscar forças e estar perseverante independente da distância. Obrigada a Silvana Veiga, a Naiara Félix, a minha cunhada Renata Tomé, aos meus sogros Diva Márcia e João Batista, a todos os profissionais do Colégio Estadual Abrahão André, Professora Doutora Fabíola Sartin, minha querida amiga Renata Sucupira, a coordenadora e professora Viviane Lara, aos profissionais do CEPMG “Dr. Tharsis Campos” e especialmente a você Pabricia, uma pessoa que deixou seu carisma e amizade. Uma pesquisadora inigualável. Muito obrigada por tudo.

Mas nesse momento não poderia me esquecer daqueles que sem sombra de dúvidas foram minha maior fonte de inspiração para atuar na educação: Tio João Vigário, tia Madalena, tia Doris e tia Dirce, todos vocês me inspiraram a ser a profissional que hoje sou. Meu eterno muito obrigada.

Meus agradecimentos a um casal de tios também muito especiais, que sempre me apoiaram nessa difícil empreitada. Obrigada a Tia Gênia e tio Gilmar.

Por fim o agradecimento mais importante, a Deus. Obrigada meu Pai celestial, por tudo de bom que eu sou, por estar sempre olhando por mim e por todos nós. Sem essa força divina, nada disso seria possível.

RESUMO

O estudo aqui apresentado é resultado de uma proposta de intervenção pedagógica direcionada para o ensino de língua espanhola a partir do gênero discursivo tiras digitais, utilizando como proposta metodológica a Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004), visto que esta é uma metodologia, uma estratégia de ensino, que permitirá ao aluno a aprendizagem do gênero discursivo em questão de forma a atender as etapas previstas para o desenvolvimento das atividades. Cabe aqui ressaltar que esse estudo, se firma nas teorias do gênero discursivo (Bakhtin 2011), dos multiletramentos (Rojo 2012), sobre o suporte Marcuschi (2003). Sobre os quadrinhos e tiras buscamos aporte teórico em Ramos (2017) e Nicolau (2013) e a respeito da autoavaliação buscamos fundamentação em Sordi (2012) e Hadji (2001). Dada a importância da temática elencou-se como objetivo geral propor e analisar uma sequência didática voltada para o ensino de língua espanhola a partir do gênero discursivo tira digital. Como objetivos específicos a proposta configurou-se em: 1) promover a leitura e análise das multissemiões que compõem as tiras, 2) desenvolver atividades interpretativas que permeiem a linguagem verbal e não-verbal nas tiras, 3) apresentar o aplicativo Canva e seus recursos para a construção de tiras digitais, 4) promover momentos de análise e reflexão a cerca do processo de aprendizado por meio da autoavaliação e 5) propor a construção de tiras digitais em língua espanhola utilizando o aplicativo Canva. O trabalho com as tiras digitais pode ser vislumbrado como material de apoio e poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica ao ensino. Os resultados para análise dessa proposta se deram a partir da aplicação da sequência didática e revelaram a relevância de um ensino de língua espanhola voltado para as práticas de estudo da linguagem que considera as multissemiões, os multiletramentos e o ambiente digital contribuem significativamente para o ensino-aprendizagem aprimorando sobremaneira a competência discursiva dos alunos.

Palavras-chave: Tiras digitais. Sequência Didática. Língua Espanhola

RESUMÉN

Este estudio es resultado de una propuesta de intervención pedagógica direccionada a la enseñanza de lengua española a partir del género discursivo tiras digitales, empleando como propuesta metodológica la Secuencia Didáctica ((DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004), haya visto que esta es una metodología, una estrategia de enseñanza, que permitirá al alumno el aprendizaje del género discursivo tiras digitales de manera que venga a seguir la etapas previstas para el desarrollo de las actividades. Es muy importante recordar que ese estudio, se firma en las teorías do género discursivo (Bakhtin 2011), de los multiletramentos (Rojo 2012), respeto al soporte Marcuschi (2003). Sobre los cómics y las tiras buscamos aporte teórico en Ramos (2017) y Nicolau (2013). Además, respeto a la autoevaluación buscamos fundamentación en Sordi (2012) y Hadji (2001). De acuerdo a la importancia de la temática, enumeramos como objetivo general que proponga e analise una secuencia didáctica que se vuelva a la enseñanza de la lengua española a partir del género discursivo tira digital. Ya como objetivos específicos , la propuesta se configura em :1) Promover la lectura e analyses de las multissemioses que componen las tiras. 2) Desarrollar actividades interpretativas que se acerquen el lenguaje verbal y no verbal en las tiras, 3) Presentar el aplicativo Canva y sus recursos para la construcción de las tiras digitales, 4) Promover momentos de analyses y reflexión respeto al processo de aprendizaje por médio de la autoevaluación . Proponer la construcción de tiras digitales utilizando el aplicativo Canva. El trabajo con tiras digitales puede ser entendido como material de apoyo y podrá proporcionar um mejor contacto con los usos lingüísticos de la lengua española por medio de un estudio agradable, divertido y lúdico. Los resultados para analyses de esa propuesta se dieron a partir de la aplicación de la secuencia didáctica no ha revelado la importancia de una enseñanza de lengua española que se vuelve a las prácticas de estudio del lenguaje que considera las multissemiosis, los multi herramientas y el ambiente digital contribuyen significativamente para el processo de la enseñanza y aprendizaje pueden mejorar la competencia de los alumnos.

Palabras-clave: Tiras Digitales, Secuencia Didáctica, Lengua Española .

LISTA FIGURAS

Figura 1- Mapa dos Multiletramentos	26
Figura 2 – A charge e o humor	39
Figura 3 - Cartum vagas para deficientes	40
Figura 4 - Tira de Cibele: Pronta	41
Figura 5 - Tiras do Fantasma	42
Figura 6 - Tira livre de Laerte	43
Figura 7 - Metatira de Clovis	44
Figura 8 - Tira digital: Will Tirando	47
Figura 9 – Sequência didática	58
Figura 10 – Folder de divulgação	65
Figura 11 - Novo Esquema da Sequência didática	67
Figura 12 – Interface	82
Figura 13 - Slide 1	121
Figura 14 - Slide 2	121
Figura 15 - Slide 3	122
Figura 16 - Slide 4	122
Figura 17 - Slide 5	123
Figura 18 - slide 6	123
Figura 19 - Slide 7 Gaturro	124
Figura 20 - slide 8 tira de Condorito	124
Figura 21- slide 9 tira de Mortadelo y	125
Figura 22 - slide 10 tira de Charlie Brown	125
Figura 23 - slide 11 tira de Mafalda	126
Figura 24 - slide 12 tira de Gaturro	126
Figura 27 - Slide 13	127
Figura 28 - Slide 14 – Tira da Mafalda	127
Figura 29 - Slide 15 – Tira da Mafalda	128
Figura 30 - Slide 16 – Tira de Garfield	128
Figura 31 - Slide 17 – Tipos de globos	129
Figura 32 - Slide 18 – Tira de Charlie Brown	129
Figura 33 - Slide 19 – Onomatopeya definición	130

Figura 34 - Slide 20 – Onomatopeyas	130
Figura 35 - Slide 21 – Tira de Gaturro	131
Figura 36 - Slide 22 – Viñeta	131
Figura 37 - slide 23 – Viñetas 2	132
Figura 38 - Slide 24 – Viñeta 3	132
Figura 39 - Slide 25 – Líneas cinéticas	133
Figura 40 - Slide 26 – Ejemplo líneas cinéticas	134
Figura 41 - Tira Mônica	135
Figura 42 - Tira do Jornal Gazeta do Povo	135
Figura 43 - Tira de Gaturro onomatopeyas	136
Figura 44 - Actividade 2: Sigue a las orientaciones y crea	137
Figura 45 - Las cartas	140
Figura 46 - La suerte	140
Figura 47 - La Gitana	140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

TDICs – Novas tecnologias de informação e comunicação

GNL – Grupo New London

HQs – História em quadrinhos

REANP – Regime especial de aulas não-presenciais

EAD – Ensino à distância

(E/LE) – Espanhol como língua estrangeira

UFG/RC – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

UFCAT – Universidade Federal de Catalão

AVEA – Ambiente virtual de ensino à distância

PPGEL – Programa de Pós graduação em Estudos da Linguagem

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – OS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES	21
1.1 <i>Novas tecnologias, multiletramentos e a escola.....</i>	27
1.2 <i>Sobre os gêneros discursivos e tiras digitais.....</i>	29
CAPÍTULO 2 – A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DOS QUADRINHOS E TIRAS	36
2.1 <i>Charges, cartuns e tiras: gêneros ligados ao cômico</i>	38
2.2 <i>Sobre as tiras digitais: diferenças entre o impresso e o digital</i>	43
2.3 <i>O suporte e as tiras digitais.....</i>	47
2.4 <i>O que devemos pensar sobre as tiras digitais</i>	51
CAPÍTULO 3 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O MODELO DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA	57
3.1 <i>Sobre a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).</i>	57
3.2 <i>Abordagens complementares.....</i>	61
3.3 <i>Uma nova sequência didática: o gênero discursivo tiras e a autoavaliação.....</i>	62
3.3.1 <i>Apresentação da proposta de intervenção didática da pesquisa</i>	65
CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	80
4.1 <i>Conhecendo os participantes da pesquisa.....</i>	80
4.2 <i>Sobre a produção inicial</i>	86
4.3 <i>Sobre o módulo 1</i>	88
4.4 <i>Sobre o módulo 2.....</i>	99
4.5 <i>Sobre o módulo 3.....</i>	105
4.6 <i>Sobre a produção final</i>	107
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade tem passado por profundas transformações nos âmbitos sociais, econômicos, culturais e históricos ocasionados pelo surgimento e ampliação das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e que acabou por transformar a convivência social, a organização do trabalho e do sistema educacional. No âmbito escolar, as novas tecnologias proporcionaram uma reflexão sobre seus métodos e práticas escolares cotidianas. Moraes (1997) alerta para a necessidade de mudanças, reformulações e ampliação do sistema de produção e difusão do conhecimento por meio do acesso as novas tecnologias. Entretanto, essas mudanças não se restringiriam apenas ao acesso as novas tecnologias em si, mas na criação de novos ambientes e dinâmicas de aprendizagem a partir do uso das novas ferramentas.

Nesse sentido, diante desses novos desafios, Santos (2012) aponta que a internet veio favorecer também novas práticas de linguagem materializadas em gêneros discursivos e, nesse sentido é necessário que se faça uma investigação dos instrumentos semióticos presentes, já que não basta apenas proporcionar ao aluno a utilização com eficiência das ferramentas de busca e redes sociais. A introdução das Novas Tecnologias Digitais da Informação (TDICs) na escola pode estar associada ao desenvolvimento crítico dos alunos e a qualidade dos conteúdos veiculados na rede, fazendo-se necessário o trabalho com diferentes semioses, analisando sua função na construção de sentido.

Os avanços tecnológicos possibilitaram revitalizar também a (re)combinação de outras mídias e outras semioses, estimulando a criatividade dos alunos por meio do uso de diferentes recursos midiáticos e na divulgação de diferentes conteúdos. Tal contexto acaba por desencadear certa dificuldade para alguns professores trabalharem os diferentes gêneros multissemióticos que circulam no ambiente digital, uma vez que exigem saberes que vão além daqueles disciplinares. Nos deparamos assim, com uma nova forma de se produzir e compreender textos, e apenas o conhecimento estrutural dos elementos que compõem a língua não se mostram mais suficientes para garantir o domínio de tais tecnologias.

Diante disso, vale ressaltar ainda que, é importante vislumbrar que o texto verbal pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. Em suma, precisamos ensinar e compreender como vários letramentos e tradições culturais combinam as diferentes modalidades semióticas para construir significados/sentidos, sendo essas modalidades mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010, p. 461-462).

A partir daí, podemos compreender que o ensino precisa de uma (re)significação que considere os novos arranjos que a escrita tem alcançado diante das novas formas de comunicação. Roxane Rojo (2012) afirma que essas práticas de ensino são (re)significadas graças aos leitores, as novas situações comunicativas e as novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramento.

Segundo Rojo (2012), hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura que configuram a hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas ou com movimentos, sons, áudio, etc...) em que novos gêneros surgem e influenciam e modificam as formas de ler e escrever, o que por vezes se transformam em novos desafios para as teorias de letramento, aos educadores e também para a escola. Perante a esse quadro que se caracteriza pela multiplicidade da linguagem, ela ainda aponta a necessidade de um trabalho que envolva os multiletramentos, ou seja, que busque novas capacidades para a leitura, escrita e compreensão da realidade comunicativa a que estão inseridos os aprendizes.

As novas tecnologias e a internet propiciam um rico ambiente para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro na medida em que possibilita uma maior aproximação, um maior contato entre indivíduos de culturas diferentes. Isso ocorre porque nesses ambientes se oferece uma gama de oportunidades para a interatividade, possibilitando sobretudo a inserção e a interação em ambiente digital do aprendiz e falantes de outras línguas com uma possibilidade de comunicação em contextos reais. De acordo com Almeida (2008) o uso de ambientes virtuais é favorecido pela possibilidade de interação e de construção colaborativa, pois, permite o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem linguagens (verbal e não-verbal) e ao mesmo tempo promove a construção de ideias e formas de expressão.

Assim sendo, a utilização de ambientes virtuais deve estar pautada na possibilidade de interação, proporcionada pelo seu dinamismo em estabelecer processos comunicativos nas várias formas de linguagem (escrita, oral e visual), de registro, memorização e recuperação de dados, não importando para isso o espaço e o tempo em que os interlocutores interajam. A comunicação em ambientes virtuais é a possibilidade, embora haja uma dispersão geográfica, de alunos e professores fomentarem simultaneamente o processo de ensino-aprendizagem por uma memória compartilhada, coletiva e cooperativa.

No que tange ao ensino da língua estrangeira, aqui no caso específico do ensino de língua espanhola, é perfeitamente possível aproximar os conteúdos à realidade do aluno e, sobretudo repensar os usos linguísticos para além das questões formais e estruturais. Segundo

Sedycias, (2005) a língua espanhola é o idioma oficial de cerca de 21 países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai, Venezuela, Guiné Equatorial), sendo uma das línguas mais importantes da atualidade, falada por mais de 332 milhões de pessoas. Considerando essa assertiva, não há como negar a importância do espanhol no mundo atualmente.

Mediante as discussões e reflexões que perpassam o ensino de língua espanhola como língua estrangeira, o pesquisador Goettenauer (2005) salienta que dominar um idioma estrangeiro, não se restringe apenas na mera aquisição de um conhecimento instrumental que pode auxiliar no propósito de conseguir um emprego, viajar, escrever, prestar o vestibular, etc , mas também o apropriar-se de “novas lentes para mirar o mundo”. Ele considera ainda que o grande desafio que se impõe é que a língua em estudo passe a ser entendida como um componente cultural e que traduz uma riqueza de povos e culturas que devem ser conhecidos e respeitados.

Seguindo essa perspectiva, asseveramos que o ensino-aprendizagem de língua espanhola precisa ser compreendido de forma dinâmica e abrangente e, para isso, podemos refletir acerca de formas de inserir o aluno no contexto dos multiletramentos por meio das TDICs. Para atingir seus objetivos, os docentes têm a possibilidade de trabalhar com materiais autênticos, possibilitando o contato direto ou com hispânicos falantes, como por exemplo oferecendo uma proposta didática que tenha como objetivo a ampliação lexical e a apresentação de variações de uso em contextos latino-americanos e peninsular.

Para o desenvolvimento de uma proposta nesse sentido, poderão ser utilizados vídeos, propagandas, entrevistas em espanhol, ou mesmo criando uma sala de bate papo virtual ou presencial com um falante hispânico. Em seguida, pode-se apresentar aos alunos questões em um debate oral, para instigar e inferir o conhecimento deles a respeito do tema. Nesse caso, o uso do recurso audiovisual como material autêntico, pode proporcionar a ampliação de conhecimento do aprendiz, ao se realizar um trabalho que envolva textos orais e escritos, vídeos e áudios (disponíveis na internet). Tal atividade permite observar, analisar, questionar e debater diferentes opiniões que os alunos venham a manifestar para, enfim, construir sua própria compreensão e interpretação acerca de temas da atualidade.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil 2006 p. 148 - 149) apontam que por meio do contato ou conhecimento da língua estrangeira e a cultura, o aluno enxerga a língua estrangeira espanhola como um conjunto de valores e relações interculturais. Contudo,

para que o aluno alcance essa visão, é necessário que a língua em estudo adquira função social e contribua para a construção da cidadania. Desta forma, o aluno aprendiz de língua espanhola, objeto do estudo aqui desenvolvido, não será um simples reproduzidor da língua e sim um indivíduo com capacidade crítica e reflexiva.

Refletindo acerca das considerações apresentadas até o momento, nos cabe esclarecer que a pesquisa a que nos propusemos surge a partir de inquietações oriundas de análises acerca da relevância das novas práticas de leitura e escrita. Como bem descreve Ribeiro (2007):

A relação estabelecida (durante séculos) entre as mãos e o papel, o tato e a capa, as pontas dos dedos, a saliva e as arestas do papel, a página e a numeração, o movimento dos olhos e a forma das letras ... tudo isso ganha status de opção e possibilidade: a de ler diante de uma tela que emite luz, mover o texto de maneira indireta (por meio do mouse ou do teclado) [...]
(RIBEIRO, 2007, p.129).

Como se pode depreender, as novas práticas realizadas nos ambientes multissemióticos¹, multimidiáticos² e hipermidiáticos³, propiciam uma interação virtual inédita, um novo universo de possibilidades. Vale ressaltar que o apreço pela produção escrita impressa vem de longa data. Se lembrarmos a história Colonial no Brasil, temos um retrato bem complexo. Durante muito tempo em nosso país, havia muita dificuldade em se obter acesso aos recursos que permitissem aos indivíduos alcançar as habilidades de leitura e escrita. E essa situação perdurou até o ano de 1808, ano da chegada da tipografia, período em que na Europa a indústria editorial já alcançava largos passos e no Brasil ainda não havia um público leitor consistente nem mesmo para os livros.

Diante disso, Schapocnick (2003) considera que em decorrência as mudanças tecnológicas, especialmente na comunicação, acabaram por acarretar alterações nas práticas e representações culturais. Porém, grande parte dos estudiosos insiste que uma perspectiva evolutiva e progressiva esconde o fato de que as normas, as funções e usos da cultura letrada não são compartilhados de forma igual.

No contexto atual, é preciso alargar os horizontes e se apropriar das possibilidades que existem para que sejamos aptos a lidar com elas. Devemos pensar que não existem regras rígidas

¹- Segundo Rojo (2012), multissemióticos são elementos que se caracterizam pela composição de muitas linguagens (modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para alcançar significado.

²-Para Nunes (1999), multimidiáticos são os recursos que possibilitam a articulação de linguagens sob forma digital.

³-De acordo com Santaella (2007), hipermidiático seria a integração de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons em um único ambiente digital.

que não permitam outro tipo de leitura que não seja advinda do papel impresso, ou mesmo que devemos aprender a ler primeiro no papel para posteriormente alcançar outras formas de leitura.

Rojo (2012) trata ainda da constituição da indústria da cultura, sendo esta centralizada nos interesses do capital e da classe dominante, que por sua vez, coloca o receptor no lugar do consumidor de produtos culturais e por conseguinte, com a indústria da mídia digital, da digitalização (multi) mídia esse quadro passa a sofrer drástica alteração. Por meio do uso de recursos interativos-colaborativos dos multiletramentos, temos a eminente chance de subverter ou transgredir as relações de poder preestabelecidas, especialmente aquelas relações de controle unidirecional da comunicação e informação.

Nessa perspectiva, podemos ainda conceber que as novas tecnologias digitais possibilitam articulação de diferentes semioses como: sons, imagens, cores, movimentos, etc. Desta forma, considerar a importância da presença de imagens, cores e outros elementos significativos são essenciais para possibilitar práticas de letramentos, além de uma mera prática de leitura e escrita. Isso se torna cada vez mais relevante na medida em que os avanços tecnológicos têm permitido a produção de textos com uma enorme variedade de formas, que circulam em diferentes situações sociais e com objetivos diversos, possibilitando uma maior liberdade de manusear dos gêneros do discurso.

Segundo Dionísio (2009, p. 14), “os avanços tecnológicos têm colaborado e muito para esse jogo de experimentação de arranjos no processamento textual”, essas mudanças na construção desses gêneros discursivos, conforme enfatiza a autora, implicam também mudanças na forma de lê-los. Ou seja, a imensa variedade de gêneros fluidos, multimodais e interativos, devido às virtualidades possibilitadas pelas novas mídias. Ações como colorir, aumentar, diminuir, aproximar e selecionar passaram a ser facilitadas a partir dos recursos de edição digitais e logo propiciam novas condições de produção para muitos gêneros textuais. Outrora, tínhamos a nosso dispor longos textos em prosa, contudo, atualmente é grande a presença de textos que se caracterizam pela articulação de diversos modos de representação, em que cores, layouts, imagens estáticas e/ou em movimento e escrita se articulam para significar mais. Em outras palavras:

mudanças linguísticas e semióticas em geral demandam novas formas de gerenciamento dos bens simbólicos, além de gerar diferentes princípios de ação e conduta intelectuais que passam a ser valorizados no interior das novas comunidades de usuários de linguagem criadas a partir de tais modificações (XAVIER, 2009, p. 45).

Seria interessante mencionar, além da dinamicidade, a circulação dos gêneros que segundo Marcuschi (2011) mostra como a sociedade se organiza em todos os seus aspectos. Há aqueles que circulam para toda população como formas de organização da vida social, como por exemplo: contas, notas, nomes de ruas, endereços, cédulas de dinheiro, atestados, formulários e etc. Já outros gêneros são característicos de outras esferas sociais como: artigos científicos, tratados, resenhas, notícias jornalísticas dentre outras, e por fim, há outros pertencentes ao domínio literário.

Em suma, o referido autor ainda considera a ideia de que os gêneros são dinâmicos e maleáveis, mas que aqueles considerados minimalistas (gêneros de uso recorrente no cotidiano) e que circulam no dia a dia das pessoas, possuem estrutura rígida, e em contrapartida não possuem autoria nem variação de estilo, em grande parte, são gêneros poderosos como documentos muito usados, mas nunca produzidos por seus usuários.

Nessa perspectiva, todo o processo de evolução e circulação dos gêneros do discurso, ocasionados por intensas mudanças, trouxeram significativos impactos nas atividades de leitura e escrita, enquanto práticas sociais, e conseqüentemente, trouxeram novos desafios. Paralelamente, a escola tem o desafio de ampliar as práticas de letramento, de forma que o leitor compreenda os efeitos de sentido que a articulação entre diferentes linguagens produz, o que impacta no processo de leitura e compreensão dos textos que circulam socialmente.

Na contemporaneidade, a relevância que antes se dava ao texto verbal acaba por dividir espaço com os textos que articulam diversas linguagens, pois:

os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Assim, o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação (DE BARROS, 2009, p.169).

Nesse sentido, entre a linguagem verbal e não verbal pode existir uma relação de constante interação, em que o texto se apoia a imagem, nos elementos visuais. Ou seja, o leitor poderá explorar elementos visuais que irão integrar o conjunto de informações, como indicadores de sentido. A ilustração tem uma relação de complementariedade, em que a palavra escrita e a imagem integram (GOMES, 2010). Compreender essas relações entre imagem e escrita fazem parte das habilidades de leitura relacionadas à multimodalidade.

Considerando a relevância de todos esses aspectos apontados anteriormente percebe-se o quanto a prática envolvendo gêneros discursivos diversos contribui para o desenvolvimento de estratégias de leitura e mesmo de produção. A articulação de linguagens proporciona uma nova visão aos leitores e se torna essencial no que se refere à compreensão total de determinado gênero discursivo, pois palavra e imagem se complementam e juntas podem ter um significado mais amplo.

Nessa relação de significação entre palavra e imagem, o gênero tiras emerge como um gênero discursivo que traz em sua constituição a reunião desses elementos. Conforme nos apresenta Nicolau (2013) a tira é uma sequência narrativa em quadrinhos, humorística e satírica que utiliza a linguagem verbal e não verbal transmitindo uma mensagem de caráter opinativo.

Esse gênero discursivo é um gênero de grande circulação cujo objetivo é produzir uma crítica por meio do humor e da sátira. Durante o processo de leitura e produção de sentido, é importante que o leitor considere a relação existente entre os vários modos de representação empregados, a fim de compreender o potencial significativo das tiras. Vieira e Ferreira (2017) sugerem alguns pontos básicos para a exploração do texto multimodal na formação de leitores e salientam que alguns aspectos podem ser explorados a serem numa abordagem envolvendo o gênero tiras.

Tomando como plano de fundo as elaborações apresentadas, enumeramos pontos propulsores para a pesquisa realizada, tendo como objetivo geral propor e analisar uma sequência didática voltada para o ensino de língua espanhola a partir do gênero discursivo tira digital. Para tanto, nos atemos aos seguintes objetivos específicos: 1) promover a leitura e análise das multissêmioses que compõem as tiras; 2) desenvolver atividades interpretativas que permeiem a linguagem verbal e não-verbal nas tiras; 3) apresentar o aplicativo Canva e seus recursos para a construção de tiras digitais; 4) propor a construção de tiras digitais em língua espanhola utilizando o aplicativo Canva. Cabe ressaltar que a proposta aqui desenhada, por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Quando se pensa em ensino de línguas, é importante capacitar os alunos e torná-los indivíduos autônomos, especialmente no que tange as mais diversificadas práticas de multiletramentos fundamentados nos múltiplos aspectos da linguagem. Para alcançar essa autonomia o aluno não pode ser visto apenas como um leitor – consumidor de tiras digitais, mas também como produtor, pois é essencial que ele saiba manusear os recursos digitais disponíveis para a produção de suas próprias tiras. O trabalho com as tiras digitais pode ser

vislumbrado como material de apoio e poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica ao ensino, atraindo assim a atenção desses jovens.

Diante disso, nos fizemos a seguinte pergunta de pesquisa: A elaboração e aplicação de uma sequência didática é um recurso dinâmico e produtivo para promover o aprendizado de língua espanhola em ambiente digital? Para responder a essa questão vários pontos foram levantados, inclusive a assertiva de que é válido adaptar o trabalho a realidade dos alunos, e para tanto haverá a necessidade de que os módulos propostos na sequência didática tenham seus objetivos redefinidos em função das dificuldades encontradas na realização das atividades sugeridas.

O trabalho aqui apresentado está dividido da seguinte forma: o capítulo 1 trará discussões sobre os multiletramentos e a forma como as inovações tecnológicas interferem nas práticas educacionais que envolvem leitura e escrita, pois, se há mudanças nas tecnologias e nos textos contemporâneos é necessário que a escola se adapte. Uma das formas para se chegar a essa adequação é abordar os letramentos que são exigidos dentro desse contexto, sendo um deles capacitar os alunos a promover sentidos e interagir com os gêneros digitais presentes na constituição do currículo escolar, considerando como as inovações tecnológicas acabam por interferir no ensino/aprendizagem, bem como sua relevância para o trabalho envolvendo o gênero discursivo tiras.

No capítulo 2, serão feitas algumas considerações acerca da linguagem e sua relação com o gênero discursivo tiras, buscando tratar especificamente dos tipos mais conhecidos, sobretudo, as digitais. Já no capítulo 3, serão apontadas considerações a respeito da teoria que sustenta a sequência didática elaborada pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e também discussões fomentadas por outros teóricos que apresentam novas propostas para a metodologia.

No capítulo 4 será apresentada uma proposta didática para construção de tiras digitais empregando o aplicativo Canva. Esse planejamento será embasado pela metodologia da sequência didática, trazendo novos elementos na composição do esquema teórico e também a autoavaliação como um novo aspecto a compor a sequência didática, com o objetivo de auxiliar o aluno a se avaliar durante o processo de aprendizagem.

Partindo das considerações feitas sobre os multiletramentos e a importância das novas tecnologias aliadas ao ensino de língua espanhola, a proposta didática aqui apresentada, sustentada na metodologia da sequência didática, mesmo trazendo novos elementos, propõe

que o aluno produza o gênero discursivo tiras nas mídias digitais, agregando a essa produção suas características pessoais, sua criatividade. Isso se justifica, porque, nas palavras de Rojo (2012), o trabalho da escola estaria voltado para práticas em que os alunos se transformem em criadores de sentido e, para tal é preciso que ele seja um analista crítico, um protagonista que seja capaz de transformar os discursos e significações, sejam estes na recepção ou produção de gêneros discursivos.

Acreditamos que a relevância da pesquisa se dá na medida em que ela pode contribuir para que os profissionais da educação – especialmente os professores de língua estrangeira –, possam refletir acerca da importância do uso dos novos recursos digitais para a melhoria nas práticas de ensino-aprendizagem. Reflexão essa promovida ao se lançar um novo olhar para as práticas de ensino que envolve os atos de ler e escrever numa época em que os avanços tecnológicos exigem não apenas novos letramentos, mas também que os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem tenham um domínio crítico de leitura e de escrita de produções impressas e digitais.

CAPÍTULO 1 – OS MULTILETRAMENTOS E 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 de informações e que se posicione frente a essas informações de forma imediata, sobretudo, por meio do acesso as novas ferramentas tecnológicas. Diante disso, é imperioso que a escola e o professor busquem adequar suas práticas pedagógicas às necessidades comunicacionais dos alunos.

Desta forma, Rojo (2012) aponta para a necessidade 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* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais). Este manifesto aponta para a necessidade da escola promover os novos letramentos presentes na sociedade contemporânea, que envolvem, por sua vez, as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICs), 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. Questionava, em suma, 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. Mas o que caracteriza de forma clara o termo multiletramentos? Segundo Rojo (2012) o conceito de multiletramentos:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Em outras palavras a referida autora 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 e 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 ser em algo nocivo, 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 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. Tal qual nos 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 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 nos enunciados com efeitos de sentido por meio do emprego dos novos recursos tecnológicos.

Vale ressaltar, que as mídias anteriores (impressas ou analógicas, como: a fotografia, o cinema, o rádio e TV pré-digitais) de uma forma diferente das mídias digitais, trazem em sua natureza tradutora de outras linguagens para a linguagem binária, permite que o usuário-leitor interaja com outros interlocutores. Essas mídias acabavam por controlar a informação de tal forma que as massas, teriam acesso á informação por meio do rádio e da TV, ao passo que as elites, por meio da imprensa e do cinema, foi destinado o bojo da “indústria cultural” característica da modernidade, que centralizava os interesses da classe dominante. O receptor era o consumidor dos produtos culturais, porém com a chegada das mídias digitais e a digitalização (multi) mídia, acarretaram-se profundas mudanças nesse panorama.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses presentes nos textos em circulação, Rojo (2012) a denominam 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, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias) (ROJO, 2012).

Com base nas exposições acima apresentadas, percebemos que em um contexto rico e plural, as discussões empreendidas pelo GNL (1996), relativas a pedagogia dos multiletramentos, vem 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) o GNL apontam 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 do 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.

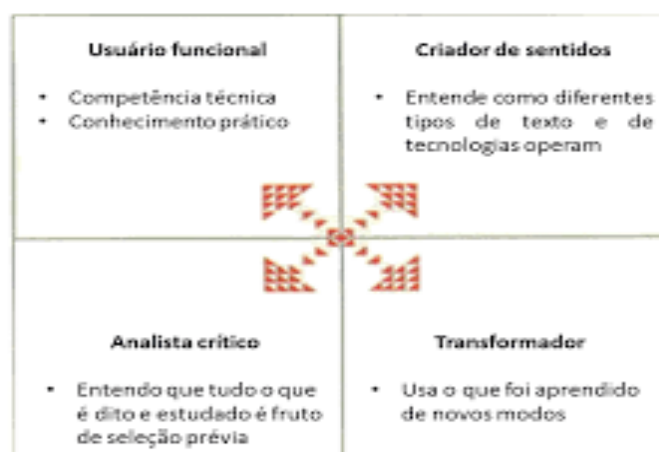
Nessa perspectiva, Lemke (1994) afirma que existem atualmente dois paradigmas de aprendizagem e educação em constante disputa em nossa sociedade e que as novas tecnologias vão ocasionar o equilíbrio entre ambos. O primeiro é o paradigma de aprendizagem curricular, sendo aquele que dita o que você necessita saber e realizar o planejamento e o cronograma fixos. Já o segundo, diz respeito a 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 no sentido de que acredita que são requeridas várias estéticas e éticas, em outras palavras, seria dizer 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 consumidor 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 abaixo.

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Adaptado de DECS & UniSA, 2006

Fonte: (ROJO, 2012, p. 29).

Os princípios delineados pela pedagogia dos multiletramentos representados no diagrama anterior (figura 1) propõem que o usuário venha 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 alunos se tornem analistas críticos, buscando a transformação seja nos discursos, nas significações, na recepção ou na produção (ROJO, 2012).

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

crítico e 4) a prática transformadora. Nessa conjuntura, Rojo (2012) esclarece que a prática situada traz significado específico em que projeto didático 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 e, os gêneros e designs próximos dos alunos em seus processos de produção e recepção.

Diante dessa conjuntura é que se introduz 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 na necessidade de um enquadramento dos letramentos que propõem, em suma busca 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 transformadora, para a recepção ou produção de novos designs.

Nesse contexto plural emergem as discussões do GNL acerca da pedagogia dos multiletramentos na escola que questionam, sobretudo, o papel dessa instituição frente aos novos letramentos e ao novo perfil dos alunos. O grupo lembra ainda que o aprendizado cotidiano acontece de forma distinta do aprendizado escolar, e, por conseguinte, o currículo e as escolhas pedagógicas devem contemplar aspectos culturais globais, regionais e de identidade, ou seja, de saberes significativos aos aprendizes. A instituição escolar precisa, portanto, desenvolver novas competências e habilidades de forma que o aluno seja capaz de agir e interagir com as habilidades que lhe serão exigidas nos vários contextos e situações cotidianas.

Em síntese, o trabalho escolar com multiletramentos está baseado em propostas de ensino de significados e práticas situadas, que são, num primeiro momento, necessárias para a compreensão real e crítica das vivências sociais. Essa compreensão por sua vez, é um entendimento essencial para solucionar problemas do dia a dia, seja da vida cotidiana, do trabalho ou da cidadania. Para Gee (2013), não basta ter conhecimentos sobre fatos teóricos, informações, gramática e texto, é preciso saber como utilizar tudo isso em prol de ações que sejam úteis nas diversas práticas da sociedade. Isto quer dizer, basicamente, “fazer coisas” com esses fatos e informações, utilizá-los para resolver problemas. Na próxima seção serão empreendidas discussões acerca da importância das novas tecnologias e sua implicação para os multiletramentos e as prática de ensino empreendidas pela escola.

1.1 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). Baseado nessas transformações surge a teoria dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

De acordo com os estudos apresentados por Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos recebe essa denominação em função da multiplicidade dos canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística e busca abarcar os modos de representação que sofrem variação de acordo com a cultura e o contexto social. Esses novos sistemas interferem na maneira como usamos a linguagem e, dessa forma, o significado construído a partir da nova configuração de uso da linguagem, resulta 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 transformadora (já citados anteriormente). Esses componentes propõem uma outra forma de se enxergar o aluno, oposta as concepções mais antigas de letramento em que esse indivíduo é visto como passivo, um mero recipiente, que apenas memoriza e reproduzi 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, 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 promover 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, que não poderiam deixar de ser discutidos. Almejando esse objetivo, Dias (2012) sugere que se trabalhe com os gêneros digitais e se promova uma “descoleção” (Canclini 2006) das práticas escolares canonizadas para outras que necessitam de novas posturas e olhares distintos. A autora, visando essa transformação, faz a seguinte proposta:

Convidamos os professores a ampliar seu círculo de atuação e a promover suas próprias coleções, especialmente aquelas referentes aos gêneros digitais, buscando abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente que possam ser abordadas na escola (DIAS, 2012, p. 100).

Perante aos 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 considerando a dimensão profissional, pessoal e a participação cívica

(KALANTIZIS; 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 estas já possuem, já realizam, ampliando suas práticas para a realização de projeto que considerem as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Refletindo acerca da ampliação de conhecimentos é de suma importância repensar as práticas e produção escrita de gêneros discursivos, considerando ainda a leitura como forma de participação e interação crítica e ativa na comunicação humana. uma participação possível de ser realizada por homens, uma forma também de encontro entre o homem e a realidade sociocultural. Silva (1987) afirma que ao aprender a ler, o sujeito começa a conhecer/compreender as realizações e a realidade humanas registradas pela escrita, pois, ler é compreender, é uma forma de ser. Por isso, não basta apenas decodificar sinais e signos, o leitor precisa comportar-se diante do texto transformando-o e transformando-se.

O pesquisador(a) Paulo 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. Como discente, ele deve se apropriar dos novos letramentos, das TDCIs para atuar na mediação dos conteúdos com os alunos, provendo e alcançando novos e aprimorados resultados.

1.2 Sobre os gêneros discursivos e tiras digitais

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, busca-se colocar essas várias linguagens 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 aluno. Diante deste quadro, temos a eminente necessidade de uma pedagogia voltada a considerar as culturas, as referências dos alunos e suas bagagens culturais.

Tal objetivo pode ser alcançado, englobando em nossas salas de aula o estudo dos gêneros discursivos que lhes são caros e conhecidos a fim de relacioná-los com outras culturas e esferas sociais. Para tratamos desses gêneros e de seu caráter multimodal ou multissemiótico

– tema que demanda desafios para a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin – apresentaremos uma breve discussão sobre o tema na perspectiva da teoria de bakhtiniana.

O estudo dos gêneros do discurso esteve durante muito tempo associados à literatura, porém, as teorias propostas por Bakhtin contribuíram para que esse conceito se ampliasse e passasse a ser empregado nos mais variados eventos de comunicação do cotidiano de uma forma geral. Dessa forma, esse conceito ultrapassa as fronteiras do campo literário e alcançam as mais diferentes áreas do saber.

No entanto, a partir dessa ampliação surgem diferentes apropriações e, por isso podemos encontrar diferentes terminologias, teorias e posicionamentos sobre a questão levantada nesse estudo. Em face disso, cabe-nos esclarecer que partimos da compreensão dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, em que o termo gênero textual não substitui o gênero do discurso. Segundo Sobral (2007, p. 36) a “designação de gênero textual usada como sinônimo ou substituta do conceito de gêneros do discurso acaba por privilegiar o texto, tornando-o como se prescindisse o contexto, vindo estabelecer uma relação direta entre um dado gênero e forma textual, o que acaba por incorrer no risco de entendermos os gêneros como formas cristalizadas, fixas e imutáveis”; contrariando, assim, o enfoque dado por Bakhtin (2011), que privilegia o caráter dinâmico e histórico das construções genéricas.

O conceito de gênero do discurso esboçado pela teoria bakhtiniana não pode ser compreendido isoladamente de outros conceitos e concepções, pois assim estaríamos correndo o risco de simplificar ou reduzirmos a uma formulação teórica simplista. Desse modo, faz-se necessária a articulação de outros conceitos e concepções importantes como: concepção interacionista, o signo linguístico, o dialogismo, o conceito de enunciação e enunciado e por fim gênero do discurso.

Inicialmente é importante mencionar que, na perspectiva de Bakhtin, a linguagem é vista como meio de interação, o que por ventura ocasiona o surgimento da concepção interacionista da linguagem. Para essa concepção, o homem não apenas transmite mensagens para um receptor, mas interage socialmente, por meio da linguagem, a qual organiza suas relações sócio discursivas. Por esse viés, as várias maneiras de dizer algo são possibilidades oferecidas pela língua, num determinado contexto de produção, realizados por meio dos gêneros discursivos, sobre os quais explanaremos adiante de uma forma mais clara.

Essa concepção interacionista compreende a linguagem como um produto de uma necessidade histórica entre um locutor e um interlocutor, cuja relação se firma em situações

reais de uso. Dessa forma, reconhecemos a natureza social da linguagem considerando o caráter dialético e histórico da língua. Bakhtin e Volochinov esclarecem que:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 44).

Em outras palavras seria afirmar que os usos linguísticos são escolhidos e selecionados socialmente pelos indivíduos em sociedade a partir situações de interação. Assim sendo, os usos linguísticos são convencionados e condicionados a partir da organização social e pelas condições de interação que são estabelecidas. Para a concepção interacionista a linguagem é uma necessidade que o homem tem de se relacionar com o outro, numa sociedade baseada nas relações sociais mediadas trabalho.

Dessa forma, é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e por isso somos levados a compreender que a materialização da linguagem ocorre por meio do que Bakhtin (2004) chama de signos ideológicos. Sobre esse conceito o autor pontua que, paralelamente aos fenômenos naturais e aos fenômenos do mundo material, existe um universo mais amplo, o mundo dos signos, também chamado de “mundo da significação”. Assim, o signo é um elemento de natureza ideológica. Nesse sentido, “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 31), ou seja, para produzir significação, é preciso ser signo. Onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico, pois seu domínio coincide com dos signos e estes são mutuamente correspondentes.

Doravante podemos compreender que todo signo possui uma carga semântica incontestável, em outras palavras, possuem uma carga de sentidos, significações e ideologia. Contudo, somente serão atribuídas as devidas significações a eles caso estejam contextualizados, pois estes não possuem valores em si mesmos, já que não é um produto da consciência individual, pois aparece como fenômeno do mundo exterior e, conseqüentemente, sofre influência de valores sociais e ideológicos.

Em síntese, podemos considerar que o signo ideológico possui significação externa, isso porque o valor semântico não se encontra na palavra em estado original (estado de dicionário), mas no contexto imediato de interação, ou seja, no espaço dialógico. Concebendo esse espaço

chegamos à concepção de dialogismo, que para Bakhtin remete à ideia do discurso atravessado pela voz alheia, melhor dizendo, que traz a voz do outro em sua composição.

A concepção de dialogismo por sua vez, associado à compreensão filosófica, afirma que todo e qualquer enunciado possui dupla dimensão, isto é, a sua posição e a do outro. Isso significa que o homem está em constante relação com “outro”, sempre em interação, segundo esse raciocínio, o sujeito é constituído pelo “outro” (pelas e nas práticas sociais), uma vez que traz consigo experiências de interações anteriores. É nesse processo de relação dialógica que se insere outro conceito da teoria bakhtiniana: a atitude responsiva-ativa, de acordo com esse princípio, uma vez proferido o enunciado ele exige resposta, uma reação (de concordância ou discordância) do interlocutor envolvido no processo.

Partindo então do que fora até aqui esboçado, entendemos o signo ideológico enquanto fenômeno dialógico materializado por meio da ação e relação entre falantes reais, em contextos específicos de interação, por meio do qual chegamos a outro conceito apresentado pelo Círculo de Bakhtin o de enunciado e enunciação.

Para Bakhtin e Volochinov (2004) os termos “enunciado” e “enunciação” são indissociáveis e só ganham significação no contexto de produção em que se inserem, esse conceito está relacionado ao resultado, ao produto da interação entre sujeitos, se associa ao momento da interlocução, que envolve o contexto social e o contexto ideológico. Dessa maneira, a enunciação está relacionada ao tempo e ao espaço da produção do discurso, ou seja, com o ato de dizer, pois, para cada momento histórico e em cada contexto, as relações sociais vão sendo (re)organizadas com objetivo de atender às necessidades vigentes. Portanto, podemos dizer que o “dito” é algo singular, é sempre um “não dito” proferido em um dado momento. Portanto, a enunciação não pode ser compreendida como um processo individual que ocorre no psiquismo humano, ela é um fenômeno de “natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004).

Portanto, visando que o contexto e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, temos a ideia que nos conduz ao conceito de enunciado, que se refere à forma como o discurso se manifesta, isto é, como os signos linguísticos se organizam dentro do discurso para atingir o propósito comunicativo pretendido pelos falantes. Essa organização do enunciado prevê certa mobilidade, visto que o signo, nas palavras de Bakhtin e Volochinov, é móvel, possibilitando, desse modo, diferentes significações, dependendo do espaço, tempo, contexto em que é utilizado.

Cabe ainda considerar que o conceito de enunciado não se restringe apenas a dimensão verbal do discurso e a organização material deste por meio dos signos, mas, se associa a dimensão social, a situação de interação (relação tempo e espaço) e os conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, teremos sempre uma relação dialógica e, conseqüentemente, considerando a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, nós temos um “eu” e um “outro”, com finalidades discursivas determinadas, situados em contextos e espaços reais de interação (esferas sociais).

A essa definição de enunciado, Bakhtin e Volochinov (2004) acrescentam a noção de campo da atividade humana. Em linhas gerais, podemos compreender essa noção como os diferentes contextos com os quais interagimos no dia a dia, como por exemplo: a família, a escola, comércio, etc., esses locais, por sua vez, são entendidos como esferas de atividades humanas. É por meio dessas esferas da atividade humana que produzimos nossos discursos específicos, organizamos nossa maneira de falar, nosso agir através de formas relativamente estáveis chamadas gêneros do discurso.

Dentro dessa conjuntura, os gêneros do discurso não são entendidos como elementos fixos. Em uma sociedade marcada pelo dinamismo social e que também ideologicamente sofre a interferência da ação do sujeito que, diante de uma situação e da necessidade de interação, acaba por (re)criar e agir sobre os enunciados já produzidos, adaptando-os, a fim de alcançar o propósito comunicativo desejado. Isso justifica o postulado de Bakhtin e Volochinov (2004) de que os gêneros são “relativamente estáveis”, pois, são constituídos historicamente, e podem, ao mesmo tempo, modificar-se, desaparecer, assim como abrir espaços para outros gêneros.

Segundo Bakhtin (2003) os enunciados são um reflexo de condições específicas e finalidades de campos da atividade humana não apenas pelo seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem, mas também pela estrutura composicional. Ou seja, os três elementos – o conteúdo temático, estilo, a construção composicional, estão ligados no todo do enunciado e são determinados pelas particularidades de um campo de utilização da língua que elabora os tipos relativamente estáveis de enunciados, e estes são denominados gêneros do discurso.

Essa noção cunhada por Bakhtin permitiu ainda considerar que as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis e que cada esfera social possui um determinado repertório de gêneros que se amplia e modifica na medida em que a própria esfera se torna mais complexa, assim, a quantidade e a heterogeneidade de gêneros do discurso também são infinitas. Diante disso, Bakhtin estabelece a diferença entre gêneros primários (simples) e secundários

(complexo), onde a diferença não se assenta na distinção funcional dos gêneros, mas sim na contraposição entre as esferas cultural e cotidiana da comunicação humana.

Os gêneros primários se desenvolvem a partir da comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano, como exemplo dessa categoria temos: a conversa familiar, o relato do dia-a-dia, a carta, um bilhete. Já os gêneros secundários se desenvolvem em um contexto de comunicação cultural mais complexa e sistematizada, no âmbito dos sistemas ideológicos constituídos, mais especificamente, na esfera científica, religiosa, artística, etc. São exemplos de gêneros secundários: o romance, uma tese, um editorial, etc.

A classificação dos gêneros discursivos em primários e secundários não constitui uma divisão rígida, na verdade, durante o processo de formação dos gêneros secundários eles absorvem e reelaboram diversos gêneros primários, muitos deles que são moldados numa determinada área podem ser transferidos para outra, dando origem a novos gêneros. Podemos perceber uma relativa estabilidade dos gêneros que, ao invés de se apresentarem como formas acabadas e com fronteiras bem demarcadas, evoluem, se transformam, desaparecem, nascem e são absorvidos por outros gêneros.

Ressaltamos que o surgimento e o desenvolvimento histórico dos gêneros discursivos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento e a complexificação das esferas de atividade humana e pelas novas exigências originadas a partir dessa complexificação. Dessa maneira, à medida que os indivíduos, na sociedade, participam de atividades ou compartilham experiências, o repertório de gêneros aumenta e se diversifica. A Internet, por exemplo, possibilitou novas formas de interações discursivas e, por sua vez, propiciaram o aparecimento de novos gêneros, como, o e-mail e o chat. O desenvolvimento dessas formas de comunicação verbal tem a sua origem em outros gêneros pré-existentes, a carta, no primeiro caso, a conversa, no segundo, todavia, o aparecimento desses novos gêneros não extinguiu e nem substituiu aqueles que os originaram.

O avanço das tecnologias e da internet permitiram inovações no tange aos gêneros textuais, como ocorre no campo dos quadrinhos, por exemplo. Durante o século XX, a produção e a divulgação desse gênero, sobretudo das tiras nos jornais dependiam de um pequeno espaço, hoje, basta que se crie um blog ou um site para que elas tenham um rápido alcance. Em vista disso, Ramos (2017) explicita que com o avanço das tecnologias faz-se necessário um novo letramento crítico de leitura e escrita que não deve estar restrito apenas às produções impressas, mas também às digitais, viabilizando o contato dos usuários com as novas formas de circulação desses textos e seus respectivos gêneros, nas diversas plataformas agora disponíveis. Nesse

contexto a expressão “letramento digital” deve ser usada no plural, haja visto que se usada no plural busca sintetizar práticas virtuais de leitura e escrita. No mesmo sentido, e com ainda uma maior projeção, poderíamos aqui falar em multiletramentos um termo que busca dar ênfase aos aspectos múltiplos da cultura e da linguagem presentes nas novas práticas requeridas.

Nessa perspectiva, quando analisamos o avanço das tecnologias e da internet e os gêneros textuais, acreditamos que no campo dos quadrinhos e 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 da tira e que sobretudo ao estarem presentes nas mídias digitais, vem proporcionar a compreensão do quanto estas (as tiras) são elementos imprescindíveis para a construção do pensamento crítico-reflexivo.

CAPÍTULO 2 – A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DOS QUADRINHOS E TIRAS

As histórias em quadrinhos (HQs) são uma narração de fatos, acontecimentos que buscam reproduzir uma conversação natural, em que personagens interagem, se expressam por meio de palavras, expressões faciais e corporais (EGUTI, 2001), desse modo, todo o conjunto dos quadrinhos é responsável pela transmissão do enunciado ao leitor. Em se tratando desse gênero, toda a linguagem é fruto da dicotomia verbal/não verbal, em que tanto os desenhos quanto as palavras são essenciais para a compreensão do enunciado apresentado.

Quando analisamos as HQs de imediato nos reportamos à composição desta por meio da junção entre textos e imagem que contam uma história, onde esta última tem um papel fundamental na estruturação. Percebe-se que o próprio texto exerce uma função plástica, haja vista que os elementos como balões, onomatopeias e o título podem ao mesmo tempo ser lidos e tratados como imagem. Em outras palavras, Eisner resume que:

a história em quadrinhos lida com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens. Decerto trata-se de uma separação arbitrária. Mas parece válida, já que no mundo moderno da comunicação esses dispositivos são tratados de maneira separadamente, eles derivam de uma mesma origem, e no emprego habilidoso de palavras e imagens encontra-se o potencial expressivo do veículo (EISNER, 1999, p. 13).

Contudo, as HQs ao fazerem usos dos recursos como o desenho, a imagem, a linha, as cores, o texto, etc., ganham uma dimensão ainda maior porque conseguem extrapolar o papel, garantindo a elaboração e a composição de narrativas. Ou seja, em sua estruturação têm-se um conjunto de informações ou semioses que são responsáveis pela transmissão de conteúdo enunciativo ao leitor, que se apresentam na forma de linguagem verbal e não verbal. Assim, todas as semioses envolvidas são responsáveis pela compreensão da narrativa.

Para entender exatamente o que são HQs é necessário, sobretudo, observar sua estrutura e composição. Ramos (2009, p. 17) afirma que “quadrinhos são quadrinhos” e que gozam de uma linguagem autônoma, que usam mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Para tanto, buscando evidenciar o caráter distintivo da linguagem nesse gênero narrativo, Daniele Barbieri em *Los Lenguajes del Cómic* (1991) aponta que a linguagem seria equiparada a um grande ecossistema cheio de pequenos nichos (ambientes), que são diferentes uns dos outros, possuindo características próprias, o que, por vezes, lhes garantiriam autonomia em relação aos demais, o que, contudo, não pudessem compartilhar características comuns.

Em outras palavras, a metáfora de Barbieri (1991) nos permite compreender que o cinema, os quadrinhos e outras formas de linguagem possuem ambientes próprios e autônomos, mas todos compartilham elementos de outras linguagens. Diante dessas percepções, para justificar a autonomia dos quadrinhos, Ramos (2009) ainda salienta que outros teóricos e estudiosos do assunto, já haviam emancipado os quadrinhos há mais de um século. Teóricos estes como: Umberto Eco (1993); Eisner (1989); Cirne (1970) e Acevedo (1990). Deste modo, é possível compreender que os recursos dos quadrinhos são, resumidamente, uma resposta própria a elementos constitutivos de sua narrativa, os quais Ramos busca desvendar e por isso descreve:

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

Ainda em suas considerações, Ramos (2009) ressalta que os elementos narrativos aliados aos aspectos da oralidade, quando apresentados com o auxílio de convenções, formam o que denominamos como a linguagem dos quadrinhos. Neles toda a ação está contida no interior e paralelamente ao texto e o tempo da narrativa avança quando o quadrinho anterior é comparado ao próximo ou que também pode estar condensado em um único quadrinho. Já o personagem é visualizado e sua fala é lida através dos balões que apresentam o discurso direto.

Observando de uma maneira mais cuidadosa as peculiaridades desses elementos, Paulo Ramos em sua tese de doutorado, intitulada *Tiras cômicas e piada: duas leituras um efeito de humor* (2014), com base na análise de obras em quadrinhos identificou algumas tendências, dentre elas: 1) que diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; 2) há predomínio da sequência ou tipo textual; 3) As histórias podem ou não ter personagens fixos; 4) A narrativa pode acontecer em um ou mais quadrinhos de acordo com o formato do gênero; 5) O rótulo, o formato, suporte e o veículo de publicação, em alguns casos podem constituir elementos que trazem informação ao leitor; 6) Nos quadrinhos usa-se imagens, podendo ocorrer casos de utilização de fotografias na composição das histórias (RAMOS, 2014).

Partindo dessas constatações, o autor define as HQs como um “grande rótulo” que reúne as características anteriormente citadas, utilizadas em maior ou menor grau em função da diversidade de gêneros e que, por isso, passam a ser nomeadas de maneiras diferentes. Ou seja, “podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuvas chamado *quadrinhos* os cartuns, as

charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos...” (RAMOS, 2009, p. 21).

Desta forma, tratar da temática que envolve a leitura dos quadrinhos não se esgota em uma classificação rígida e imutável. Diante disso, nosso propósito é apresentar inicialmente algumas características de alguns dos gêneros dos quadrinhos, de modo que auxiliem na identificação e especialmente na leitura dos mesmos.

2.1 Charges, cartuns e tiras: gêneros ligados ao cômico

Adentrando a uma literatura mais específica dos quadrinhos, é possível estabelecer uma classificação por meio dos gêneros, contudo, existem diferentes abordagens que tratam do assunto. Nas palavras de Ramos (2009) existem três diferentes comportamentos teóricos: 1) uma que vê os quadrinhos como rótulo maior que abrange outros gêneros, 2) uma que reúne os gêneros ligados ao cômico (a charge, o cartum e as tiras) sendo denominadas de humor gráfico ou caricaturas, 3) e outra que aproxima parte dos gêneros, como a tira cômica e a charge, sendo que esta corrente se apoia no fato de serem textos publicados em jornais (RAMOS, 2009).

Em sua formulação teórica o autor apresenta uma linha que enxerga os quadrinhos como “um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2009, p. 21). Assim dentro dessa categoria temos inseridos os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e dentre outras. A charge, por exemplo, é um gênero que se compõem a partir do humor que aborda algum fato ligado ao noticiário, porém recriando este fato de forma ficcional estabelecendo com a notícia uma relação intertextual. Vejamos:

Figura 2 – A charge e o humor



Fonte: www.blogdolute.blogspot.com.br, acessado em 12 abr. 2019.

Na charge acima, produção de Lute e publicada em 16 de janeiro de 2019, o humor se constrói em torno da divulgação do decreto presidencial que sanciona a legalização do porte de armas no Brasil noticiado pela televisão. Neste contexto, a personagem Morte expressa satisfação com a notícia, sobretudo reproduzindo a imagem de uma arma com sua mão direita, gesto esse que foi constantemente repetido pelo então Presidente eleito Jair Bolsonaro e seus partidários, defensores da legalização do uso e porte de armas em nosso país.

Como podemos notar na construção apresentada, a charge é um tipo textual que se compõem de imagens e palavras com o propósito de transmitir múltiplas informações de maneira resumida, condensada e ao mesmo tempo fazer críticas com tom humorístico, mas que mantém uma relação intertextual com outras vozes (ROMUALDO, 2000, p. 5). Já o gênero cartum, apesar de muito parecido com a charge, possui na verdade uma diferença que incide no aspecto de não estar vinculado a um fato do noticiário. Para Ramos (2009) o cartum consegue resumir uma sequência entre um antes e um depois, os elementos mínimos da estrutura narrativa e o sentido de humor advêm de um fato corriqueiro, do cotidiano, conforme apresentado abaixo:

Figura 3 - Cartum vagas para deficientes



GILMAR. Disponível em: www.deficientefisico.com. Acesso em: 6 dez. 2012.

Fonte: www.deficientefisico.com.br

Neste cartum, produzido por Gilmar e publicado no site www.deficientefisico.com.br, percebe-se que o sentido de humor se constrói a partir das expectativas desse sujeito, que busca um emprego, mas que as vê frustradas diante das barreiras que se impõem. Antes mesmo de chegar ao local para realizar a entrevista o cadeirante se depara com um obstáculo a enfrentar: as escadas, não havendo rampa de acesso ou elevador que viabilize sua locomoção. Como se pode notar, temos aqui uma situação cotidiana que não está diretamente ligada a um fato

noticiado recentemente, discute em outras vias, problemas que afligem a rotina diária de um determinado grupo de cidadãos.

Em se tratando da temática das tiras, nas palavras de Ramos (2017), nos cabe afirmar que ela está intimamente ligada ao humor, sendo esta, portanto uma das principais características do gênero em questão. Outras características podem aqui ser mencionadas, tais como o texto curto (em função do formato retangular, construindo um ou mais quadrinhos), com a presença de personagens que podem ou não serem fixos e com uma narrativa cujo desfecho é inesperado. Em função do uso de estratégias textuais semelhantes a piada, com a finalidade de provocar o efeito de humor, o referido gênero acaba por se tornar um híbrido de piada e quadrinhos. Por esta razão, muitos nomeiam as tiras efetivamente como piadas.

O rompimento com esta expectativa do leitor no final da história, o uso da estratégia de criar uma situação inesperada que leva ao humor, são também características atribuídas às tiras cômicas. Textos esses que, para Ramos (2017), acabam por criar um cenário para o leitor, mas que ao final revelam outro, e é justamente nessa mudança brusca de situação que se constrói o cômico. Outra característica a ser apontada é que a narrativa não precisa ser desenvolvida em vários quadrinhos para se alcançar a situação humorística, ela pode ser toda centrada em uma única cena.

Figura 4 - Tira de Cibele: Pronta



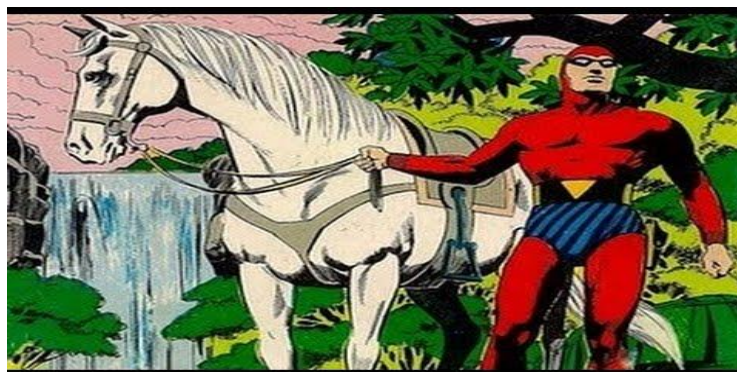
Fonte: www.mulher30.com.br, acesso em 12 de abril de 2019.

Nessa tira de Cibele Santos, publicada no site www.mulher30.com.br, temos um exemplo de como se constrói o humor com poucos quadrinhos, nela as personagens femininas trazem os dilemas, os problemas, as alegrias, vitórias e anseios das mulheres no contexto atual. A personagem Vivi manifesta toda uma preocupação com sua aparência estética até nos mínimos detalhes, como optar por usar um batom vermelho, diante disso, o leitor é levado a imaginar que por traz de tamanha dedicação a personagem estaria pronta para uma ocasião

festiva ou formal relacionada ao trabalho. Porém, a surpresa já aparece no segundo quadro quando nos é revelado que ela realizou toda esta produção para ir apenas à padaria. Logo, não foram necessários mais que dois quadros para o autor reproduzir em tom humorístico a preocupação feminina com a estética.

Cabe ressaltar nesse momento que no contexto do gênero tiras não há a presença apenas das que se filiam ao cômico, como veremos a seguir. Durante a segunda metade do século XX, as tiras mais publicadas nos jornais de grandes centros do país, eram as tiras seriadas, especialmente nos jornais diários Folha de São Paulo e O Globo. E os temas presentes nessas produções eram os mais variados como: mistério, faroeste, ação humorística, ficção – científica, super-heróis, dentre outros. Devido a toda essa ampla variedade temática é que as tiras seriadas no Brasil recebem o nome de tiras de aventuras, cujos personagens mais famosos figuram: Fantasma, Mandrake, Tarzan, Ferdinando e outros.

Figura 5 - Tiras do Fantasma

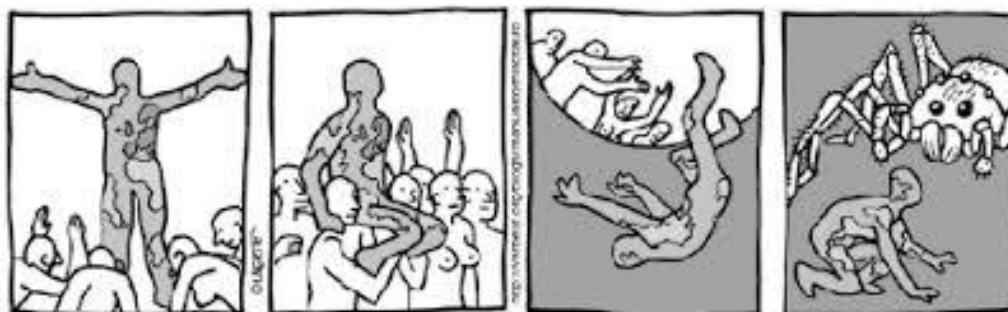


Fonte: www.universohq.com.br, acesso em 12 abr. 2019.

O personagem Fantasma não era um super-humano, era um homem comum, chamado Christopher Walker, porém possuía características marcantes para um herói, como usar duas armas de fogo – que, em contrapartida, nunca feriam seus oponentes – e possuía também dois anéis que usava para sua proteção, elementos esses, que combinados, acarretaram grande sucesso ao personagem. O início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, foi o empurrão que faltava para o personagem (e para diversos outros) para alcançar grande sucesso, em pouco tempo o Fantasma não apenas estava socando Nazistas, como também tinha suas tiras publicadas em quase todo o mundo. Na Noruega “Phantom” era a senha secreta da resistência à invasão alemã, tamanha a força do personagem, já no Brasil, o Fantasma chegou ainda em 1936, publicado pelo suplemento A Gazetinha, do paulistano A Gazeta. Uma curiosidade é que, por limitações gráficas da época, o Fantasma tinha o uniforme vermelho por aqui.

Em se tratando do gênero tiras temos ainda outro viés: as tiras livres. Percebemos nesse subtípo a fuga das regularidades vistas nos demais gêneros, sua produção apresenta um tratamento estético diferente, tanto no visual quanto no verbal. De acordo com Ramos (2009), a tira livre se distancia do humor e da ação e, por isso, o produto final é algo mais solto, despreocupado da rigidez dos padrões preestabelecidos. Elas possuem uma maior liberdade temática, estrutural e estética, que expressam as situações pensadas pelo desenhista. Em função disso, seu processo de criação pode estar diretamente relacionado a recursos de experimentação gráfica, que são apresentados em narrativas ou mesmo em outras formas de sequência textual.

Figura 6 - Tira livre de Laerte



Fonte: Tira de Laerte produzida para a Folha de São Paulo, acessado em 5 maio de 2019.

Essa produção de Laerte é um exemplo de tira livre, em que não há o uso de personagens regulares, em contrapartida, encontramos figuras que foram criadas especificamente para esta tira. Além disso, o foco está centrado em assuntos introspectivos, levando o leitor a uma reflexão acerca idolatria da figura humana e suas consequências. Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo* em 29 de agosto de 2008, Laerte fala sobre a mudança nas construções de suas tiras argumentando que tais alterações se devem problemas emocionais ocasionados pela perda de um dos filhos num acidente de carro, que o fizeram não ver mais o humor da mesma maneira. Nas palavras dele:

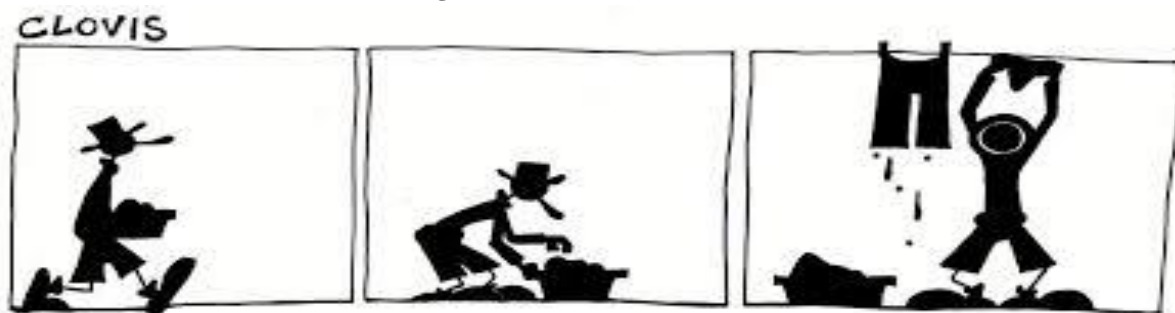
Passei a ver e pensar as coisas de outro jeito, uma série de procedimentos começou a perder o sentido ou ganhar outros. Muito do que consistia a natureza das minhas tiras era um tipo de prestação de contas, como se eu estivesse fazendo para algum juiz, era um modo extenuante de trabalhar. Passei a não achar mais graça no tipo de humor que fazia, não me identificava mais com aquele modo de fazer, então resolvi deixar de lado os personagens.

Cabe ainda mencionar entre os diversos tipos de composições das quais estamos tratando a metatira. Esse é um tipo de tiras em que se usam elementos da linguagem peculiar

dos quadrinhos para se exprimir o humor, processo de construção denominado por Paulo Ramos (2017) de metatiras. Curiosamente, esse termo foi empregado pela primeira vez em um estudo realizado por Souza (1997), que buscava investigar as traduções de tiras cômicas da série norte-americana Frank & Ernest, de Bob Thaves. Em suas investigações a autora veio a perceber que muitas histórias usavam elementos, recursos próprios das histórias em quadrinhos para provocar o humor.

O termo metalinguagem é utilizado para definir a situação em que a análise recai sobre a própria língua, conforme explicita Chierchia (2003): “é também possível empregar uma língua, por exemplo, o português, como metalinguagem para ela mesma. Nesse caso, o português seria, por um lado, a língua objeto (aquilo que queremos estudar) e, por outro, a metalinguagem (aquilo que empregamos para estudar o nosso objeto)” (CHIERCHIA, 2003, p. 86). Trazendo essa definição para a reflexão sobre a metatira, compreendemos que nela o sentido se ajusta ao foco, ou seja, nos elementos da própria linguagem dos quadrinhos. Veja:

Figura 7 - Metatira de Clovis



Fonte: <https://www.facebook.com/clovisandaugusta/>, acesso em 6 maio de 2019.

Neste exemplo o sentido de humor se constrói em torno das ações do personagem que aparece no primeiro quadro carregando uma bacia contendo algo, logo em seguida coloca a bacia no chão e começa a pegar roupas e/ou objetos. Dando continuidade a ação, o personagem usa da estrutura, da delimitação do último quadro como varal para pendurar as roupas para secarem. Assim, a quebra de expectativas se efetiva a partir do momento em que o personagem usa os elementos da estrutura própria estrutura não verbal da construção para compor o sentido de humor.

2.2 Sobre as tiras digitais: diferenças entre o impresso e o digital

Quando se trata do campo dos quadrinhos, os recursos tecnológicos, como a internet, acarretaram profundas mudanças. 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, foi revolucionário. Ao longo do século XX, o desenhista dependia de um espaço no jornal para divulgar suas tiras, hoje basta que crie um blog, site ou tenha uma página em uma rede social para divulgar seu trabalho, diante disso, a disputa por espaço nos diários impressos perdeu espaço para a liberdade do meio virtual.

Estudos recentes (levantados por Ramos 2017 e Nicolau 2013) 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 no 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). Conforme salienta Ramos (2017), já não há mais a necessidade do autor registrar seu nome ou o título da série, pois se acredita que o leitor já tenha essa informação ao acessar a página dele. Outra novidade é a possibilidade do acréscimo de título ou de um pequeno comentário do autor sobre a história.

De acordo com Edgar Franco (2004) as tiras digitais apresentam inovações como animações, diagramação dinâmica, efeitos sonoros, narrativas multilineares e interativas, criando desta forma um gênero híbrido com linguagem da hipermídia. O computador é um ambiente a ser compreendido e explorado e a tela, o ambiente digital oferecem um mundo maleável de oportunidades, estímulos e impulsos, o que acaba por substituir a amarra dos elementos físicos na produção escrita. Assim (MCCLOUD, 2006, p 153), tal qual defende: “[...] qualquer pessoa com meios modestos e vontade suficiente estará pronta e preparada para reinventar definitivamente o visual dos quadrinhos se puder descobrir um meio de atingir seu público potencial.”

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.

No Brasil, Edgar Franco é um dos precursores no estudo dos quadrinhos digitais. Ele batizou essas produções de HQtrônicas e percebeu que as primeiras manifestações de inclusão dos códigos digitais na linguagem dos quadrinhos se iniciaram no fim da década de 1990, com a veiculação das tiras e quadrinhos em sites. 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.

Outro aspecto interessante, que é válido ser mencionado, é que a web não apenas abriu espaço para novas experiências em relação aos quadrinhos, mas também para a indústria produtora dos quadrinhos:

[...] vários quadrinistas que trabalhavam tradicionalmente no suporte de papel vêm aos poucos migrando para a hipermídia, trazendo consigo todo manancial artístico e narrativo apreendido na confecção das histórias em quadrinhos impressas, promovendo atualmente uma hibridização das linguagens das HQs com linguagens próprias de outras mídias (FRANCO, 2004, p 145-146).

O termo proposto por Franco (2004) é uma tradução do termo *eletronic comics*, no qual autor procurou unir um ou mais códigos da linguagem tradicional dos quadrinhos com as possibilidades da hipermídia. Contudo, mesmo diante desse quadro dos avanços da linguagem dentro das novas mídias, esta denominação de HQtrônica assume caráter provisório por conta das constantes inovações tecnológicas das mídias digitais. Refletindo sobre essa questão é essencial refletir: Qual seria então o nome deste novo gênero?

Nicolau (2013) entende que há uma eminente necessidade em se nomear este novo gênero, pois a tirinha enquanto gênero jornalístico, só pode ser compreendida por conta do

suporte midiático na qual está sendo divulgada, contudo, os espaços da web, por sua vez, ainda não apresentam uma padronização assim como a jornalística, por isso a necessidade de estudos mais aprofundados.

Como já fora mencionado, na internet as tirinhas e os quadrinhos ganharam novas roupagens, diversas formas de publicação e novas formas de ajuste. Se uma tira ou quadrinho é publicado num blog, compartilhada no Facebook ou em um portal, podem sofrer alterações que vem se ajustar ao meio pelos quais vem sendo veiculados e ainda sofrem influência da criatividade de seus autores. Desse modo, tais produções não estarão restritas a um formato preestabelecido, estarão sempre se ajustando, adequando-se aos meios digitais.

O exemplo que segue é uma tira cômica digital que foi publicada no blog www.willtirando.com.br no dia 14 de maio de 2019. Vejamos:



Fonte: www.willtirando.com.br, acesso em 12 abr. 2019.

Nessa tira podemos perceber a construção do sentido de humor por meio da exposição dos tipos de retratos, de sua evolução ao longo dos tempos. No primeiro quadro temos uma fotopintura, tipo de produção obtida a partir de uma base fotográfica em 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. No segundo quadro, temos uma fotografia, que consiste no ato ou processo de reprodução de imagens sobre uma superfície fotossensível pela ação de energia radiante. No terceiro e último quadro, temos uma imagem obtida por meio do boomerang, que é um aplicativo que tira uma sequência de fotos, as acelera e reproduz para frente e para trás, criando um vídeo.

Nos três quadros da tira percebemos a repetição da fala: “Que retrato diferente”, dando ênfase ao sentido de não desconhecer os nomes ou mesmo os formatos de imagens ali reproduzidas. Porém, o ápice do sentido de humor acontece no último quadrinho, pois o recurso do boomerang ainda não é para nós um recurso antigo, que caiu em desuso, mas que provavelmente daqui a algum tempo já será substituído por outro recurso ainda mais moderno.

2.3 O suporte e as tiras digitais

Marcuschi (2003) em seus estudos parte da tese central de que todo gênero de texto tem um suporte, porém a distinção entre suporte e gênero não se dá de maneira simples, por isso faz-se necessário definir categorias de análise e considerar ainda os limites na relação entre gênero e suporte. Ou seja, não basta que se estabeleça uma classificação do suporte, mas que se proponha uma análise de como eles contribuem para a seleção de gêneros e sua apresentação.

A respeito da importância desse elemento cabe salientar que ele é imprescindível para a circulação do gênero na sociedade e que exercem grande influência sobre a natureza do texto sustentam. Contudo, isso não significa que o suporte determine o gênero, mas que o gênero exige um suporte especial. Porém segundo Marcuschi (2003) esse posicionamento é questionável na medida em que existem casos em que o suporte determina a distinção dos gêneros, como no exemplo por ele mesmo citado: “Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica” (MARCUSCHI, 2003, p.12).

Caso esse texto estivesse escrito num pedaço de papel, endereçado a Paulo e colocado sobre uma mesa, podemos depreender que se trata de um bilhete, porém, se for transmitido por meio de uma secretaria eletrônica é um recado. Mas se estivesse escrito em um formulário específico e enviado pelos correios certamente seria um telegrama. Tomando, então, os exemplos aqui mencionados, percebemos que o conteúdo não muda, no entanto, o gênero é sempre identificado em sua relação com o suporte. Nessa perspectiva é relevante considerar que toda discussão sobre suporte nos conduz a perceber como acontece a circulação social dos gêneros. A biblioteca, por exemplo, não pode ser entendida como um suporte, mas como um ambiente que contém inúmeros suportes textuais, já o outdoor é um suporte que contém um gênero de cada vez e revela a especialização do que é apresentado. Em contrapartida, faz-se necessário distinguir o canal ou o meio de condução de um serviço para não ser confundido com suporte ou gênero. O telefone pode ser concebido como um canal, a internet como um

serviço e o para-choque de caminhão como suporte, o que nos faz constatar que devemos ter cautela no estudo e análise desses elementos.

Diante disso, ressaltamos que a noção de suporte não deve ser tomada no sentido que a expressão recebe nos dicionários da língua portuguesa (MARCUSCHI, 2003). O *Dicionário Aurélio* define suporte como “aquilo que suporta ou sustenta algo” ou então “material que serve de base para a aplicação de tinta, esmalte, verniz etc.” ou no caso de “suporte de impressão: qualquer material (papel, cartão etc.) que recebe a impressão de fôrmas nas máquinas de imprimir”. O *Dicionário Houaiss* traz definições ligadas à rubrica ‘documentação’, o seguinte para ‘suporte’: “base física (de qualquer material, como papel, plástico, madeira, tecido, filme, fita magnética, etc.) na qual se registram informações impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas etc.”

As definições anteriormente apresentadas não são suficientes para uma análise mais acurada do suporte de gêneros, dessa forma o nosso intuito aqui será apresentar uma concepção de suporte que sirva ao propósito de análise do gênero. Em suma, suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (MARCUSCHI, 2003 p. 10). O suporte de um gênero é uma superfície física que possui formato específico para suportar, fixar e mostrar um texto. Essa ideia aqui expressa engloba três aspectos: 1) o suporte é um lugar físico ou virtual, 2) o suporte tem formato específico e 3) o suporte serve para fixar e mostrar um texto.

Sendo assim, podemos entender que o suporte deve ser algo real, mesmo que essa realidade seja virtual, em se tratando, por exemplo, da Internet. Outra questão é que eles sempre aparecem com formato específico, por isso, não são informes e nem uniformes tal como um livro, uma revista, um outdoor e outros. Além disso, a função básica do suporte é fixar os textos e conseqüentemente torná-los acessíveis para fins comunicativos, contudo, como ele possui um formato específico e convencional, pode ter contribuições para o gênero.

Pensando nessa relação, Marcuschi (2003) pontua questionamentos acerca de como seria o suporte de textos escritos no ar, como as colunas de fumaça lançadas por aviões em datas comemorativas. Segundo ele os gêneros nesses textos seriam faixa comemorativa, poemas e outros, já o suporte seria a nuvem de fumaça, não o ar, o céu ou mesmo a atmosfera terrestre. No caso do gênero carta pessoal Marcuschi (2003) estabelece a seguinte cadeia: carta pessoal (GÊNERO) → papel-carta (SUPORTE) → tinta (MATERIAL DA ESCRITA) → correios (SERVIÇO DE TRANSPORTE).

Ao nos deparar com o exemplo acima apresentado somos levados a refletir nos permite pensar no quão difícil é estabelecer uma cadeia semelhante para todos os gêneros, e isso acaba por nos conduzir a uma reflexão acerca das unidades que compõem essa cadeia. O suporte é responsável pela apresentação do gênero para que este se torne acessível, contudo, ele não pode ser confundido com o contexto ou a situação, nem mesmo com o canal em si ou a natureza do serviço prestado, porém, não deixa de operar em algum tipo de contexto por sua seletividade. Marcuschi (2003) em suas indagações abre a discussão sobre o papel do suporte na relação dos gêneros e o que isso acarreta como consequência para o funcionamento do mesmo. Para tal análise, parte-se da ideia de que o suporte não é neutro e que o gênero não lhe é indiferente e então cabe uma análise da natureza e do alcance dessa interferência.

Há outra questão a se considerar, a de que a distinção entre gênero e suporte muitas vezes não é feita de maneira precisa, uma vez que muitos autores afirmam que o outdoor, por exemplo, é um gênero. O pesquisador Marcuschi (2003) revela que também acreditava tal fato, entretanto mais adiante em suas pesquisas ele admite que:

o outdoor é um suporte público para vários gêneros, com preferência para publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais. Não é qualquer gênero que aparece num outdoor, pois esse é um suporte para certos gêneros, preferencialmente na esfera discursiva comercial ou política (MARCUSCHI, 2003 p. 12).

No âmbito das discussões anteriormente apresentadas seria prudente ainda considerar dois pontos muito importantes. Primeiro ponto: se existe alguma relação direta entre o formato específico do suporte e a natureza do gênero que ele fixa; segundo ponto: a influência que o suporte pode exercer sobre o gênero. Em certo sentido, essas observações convergem para se tornarem um único ponto, ou seja, o gênero tem preferência por algum suporte e este suporte será preferido para a realização do gênero? Em suma, o suporte pode interferir no gênero?

É importante ressaltar que dois aspectos devem ser considerados, são eles: as funções e o formato textual do gênero. Dessa forma, relativo à função do gênero é possível questionar as possíveis interferências no suporte, e pelo seu formato podemos examinar até que ponto isso pode influenciar sobre processos de textualização considerando sua interferência no processo de recepção. Como exemplo, podemos citar a publicidade, que pelo fato de aparecer num outdoor, numa revista semanal ou mensal, não é indiferente. Portanto, serão levadas em consideração diversas características do ponto de vista da textualização.

Para ilustrar tais proposições teóricas, tomemos o caso do livro didático de língua portuguesa. Para Marcuschi (2003) ele é um suporte bem diferente quando comparado a uma revista, não apenas pelos destinatários e objetivos, mas também pelas esferas da atividade discursiva que são outras. Contudo, um dos elementos centrais dessa distinção é a de que o livro didático possui interesses e objetivos específicos para a escolha de certos gêneros com uma variação ampla, que contempla e exemplifica peculiaridades estruturais e funcionais, o que, por sua vez, não atinge a estrutura dos gêneros e sim sua funcionalidade.

Nesse sentido, a propaganda presente no livro didático já não serve mais aos propósitos originais e passa a servir de exemplo para ilustrar seus objetivos, ou seja, enquanto gênero a propaganda não está ali nas páginas do livro didático para apresentar ou realçar as qualidades de um determinado produto, mas para ilustrar um tipo de enunciado que se utiliza de imagens e possui características linguísticas específicas para informar ao consumidor as propriedades do produto divulgado. Por isso, diante desse quadro poderíamos dizer que o gênero muda?

A esse respeito Marcuschi (2003) formula sobre a reversibilidade do gênero de função para o caso dos textos do livro didático. Seguindo essa lógica, o livro didático é tido como um suporte e os gêneros que ali se apresentam mantêm suas funções, ainda que não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem, naquele contexto, como exemplos para produção e compreensão textual. Certamente, os textos em circulação acabam por receber outra função (reversibilidade de funções), mas as características do gênero não deixam de existir.

Mesmo que não possua autonomia, o suporte tem sua importância na constituição de algumas características daquilo que transporta ou suporta, em alguns casos, ele serve como base para contextos muito específicos que podem trazer algum tipo de influência. Exemplificando, podemos citar o caso de um texto que originalmente fora publicado em um jornal ou em um livro e que está fixado em um quadro de avisos numa parede, isto vai ter diferentes formas de recepção.

Outro aspecto importante está na natureza desse suporte – sob o ponto vista da sua constituição comunicativa – que é dividido basicamente em dois tipos: o suporte convencional e o suporte incidental, em que o primeiro é aquele que foi elaborado a partir de sua função de portar ou fixar texto. Já o suporte incidental é aquele que opera de forma ocasional ou eventual, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos.

Marcuschi (2003) recorre a vários exemplos para ilustrar ambas as categorias, como a faixa, que é um lugar adequado para divulgar textos que são vistos de longa distância. É utilizada também para decorar as mesas de abertura de congressos ou festividades e portam um

gênero de cada vez como: a logomarca, inscrições e indicações do evento. Temos ainda algumas faixas que são comemorativas de aniversários de empresas, festividades e situações de grande público.

Já como suporte incidental, tomemos como exemplo a camiseta, que pode ser entendida como um suporte de gênero na medida em que pode ser usada para disseminar textos como: poemas, provérbios, letras de música, dentre outros e que não traz de maneira sistemática textos e que se restringem em apenas um tipo de texto. Nessa lógica, em se tratando da camisa do jogador de algum clube de futebol temos uma estrutura fixa com o nome do jogador estampado nas costas, o emblema do time e a publicidade dos patrocinadores e, desta forma teremos então um gênero e não um suporte. Por fim, cabe sublinhar que a identificação de suporte, gênero, serviço, evento e ou de um canal não nos parece simples e clara, muitas vezes, as fronteiras que os permeiam dependem de uma perspectiva de observação e da forma como encaramos o fenômeno.

Perante as ponderações tecidas sobre o suporte textual, acreditamos ser pertinente essa discussão, inclusive no que tange ao novo cenário tecnológico que se desenha a passos largos. Diante disso, fica uma questão: qual a importância da relação entre o suporte e o gênero tiras digitais? A mudança de suporte pode alterar o gênero? Para tentar responder esses questionamentos iremos explicar sobre o suporte e a interferência das novas tecnologias em sua composição no tópico seguinte.

2.4 O que devemos pensar sobre as tiras digitais

No âmbito das discussões propostas sobre o suporte textual, Ramos (2015) analisa que esse conceito pode ser ilustrado pela metáfora da areia movediça, pois esse é um terreno maleável. Ao mesmo tempo procura-se uma definição para suporte e verifica-se que as novidades tecnológicas interferem na composição para essa definição, uma vez vão surgindo novas tecnologias, outras vem sendo superadas e também recriadas.

Para ilustrar esse processo evolutivo, o teórico menciona o fato de que em pouco mais de uma década, algumas mídias foram já quase aposentadas (como o fotoblog), outras extintas (como por exemplo, site de relacionamentos como o Orkut, encerrado em 2014) e algumas reinventadas (o Twitter, que inicialmente aceitava somente 140 caracteres escritos, passou a abrigar também fotos) (RAMOS, 2015). Como se pode perceber, os avanços tecnológicos

caminham numa direção que exigem um amadurecimento científico para análise de um objeto e, nessa perspectiva de análise estão o gênero e o suporte sublinhar.

Dessa maneira, supõe-se que o conceito de suporte deve ser revisado com certa regularidade, especialmente em tempos de mediações virtuais, torna-se frágil uma definição que se proponha a ser categórica. Teóricos do assunto, como Marcuschi, Maingueneau, Távora e Bonini, apesar de proporem diferentes abordagens sobre o tema, apontam para a existência de uma relação entre os suportes e os gêneros. Porém, Bonini amplia essa noção e inclui a importância da mídia nesse círculo teórico.

Bonini (2011) parte das mesmas orientações teóricas dos autores mencionados acima, mas redefine os conceitos de suporte e mídia para aplicá-los na circulação dos gêneros e hipergêneros. Para ele a mídia deve ser “entendida como elemento essencial e o suporte, apenas como um componente material da mídia” (BONINI, 2011, p. 681). Seguindo esse raciocínio, o pesquisador define mídia como uma tecnologia que estabelece mediação e pode ser reconhecida por sua organização, produção e recepção dada pelos suportes que a compõe. Já os suportes, são definidos como o “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção)” (BONINI, 2011, p. 688).

Ainda de acordo com referido autor, só seria relevante o estudo detalhado do suporte se observada a mídia ao qual estaria vinculado, em outros termos: os suportes serviriam para permitir o acesso a determinadas mídias, nas quais circulariam variados gêneros. Por exemplo, a televisão, uma mídia que está organizada por canais, constituídos de programas de gêneros variados e hipergêneros. Sendo assim, a veiculação dos conteúdos seria possível por meio de elementos materiais, como os mecanismos de transmissão eletrônicos e os cenários construídos para exibição de novelas, telejornais e outras produções.

No caso do gênero tiras, segundo Ramos (2015) afirma que por terem surgido nos jornais norte-americanos no início do século 20, elas sempre estiveram muito associadas ao suporte impresso. No Brasil, as produções nacionais buscavam reproduzir o molde (o formato horizontal de produção) e também o modo comercial de circulação criado no exterior. Já nos Estados Unidos criava-se uma mesma história, com o tamanho predefinido, para que ela pudesse ser reproduzida em mais de um diário jornalístico.

Dessa forma, podemos conceber que a maioria dos estudos linguísticos sobre as tiras tenha tomado como *corpus* para análise as produções impressas, tanto nas produções brasileiras e como nas estrangeiras. No entanto, quando analisamos aquelas produzidas em suportes

digitais, temos ainda poucos estudos sobre o tema, uma consequência direta do fato de ser ainda recente a circulação delas no meio virtual – processo que se iniciou há pouco mais de uma década. Contudo, apesar do pouco tempo, as tiras já se equiparam, igualam ou até mesmo superam os jornais no volume de produções.

Buscando informações precisas a esse respeito (do número de tiras produzidas nas mídias digitais), o pesquisador Nicolau (2013) aponta que no ano de 2011, entre os meses de setembro e outubro, foram produzidas cerca de 104 publicações com tiras nacionais. O próprio pesquisador ressalta a possibilidade de que esse número seja ainda maior, por acreditar haverem outras não mapeadas no estudo por ele empreendido ressalta ainda que os blogs são a principal fonte virtual de circulação das tiras.

Nicolau (2013) em seu levantamento de dados sobre a circulação das tiras no meio virtual aponta que: 1) os blogs correspondem a 95% das mídias utilizadas para divulgar as tiras; 2) um percentual de 56% dos autores explicitam que o conteúdo apresentado se trata de tiras (8% identificam como quadrinhos, 32% não informam; outros casos somam 4%); 3) o formato da tira é vertical em 42% dos casos, horizontal em 27% e distinto dos dois anteriores em 31% das ocorrências analisadas; 4) 56% dos autores usam apenas o desenho para compor suas narrativas; os demais casos mesclam desenhos com imagens (19%), utilizam somente fotos (22%) ou se enquadram em algum outro recurso visual (3%); 5) a maioria dos mantenedores das páginas virtuais (95%) disponibilizam espaço para que os leitores deixem registrados seus comentários, recurso comum aos blogs (NICOLAU, 2013).

Partindo dos dados acima apontados, percebemos que nas mídias virtuais, existem diferenças no processo de produção das tiras (com o uso de desenhos e fotos), na relação com o leitor (em que se pode explicitar o que pensa sobre um determinado conteúdo) e também no formato apresentado (em que boa parte delas é apresentada na vertical ou até mesmo em outras estruturas). Tomando como foco de análise o formato dessas tiras, Ramos (2014b) defende que o meio digital tem funcionado como uma nova possibilidade

A mudança de suporte, inicialmente, pareceu manter o formato tradicional impresso. Mas, com a popularização dos blogs, sites e redes sociais, os autores pareceram perceber que as mídias virtuais permitiam fugir da camisa de força do espaço rígido do impresso. Embora exista uma tendência de encontrar tiras compostas por uma faixa horizontal, há registros dos mais variáveis no tocante ao formato (RAMOS, 2014b, p. 98).

Nas palavras do autor, inicialmente as mudanças nas mídias virtuais não implicariam mudanças no gênero, entretanto, os autores perceberam que seria permitido escapar das amarras

da estrutura rígida das tiras criadas e publicadas em recurso impresso, o que então acabaria por permitir uma maior flexibilidade na composição. Mudou-se apenas o molde físico de veiculação, mas a liberdade que o autor tem na internet lhe permite mesclar formatos para uma mesma série. Em vista disso, a entrada dos quadrinhos nos suportes virtuais ajudou a acentuar a percepção dos diferentes tipos de formato para as tiras, uma vez que, a tela do computador, do tablet, do celular permite uma maior liberdade de criação para o autor, que pode se libertar das amarras físicas impostas pelo meio impresso (RAMOS, 2014).

Por esse ângulo, a internet contribui para que mesmo que haja registros dos formatos convencionais em sites e blogs, existem casos suficientes que aparecem tanto nos meios impressos como nos virtuais que autorizam uma definição que alcance o alargamento na dimensão física da tira. Ou seja, a criação e a divulgação de tiras tanto nas mídias digitais como nos recursos impressos, nos permite alcançar uma extensão da dimensão física delas, já que não se restringem mais a um único veículo de divulgação.

Em síntese, em relação ao suporte e ao gênero tiras percebemos que não se trata simplesmente de uma mudança do meio impresso para o digital, existem outras questões relevantes que, conforme nos apresenta Ramos (2014), cabe aos estudiosos do assunto identificar como se processam essas questões referentes aos formatos e suportes virtuais que trazem diferentes e contínuas inovações tecnológicas.

O fato de que inicialmente a tira fora composta e publicada de forma impressa não impede que a mesma seja (re) utilizada na tela de um computador ou em outro suporte digital. Inclusive esse é um recurso bastante utilizado em blogs e sites de autores de tiras, já que temos nessa nova possibilidade uma janela para exposição de trabalhos para um público potencialmente maior.

Tanto as histórias em quadrinhos quanto as tiras, não faz muito tempo, deixaram de ser compreendidos como um gênero que possui uma linguagem “simples” justamente pelo fato de lidar com ideologias. Isso fez com que personagens pueris e “inocentes” ganhassem representatividade, porque traziam em suas falas significados políticos ou mesmo temas polêmicos, além de outras manifestações culturais.

Will Eisner (1995), autor e pesquisador da área, elevou o *status* dos quadrinhos, num primeiro momento afirmando a necessidade de relacionar os conceitos modernos à linguagem gráfica, o que desta forma possibilitaria estudos acadêmicos e que se empreendesse mais pesquisas nesta área. Eisner foi um dos grandes gênios que encontramos em várias de suas teorias em diversas áreas do conhecimento. Além de ser um artista, responsável pela criação de

várias obras primas dos quadrinhos, foi também um grande estudioso da linguagem. O próprio Eisner ao se referir sobre seu trabalho afirma:

Este trabalho tem o intuito de considerar a examinar a singular estética da Arte Sequencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística que lida com a disposição de imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia (EISNER, 1995, p. 05).

Em outras palavras, Eisner ao empregar o termo “Arte Sequencial”, busca definir a linguagem gráfica, como uma arte, cuja estrutura envolve os seus elementos narrativos, que juntos formam uma disciplina distinta. Isso ocorre em função do número de processos diferentes envolvidos na sua construção que abarcam: escolha do tema, disposição e organização das figuras e palavras, a criação de histórias, diálogos e emprego de diferentes tipos de balões e outros elementos.

Contudo, é interessante ainda observar que os quadrinhos e as tiras são elementos de comunicação extremamente visuais, cujas imagens estáticas no papel, conseguem efeitos de movimento próximos do cinema, e desta forma usando recursos próprios como as cores, o texto em balões, o desenho, conseguem ultrapassar a limitação do papel, chegando à tela do computador ou dispositivo móvel e, por consequência, ganham novos formatos e interatividade.

Destarte, a internet veio se transformar numa fonte singular para divulgação, publicação e leitura de tiras e quadrinhos. No Brasil é facilmente percebido um crescimento virtuoso no número de sites que produzem quadrinhos e tiras, o que por ventura suscita curiosidades e pesquisas envolvendo o tema, sobretudo no que compete a linguagem empregada em suas diferentes manifestações. Dentre essas pesquisas, podemos citar aquela realizada pelo desenhista Will Leite, a partir do blog Will Tirando, cujos dados coletados foram levantados e divulgados por Paulo Ramos no livro *Tiras no Ensino*, livro esse publicado no ano de 2017.

Os dados trazidos por Ramos (2017) apontam que no ano de 2014 o blog teve 5 milhões de acessos e que os internautas utilizaram vários suportes para realizá-los: computador fixo ou móvel 82%, telefones celulares 14% e tablets 4%. Resumidamente, a pesquisa aponta que as tiras circulam por diferentes plataformas virtuais, em variadas mídias, realidade essa que o recurso virtual divide o espaço com o impresso, como por exemplo, os jornais, as revistas, os livros, etc. (RAMOS, 2017).

No âmbito dessa divisão de espaço entre o virtual e o impresso, Nicolau (2013) aponta que no intuito de se manterem fiéis a simplicidade do mapa temporal do gênero, inúmeras vezes os quadrinhos digitais não exploram os recursos do som e do movimento, mas mantêm a

interatividade, pois esse é um recurso essencial nesse tipo de mídia. Contudo, a cada avanço tecnológico, as maneiras de interagir se ampliam, através de uma trilha sonora ativada com um clique, por uma janela oculta ou o zoom em um detalhe, o que tornam os quadrinhos digitais cada vez mais ricos em interatividade.

Dessa forma, esse meio composto de um espaço livre para se criar, produzir e divulgar as tiras e os quadrinhos acabou por estimular uma nova geração de quadrinistas. O suporte online também permitiu que esses profissionais criassem sua própria expressão artística, de modo que eles passaram a explorar a linguagem das tiras de diferentes maneiras. Além disso, é possível perceber que no suporte online as tiras mantêm uma relação direta com o leitor, especialmente através dos comentários embutidos nos próprios sites ou blogs, e com isso o leitor acaba se tornando também produtor de tiras e o trabalho do quadrinista se torna uma atividade que resulta da inteligência coletiva contemporânea.

Outro aspecto de suma relevância é a parte estética, em que presenciamos a construção de tiras híbridas que usam de imagens, fotografias ou mesmo fazem intertextualidade com outras produções. Há também constante diálogo com eventos do cotidiano, notícias, vídeos e outros que se transformam em tema para causar o humor. Nessas produções o uso do efeito criativo existe, mas ainda é raro. Prevalece, contudo, o princípio do gênero discursivo: transmitir e comunicar uma mensagem de diferentes maneiras. Por isso, quando pensamos no gênero tiras, seu objetivo principal é produzir o humor, levar o leitor a reflexão, mas o efeito de animação ou som não interferem no sentido de humor, não mudam a piada. Como afirma Bakhtin (1992, p. 274) “ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível”.

Partindo das considerações até realizadas, iremos, no próximo capítulo apontar as questões teóricas relativas à sequência didática e também apresentar uma proposta didática para a produção de tiras digitais.

CAPÍTULO 3 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O MODELO DE INTERVENÇÃO DA PESQUISA

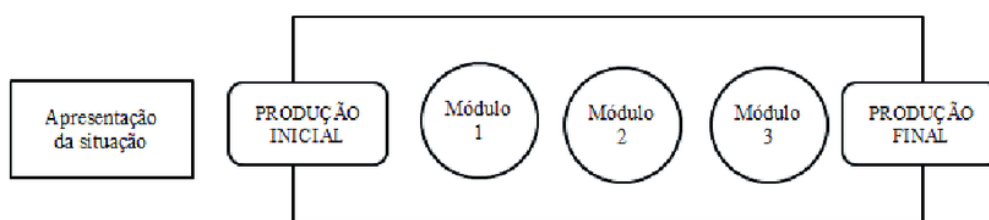
3.1 Sobre a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A sequência didática se fundamenta na concepção de que é possível ensinar a produzir textos orais e escritos em contextos escolares e não escolares. Essa proposta quando inserida no contexto escolar proporciona inúmeras situações de produção oral e escrita que são oferecidas aos alunos garantindo que o produto a ser alcançado não se restrinja a um mero objeto sistemático de ensino. Ou seja, o aluno passa a compreender que os gêneros orais e escritos estão presentes em seu cotidiano de forma articulada e esse conhecimento contribui para que ele tenha o domínio das múltiplas funções da linguagem.

Refletindo sobre uma proposta de ensino de língua espanhola que envolva o gênero discursivo tiras digitais, buscamos fundamentação na sequência didática esboçada pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O planejamento apresentado por eles orienta para a criação de contextos de produção em que são utilizados vários exercícios/atividades, que permitirão ao aluno aprendiz apropriar-se de noções, técnicas e instrumentos para desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita.

Mas, o que é a sequência didática? Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero escrito ou oral” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWSLY, 2004, p. 97). Quando os referidos autores mencionam os gêneros é importante considerar estes são concebidos como produções características semelhantes, ou seja, essa é uma proposta de ensino fundamentada em uma sequência didática, que tem a finalidade de auxiliar o aluno a dominar um determinado gênero textual, seja escrevendo ou falando, da maneira mais adequada em uma situação de comunicação. Esses autores representam a sequência didática da seguinte forma:

Figura 9 - Sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

No primeiro momento, seguindo a estrutura proposta pelo esquema, temos a apresentação da situação, onde será descrito de maneira detalhada o que os alunos irão realizar ao longo das atividades a serem desenvolvidas na sequência didática. Nessa etapa, o aluno alcançará a consciência dos objetivos da proposta pedagógica e também das expectativas quanto ao seu aprendizado. Essa etapa tem como objetivo expor ao aluno um projeto de comunicação que venha a ser realizado e que, paralelamente, prepará-lo para a primeira produção, ou seja, a primeira tentativa de realização do gênero a ser trabalhado nos módulos seguintes.

Nesse primeiro momento, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade a ser desenvolvida, por isso é importante que se tenha definido duas dimensões distintas: primeira, a do projeto coletivo para a produção de um gênero oral ou escrito. Este deve ser proposto para os alunos de maneira clara e explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação na qual deve intervir, o que garantirá a resolução do problema de comunicação. Já a segunda dimensão é a dos conteúdos, é de suma importância que os alunos percebam a importância do conteúdo que será trabalhado.

Na fase inicial da apresentação da situação, os alunos precisam obter todas as informações necessárias para conhecer o projeto comunicativo a ser alcançado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionada. As sequências didáticas nesse âmbito devem ser trabalhadas como um projeto de classe elaborado que, por sua vez, torna as atividades pedagógicas significativas e importantes. Em seguida serão tratados os demais elementos que compõem a proposta e sua importância como metodologia de ensino para a efetivação da aprendizagem.

Na produção inicial os alunos buscam elaborar o texto de acordo com as percepções que tem dessa atividade. Se a situação comunicativa apresentada é feita de forma bem definida durante a apresentação, certamente os alunos serão capazes de produzir o texto, seja ele oral ou escrito, mesmo que não sejam respeitadas todas as características do gênero em estudo. O sucesso, ainda que parcial, permite perceber as potencialidades do aluno e, sobretudo auxiliar o professor na definição dos caminhos a serem percorridos no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa proposta traz em sua essência a avaliação formativa, de maneira que a produção inicial poderá motivar tanto a condução das atividades da sequência didática quanto o aluno. A primeira atividade pode ser simples, apenas dirigida a turma ou a um destinatário fictício, por exemplo, pode ser realizada uma entrevista ou uma rápida exposição sobre o tema. Essa atividade tem função reguladora tanto para o

professor quanto para os alunos, a estes últimos permite descobrir os conhecimentos prévios acerca do gênero e desse ponto em diante, culminar no desenvolvimento de suas capacidades de apropriação dos elementos de linguagem e conseqüentemente prepará-los para a realização da produção final.

Já em relação ao professor, a produção inicial é um momento de observação, uma avaliação diagnóstica que permite delinear melhor a seqüência didática e adaptá-la as necessidades e capacidades dos alunos, colocando em prática a avaliação formativa. Caso as produções orais e escritas estejam seguindo os critérios bem definidos, tem-se então uma avaliação bastante definida e precisa do ponto em que se encontra a classe e suas dificuldades. Desta forma, o professor passa a obter informações valiosas para orientar seu trabalho e até individualizar o ensino, caso seja necessário.

A produção inicial é o primeiro lugar de aprendizagem da seqüência, o ato de fazer uma atividade já delimitada de forma precisa, revela o grau de dificuldade encontrada no momento da aprendizagem e, sobretudo as potencialidades dos alunos. Pontos fortes e fracos são evidenciados de forma que se busquem soluções para os problemas encontrados, nesse momento, será permitida a utilização de uma linguagem comum entre professor e alunos e a partir de então, se amplia e delimita o arcabouço dos problemas que irão se apresentar nos módulos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Finalizada essa primeira intervenção, partimos para os módulos que são atividades organizadas para trabalharmos os problemas que aparecem na produção inicial. Essa atividade que envolve a produção de um texto oral ou escrito é decomposta em partes, separadamente em seus diversos elementos constituintes e por isso destaca-se a necessidade de que esses elementos sejam trabalhados separadamente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A seqüência didática faz o movimento do mais simples ao mais complexo, ou seja, da produção inicial aos módulos e a cada etapa, vai-se construindo por meio das capacidades adquiridas até a efetiva construção do gênero.

Desta forma, há que se pensar em questões importantes quanto à decomposição (fases) e o trabalho sobre os problemas isolados. A primeira questão que se coloca seria: quais as dificuldades da expressão oral e escrita devem ser abordadas? E para responder a essa questão, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram que a produção dos gêneros está inserida em um processo complexo com vários níveis de dificuldade e que cada aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e ao final terá que ser capaz resolvê-los.

Portanto, pensando nos problemas relativos ao funcionamento da primeira produção, os pesquisadores buscam inspiração na abordagem da psicologia da linguagem para distinguir os quatro níveis para a produção desses textos, sendo eles: 1) representação da situação de comunicação (o aluno busca fazer a representação da imagem do destinatário do texto, da finalidade, e de sua própria visão como autor ou locutor); 2) elaboração dos conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas específicas para a elaboração e criação de conteúdos); 3) planejamento do texto (o aluno deverá estruturar o gênero de acordo com o plano para que seja alcançada a finalidade do gênero); 4) realização do texto (o aluno deverá escolher os recursos da linguagem que lhe parecem mais eficazes para produzir seu texto).

A segunda questão que se impõe é a necessidade de variação de atividades e exercícios, visto que é essencial para a elaboração de um módulo uma grande variedade de atividades e exercícios que estabeleçam relação entre leitura e escrita e que enriqueçam o trabalho com o gênero. Logo, devem-se propor atividades diversificadas proporcionando ao aluno acesso por diferentes vias, noções e instrumentos aumentando as chances para se alcançar sucesso. Para se alcançar tais objetivos, aponta-se a existência de três grandes categorias de atividades e exercícios se distinguem: 1) as atividades de observação e de análise de texto: que são atividades que colocam em evidência aspectos funcionais dos textos; 2) as tarefas simplificadas de produção de textos: impõem limites rígidos e que descartam problemas de linguagem; 3) a elaboração de uma linguagem comum: trata-se da elaboração de critérios específicos para se falar, comentar, criticar ou mesmo melhorar os textos produzidos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Já a terceira questão perpassa pela capitalização das aquisições. Durante a realização dos módulos, os alunos adquirem vocabulário e linguagem técnica que será comum para o professor e alunos, de forma que o conhecimento do gênero é construído progressivamente. Paralelamente ao fato de se tomar a forma de palavras técnicas e regras que permitem ao usuário falar sobre ela, ao mesmo tempo essa linguagem permite a comunicação com os outros e, sobretudo favorece ainda uma atitude reflexiva e o controle do próprio comportamento. De uma forma geral, o vocabulário técnico e as regras utilizadas durante a execução da sequência didática, podem ser registrados em uma lista que resume tudo o que foi estudado nos módulos. Toda sequência didática elaborada pode registrar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero estudado em forma de lista de constatações, lembretes ou glossário.

Na produção final o aluno terá a possibilidade de colocar em prática noções e instrumentos elaborados na execução dos módulos da sequência didática. Esse é o momento

propício para uma avaliação somativa, assim sendo, é importante que o aluno encontre de forma explícita os elementos trabalhados em aula, na execução da sequência didática e que esses devam servir de critérios para a avaliação, que uma vez estabelecidos acabam por permitir que o professor, mesmo que parcialmente, não faça julgamentos subjetivos e comentários que não possam ser compreendidos pelos alunos. Desta maneira, os alunos passam a refletir sobre as normas estabelecidas e empregar um vocabulário conhecido por eles e pelo professor.

Concomitantemente, o professor deve pensar numa forma de avaliação e os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem uma grade avaliativa para que se alcance uma melhor intervenção nos pontos essenciais e que, supostamente foram aprendidos. Essa grade em suma, serve para que o professor concentre sua intervenção nos pontos essenciais aprendidos pelos alunos e conseqüentemente planeje a continuidade do trabalho. A avaliação somativa não deve ser entendida apenas como “problema técnico de cotação”, deve também possuir um caráter aproximativo inerente à aplicação de escalas ou grade. A avaliação é um aspecto de comunicação, de trocas que visa orientar o professor em uma atitude responsável e humanista.

Cabe-nos evidenciar aqui que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não se preocuparam em apenas apresentar um esquema estrutural e sua orientação, mas também propor questões pertinentes quanto à articulação da sequência didática e outras formas de domínio da língua. Dessa forma, no tópico seguinte serão apresentadas as possíveis abordagens complementares para o domínio do gênero em estudo.

3.2 Abordagens complementares

A primeira abordagem aqui a ser considerada é que a sequência didática adota a perspectiva textual, pois leva em conta os diferentes níveis de processo para a elaboração de um texto. Em outras palavras, seria dizer que o trabalho nas sequências didáticas se dá no nível da textualização e por isso se torna complementar a outras abordagens. Desta forma, as sequências didáticas propõem inúmeras atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas. O procedimento está para análise dos objetos particulares cujo funcionamento tem significado apenas no nível textual. O trabalho estará centrado, por exemplo, nas marcas de organização do gênero, nos elementos enunciativos, no emprego dos verbos... etc.

As questões de gramática e sintaxe seriam a segunda abordagem a ser destacada, são elas: questões relacionadas à sintaxe da frase, morfologia e/ou ortografia. Ao produzir um texto, o aluno seguramente se defronta com problemas relativos a essa ordem, por isso a necessidade de se articular um trabalho com o gênero que envolva também questões relacionadas a formas verbais, aspectos morfológicos e questões de sintaxe. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pontuam a necessidade de se reservar um tempo específico para o ensino da gramática, em que o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua.

A terceira abordagem seria a ortografia já que a metodologia da sequência didática exige que os alunos frequentemente escrevam e com isso há o risco de se cometerem mais erros ortográficos. Partindo desses pressupostos, os autores suíços afirmam que devem se criar múltiplas ocasiões para que o aluno escreva e com isso venha favorecer o desenvolvimento de suas capacidades para a produção do gênero visado. Os erros de ortografia frequentes na produção do gênero são uma fonte de informação para o professor e podem servir de base para a escolha de noções a serem estudadas ou revistas.

Em uma quarta abordagem, partimos do princípio de que a revisão ou reescrita dos textos produzidos é essencial e que é igualmente importante tratar as incorreções segundo o ponto de vista da ortografia. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não devemos negar a importância da ortografia, mas é preciso dar a ela seu devido lugar, por isso, eles sugerem que os problemas relativos a essa questão devam ser tratados ao final da sequência didática, após o aperfeiçoamento dos outros níveis textuais. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 118).

Dessa forma, apresentaremos uma sequência didática a ser realizada em aulas de língua espanhola (nível avançado) que objetiva a construção do gênero tiras, utilizando o aplicativo Canva e ao término dos módulos propostos as produções serão coletadas para comporem um livro digital.

3.3 Uma nova sequência didática: o gênero discursivo tiras e a autoavaliação

A pesquisa aqui apresentada, intitulada *Sequência didática: uma proposta de ensino do gênero discursivo tiras em aulas de língua espanhola* tem por finalidade construir materiais didáticos para auxiliar os alunos aprendizes de espanhol, como língua estrangeira (E/LE) a confeccionarem tiras numa plataforma digital, investigando as práticas de linguagem e uso de

estruturas linguísticas. Para tanto, é essencial pensar e criar atividades didáticas que considerem os conhecimentos prévios dos alunos relativos à estrutura da língua em estudo e também ao gênero discursivo tiras, buscando, sobretudo, minimizar e/ou superar as dificuldades dos alunos, tornando-os mais críticos e criativos.

Inicialmente a pesquisa propunha a aplicação da sequência didática para a construção de tiras digitais de forma presencial em uma turma do curso de língua espanhola nível avançado do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC) em transição para Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Desse modo, todas as atividades a serem desenvolvidas nos módulos foram planejadas considerando a participação presencial dos alunos, tal qual acontecia no curso regular de língua estrangeira, ofertado pelo Centro de Línguas.

Porém, em março/2020 os rumos do trabalho sofreram alterações em função da Pandemia da Covid 19. Diante do agravamento do quadro de disseminação da doença, a Procuradoria Geral do Estado de Goiás e a Corregedoria Geral, seguindo as determinações da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde emitiram a Portaria 001/2020 que suspende as aulas presenciais em toda a rede de ensino (pública, particular incluindo também a rede de ensino superior) do Estado de Goiás. Desta forma, diante da suspensão das aulas presenciais em todo o estado de Goiás a pesquisa por nós empreendida buscou outras alternativas para sua concretização.

Mediante esse cenário, a Secretaria de Estado da Educação passa a seguir as orientações estabelecidas pela nota técnica de número 002/2020 – COCP – CEE –1861, emitida pelo Conselho Estadual de Educação. Nessa nota técnica está prevista a implementação de atividades não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologias previstas para o período de quarentena ocasionada pelo novo Coronavírus, Covid 19. O texto da referida nota técnica 002/2020 – COCP – CEE – 1861 versa sobre o funcionamento do Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP (doravante Ensino Remoto) e institui, durante o período de suspensão das aulas presenciais, o regime especial de aulas não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia. Estas passam a realizadas remotamente, mas não podem ser classificadas como modalidade EAD, já que essa vertente de ensino segue uma normatização e regulação própria.

Nesse sentido, a nota técnica 002/2020 prevê ainda a necessidade de se estabelecer e reforçar os processos de ensino/aprendizagem, à semelhança do ensino presencial, por meio da mediação do conhecimento em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA, no

qual o professor pode se manter de prontidão, no horário e na mesma duração (horas diárias) que seriam destinadas às aulas presenciais.

Diante desse quadro, o Ensino Remoto propõe um universo de possibilidades de ensino que não pressupõe sua total realização por meios digitais. Uma vez que a referida legislação prevê que a escola também deverá disponibilizar o material impresso referente ao mesmo conteúdo trabalhado de forma remota para os alunos que não tem acesso a internet. Segundo a nota técnica 002/2020 “o Regime viabiliza a propositura de novos tempos e espaços, integrando atividades on-line e ferramentas digitais a suportes já considerados tradicionais no âmbito do processo educacional”.

Dessa forma, seguindo as normativas para o ensino não presencial, a presente pesquisa buscou adaptações possíveis de serem aplicadas em uma turma de aprendizes de língua espanhola como língua estrangeira. Para alcançar esse público, os alunos que viriam compor a turma, criamos um folder para a divulgação contendo de uma forma bem sucinta as informações a respeito do curso de criação de tiras digitais.

Figura 10 – Folder de divulgação



A divulgação do folder com a proposta do curso foi realizada por meio das redes sociais (Instagram e Facebook), pelo aplicativo WhatsApp (para a lista de contatos e grupos que dispunhamos) e também via email. No caso específico da divulgação por emails a lista dos contatos foi fornecida pela Secretaria da graduação do curso de Letras da UFG/RC em transição para UFCAT, do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado Doutorado em Letras (PPGEL) e também pela secretaria do Centro de Línguas da instituição.

Dessa forma, por meio da divulgação, buscamos alcançar pelo menos doze alunos para compor a turma, vagas que foram ocupadas por ordem de inscrição, ou seja, após a 12ª inscrição

teríamos o total de vagas ofertadas preenchidas e daríamos início ao curso. Para os interessados em participar, no folder de divulgação disponibilizamos um telefone para contato. Realizado esse contato, os candidatos foram direcionados para um grupo de WhatsApp previamente criado, que se configurou como o principal veículo de contato entre os participantes do curso e o professor que conduziu as aulas. Nele também fornecemos aos alunos informações básicas necessárias para o direcionamento das aulas, como, por exemplo, o link das aulas remotas e instruções para a realização de atividades propostas.

A sequência didática aqui proposta passou por reformulação para atender as necessidades de aplicação de forma remota, os conteúdos a serem trabalhados nos módulos foram trabalhados em aulas assíncronas e síncronas. Nesse contexto, entendemos que aulas assíncronas são aquelas em que não há comunicação simultânea entre os alunos e professor, ou seja, não há necessidade de que todos os envolvidos na pesquisa estejam reunidos ao mesmo tempo, havendo, pois, uma maior flexibilidade no acesso as aulas e atividades. Já as aulas síncronas são as que há a possibilidade de interação simultânea entre os envolvidos.

Considerações iniciais apresentadas, seguimos para a apresentação da sequência didática com as devidas modificações para a aplicação remota.

3.3.1 Apresentação da proposta de intervenção didática da pesquisa

A primeira ação a ser realizada na aplicação da sequência didática será a apresentação da proposta do curso para os alunos, em uma reunião previamente agendada e divulgada no grupo do WhatsApp. Para esse primeiro encontro com os alunos, utilizaremos o aplicativo Zoom Meetings, uma ferramenta de videoconferência voltada para ambientes corporativos que suporta reuniões com até 500 participantes e 10 mil expectadores no modo webinar. O serviço funciona via navegador e em aplicativos para Windows, macOS, Linux, extensão do Google Chrome que permite gravar a tela do computador sem precisar instalar outros softwares.

No início da reunião o professor irá propor uma conversa informal em espanhol para que os alunos se apresentem e momento esse que permitirá que eles se conheçam e também possam interagir com o professor. Em seguida, o docente irá apresentar uma gravação em forma de slides (Anexo 1) as informações básicas acerca da constituição do projeto da Sequência didática, como: Objetivos, hipótese, módulos (as etapas de estudo e construção das tiras), apresentação do aplicativo Canva e a produção final.

Antes de adentrar nas etapas seguintes que compõem a proposta, será realizada uma sondagem com os alunos, via entrevista, para verificar seus conhecimentos prévios acerca do gênero discursivo tiras. Para essa finalidade serão lançadas, para que respondam oralmente, questões como: 1) Você costuma ler tiras ?; 2) Onde você lê tiras?; 3) Em algum meio de comunicação impresso? Virtual?; 4) As tiras que você lê também compartilha em alguma rede social?; 5) Conhece algum personagem famoso de tiras?

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio da apresentação da situação, os alunos acabam por obter todas as informações necessárias para que venham conhecer o projeto comunicativo, bem como a aprendizagem da linguagem a que está relacionado. Sendo assim, o passo inicial da atividade permite que os alunos conheçam o projeto que será realizado e busquem se preparar para a produção inicial.

Em seguida serão expostas as etapas que compõe essa sequência didática.

❖ **ETAPA 1 – A PRODUÇÃO INICIAL**

Duração: 1 aula assíncrona - 50 minutos.

OBJETIVO:

- Produzir uma tirinha (em um ou dois quadrinhos) a partir de imagens.

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS:

AULA 1: A proposta aqui desenhada foi planejada para ser executada de forma assíncrona.

Antes de propor a atividade de produção inicial será apresentado um vídeo (PowerPoint) contendo algumas tiras em espanhol (Anexo 2) para que os alunos leiam, desta forma, os alunos terão a oportunidade de explorar os usos linguísticos e pronúncia da língua espanhola. Essa apresentação se torna importante na medida em que se faz necessário a exposição visual do gênero discursivo que será explorado, de modo que os alunos percebam traços estilísticos, temáticos e composicionais, como falas representadas em balões, personagens fixas, brevidade de ações, número limitado de quadrinhos, abordagens do cotidiano, identificação, etc. Enfim, durante esse contato eles poderão identificar os recursos da linguagem verbal e não verbal, humor, dentre outros aspectos que os mesmos presentes no texto, e ainda, poderão apontar em atitudes responsivas à aula dialogada.

Logo em seguida apresentaremos aos alunos o site: www.storyboardthat.com e o professor irá mostrar os recursos e ferramentas disponíveis para a criação de tiras. Após a apresentação do site, o professor poderá deixar que os alunos explorem os recursos disponíveis para a criação de suas próprias tiras por cerca de 10 minutos. Encerrada essa etapa, os alunos serão encarregados de criar uma tira digital em espanhol com o mínimo de dois quadros e em seguida terão que enviá-las para o seu e-mail para uma revisão dos elementos linguísticos empregados. Feita a correção, o professor poderá compartilhar as tiras produzidas no grupo de *Whatsapp*.

Por meio da produção inicial, os alunos terão a oportunidade de elaborar uma tira e dessa forma, acabarão por revelar suas representações do gênero discursivo que será explorado. Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram que se a situação de comunicação for bem definida na apresentação da situação, todos os alunos serão capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda de forma correta a situação dada, ainda que não respeitem todas as características do gênero visado.

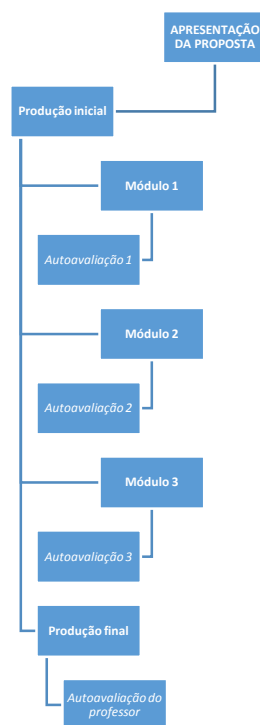
Essa sequência didática propõe uma nova constituição, um novo esquema estrutural, que se assemelha a uma árvore genealógica e inclui elementos que promovem a autoavaliação dos alunos e do professor. Segundo Cristovão e Magalhães (2018, p. 33), “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como outras possibilidades”. Em outras palavras, a sequência didática cânone vem passando por interpretações e o conhecimento, por sua vez, foi reapropriado e adaptado pelo professor, seguindo os pressupostos teóricos que nos orientam.

Desta forma, refletindo acerca da nova configuração da sequência didática, no caso específico do Brasil, surgem duas possibilidades no âmbito da prática educativa, sendo: uma delas a chamada de “original”, por seguir a proposta inicial lançada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e outras versões derivadas e inspiradas na proposta teórica dos autores suíços aqui mencionados (CRISTOVÃO; MAGALHÃES, 2018).

Sugerimos também em nossa pesquisa uma sequência didática ressignificada (um novo esquema) com a inclusão de propostas de autoavaliação, que mesmo seguindo a proposição dos autores suíços, traz consigo inovações quanto à forma de conduzir a avaliação das atividades (produções) em módulos. Para Cristovão e Magalhães (2018) o procedimento da sequência didática compõem eventos de letramento envolvendo práticas sociais que buscam alcançar uma

aprendizagem significativa por meio da circulação social das produções. Segue o esquema de execução da sequência didática que propomos em nosso estudo:

Figura 11 - Novo Esquema da Sequência didática



Fonte: Produzida pela própria autora

A sequência didática aqui apresentada terá em sua estrutura uma autoavaliação a ser realizada pelos alunos e logo após a produção final, uma direcionada ao professor. Tal proposta, seguindo um novo esquema com atividades de autoavaliação, ganha um formato ressignificado no sentido de que apresenta um processo que permite que aluno e professor avaliem sua produção, ação e conduta, se tornando o próprio autor, ressaltando suas capacidades, seus gostos, suas performances e suas competências.

A autoavaliação é compreendida como um processo cognitivo complexo no qual aluno e professor fazem um julgamento voluntário e consciente de si mesmos e para si mesmos fazendo um julgamento voluntário e consciente. Processo esse que tem com o objetivo chegar a um melhor conhecimento pessoal, de regulação de suas ações ou condutas, do aperfeiçoamento da eficácia destes e do seu desenvolvimento cognitivo.

❖ MÓDULO 1

Duração: 2 aulas síncronas e 3 aulas assíncronas – 250 minutos.

OBJETIVOS:

- Levar o aluno a conhecer os principais elementos que compõem o gênero tiras: balão, onomatopeias, vinheta, linguagem, metáforas e figuras cinéticas.
- Auxiliar para que o aluno perceba a importância da linguagem verbal e não verbal na construção de sentido nas tiras.
- Permitir que o aluno perceba a estratégia narrativa empregada pelo autor para que o leitor compreenda a mensagem transmitida.

ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS:

AULA 2: Proposta de aula síncrona

Para a realização das atividades aqui previstas, o professor irá propor um diálogo acerca do tema tiras. Serão dirigidas algumas perguntas para os alunos despertarem a curiosidade acerca do gênero discursivo desse gênero: sendo elas: 1) ¿Qué son tiras?; 2) ¿Te gusta leer?; 3) ¿Cuáles son los elementos que componen las tiras ?; 4)¿Cómo se puede leer las tiras?; 5) ¿ Hay alguna marca distinta en la escritura?; 6)¿Cómo se percibe los rasgos de los personajes?; 7)¿ Te ries al leer las tiras?; 8) ¿En general percibe la crítica en las tiras? Esse será mais um encontro realizado de forma síncrona, utilizando a plataforma de webconferência *Zoom*.

O diálogo aqui referido nesse contexto é de suma importância para que os alunos tenham oportunidade de aprender a língua espanhola, alcançando melhor compreensão e expressão na segunda língua. Desta forma, serão capazes de atingir um nível de proficiência nesse segundo idioma, à vista disso, o diálogo virtual é um dispositivo de grande relevância para um aprendizado significativo e prazeroso.

Dando seguimento ao que a sequência didática explicita, apresentaremos um vídeo em espanhol contendo slides explicativos (Anexo 3) que tratam dos elementos narrativos que compõem o gênero discursivo em questão. Contudo, sabe-se que na composição do referido gênero discursivo, tais elementos narrativos (balões, vinhetas, onomatopeias, linguagem, metáforas e figuras cinéticas) continuamente se entrelaçam, se ligam vindo a constituir uma interdependência mútua entre um e outro aspecto, na construção de um sentido global. Como exemplo dessa situação pode-se citar o efeito de humor que se configura por meio da relação recíproca entre imagem e palavra. Nesse mesmo sentido as relações lógico-temporais que se estruturam a partir das ações narradas, se estabelecem tanto pela ordem sequencial das imagens

nos quadrinhos quanto pela ordem das sentenças linguísticas semântico-lógicas. Vejamos como está estruturada a próxima etapa deste trabalho.

AULA 3: Nessa etapa os alunos irão realizar as atividades previstas na modalidade síncrona.

As próximas atividades buscam explorar os balões e sua importância na composição das tiras e é composta por dois exercícios (Anexo 4) que estarão disponibilizados em formato de formulário na plataforma *Google Classroom* em dia e horário previamente agendados.

No primeiro exercício, os alunos irão analisar uma tira de Mauricio de Souza, em que os personagens Mônica, Cebolinha e Magali estão dormindo e sonhando com carneirinhos pulando a cerca. Porém, a personagem Magali conta os carneirinhos de maneira diferente, no sonho ela corre atrás dos carneirinhos com um garfo e uma faca na intenção de comê-los. Sobre essa tira serão feitas cinco perguntas para que os alunos analisem e respondam por escrito, conduzindo-os a refletir sobre a importância do tipo de balão para a composição da mensagem que o autor transmite na tira para seus leitores. Nas palavras de Ramos (2009) os balões seriam um recurso gráfico para a representação da fala ou pensamento que geralmente é indicado por um signo de contorno, ou seja, uma linha que envolve o balão e que recria o solilóquio, o monólogo ou uma situação de interação conversacional.

No segundo exercício, será solicitado num primeiro momento que os alunos façam observações da situação retratada na tira e, em seguida, que eles construam balões que representem as falas e/ou expressões dos personagens. Para essa observação, é necessário pedir aos alunos que estejam atentos as características expressas por meio das imagens dispostas nos quadrinhos (sequenciadas), as expressões faciais dos personagens, o ambiente retratado e as cores (claras ou escuras). Por meio da análise dos recursos expressivos que compõem esse gênero, destacamos que o balão possui dois elementos: o continente (corpo e rabicho/ apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem) (ACEVEDO, 1990).

Desta forma, o continente adquire diferentes formatos, cada qual com carga semântica e expressiva diferentes, já Ramos (2009) considera que o balão não indica apenas a fala do personagem, mas também ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido pelas variações do contorno, que são um código com sentido próprio na linguagem dos quadrinhos, parte daí a importância de perceberem as peculiaridades desse recurso. Durante a apresentação dos elementos narrativos das tiras, os alunos conhecerão a importância da carga semântica e

expressiva dos balões e ao realizarem as atividades propostas de forma escrita, poderão compreender como o formato dos balões é representativo das ações e fala dos personagens.

AULA 4: Nessa aula, estruturada na modalidade síncrona, os alunos irão explorar as onomatopeias e sua importância na construção de sentidos nas tiras. As atividades propostas estarão disponibilizadas no formulário do *Google Classroom*.

Na primeira atividade os alunos terão que analisar a tira e responder as questões propostas (Anexo 5) do personagem Gaturro, analisando os elementos visuais e recursos expressivos presentes. Inicialmente é relevante deixar que eles apreciem e explorem as imagens, para que apenas no momento seguinte o professor possa propor algumas perguntas para que respondam oralmente: ¿Qué sugiere las escenas en los cuadros de la tira? ¿Qué representa “RAM, RAM, RAM”, “BLOG”, “SPAM”, “CHAT”, “LINK”? ¿Esos sonidos pueden ser representados oralmente? ¿En el último cuadro que quiere decir Gaturro? ¿“ Web, Send, Shut, Zup, Quit, Font”, qué sonidos representan? ¿Qué creen más cambio en la era digital?

AULA 5: Esse encontro está previsto para ser realizado na modalidade assíncrona.

Os alunos receberão orientações para baixar o aplicativo *Speaker Studio* na *PlayStore* do celular e também para utilizá-lo na realização da atividade envolvendo o Podcast. Feito isso, eles receberão as devidas orientações para criarem um login e senha de acesso. Depois de devidamente cadastrados, todos terão acesso pelo grupo de *Whatsapp* do Curso de Tiras Digitais o link para entrarem direto no aplicativo e na respectiva atividade envolvendo as onomatopeias.

Para essa atividade (Anexo 6) utilizaremos um *podcast* e o áudio (som) de várias situações do cotidiano retiradas da internet (como: um carro freando bruscamente, uma sirene, uma batida de automóveis, o latido de um cão, barulho da chuva, vento forte), os sons a serem reproduzidos terão duração média de 20 segundos cada. Concomitantemente, será disponibilizada aos alunos uma atividade previamente agendada, via formulário no *Google Classroom*, na qual os alunos terão acesso a um *podcast* para ouvir e realizar o exercício, atividade essa atividade que será realizada em duas etapas.

Na primeira etapa deverão representar por meio da escrita o som que ouvem e logo em seguida, escrever em espanhol quem ou quem emite o som representado. Para que esse exercício alcance a eficácia esperada é importante deixar que os alunos reconheçam os sons reproduzidos

sem qualquer interferência. Logo após, devemos pedir para que criem uma situação comunicativa em uma tira e que usem a criatividade para representar pelo menos dois tipos sons ouvidos anteriormente por meio das onomatopeias.

Nesse momento vale ressaltar que as onomatopeias são um importante recurso expressivo nos quadrinhos e tiras. Segundo Franco (2004) as onomatopeias estão estruturadas a partir da representação gráfica do som e também com um cuidado especial com o aspecto visual dos sons representados, utilizando de uma linguagem gráfica para ampliar e reforçar a mensagem sonora.

AULA 6: Na aula seguinte, buscando dar ênfase à importância dos elementos visuais na constituição das tiras, será proposta uma atividade para apresentar as metáforas visuais.

Para essa atividade será agendada outra aula assíncrona no *Google Classroom*, em que o aluno apenas irá acessar ao formulário para analisar e responder a atividade proposta. Apesar de a atividade ser realizada de forma assíncrona o professor estará disponível para atender aos alunos por meio de mensagens e/ou vídeo chamadas pelo *Whatsapp*.

A abordagem temática do exercício a ser resolvido é a metáfora visual que é “uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens por meio de imagens de caráter metafórico. As metáforas visuais podem ser entendidas como convenções e também consideradas símbolos que, por seu uso frequente, são reconhecíveis pelo leitor” (ACEVEDO, 1990, p. 146).

Inicialmente os alunos serão direcionados a observar os elementos visuais presentes em cada quadrinho buscando compreender como as imagens expressam ideias, levando-os a perceber que as metáforas visuais são empregadas pelos autores para transmitir situações da história utilizando os recursos não verbais. Para despertar a curiosidade é interessante propor questionamentos que incentive seus alunos a pensarem em metáforas visuais como: Quando o personagem está nervoso? Quando alguém está correndo muito rápido? Quando o personagem está pensando em dinheiro? Quando alguém está apaixonado ou triste? Como essas situações podem ser representadas visualmente nas tiras?

Dando seguimento partiremos para a próxima atividade em que utilizarão um formulário (Anexo 7) contendo quadrinhos e imagens, onde observarão a descrição da situação comunicativa e deverão criar metáforas visuais para cada quadrinho. Eisner (2001) revela que as metáforas visuais representam de forma gráfica a mesma relação metafórica também

expressa pela linguagem verbal cotidiana. Em outras palavras, “a universalidade da forma” é essencial para a construção de sentidos por meio das imagens, o fracasso ou sucesso desse tipo de linguagem depende da capacidade com que o leitor reconhece o significado (EISNER, 2001, p. 13).

AUTOAVALIAÇÃO

Após a realização das atividades do módulo 1, pensamos que é essencial que o aluno faça uma análise do conhecimento adquirido em relação aos elementos narrativos que compõem o gênero discursivo em estudo. Contudo, esse conhecimento adquirido não deve apenas garantir o reconhecimento desses elementos, e sim levá-los a entender sua importância para a construção de sentido nas tiras.

A atividade de autoavaliação se mostra como uma ferramenta que auxilia na promoção de aprendizagem, porque incentiva o aluno a buscar e utilizar suas estratégias para progredir em seus estudos. Ela é uma forma de promover a aprendizagem por meio da reflexão impulsionadora para a tomada de novas decisões, a partir da identificação de problemas e dificuldades, como erros, omissões, distrações, falhas e também seus sucessos, como o desempenho, progresso e habilidade.

Contudo, a autoavaliação como instrumento de participação do aluno no processo de avaliação, não pode ser concebida como uma prática que aconteça a partir de situações em que o aluno venha emitir suas opiniões sobre seu processo de aprendizagem de forma que estejam restritos em atribuir notas ou conceitos que lhes sejam agradáveis.

É com base na ideia de que a avaliação deve constituir como conduzido pelo aluno e ser instrumento de construção da aprendizagem que a autoavaliação e a autorregulação se assumem como estratégias para a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação e como formas de garantir a autonomia do aluno nesse processo, porque ele é gerido. (FERREIRA, 2007, p.112).

Em virtude dessas orientações, a atividade de autoavaliação (Anexo 8) correspondente ao módulo 1 – também será disponibilizada em formulário no *Google Classroom* – propõe que o aluno analise os elementos narrativos apresentados e construa um pequeno texto em espanhol expressando suas considerações, impressões sobre o estudo do gênero discursivo tiras.

Duração: 1 aulas síncronas e 1 aula assíncrona – 100 minutos.

OBJETIVOS:

- Reconhecer a diferença de sentidos no emprego de verbos no modo indicativo e no modo subjuntivo.
- Compreender o sentido de desejo e possibilidade expressos por meio dos recursos linguísticos expressivos.

ATIVIDADE A SER REALIZADA:

AULA 7: Para o desenvolvimento dessa atividade, o ambiente será decorado com elementos que recordam a uma sala ambientada para o trabalho de uma cartomante.

Para essa atividade pode-se utilizar uma mesa coberta com uma toalha bem florida no centro da sala e sobre a mesa uma bola de cristal. A pessoa que irá representar a cartomante poderá também trajar uma roupa como: um turbante na cabeça, um vestido longo e largo e um lenço sobre os ombros. Toda a caracterização do ambiente é importante para que os alunos se sintam ambientados, entrem no clima da proposta da atividade.

A cartomante irá se apresentar informando dados fictícios como: nome, idade, nacionalidade e comentar sobre seus dons de prever o futuro das pessoas, fatos e acontecimentos importantes. Em seguida, fazendo suas previsões ela irá dizer uma frase sobre o futuro de cada um dos alunos, como por exemplo (Anexo 9): (aluno 1: Tú te casarás a los 38 años. Aluno 2: Vas a sacar el mayor prêmio de la loteria. Aluno 3: Viajarás al extranjero. Aluno 4: Comprarás una bella casa en la ciudad de Beverly Hills. Aluno 5: Conocerás a la cantante Adele. Aluno 6: Sufrirás a un grave accidente de automovil. Aluno 7: Vas a una fiesta en casa del futbolista Neymar. Aluno 8: Vas a vivir en una estancia muy lejos de la ciudad.).

A partir das previsões futuras dirigidas a cada um, pedir aos alunos que construam pelo menos duas frases expressando hipóteses, possibilidades do que poderá lhes acontecer caso as previsões feitas pela cartomante se confirmem. As frases construídas poderão ser escritas e lidas aos colegas da classe, assim que todos lerem, o professor pode fazer novamente a leitura apontando as estruturas que permitem que expressemos hipótese, dúvida ou possibilidade. Nesse momento, ele poderá reescrevê-las empregando estruturas e verbos no presente do indicativo para que os alunos estabeleçam as principais diferenças entre o modo indicativo e o modo subjuntivo.

Como os alunos são brasileiros e aprendizes de língua espanhola, certamente haverá forte influência da língua materna na expressão e uso de estruturas linguísticas da língua espanhola. Segundo Cruz (2001) muitos alunos transferem estruturas e elementos linguísticos da língua materna para a língua estrangeira em estudo. O que ocorre em relação ao uso do presente do subjuntivo, em que os alunos não empregam de forma correta o presente do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais, como na utilização: *Cuando + presente do subjuntivo + futuro imperfecto de indicativo*. Um exemplo seria a frase: *Cuando llegue mi mamá nos quedaremos tranquilos*, com ideia de futuro. Aqui se expressa a tendência do emprego de infinitivo flexionado no lugar do presente do subjuntivo, o aprendiz tende a empregar o infinitivo pessoal, como acontece no português brasileiro, ou seja, o emprego do verbo no infinitivo marca a pessoa do discurso nas orações temporais.

A atividade permite que os alunos reflitam acerca de usos linguísticos característicos da língua espanhola e não apenas uma apresentação da forma de aspectos gramaticais descontextualizados. A preocupação aqui está em evidenciar usos linguísticos e sua variedade de acordo com o sentido e contexto de utilização.

AUTOAVALIAÇÃO

Quando se trata de autoavaliação no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira, muitos os benefícios podem ser apontados para o enriquecimento da construção do conhecimento. Contudo, a prática da autoavaliação a ser implantada não é algo tão simples como pode parecer, especialmente em se tratando do aprendiz. Em nossa visão pode parecer não muito agradável, pois receber um diagnóstico de si mesmo trazendo valores, opiniões podem abalar o próprio ego, sendo mais fácil assim, quando emitidas por outros, ser julgado e avaliado por um olhar externo.

Diante desse quadro delicado para a implementação da prática de autoavaliação é fundamental o papel do professor tanto na elaboração, quanto exposição e execução do conteúdo ensinado e, sobretudo na condução do desenvolvimento das atividades propostas em classe. Ele deve expor e explorar o conteúdo de forma clara e criar condições para que o aluno aprenda de maneira efetiva. Wiggins *apud* Fernandes 2009 propõe nesse sentido, que o trabalho do professor seja explorar atividades contextualizadas, utilizando o conhecimento de maneira funcional e visando estratégias eficazes para sua resolução.

Assim, a autoavaliação comprova sua importância, pois permite o levantamento de dados relativos ao modo e processos que os alunos empregaram para chegar a um determinado resultado. Ao mesmo tempo esses dados permitem que professores e alunos identifiquem a maneira pela qual os alunos-aprendentes de língua espanhola tratam as informações conseguidas por meio da realização das atividades. Inclusive, permite identificar as estratégias que foram utilizadas e também a capacidade de buscar o melhor procedimento para alcançarem o objetivo proposto pela atividade.

A autoavaliação proposta para ser realizada ao final do módulo 2 (Anexo 10) será também feita no formulário do *Google Classroom* e tem como objetivo que o aluno reflita acerca das atividades realizadas, do conhecimento adquirido. Propõe também uma análise sobre a importância do papel do professor para a exposição do conteúdo teórico e na condução das atividades a serem desenvolvidas.

❖ MÓDULO 3

Duração: 1 aula assíncrona

OBJETIVOS

- Apresentar aos alunos o aplicativo Canva.
- Auxiliar para que o aluno consiga por meio do uso do aplicativo Canva e dos recursos por ele oferecidos ser um criador de tiras digitais.
- Orientar os alunos na construção de suas tiras digitais.

ATIVIDADE A SER REALIZADA:

AULA 8: Para a realização dessa etapa, será agendado pelo grupo de *Whatsapp* um novo encontro virtual a ser realizado na modalidade síncrona.

Nessa etapa será apresentado um tutorial aos alunos sobre o aplicativo Canva – um recurso digital que dispõe de várias ferramentas que permitem a construção de tiras, quadrinhos e charges. Para esta apresentação, os alunos serão orientados a fazer o *download* do aplicativo (utilizando o *Playstore*) em seus aparelhos celulares ou quem preferir poderá utilizar o site do programa.

Em seguida, depois de baixarem o aplicativo ou ao acessarem o site, o professor irá apresentar um tutorial (Anexo 11) para que os alunos utilizem o programa na produção das tiras

digitais. Durante a apresentação os alunos poderão, partindo das informações expostas no tutorial, seguir as etapas em um passo-a-passo a fim de minimizar as dúvidas em sua utilização.

Após a exibição do tutorial, o professor irá apresentar algumas sugestões de temas para a produção final, como: trabalho e formação pessoal, estudos, família, desemprego, esportes, cinema, cultura, gênero, dentre os quais os alunos devem escolher um e produzir o mínimo de duas tiras no aplicativo Canva. Realiza essa etapa, as produções devem ser encaminhadas para o e-mail do professor e após coletadas serão apresentadas aos alunos para revisão e seleção das tiras que irão compor o livro digital.

AUTOAVALIAÇÃO

Para que a autoavaliação seja eficiente é necessário que ela seja reflexiva e refletiva, pois acaba por impactar na nova postura do aluno. É por meio da autoavaliação que ele fornece o *self-feedback* que lhe permite repensar e rever a melhor forma para alcançar seu aprendizado. Soares (2013) aponta que por meio desse processo os alunos tomam consciência do que sabem, da forma como pensam e aprendem e da maneira como se sentem ao se tornarem responsáveis por seu aprendizado e, assim devolverem o que aprenderam e o caminho que percorreram para se chegar ao nível de aprendizado desejado.

Desta forma, a autoavaliação surge como uma ferramenta de avaliação bastante útil tanto para alunos quanto para professores no que tange ao processo de regulação e promoção do ensino/aprendizado de língua estrangeira. Portanto, quando refletimos acerca desse processo de ensino, que busca a autonomia do aluno, é possível conceber que buscamos maneiras, formas de ensinar, em que os alunos busquem sua autonomia, e nessa dinâmica por sua vez, exige responsabilidade do professor.

Segundo Moita Lopez (1996, p. 97) “o professor tem a função central de construir andaimes para o aluno aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo”. Em resumo, o docente deve ser o agente que vem auxiliar o discente a ativar suas estratégias de aprendizado e aos poucos essa ajuda vai se tornando menos necessária e permitindo o alcance da consciência de autonomia.

Mais uma vez, a autoavaliação estará disponibilizada em formulário do *Google Classroom* (Anexo 12) e proporrá questões para que o aluno reflita sobre sua participação e conhecimento alcançado acerca do uso do aplicativo Canva. Permitindo também a análise da

forma como o professor expôs o tutorial para instalação e uso do aplicativo. O propósito dessa autoavaliação é que o aluno pense sobre o que conheceu sobre o recurso digital, sua eficácia e como os recursos oferecidos podem colaborar para a construção de tiras digitais em espanhol, e também sobre a atuação do professor no desenrolar da apresentação.

❖ **PRODUÇÃO FINAL**

OBJETIVO:

- Coletar e reunir as melhores tiras digitais para a confecção de um livro digital.

ATIVIDADE A SER REALIZADA:

AULA 9: Para a última etapa de aplicação da sequência didática, fica proposto um encontro virtual síncrono.

Nessa etapa o professor (a) deverá se reunir com os alunos para uma seleção das tiras digitais produzidas para comporem a produção final. Para isto devem combinar alguns critérios a serem priorizados para a escolha, como por exemplo: utilização de elementos estruturais, metáforas visuais, humor, imagens, personagens, clareza na expressão de ideias, uso de expressões idiomáticas.

É importante que o professor esteja atento a qualidade das produções dos alunos. Faça uma revisão dos aspectos linguísticos utilizados nas tiras produzidas, sobretudo os erros ortográficos e gramaticais. Dessa forma, a análise pode ser feita ao longo das etapas de produção para que não se acumulem para o final, na medida em que sejam detectados, os erros podem ser apontados e corrigidos junto com os alunos. Em seguida, as tiras produzidas e revisadas poderão ser reunidas por temática, passar por editoração para, enfim, reunida fazerem parte do livro digital, que também será produzido a partir do aplicativo Canva.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR

A prática da autoavaliação propõe uma nova forma de avaliação que busca a reflexão da prática profissional, ou seja, uma reflexão dos objetivos da aprendizagem e, por conseguinte, uma nova forma de avaliar o aluno. É importante que se tenha claro a concepção de todo esse processo formação, pois na relação professor – aluno é relevante entender que:

O aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção do pensamento (...) não só o aluno, mas também o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, a partir dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. (MELO; BASTOS, 2012, p.183).

Desta forma, o professor quando analisa sua trajetória e tem bem definidos os objetivos do processo de ensino/aprendizagem, terá possibilidade de utilizar esse instrumento em sua prática. Ele é útil para fornecer informações que auxiliem o docente a compreender melhor seu trabalho pedagógico, buscando fazer possíveis adaptações de acordo com as necessidades que surgem.

Usar esse recurso permite que o docente programe ações direcionadas de forma que o aluno se qualifique e, em resposta confira significados aos conteúdos, convertendo-os em habilidades. Em outras palavras, seria dizer que os conteúdos aprendidos alcançarão significados em circunstâncias que esse conteúdo seja aplicado, exercitando tomadas de decisões ao se empregar o conteúdo aprendido em situações sociais e culturais.

A prática constante da autoavaliação permite que os professores sejam capazes de desenvolver sentimentos maiores de responsabilidade pessoal e apreciação dos mais discretos e simples sinais de avanços de seus alunos. O professor se sentirá capaz de enxergar as necessidades da sala de aula e dirigir as potencialidades da sua classe para a própria autoavaliação, que dessa maneira, poderá assim refletir sobre o que sabe, o que ainda tem a aprender e até sugerir ao docente meios alternativos e significativos para se alcançar o sucesso no processo de aprendizagem.

A autoavaliação direcionada ao docente (Anexo 13) propõe uma reflexão sobre sua prática durante o desenvolvimento da sequência didática e será relatada em um formulário elaborado por ele mesmo e anexada ao fim da sequência didática.

No capítulo seguinte faremos uma análise dos dados obtidos a partir da aplicação da sequência didática.

CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Nessa seção será descrita a aplicação da sequência didática e as produções dos participantes na realização das atividades propostas. Para tanto, iremos descrever o que foi desenvolvido em cada aula e os objetivos e resultados de cada meta planejada nos encontros com os alunos participantes do curso de tiras digitais.

4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Inicialmente quando a proposta dessa pesquisa foi esboçada pensamos em aplicar a sequência didática para uma turma de aprendizes de língua espanhola em nível de estudos avançado de língua espanhola do Centro de Línguas da Universidade Federal de Catalão. Contudo, os rumos da pesquisa foram drasticamente modificados por conta da Pandemia do Covid -19. O que outrora foi pensado para ser desenvolvido presencialmente para alunos de língua espanhola, sofre modificações para atender as novas determinações legais previstas em Lei.

Em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas seguindo as orientações da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde e Portaria 001/2020. Por conseguinte, diante da suspensão das aulas presenciais no estado de Goiás, a Secretaria de Estado da Educação passa a seguir as orientações estabelecidas pela nota técnica de número 002/2020 – COCP – CEE -1861 emitida pelo Conselho Estadual de Educação que estabelece o Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP (Ensino Remoto).

Diante desse quadro, a proposta da sequência didática passou por adaptações e por novas etapas para sua execução. Em um primeiro momento buscamos divulgar a proposta oferecendo um curso que apresentava recursos e atividades para a criação de tiras digitais, criamos, então, um folder para divulgação com informações básicas. Nesse momento, pensamos que com a divulgação em diferentes canais de comunicação conseguiríamos atingir o público com mais facilidade e conseqüentemente alcançaríamos um número maior de pessoas interessadas, especialmente aquelas que tencionavam ampliar seus conhecimentos no estudo da língua espanhola.

Dentre os canais para divulgação utilizamos o *Facebook*, o *Instagram*, o *LinkedIn* e o *Whatsapp*, iniciamos esse trabalho trinta dias antes do início do curso. Nos primeiros dias, poucas pessoas manifestaram interesse, mas com a aproximação da data de início, várias pessoas entraram em contato tanto pelas redes sociais quanto pelo *Whatsapp* para buscarem mais informações a respeito de como seria o curso e confirmarem sua participação. No total, trinta e duas pessoas buscaram informações e confirmaram participação efetiva no curso doze pessoas.

Como foi uma divulgação foi aberta e de grande alcance, muitas pessoas manifestaram apenas curiosidade e acabaram desistindo de participar porque acreditaram que por se tratar de um curso que envolvia produções por meio de recursos digitais, acabariam encontrando muitas dificuldades. Já outras, acreditaram ser necessário ter um grande domínio (nível) de aprendizado de língua espanhola. Outros também não confirmaram participação por acreditarem que o curso era pago e de alto custo.

Cabe mencionar que a descrição realizada acerca do interesse e procura pelo curso foram levantadas a partir dos registros no *Messenger*, *Direct* e por mensagens recebidas via *Whatsapp*. Para facilitar a comunicação entre os participantes interessados no curso de Tiras Digitais, no dia 05 de outubro de 2020, criamos um grupo de *Whatsapp*, que recebeu o mesmo nome do curso.

Figura 12 – Interface

Interface do grupo do WhatsApp

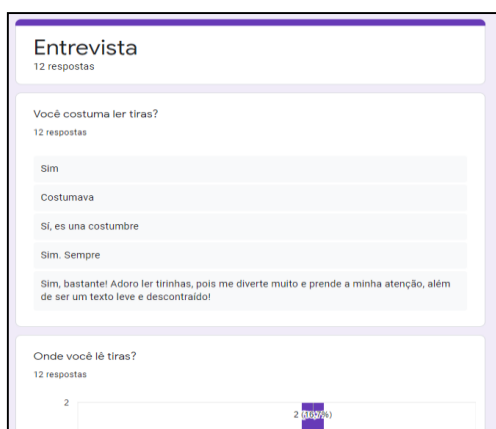


Após a criação do grupo de comunicação, os participantes receberam as primeiras orientações de como seriam realizados os encontros (síncronos e assíncronos), o agendamento das reuniões, atividades e como seriam postadas no Google Classroom. Foi informado que os

encontros seriam feitos por meio da ferramenta de webconferência *Zoom Meetings* e que seriam previamente agendados pelo administrador da reunião, no caso o professor. O convite seria enviado para o grupo do Curso de Tiras Digitais bastando apenas acessar via navegador ou pelo aplicativo e digitar um nome para entrar.

A primeira reunião realizada ocorreu no dia 10 de maio de 2021 às 19 horas pelo *Zoom*. No início me apresentei aos participantes (nome, idade, profissão, local onde moro) e foi dada a oportunidade para que eles também se apresentassem aos demais. Logo após as apresentações, expusemos os slides (Anexo 1) que tratavam da proposta do Curso de Tiras Digitais, onde buscamos evidenciar os objetivos, as etapas do curso e os recursos que seriam utilizados durante sua realização (Objetivos, hipótese, as etapas de estudo e construção das tiras chamadas de módulos, apresentação do aplicativo Canva e a produção final). Nesse momento, os participantes perguntaram acerca do tempo de duração do curso e esclarecemos que todo curso estava programado para 12 encontros síncronos.

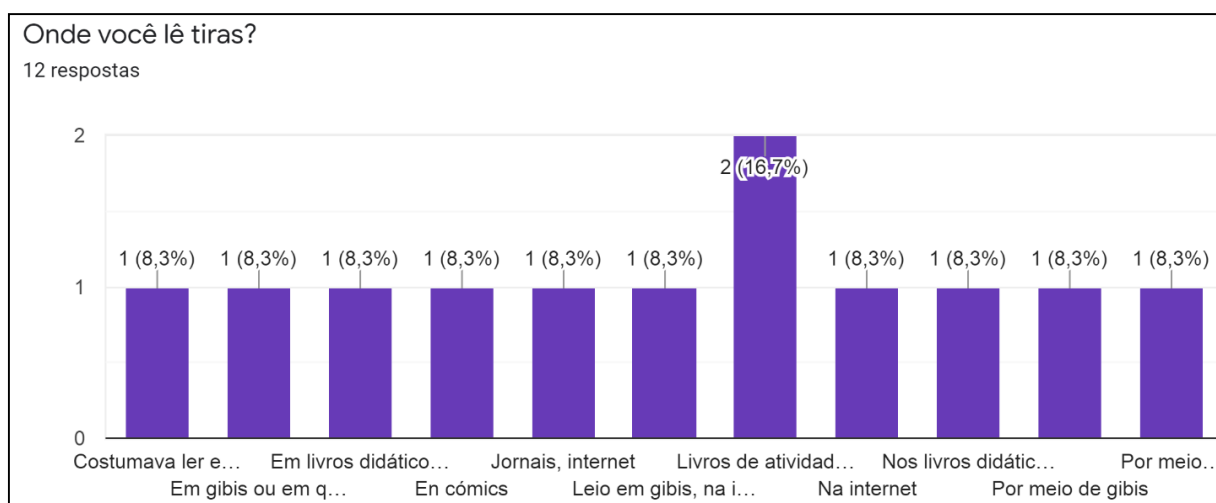
Sanadas todas as dúvidas, explicamos a importância de todos os participantes responderem a uma entrevista postada no *Google Classroom*, por meio da qual conheceríamos os alunos e poderíamos traçar seu perfil. Segue abaixo os dados obtidos a partir dessa entrevista.



The image shows a screenshot of a Google Classroom poll titled "Entrevista" with 12 responses. The poll asks "Você costuma ler tiras?" and shows responses in Portuguese and Spanish. The responses are: "Sim", "Costumava", "Sí, es una costumbre", "Sim. Sempre", and "Sim, bastante! Adoro ler tirinhas, pois me diverte muito e prende a minha atenção, além de ser um texto leve e descontraído!". The poll is on page 2 of 2.

Na primeira pergunta, questionamos se o participante costumava ler tiras. Dentre as respostas (umas em português e outras em espanhol) pudemos comprovar que todos os participantes têm sim contato com esse gênero discursivo e que, inclusive gostavam de ler. Dessa forma, a partir das respostas dadas compreendemos que existe um contato frequente com as tiras e que para alguns participantes, a leitura traz diversão, entretenimento e atenção. Ou seja, nas muitas manifestações de apreço pelo gênero tiras temos aquelas pessoas que associam a tira ao cômico, hilário, a algo que produz uma satisfação em ler.

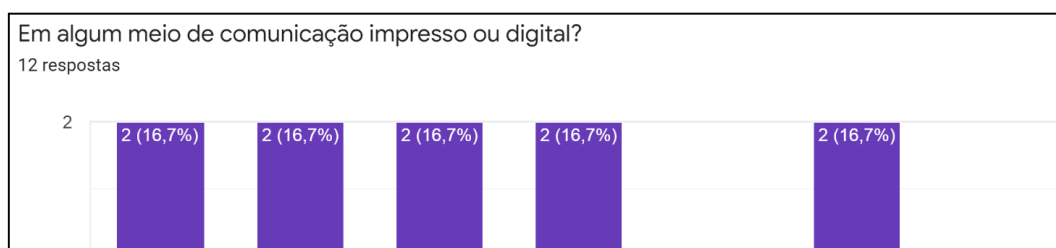
Na segunda pergunta (onde você lê tiras), buscamos saber dos participantes onde eles costumam ler tiras. Observe o gráfico 1 que segue:



O gráfico 1 revela que os participantes leem tiras em diversos suportes, como na internet, jornais, gibis, livros didáticos, etc. Porém, o maior percentual aponta um suporte específico: livros de atividades escolares. Esse dado deixa evidente que o gênero tiras é muito utilizado como pretexto para explorar algum conteúdo a ser estudado, como o estudo de gramática.

Em sua pesquisa de mestrado Pinto (2015) faz uma análise de como o gênero tiras aparece nos materiais didáticos e aponta que, na maioria das vezes, as atividades propõem apenas um trabalho com leitura em uma abordagem do gênero, suas características e função. Ou seja, as tiras apareciam em atividades desconexas, ilustrativas, ou, ainda pior, muitas vezes as atividades envolvendo o gênero tiras eram apenas um pretexto para o trabalho de outros conteúdos, não existindo atenção ao gênero, ao seu contexto, tema ou à sua crítica.

A terceira pergunta da entrevista envolve o suporte no qual os participantes leem as tiras: se é impresso ou digital. Ainda que bem direcionada, com uma questão que dispunha como resposta duas possibilidades, impresso ou digital, os participantes apresentaram outras formas de leitura para o gênero tiras. Segue o gráfico para uma melhor contextualização.

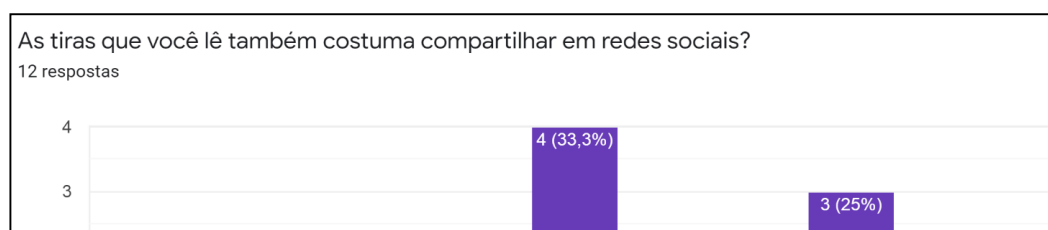


Os dados aqui obtidos nos permitem afirmar que são muitos os participantes a fazerem a leitura de tiras no meio digital (16,7%), já o número de participantes que leem no impresso chega a 33,4%. Os que leem as tiras em ambos (digital e impresso) alcançam a marca de 24,3%. É importante considerar o número de participantes que buscam a leitura dos quadrinhos ou tiras animadas no *Youtube* que atinge o número de 8,3%. Dessa forma, é possível entender que as leituras se concentram com maior intensidade nos meios impressos em razão de sua utilização nos materiais didáticos, em atividades que objetivam o ensino de gramática ou ortografia, mas, nem sempre a leitura e a compreensão são excluídas.

Considerando a quantidade de leitores que acessam o gênero nos meios digitais e/ou outros, entendemos que esse é um número crescente, haja visto que as redes sociais contribuem muito para a criação e circulação de tiras digitais. Segundo Ramos (2017) no ramo dos quadrinhos, a internet e os recursos tecnológicos trouxeram profundas mudanças tanto na forma de se produzir as histórias com uso dos inúmeros recursos do computador, como também o contato entre as pessoas pelo frequente uso do e-mail e das redes sociais. E com as tiras esse processo foi ainda mais intenso, porque agora já não há mais a preocupação com o pouco espaço para a divulgação, já que no meio virtual ela encontrou liberdade.

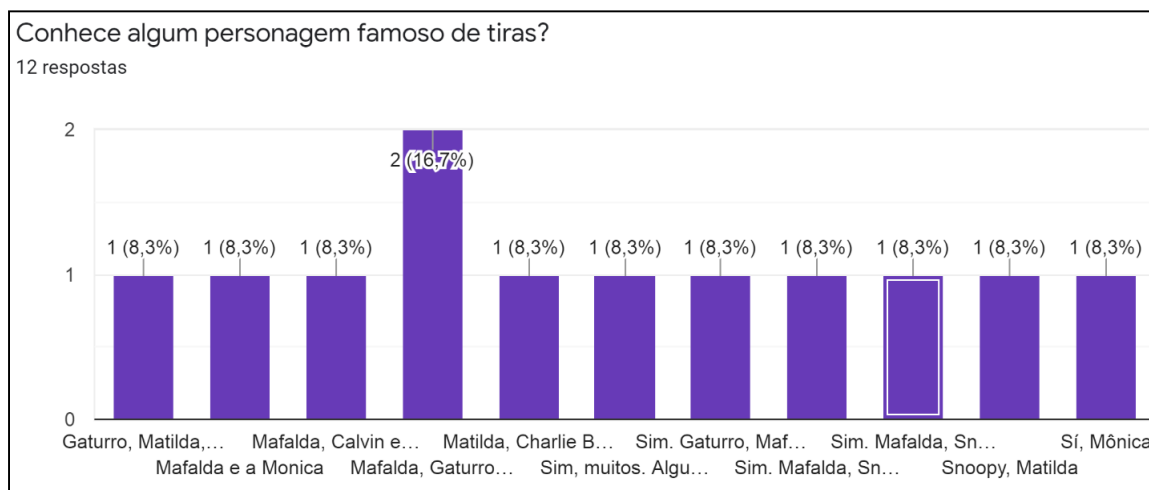
Na quarta pergunta, questionamos os participantes se eles utilizam as redes sociais para compartilhar tiras. Dentre as respostas alcançamos os seguintes dados:

Dos participantes, um percentual de 8,3% as vezes compartilha. Na mesma proporção outros 8,3% afirmam que dificilmente. Também outros 8,3% não costumam (ou seja, não têm o hábito de compartilhar) de tiras nas redes sociais. E por fim, em um número um pouco mais considerável com 33,3% afirmam não compartilhar. Em contrapartida, 25% dos participantes afirmam que compartilham e num percentual menor com 8,3% afirmam que sim, que compartilham tiras em suas redes sociais.



Com os dados aqui obtidos percebemos que os participantes, nas perguntas anteriores demonstraram gostar do gênero, porém não têm o hábito de compartilhar tiras em suas redes sociais. Ramos (2017), em seus estudos sobre o tema, afirma que existem vários tipos de contato entre o leitor e as histórias em quadrinhos e associa essa forma de contato a uma gradação, em que numa extremidade estão aqueles que sabem o que é o gênero tiras, mas não costumam ler. Bem próximo desses estão aqueles que têm acesso apenas aos exemplares que circulam na imprensa ou nas redes sociais, estes, de uma forma geral, costumam ler apenas charges e tiras impressas nos cadernos de cultura ou alguma história na internet, normalmente indicada por algum internauta. A esses chamamos de leitores eventuais.

Por fim, perguntamos aos participantes se eles conhecem personagens famosos de tiras. Verificamos a partir das respostas que 58,10% conhecem a personagem Mafalda, 24,9% conhecem a personagem Matilda, na mesma proporção de 24,9% afirmam conhecer também os personagens da turma da Mônica. Já o personagem Snoopy é reconhecido por 8,3% dos participantes, da mesma forma que o personagem Charlie Brown é reconhecido por 8,3% dos participantes.



Diante dos resultados, afirmamos que os participantes da pesquisa reconhecem, mesmo que em níveis distintos, os personagens famosos de tiras. O que torna o gênero tiras tão peculiar é, a partir da perspectiva de Ramos (2017) é: seu formato próprio que se confunde com o modo como são chamadas e sua divulgação, porque durante décadas as tiras foram publicadas em jornais e isso contribuiu para sua popularização bem como de seus vários personagens. Sobre isso, o referido autor ainda afirma que, nesse século as tiras alcançaram notória popularização na internet e que no ensino se tornaram presença obrigatória.

Ramos (2017) ainda pondera que no universo dos quadrinhos não seria equivocado afirmar que as tiras possuem um lugar próprio e essa singularidade justifica a necessidade de um olhar particular sobre elas. Por mais que já se tenha falado muito a esse respeito ainda falta um registro mais preciso que busque detalhar as múltiplas facetas dos leitores de tiras e/ou quadrinhos, tanto aqueles apreciadores de variadas séries e, que gostariam de se aprofundar no tema, quanto aqueles que buscam entender melhor seu funcionamento.

4.2 Sobre a produção inicial

Após a apresentação da proposta do curso de Tiras Digitais e a realização da entrevista com os participantes, no dia 11 de maio às 19:00 horas, estivemos novamente reunidos para mais uma reunião. Nesse encontro relembramos por meio de uma rápida conversa a proposta do curso de tiras digitais, as etapas e a produção final. Os alunos se mostraram curiosos sobre como seria a produção final, pois já que as aulas aconteceriam na modalidade assíncrona como seriam então escolhidas as produções e como seriam divulgadas. Imediatamente foi esclarecido que todas as produções finais seriam encaminhadas por e-mail e que depois de uma verificação do professor, com o intuito de corrigir possíveis erros de escrita, concordância e de expressões idiomáticas, o grupo novamente iria se reunir para escolher as tiras que iriam compor o livro digital, bem como o *layout*, *templates* para a estrutura do livro e a sequência das tiras que estarão no livro.

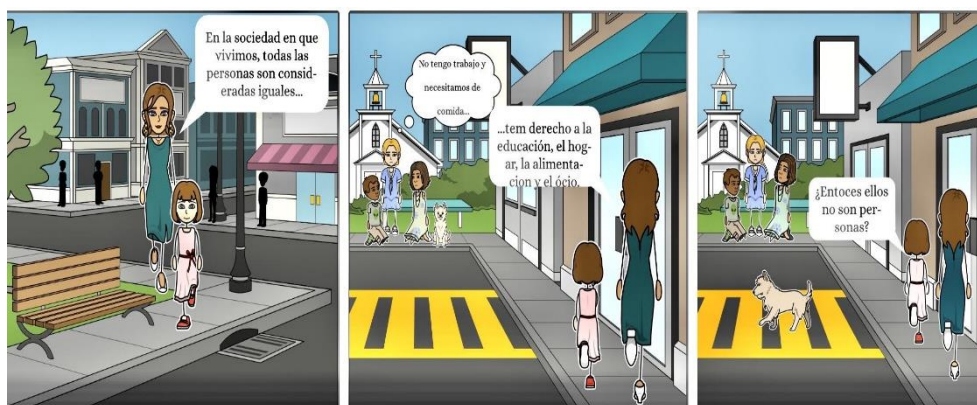
Passados os informes necessários, iniciamos mais um encontro. Primeiramente, apresentamos um vídeo em *PowerPoint* contendo algumas tiras em espanhol para que os alunos lessem. No momento da leitura, os alunos voluntariamente se dividiram em pequenos grupos, de acordo com o número de personagens em cada tira, e as leram para todos os participantes. Durante a atividade os alunos exploraram os usos linguísticos, pronúncia da língua espanhola e revisaram expressões idiomáticas e ao término da leitura de cada tira, os alunos foram

comentando suas impressões acerca do conteúdo, sobretudo as reações dos personagens e os elementos linguísticos próprios das tiras que se unidos alcançam o efeito de humor.

Em seguida apresentamos aos alunos o site www.storyboardthat.com, os recursos e ferramentas disponíveis para a criação de 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...) específica para criá-las. Nesse momento esclarecemos as dúvidas e evidenciamos que a criação teria temática livre e que eles poderiam usar sua criatividade.

Ao final do encontro, os participantes iniciaram suas produções, porém logo alguns alunos perceberam que não poderiam tentar por mais de três vezes porque a partir de três tentativas ou mesmo da produção de mais de três tiras, o usuário teria que pagar um valor para novamente utilizar o recurso. As tiras produzidas foram enviadas por e-mail até o dia 14 de maio de 2021, prazo final para a entrega.

Na produção inicial verificamos que os alunos buscaram explorar suas impressões sobre o gênero discursivo depois da apresentação da situação e para isso trabalharam com temáticas variadas do 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. A partir daí analisamos as capacidades e potencialidades dos alunos para enfim buscamos soluções para os problemas que por ventura possam aparecer. Tomemos como exemplo a produção inicial do aluno 1 (doravante A1).



Nessa tira o aluno A1 buscou retratar uma situação do cotidiano em que mãe e filha estão passeando e conversando. No primeiro quadrinho a mãe afirma que na sociedade em que vivemos todas as pessoas são consideradas iguais e no seguinte continua fazendo suas reflexões sobre direitos das pessoas, ela afirma que todos tem direito a educação, alimentação e ao lazer. Ao mesmo tempo, um grupo de pessoas sentadas na calçada reflete sobre a situação de carências e exclusão que vivenciam e um dos personagens diz não ter trabalho e que precisam de comida. No último quadrinho a filha, observando o grupo de pessoas sentadas na calçada questiona sua mãe se eles ali sentados, não seriam então pessoas porque naquele contexto esse grupo representava os excluídos de todos os direitos garantidos socialmente.

Chama atenção a tira produzida porque explora na fala dos personagens, a desigualdade social e a contradição com os direitos previstos em lei e como a criança em sua observação da situação cotidiana, acaba ironizando a fala da mãe por conta da contradição por ela percebida entre o que é previsto por lei e o que a realidade impõe. Outro aspecto importante observado foi a utilização dos recursos disponíveis no site para construir a sequência dos acontecimentos nos quadrinhos, a escolha das imagens que deu sequência a história por ele (A1) narrada, nos quais percebemos que as personagens caminham por diferentes ambientes como se realmente estivessem percorrendo por diferentes ambientes.

Quando analisamos mais de perto o segundo quadrinho, percebemos que durante a construção da fala dos personagens contidas nos balões, o A1 empregou na fala da personagem mãe a forma verbal “tem”, sabendo, pois que a forma correta para o emprego do verbo é a forma verbal “tiene”. Podemos compreender que na primeira tentativa de produção do gênero, temos a necessidade de intervenção do professor para uma adequação quanto ao uso das estruturas linguísticas e direcionando o melhor caminho a ser percorrido. Nesse e nos demais casos de incoerências gramaticais que apareceram nas produções iniciais de cada aluno, orientamos quanto a utilização correta de forma individual por meio de conversa pelo *Whatsapp*.

Todas as produções iniciais recebidas, após serem corrigidas foram novamente encaminhadas para o e-mail do professor e em seguida publicadas no grupo de *Whatsapp* da turma de Tiras Digitais.

4.3 Sobre o módulo 1

No dia 12 de maio de 2021 às 19 horas tivemos um novo encontro virtual por meio do aplicativo *Zoom Meetings*. Inicialmente, dirigimos algumas perguntas aos participantes com o

intuito de despertar a curiosidade acerca do tema gênero discursivo a ser estudado. As perguntas propostas foram: 1) ¿Qué son tiras?/ 2) ¿Te gusta leer?/ 3) ¿Cuáles son los elementos que componen las tiras ?/4)¿Cómo se puede leer las tiras?/5) ¿ Hay alguna marca distinta en la escritura?/6)¿Cómo se percibe los rasgos de los personajes? /7)¿ Te ries al leer las tiras? /8) ¿En general percibe la crítica en las tiras?).

Após apresentadas as questões os alunos voluntariamente as respondiam, como um diálogo informal em espanhol, buscando expressar suas opiniões sobre o gênero. Nesse momento, pudemos perceber que os alunos manifestaram interesse pelo gênero, sobretudo utilizaram exemplos de tiras de autores conhecidos para contextualizar o que estava sendo proposto por meio da conversa.

Cabe destacar que durante o diálogo no momento em que perguntamos se “¿ Te ries al leer las tiras?”, se você ri das tiras? os alunos A3 e A8 afirmaram que nem sempre, pois é preciso ter uma melhor compreensão do que o autor da tira quis expressar, em qual contexto a tira foi produzida para entendermos melhor. E ressaltaram que muitas vezes as tiras propõem na verdade uma crítica, uma reflexão acerca de algum assunto cotidiano. Nesse sentido, analisando a aproximação entre as tiras cômicas e as piadas Ramos (2017) considera que as tiras em geral são textos curtos com a presença ou não de personagens fixos e que exige, sobretudo, conhecimentos prévios e inferências por parte do leitor/ouvinte para entender o efeito de humor das histórias no processo de construção de sentido.

Logo em seguida, apresentamos um vídeo contendo slides explicativos sobre os elementos linguísticos que constituem 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, o aluno A6 pediu ao professor que explicasse qual a diferença entre quadrinhos e tiras. Para essa explicação, partimos das formulações propostas por Ramos (2007) que afirma que o gênero quadrinhos deve ser visto como um gênero maior, como um grande guarda-chuva que abriga outros gêneros menores como: a charge, o cartum e as tiras. Para isso utilizamos exemplos que justificassem essa diferença e os alunos pudessem esclarecer suas dúvidas.

Como o questionamento surgiu de forma inesperada, o professor utilizou o site: <https://aminoapps.com/c/comics-es/page/blog/comic-vs-tira-comica> e juntamente com os alunos foi feita a leitura das informações contidas, enquanto tecíamos comentários a fim de sanar todas as dúvidas. Terminada a leitura e não havendo mais dúvidas, o professor agendou o próximo encontro para o dia 12 de maio de 2021 reforçando que nesse dia estariam

disponíveis na plataforma do *Google Classroom* duas atividades correspondentes ao conteúdo estudado. Ressaltou ainda que, apesar do próximo encontro ser uma aula assíncrona, estaria á disposição para sanar possíveis dúvidas quanto à realização da atividade.

Na primeira atividade do módulo 1 foi proposta a análise de uma tira de Mauricio de Souza e nela os personagens Mônica, Cebolinha e Magali estão todos dormindo e sonhando. Enquanto Mônica e Cebolinha sonham com carneirinhos pulando a cerca, Magali corre atrás dos carneirinhos com um garfo e uma faca na intenção de comê-los. Sobre essa tira foram propostas cinco perguntas para que os alunos analisem e respondessem por escrito. As perguntas os auxiliaram a refletir sobre a importância do tipo do balão para a composição da mensagem que o autor transmite na tira para seus leitores.

Segundo Eisner (1999), os balões seriam um recurso que tenta captar e tornar visível o som. A disposição dos balões que rodeiam a fala, sua posição em relação um ao outro, em relação a ação ou mesmo sua posição em relação ao emissor contribuem para a delimitação temporal da narrativa. Os balões são disciplinares porque requerem uma cooperação do leitor. Uma das exigências é que sejam lidos em uma sequência determinada para que se saiba quem falou primeiro.

Tomamos para análise a primeira atividade do módulo 1 feita pelo A6.

Tira Mônica



Copyright ©1999 Mauricio de Souza Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7497

a) ¿Qué sueña “Cebolinha”?
ÉL SUEÑA CON LOS CORDERITOS SALTANDO LA CERCA.

b) ¿Qué sueña “Mônica”?
MÓNICA TAMBIÉN SUEÑA CON CORDERITOS SALTANDO LA CERCA.

c) ¿Cómo les parece que esté la expresión facial de “Mônica” y de “Cebolinha”?

LOS DOS ESTÁN MUY FELICES.

d) ¿Y el personaje? “Magali”? ¿qué sueña?

YA EL PERSONAJE MAGALI SUEÑA QUE CORRIENDO A TRÁS DE LOS CORDERITOS.

e) ¿Y la expresión facial de “Magali”? ¿Cómo está?

ME PARECE QUE A LO LARGO DEL SUEÑO MAGALI TIENE HAMBRE.

f) ¿Por qué crees que el sueño de “Magali” es tan distinto?

PORQUE PARA MAGALI ES UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA DEGUSTAR LA CARNE DE CORDERO.

Nessa atividade, os alunos refletiram sobre a importância dos elementos verbais e não verbais na tira da Turma da Mônica. As perguntas os direcionaram a analisar como a imagem e os detalhes observados em cada quadro acabam compondo o todo para alcançar o efeito de humor, encontrando o gatilho no último quadro. O emprego dos balões, que representam graficamente o sonho e o conteúdo da mensagem e os carneirinhos saltando a cerca, remetem a tradição popular. Segundo essa tradição, os pastores de ovelhas que não conseguiam dormir à noite, por estarem preocupados com os animais, ficavam os contando mentalmente para garantir a segurança das ovelhas. Dessa forma, o pensar nos carneirinhos saltando a cerca, nos faz alcançar o sono e, por assim conseguimos dormir.

O A6 em suas repostas na atividade proposta conseguiu visualizar a importância desses elementos (visuais e verbais) para a construção do significado, da mensagem na tira. Por meio de suas respostas em que analisa os personagens Mônica e Cebolinha, quando comparados com o último quadrinho, percebemos que o humor incide no fato da personagem Magali estar em seu próprio sonho correndo atrás dos carneirinhos para comê-los. Os personagens Mônica e Cebolinha sonham felizes com os carneirinhos, enquanto que a personagem Magali participa, é atuante em seu próprio sonho motivada por sua incansável fome.

Outro aspecto importante de ser mencionado, é que nas respostas em análise percebemos que o A6 utilizou em suas argumentações estruturas da língua espanhola com facilidade. Em muitos casos os alunos aprendizes demonstram certa dificuldade em usar tais estruturas, como: o uso de substantivos no grau diminutivo (corderito), o uso de formas verbais irregulares no presente do indicativo (sueña, piensa) e substantivos (hambre) e uso de advérbios (muy), o que por vezes demonstra a capacidade de adequar o léxico, expressões e estruturas verbais ao contexto exigido. Abaixo segue a atividade nº 2, respondida também pelo aluno 6.

Ejercicio 2: Pon atención a la tira que sigue y a partir de lo observado, crea globos y escribe los posibles habla para los personajes.

Tira do Jornal Gazeta do Povo

The comic strip consists of three panels. In the first panel, a character is running to the right, looking back over his shoulder. A thought bubble above him says 'Quiero alcanzarlo...'. In the second panel, the character is still running, looking more determined. A thought bubble above him says '¿Pero como puedo hacerlo?'. In the third panel, the character is running away from a group of sheep that are jumping over a fence. A thought bubble above him says 'En los sueños es posible.'

Na segunda atividade, solicitamos num primeiro momento que os alunos fizessem observações da situação retratada na tira. Em seguida, eles construíram balões para que buscassem representar as falas e/ou expressões dos personagens. Para essa atividade, baixaram o arquivo do exercício e usaram a ferramenta do *Word* para inserir os balões e em seguida escreveram o conteúdo da fala/ou pensamento.

O A6 nessa atividade se ateu em explorar um tipo específico de balão, o balão de pensamento. No primeiro quadrinho o personagem “homem das cavernas” está caçando e expressa sua vontade efetivamente em conseguir matar sua caça (um animal um pouco maior). Já no segundo quadrinho o personagem, ainda, expressa sua vontade alcançar, mas questiona sua capacidade, pois está novamente tentando (agora já busca caçar um animal menor). No último quadrinho, percebemos que os dois homens reunidos analisam o que o caçador retrata nas paredes da caverna, um deles analisando a situação, pensa: “En los sueños es posible”, ou seja ao analisar as tentativas e o que desenha o caçador, fica expressa a ironia do aluno ao produzir falas, pensamentos que não condizem com desfecho da tira.

Sendo assim, Barbosa (2004) salienta que o uso dos balões forma um código complexo, porque sua presença nas histórias em quadrinhos se transforma num verdadeiro híbrido de imagem e texto que não podem ser separados. O balão é a intersecção entre a imagem e a palavra.

Ainda compondo o módulo 1, seguimos com atividades envolvendo as onomatopeias. Na formulação dessa sequência didática, propomos que as atividades seguintes seriam realizadas de forma assíncrona. Porém no prazo determinado para a realização dessas, muitos alunos solicitaram auxílio do professor para a realização, uma vez que estavam inseguros e com dúvidas. Dessa maneira agendamos um novo encontro que foi realizado no dia 13 de maio de 2021 às 19 horas.

Na primeira atividade que foi proposta aos alunos fariam uma análise e os participantes deveriam responderiam as questões propostas (Anexo 6) do personagem Gaturro buscando uma análise mais cuidadosa dos elementos visuais e recursos expressivos presentes. Inicialmente, deixamos que os alunos observassem e analisem as imagens por cerca de cinco minutos e em

seguida o professor propôs algumas perguntas para que respondessem de forma oral e escrita: ¿Qué sugiere las escenas en los cuadros de la tira?/¿Qué representa “RAM, RAM, RAM”, “BLOG”, “SPAM”, “CHAT”, “LINK”?/ ¿Esos sonidos pueden ser representados oralmente?/¿ En el ultimo cuadro que quiere decir Gaturro?/¿ “ Web, Send, Shut, Zup, Quit, Font”, qué sonidos representan?/¿Qué creen más cambio en la era digital?

Durante a análise e confecção das respostas das questões os alunos, a todo momento, salientaram a importância dos elementos visuais para a composição das tiras, tanto da expressão facial dos personagens quanto da tentativa de representação do som por meio das onomatopeias. Apontaram sobremaneira que sem a presença desses elementos as tiras não atingem o todo do significado que buscam alcançar. Para iniciarmos a análise dessas atividades tomamos como exemplo a produção do aluno 5.

Actividad 1: Mira la tira del personaje Gaturro y contesta las preguntas que siguen:



1)¿Qué sugiere las escenas en los cuadros de la tira?

Todas las escenas de la tira digital se refieren a onomatopeyas.

2)¿Qué representa “RAM, RAM, RAM”, “BLOG”, “SPAM”, “CHAT”, “LINK”?

RAM es el ruido de la moto. BLOG es la mujer que sostiene la ropa. SPAM es el ruido del gabinete al abrirse y cerrarse. CHAT es el ruido que hace el libro cuando se coloca sobre la mesa. Por último, LINK es el ruido cuando encendemos la luz. Son onomatopeyas.

3)¿Esos sonidos pueden ser representados oralmente?

No. Solo a través de la onomatopeya.

4)¿ En el ultimo cuadro que quiere decir Gaturro?

Gaturro se refiere a la nueva era digital, en la que se escriben palabras.

5)¿ “ Web, Send, Shut, Zup, Quit, Font”, qué sonidos representan?

Estos sonidos representan las onomatopeyas de la era digital, que se refieren a herramientas que

Nessa atividade pudemos reunir as perguntas em dois grandes grupos, no primeiro grupo apresentamos as seguintes? (1-¿Qué sugiere las escenas en los cuadros de la tira?), (2-¿Qué representa “RAM, RAM, RAM”, “BLOG”, “SPAM”, “CHAT”, “LINK”?), e (3-¿Esos sonidos pueden ser representados oralmente?), em que todas propõem uma análise de como a tentativa de representação gráfica do som são importantes para a composição do sentido da tira. Todos os alunos afirmaram que as imagens e palavras em destaque que aparecem nos quadrinhos se associam a tentativa de representação do som das ações cotidianas.

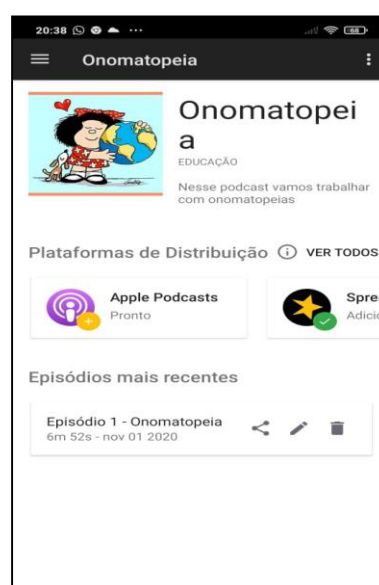
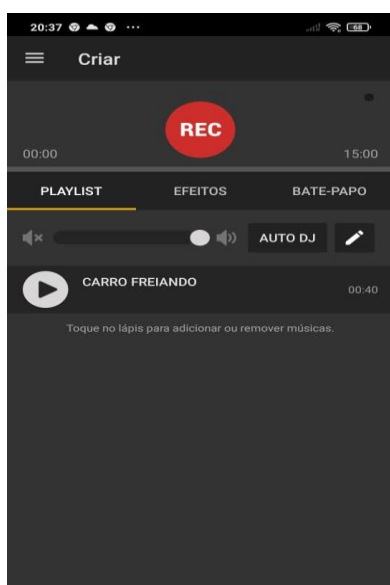
Na pergunta de número 3 o A5 ponderou que, em si tratando de onomatopeias, apenas pode se pode representar graficamente e os demais alunos/participantes consideraram a possibilidade de também representar o som, o barulho por meio da oralidade também. Nesse momento, os alunos se envolveram bastante no diálogo a respeito do tema. Explicitamos que essa relação é latente e amplamente perceptível e para isso exploramos como essa realidade alcança a oralidade e usamos exemplos como: ... e foi ploft no chão, ... ouvi o tictac do relógio...). Depois dos comentários feitos pelos próprios alunos ainda enfatizamos que esses exemplos ficam ainda mais nítidos quando observados nos quadrinhos e tiras.

Para comprovar essa veracidade, de como existe uma estreita relação entre a oralidade e as onomatopeias, Cagliari (1993) 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, eslaje, craque, vápíte’ não podem ser vistas apenas como uma questão de (orto)grafia, na verdade elas acabam por revelar também tendências rítmicas e fonológicas. A evidência da duração da formação da tonicidade também é claramente representada na escrita do barulho através da repetição de letras. Enfim, embora restrito a um uso especial de linguagem, a um certo estilo, a escrita do barulho pode nos ajudar a entender melhor o próprio sistema de escrita e de fala.

Ainda sobre a atividade envolvendo as onomatopeias, temos um segundo grupo de perguntas que explora como as onomatopeias são representadas envolvendo os aparatos que utilizam de tecnologias digitais sendo elas: 4-¿ En el último cuadro que quiere decir Gaturro?), (5-¿ “ Web, Send, Shut, Zup, Quit, Font”, qué sonidos representan?) e (6-¿ Qué creen que más cambio en la era digital?). Quando foram apresentadas essas questões, os alunos imediatamente associaram as onomatopeias ao som reproduzido por aparelhos que utilizam as tecnologias digitais. Os alunos 4 e 8, nesse momento lembraram como esses sons podem ser retratados, transcritos na tira e são diferentes inclusive em contextos distintos, porque em alguns desses aparelhos podemos personalizar o som (por exemplo, o teclado do *smarthphone* e outros).

A última pergunta propõe uma reflexão acerca de como percebemos as mudanças na era digital. Os alunos na expressão de suas opiniões sobre o tema consideraram os vários âmbitos de alcance das novas tecnologias, desde a saúde até as inovações na comunicação, no estreitamento das fronteiras. Argumentaram ainda que essas novas tecnologias tendem a alcançar uma importância cada vez maior diante de um contexto permeado por inúmeras dificuldades causadas pela Pandemia da Covid 19.

No dia 14 de maio de 2021 às 19 horas realizamos um novo encontro virtual para explorarmos o tema das onomatopeias. Solicitamos que os alunos baixassem gratuitamente o aplicativo *Spreaker Studio* pelo aplicativo *Play Store*. Em seguida, foram orientados a se cadastrarem criando seu login e senha de acesso para utilizarem o *PodCast*. Logo em seguida para facilitar o acesso ao podcast, o professor enviou no grupo de *Whatsapp* o link para o acesso direto ao recurso. Para criação do *PodCast* utilizamos o aplicativo *Spreaker Studio*, devido a sua facilidade no manuseio e gravação dos áudios.



O objetivo desse *PodCast* era apresentar aos alunos o áudio (som) relacionadas a várias situações do cotidiano que foram retiradas da internet, como: um carro freando bruscamente, uma sirene, uma batida de automóveis, o latido de um cão, barulho da chuva, vento forte. Os áudios foram baixados no *Youtube* (www.youtube.com.br) e antes de serem inseridos no aplicativo, elaboramos o texto introdutório para a execução da atividade, onde buscamos apresentar no que consiste a onomatopeia e como ela aparece como figura de linguagem. Inclusive ilustramos com alguns exemplos em língua espanhola, de como eles também aparecem em determinados gêneros discursivos como nos quadrinhos e nas tiras, propiciando uma ampliação para a construção de sentido, sobretudo o sentido de humor.

CURSO DE TIRAS DIGITALES

ESPAÑOL

PROFESORA: VIVIANE ALENCAR

ALUMNO: _____

Podcast

Tema: Onomatopeyas.

La onomatopeya es una figura de lenguaje que consiste en el uso de palabras que imitan los sonidos del día a día, como los ruidos de: animales, fenómenos de la naturaliza, instrumentos musicales, entre otros.

La onomatopeya es empleada para representar los sonidos, ya visto que esos sonidos no son reproducidos de una manera simple en el habla y en la escritura. Algunos de ellos se cambiaron tan comunes que ya se establecieron como la representación convencional de determinados sonidos. Por ejemplo, el tic-tac del reloj.

Es importante mencionar que la onomatopeya es una representación aproximada, y no exatade un sonido. Ellas pueden variar de acuerdo al idioma, ademas de tener el significado. Por ejemplo: el sonido del llamar del teléfono en portugués se puede ver representado por "trin, trin", pero en español "ring, ring".

Las onomatopeyas son aplicadas en el lenguaje oral (principalmente en el uso coloquial) y en la escritura, y son vistos con mucha frecuencia en los géneros discursivos: tiras de humor y cómics. La escritura de onomatopeyas es flexible y adaptable, o sea, no posee una escritura rígida.

Acompaña al ejemplo que sigue: Los apasionados aman escuchar el "tum -tum del corazón de la persona amada, pero no soportan el "tic-tac" del tempo que está pasando y no se oye el "ring - ring" del teléfono, ni tampoco el " blin - blong" de la campana. En ese momento, las lágrimas son inevitables y el "buá-buá"es oído de lejos.

Entonces, ¿ consigues perceber como ese recurso es interesante? Trae más brillo al texto y lo deja más dinámico y más poético también.

Por ser usada para dar mayor tono de expresividad al texto, la onomatopeya es objeto de estudio de la estilística. Sin embargo, contribuye para la ampliación del léxico de la lengua en estudio.

A exemplo, segue abaixo a atividade do *PodCast* realizada pelo aluno 5.

Actividad: Pon atención al Podcast que el profesor les va a presentar. Detenga su atención por primera vez en identificar que tipo de sonido escuchan y enseguida intenta transcribirlo. Por fin, al transcribirlo identifica a que objeto, movimiento o acción pertenece:


- a) BRUM - El sonido de la puerta cerrándose.
- b) ATCHIM - Sonido de estornudo.
- c) BUA BUÁ - Llanto del bebé.
- d) RING, RING - El timbre del teléfono.
- e) TIC-TAC, TIC-TAC - El sonido de las manecillas del reloj.
- f) PLAFT, PLEFT, PLAFT, PLEFT - El vidrio cuando se rompe.
- g) BOOOOM - Ruido de trueno.
- h) UAUUUUUUU - Ruido de viento fuerte.
- i) BUÁAA, AAA - Un bebé llorando.

O aluno 5, assim como os demais participantes, tentaram transcrever as onomatopeias dos sons que ouviram da forma como conseguiram, algumas delas são bem conhecidas e aprecem com frequência em tiras, quadrinhos e textos. Para Barbosa (2004) as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. No caso dos quadrinhos, elas assumiram uma plasticidade e por isso ocuparam um papel de suma importância na linguagem que acabou por impor um ritmo mais agitado nas narrativas de ação e ganhando participação até mesmo na diagramação das páginas.

No módulo 1 também propomos uma atividade envolvendo metáforas visuais. Para essa a realização dessa atividade agendamos um novo encontro que foi realizado no dia 17 de maio de 2021 às 19 horas. Nesse momento, projetamos alguns slides que tratavam especificamente das metáforas visuais e sua importância para as tiras e quadrinhos. Durante a apresentação, deixamos livre para que os alunos analisassem as metáforas, seus significados no contexto das tiras e quadrinhos e após essa análise apresentamos a atividade, explicamos como deveria ser realizada. O primeiro empecilho que encontraram para a realização foi que eles deveriam imprimir os documentos para produzir as metáforas visuais correspondentes a cada quadrinho da atividade. Tiradas as dúvidas, agendamos para o dia 18 de maio de 2021, a entrega das atividades que os alunos deveriam escanear e postar no *Google Classroom*.

Segue abaixo, como exemplo a atividade realizada pelo aluno A1.

Actividad 1: Sigue a las orientaciones y crea:

<p>NOMBRE Y APELLIDOS <i>Sima Clara</i></p> <p>UNA METÁFORA VISUAL ES UN DIBUJO QUE SIMBOLIZA UNA SENSACIÓN, EMOCIÓN, IDEA ETC...</p>	<p>DIBUJA LAS METÁFORAS VISUALES QUE CREAS NECESARIAS PARA CADA SITUACIÓN EN LAS SIGUIENTES VIÑETAS</p>	<p>DORMIDO COMO UN TRONCO</p> 
---	---	---

Nessa atividade o A1 empregou imagens como metáforas visuais, já conhecidas dos quadrinhos e das tiras, para conseguir expressar a ideia a ser narrada em cada quadrinho, como por exemplo: o estar apaixonado, em que o personagem está cheio de corações; o decepcionado, que tem em sua cabeça uma enorme nuvem, pesada e carregada e aquele que teve uma brilhante ideia com uma lâmpada. Ou seja, as metáforas visuais utilizadas pelo A1 buscam expressar ideias e sentimentos, reforçando muitas vezes o conteúdo verbal. Essas metáforas visuais se constituem como signos ou convenções gráficas que mantêm uma relação direta ou indireta com expressões do senso comum, tais como “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc.

Após finalizarmos as atividades do módulo 1, disponibilizamos uma autoavaliação no *Google Classroom* e a data para entrega foi agendada para o dia 20 de maio de 2021, quando proporíamos um novo esquema para a sequência didática. Neste documento inserimos um olhar reflexivo acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, para tanto, buscamos trazer uma nova forma de avaliação que valorize a subjetividade do aluno, em que haja a predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento.

A título de ilustração, segue abaixo a autoavaliação produzida pelo aluno A6.

Autoavaliação 1

Elabore um pequeno texto em espanhol em que sejam expressas suas considerações relativas aos elementos narrativos do gênero discursivo em estudo, tiras.

Para isso, é importante pensar em questões como: como me posiciono em relação as atividades propostas nesse módulo 1 de estudo? De que forma as atividades realizadas contribuíram para minha compreensão do que vem a ser tiras? Encontrei dificuldades pela forma como foi abordado? Consegui realizar todas as atividades? Compreendi a importância de todos os elementos narrativos que compõem as tiras? E sobre a linguagem? O que posso argumentar sobre a importância da linguagem verbal e não verbal nas tiras? Como são

O aluno A6 seguiu a orientação para a construção do texto em espanhol e buscou seguir todas as orientações propostas a serem consideradas sobre as atividades desenvolvidas ao longo do módulo 1. Em suas considerações, ressaltou a forte presença das tiras no cotidiano e ressaltou que ao longo do estudo do módulo conheceu vários elementos que compõem o gênero de uma maneira mais profunda. Ele apontou ainda que a linguagem verbal e não-verbal são extremamente importantes para que se venha estabelecer uma conexão com o texto e que os desenhos complementam o sentido dessa construção.

Partindo das considerações levantadas na autoavaliação do A6, vamos aqui defender um modelo de avaliação que respeite o ritmo individual dos alunos e os valores afetivos expressos por ele, o que sobremaneira nos permite vislumbrar como as condições emocionais interferem no aprendizado. Para Martinez (2013) é essencial possibilitar que o discente seja capaz de ponderar por si mesmo o cumprimento ou não dos objetivos de aprendizagem. Ademais, um trabalho que envolva a autoavaliação é promissor na medida em que contribuirá para desenvolver formações complexas associadas à criatividade.

4.4 Sobre o módulo 2

No dia 21 de maio de 2021 às 19 horas demos início ao módulo 2 remotamente por meio da *plataforma Zoom*, no qual priorizamos o trabalho com o aspecto linguístico, o presente do subjuntivo. As atividades desenvolvidas nesse momento propunham uma análise da diferença

entre estruturas linguísticas e formas verbais conjugadas no presente do indicativo em comparação com o presente do subjuntivo.

Para introduzir o módulo, foi criada toda uma ambientação para despertar nos alunos a curiosidade para o estudo do conteúdo. Decoramos uma sala, com uma toalha de mesa branca, uma luminária semelhante a uma bola de cristal, a professora se caracterizou como uma cigana, usando um vestido longo bem estampado, um lenço na cabeça também estampado e usava vários acessórios, como brincos, vários colares e muitas pulseiras nos braços. O objetivo dessa caracterização e do cenário previamente preparado é que o aluno se sentisse mais próximo do clima de mistério e magia, o que se tornou efetivo, pois mesmo sendo por meio de um encontro virtual, os alunos se mostraram surpresos e curiosos sobre o que iria acontecer nessa aula.

Inicialmente foi feita a apresentação, na qual a professora, caracterizada de cigana se apresentou com um nome e outros dados fictícios. Para essa primeira interação, preparamos um texto contendo informações relevantes a fim de tornar aquele personagem o mais real e bem caracterizado possível. Antes de ela entrar na sala virtual projetamos um cartaz de divulgação.



Imágenes/ fuente: <https://misteriosdavid.com.br/consulta-por-telefono/cartomania/>

Tienes ahora un encuentro con Madame Alzira Bella. Una adivina madrileña de 65 años de edad. Madame Alzira se hizo muy conocida por su trabajo con la quiromancia, advinciones y previsiones acerca del futuro. Trabajos extraordinarios sobre insucesos, infelicidades, ruinas, persecuciones... y se busca nuevas conquistas, éxitos consultála.

Madame Alzira

¿Estás feliz? ¿Quiere conquistar la persona amada? ¿Alcanzar suceso en el trabajo? Consulta a Madame Alzira.

Buzios

Tarot

Lectura de mano

Previsiones futuras

Teléfono: (309) 5678 -00124

Às 19h10 a professora – agora Madame Alzira – entra na sala virtual e faz sua apresentação oral para os alunos. Ressalta ainda seu trabalho de maior destaque que é como adivinha. Relata algumas previsões que realizou para algumas pessoas famosas como as atrizes Angelina Jolie e Jenifer Aniston. Nessa oportunidade, alguns alunos fizeram perguntas para a adivinha como: ¿ Trabajas sola?/ ¿ Conoces a algun brasileño famoso?/ ¿Cómo es vivir entre los gitanos?. Depois de responder as perguntas, a personagem Madame Alzira deu início a suas previsões.

Em seguida ela explicou o objetivo da atividade, que consistia em cada participante ao ouvir sua previsão para o futuro, criasse um parágrafo ou frases expressando possibilidade, hipótese sobre os acontecimentos futuros. O A5 disse que talvez não conseguiria realizar a atividade por acreditar que não havia compreendido muito bem a proposta, diante disso, novamente o professor explica para todos os alunos o que deveria ser realizado e sana as dúvidas restantes, demos início.

A adivinha fez uma previsão para cada um dos alunos participantes, conforme apresentado a seguir: (Tú te casarás a los 38 años/ Vas a sacar el mayor premio de la lotería. Aluno/Viajarás al extranjero. /Comprarás una bella casa en la ciudad de Beverly Hills./Conocerás a la cantante Adele./Sufrirás a un grave accidente de automovil. /Vas a una fiesta en casa del futbolista Neymar./Vas a vivir en una estancia muy lejos de la ciudad./Alcanzarás una beca de estudios de Medicina en la universidad de Harvard en Massachusetts en Estados Unidos./Serás un famoso piloto de Formula 1./ No te casarás, pero adoptarás a un hijo./Trabajarás en una importante empresa de nuevas tecnologías y contruirás un robot./Serás voluntario en causas solidarias para cuidar de animales abandonados./ Cambiará tu estilo de vida y se convertirá en naturista y vas a vivir en la playa).

Depois de lidas as previsões, um tempo foi solicitado por parte dos discentes para que refletissem sobre suas hipóteses acerca do futuro. Alguns manifestaram dúvidas quanto a utilização das estruturas, haja visto que queriam expressar-se empregando verbos no futuro. Discutimos bastante acerca das previsões e cada um deles leu as frases que inicialmente compuseram. Porém como as dúvidas persistiam, o professor achou melhor marcar um novo encontro para saná-las.

No dia 24 de maio de 2021, nos reunimos em um novo encontro virtual às 19 horas, onde foram apresentados slides explicativos referentes ao presente do subjuntivo. No entanto, esses slides acrescentavam um estudo paralelo em comparação com o tempo presente do indicativo em espanhol, eles também traziam exemplos para ilustrar o uso de estruturas linguísticas cotidianas utilizando esse tempo verbal. Cabe ressaltar que no momento da explanação os alunos faziam perguntas relacionadas ao tema especialmente sobre as formas irregulares, como, A6, porque exemplo que questionou: ¿ El verbo ir en presente de subjuntivo por ser un verbo irregular, cómo vamos a conjugarlo? Esse tipo de dúvida foi recorrente, porque naturalmente há sempre dúvidas quanto à conjugação de verbos em qualquer tempo verbal. Concluída a apresentação dos slides e solucionadas as dúvidas, o professor novamente pediu para que os alunos retomassem a atividade proposta no encontro anterior.

Foi estabelecido o tempo de 10 minutos para que os alunos retomassem a previsão do futuro apresentada por Madame Alzira e construíssem suas hipóteses para o futuro. Nesse momento, eles pediram para que a professora apresentasse novamente as expressões dubitativas (aquelas que expressam dúvidas ou probabilidade), o que foi feito por meio dos slides, projetados para os alunos. Aproveitamos também para reapresentar o slide com as conjunções e advérbios frequentemente empregados no modo subjuntivo.

Por fim, terminado o tempo, os alunos apresentaram suas construções e o professor abriu o *Word*, projetou a tela para eles e reescreveu as frases construídas por eles. Fez uma análise das estruturas e verbos no presente do indicativo para que fossem estabelecidas as principais diferenças entre o modo indicativo e o modo subjuntivo. A atividade foi também postada no formato de formulário na sala do *Google Classroom* e solicitamos que cada aluno escrevesse sua frase ou parágrafo seguindo as orientações. Veja a atividade realizada pelo aluno A3:

CURSO DE TIRAS DIGITALES

ALUMNA:

ACTIVIDAD Nº 7

A partir das previsões futuras dirigidas, construa pelo menos duas frases expressando hipóteses, possibilidades do que poderá lhes acontecer caso as previsões feitas pela cartomante se confirmem. As frases construídas inicialmente escritas serão lidas aos colegas durante a aula. Assim que todas as frases forem lidas pelos alunos, o professor irá lê-las novamente com os alunos apontando as estruturas que permitem que expressemos hipótese, dúvida ou possibilidade e por fim deverão enviadas para a plataforma do [Google Classroom](#).

FRASE: **Comprarás una bella casa en la ciudad de Beverly Hills.**

Bueno, si yo fuera muy rica y famosa quisiera vivir en la ciudad de Beverly Hills. Tal vez compre una bella casa para vivir allí con mi familia.

Partindo da observação da atividade realizada, especialmente a A3, percebemos que apesar de surgirem dúvidas quanto ao uso do modo subjuntivo, os alunos realizaram a atividade dentro do proposto. Na partir da primeira tentativa logo perceberam por si sós que estavam fugindo da proposta inicial e trabalhando com estruturas linguísticas e verbais que expressavam ações no futuro e constatamos que inicialmente não tinham consciência de como utilizar o modo subjuntivo. Em sua atividade o A3 conseguiu criar frases expressando a ideia de possibilidade, ele parte da suposição de que fosse rico e constrói uma sequência com estruturas que estabelecem hipótese com verbos no subjuntivo de forma coerente. Por isso, buscamos um estudo voltado para atividades de forma que os alunos passassem a ter uma ideia mais precisa de como funciona e como esse tempo verbal deve ser utilizado em situações cotidianas e reais.

Refletindo, pois sobre essa capacidade produtiva do aluno, lembramo-nos das palavras de Almeida Filho (2001) que salienta a importância do reavivamento da consciência do aprendente. Nesse processo é preciso que se reforce a possibilidade de sensibilizarmos novamente o discernimento dele com outro procedimento, inicialmente controlado pelo professor, mas que de forma gradual passa a ser realizado pelo aluno de forma independente, para posteriormente ser incorporado como iniciativa normal de sua competência comunicativa. Ou seja, é preciso auxiliar o aluno no seu processo de construção de conhecimento de forma que alcance sua independência na competência comunicativa e que construa, sobretudo a autocrítica de sua própria produção.

Nessa perspectiva de construção da competência comunicativa e da autocrítica, a autoavaliação aparece como uma excelente possibilidade, uma vez que se constitui como parte integrante do contato diário com o conhecimento. Deve-se levar em consideração a necessidade de que o professor venha proporcionar momentos para o aluno demonstrar o seu aprendizado. Sobre a importância da autoavaliação Kenski (1995) afirma não pode ser concebida como relatório estruturado que os alunos são orientados a responderem sobre as aulas ou o conteúdo estudado. Na verdade, a autoavaliação deve sim proporcionar uma reflexão profunda, um momento de parada e de encontro do discente com o objeto de conhecimento, uma análise das

mudanças ocorridas durante as interações existentes entre eles: sujeito da aprendizagem e o novo saber.

Observemos, então, a autoavaliação do A2 sobre o módulo 2 da sequência didática, apresentando suas análises acerca das atividades desenvolvidas no módulo em questão.

Autoavaliação 2

Refletindo acerca das atividades realizadas no módulo 2 da sequência didática aqui proposta pense sobre as seguintes questões e responda por escrito. Nessa etapa é de suma importância que você avalie seu desempenho nas atividades realizadas, mas sobretudo análise o papel do professor, sua interferência na condução das atividades. Na realização da 1ª atividade, o professor conseguiu explorar de forma eficaz a proposta? Houve envolvimento de toda a turma no desenvolvimento da atividade? O professor soube orientar os alunos quanto ao objetivo das atividades realizadas? Durante o estudo das estruturas verbais (modo indicativo e modo subjuntivo) você encontrou alguma dificuldade? Argumente sobre seu desempenho e de seu professor durante as aulas.

Resposta:

Tem sido de suma importância participar das atividades propostas no curso da professora Viviane. Além do aprendizado em áreas desconhecidas, tanto como na língua espanhola como na área da tecnologia, que tem sido bem grande, os encontros semanais trazem bastante distração e experiências boas em meio a um momento de dificuldades: a pandemia. Me sinto tranquilo em todas as atividades. A forma lúdica como a professora conduz as reuniões é muito importante, a exemplo da aula com a Madame Alzira, muito divertida por sinal, onde aprendemos presente do subjuntivo através de previsões bem legais. As orientações são sempre muito claras e nos ajudam bastante, além de que, sempre que necessário podemos contar com a Viviane para esclarecer dúvidas e colaborar com as nossas atividades. Raras são as dificuldades encontradas, e quando existem logo são solucionadas. Fazer as tiras têm sido ótimo e muito importante.

Em sua autoavaliação o aluno A2 considerou a importância das atividades propostas no módulo 2, apontou a contribuição do curso de tiras digitais para a ampliação de conhecimento tanto em língua espanhola como também para o uso de novas tecnologias e/ou ferramentas de aprendizado. Ainda revelou gostar muito dos encontros virtuais, apesar das dificuldades enfrentadas por conta da Pandemia da Covid 19 e salientou que os encontros virtuais se deram de forma lúdica e cita como exemplo o encontro em que teve a oportunidade de conhecer a Madame Alzira.

Nesse sentido, entendemos que o ato de se autoavaliar exige dos envolvidos uma participação em uma dinâmica de interiorização, em que é possível revisitar práticas, concepções, posturas e decisões. Se os participantes se abrem para fazer parte desse processo,

teremos a construção de uma cultura participativa, capaz de qualificar a escola, já que o ato de autoavaliar:

[...] requer um olhar ampliado sobre o que o coletivo escolar está fazendo dentro das condições objetivas existentes na escola e como vem construindo as estratégias tanto para o alcance de metas realisticamente propostas como para superação dos limites encontrados (SORDI, 2012, p.166).

A autoavaliação deve ser concebida como uma prática participativa que contribui para rever práticas e posturas e auxiliam na construção das estratégias para se alcançar novas metas.

4.5 Sobre o módulo 3

No dia 25 de maio de 2021 às 19 horas estivemos novamente reunidos para mais um encontro, já quase finalizando o curso de tiras digitais. De início explicamos aos participantes que nesse encontro já estaríamos próximos da etapa final e por isso deveriam estar atentos aos prazos para a entrega das atividades, porque caso deixassem de realizar as atividades no prazo estipulado, o encerramento do curso estaria comprometido.

Explicitamos aos participantes que nessa etapa eles conheceriam o aplicativo que usariam para compor suas tiras digitais e iriam fazer uma autoavaliação considerando o recurso digital para a composição de sua produção final. Nesse momento, alguns alunos como A1, A6 e A8 questionaram se poderiam usar outro aplicativo ou site para a produção. Após o questionamento buscamos enfatizar a importância do uso do aplicativo Canva, por conta de sua facilidade de manuseio e também pela variedade de possibilidades para a confecção de tiras.

Em seguida, exibimos um tutorial referente ao uso do aplicativo a ser utilizado e o passo a passo que deveriam seguir para criação das tiras. Durante a apresentação, os alunos que acompanhavam o nosso encontro pelo computador, já baixaram o aplicativo pelo celular e os outros abriram uma nova aba no próprio computador e começaram a acessar o site, para já irem se familiarizando com os recursos disponíveis para utilização.

Ao tomar consciência do recurso os alunos se sentiram motivados, especialmente quando observaram a grande variedade de *templates* para os quadrinhos e também a possibilidade de usarem imagens do seu dispositivo ou câmera. Eles tiveram a oportunidade de testar o aplicativo de várias formas e a partir daí já deram início ao processo de criação das primeiras tiras digitais. Todos conversaram bastante acerca do uso do aplicativo e manifestaram suas opiniões, inclusive se divertiram mostrando suas primeiras criações.

Antes de encerrarmos a reunião virtual, o professor definiu que aos alunos que deveriam criar no mínimo duas tiras digitais, explorando temas como: el sexismo, desempleo, vocación profesional, deporte, rasgos culturales, falsos cognatos, cine e outros. Cada aluno poderia escolher o tema de sua preferência. Depois de criadas as tiras, eles enviaram para o *e-mail* do professor para as devidas correções e revisões.

Ao final do módulo 3, foi proposta aos participantes uma nova autoavaliação, nela eles iriam refletir sobre sua produção final utilizando o aplicativo Canva e o emprego dos elementos linguísticos e estruturais que conheceram ao longo do estudo do gênero discursivos tiras e além de avaliar a atuação do professor no desenvolvimento e na condução das aulas.

A título de ilustração, tomemos para análise a autoavaliação feita por A4.

Autoavaliação 3

Segue aqui as questões a serem analisadas e respondidas: Depois da apresentação do tutorial consegui utilizar com facilidade o aplicativo Canva para construir as tiras digitais? Nas tiras construídas utilizei um bom número de personagens? Utilizei os balões corretamente para expressar as falas, pensamento e expressões dos personagens? Elaborei imagens visuais que expressem a situação, as atitudes e falas dos personagens? Fiz a escolha correta de expressões linguísticas que caracterizem a fala do personagem e se relacionem com o tema? Nas tiras por mim construídas, consegui me posicionar de forma crítica e bem humorada em relação ao tema tratado? E quanto ao trabalho do professor? O professor conseguiu orientar de forma clara e precisa os alunos para a execução das atividades propostas nesse módulo? O tutorial apresentado permitiu que você conhecesse e utilizasse da melhor forma o aplicativo Canva para a construção das tiras?

Resposta:

Já tinha usado o aplicativo Canva anteriormente, e isso juntamente com o tutorial facilitou muito a construção das tirinhas. Tentei criar situações cotidianas e causar algumas reflexões por meio dos personagens, além de usar balões diferentes para pensamento e fala por exemplo, isso é muito importante. As expressões faciais também são muito necessárias. Consegui me posicionar de forma crítica e bem humorada, explorando o sentido de palavras e acontecimentos cotidianos. Viviane Alencar nos orientou e nos auxiliou perfeitamente, criando um ótimo tutorial e sempre colaborando com as nossas criações. Foi uma ótima experiência, sem dúvidas.

O aluno A4 em sua autoavaliação considerou todo seu processo de aprendizado ao longo do curso e afirmou que não encontrou dificuldade em trabalhar com o Canva, haja visto que já conhecia inclusive utilizou o aplicativo em outras situações. Ele apresentou suas expectativas quanto as suas produções, salientando que tentou utilizar elementos essenciais na composição do gênero tiras, como o uso de diferentes tipos de balões e sua postura crítica, com ares de humor produzido pelo sentido das palavras. Expressou a importância do papel da professora na condução das atividades, uma vez que esta auxiliou os alunos nas atividades, com explicações e também na criação e apresentação de um tutorial sobre o aplicativo, o que veio facilitar o seu uso pelos alunos de uma forma geral.

Sobre isso, Hadji (2001) aponta que a autoavaliação ultrapassa o simples pensar sobre o que fazer e tem uma dimensão maior que os dados coletados. Ela, por seu caráter mais dinamizador, explora a reflexão crítica empenhada pelo próprio sujeito para reconhecer seus avanços, conquistas, dificuldades, analisar a atuação individual e desenvolver novas atitudes frente à ação pedagógica. Desse modo, a autoavaliação em profundidade deve ser concebida em uma perspectiva mais profunda e dinâmica, que busca explorar a reflexão crítica dos sujeitos participantes permitindo vislumbrar todo o progresso alcançado ao longo do processo de desenvolvimento da proposta em estudo.

4.6 Sobre a produção final

No dia 26 de maio de 2021 às 19 horas os participantes do curso de tiras digitais estiveram novamente reunidos para mais um encontro, que teve início com uma reflexão a respeito do aplicativo Canva. Todos os alunos utilizaram o aplicativo para a produção final e ressaltaram a facilidade para manuseio desse recurso. O A2 mostrou ao grupo os recursos que utilizou destacou a possibilidade de uso de recursos como movimentos e pequenos vídeos, aproveitando a oportunidade, ilustramos a fala dele abrindo o aplicativo e compartilhando com a turma.

Nesse momento o aluno A2 foi passando as orientações e explicando como eram produzidos esses efeitos a partir do uso do Canva, contudo, para a utilização desses recursos é cobrado um valor do usuário limitando assim o uso. Todos os alunos optaram em utilizar os recursos oferecidos gratuitamente.

Os participantes usaram esse ensejo para apresentar as tiras que produziram. Durante a apresentação, explicavam os contextos, elementos estruturais e linguísticos que priorizaram e os principais recursos que acessaram para construir seus trabalhos.

Tomemos por exemplo a tira digital produzida pelo aluno A5.



A tira acima é uma das escolhidas para compor o Livro de Tiras Digitais – coletânea que reúne todas as produções realizadas pelos participantes do nosso curso. Nessa tira, o A5 buscou utilizar expressões e estruturas da língua espanhola, que reunidas em um contexto discursivo, buscam retratar questões complexas que envolvem o debate sobre inclusão social. O personagem portador de deficiência visual manifesta sua indignação por ser motivo de brincadeiras, piadas na universidade em função de sua deficiência, em resposta, o outro personagem afirma que o problema, na verdade está nas pessoas que zombam dele, que não enxergam suas qualidades. Nesse contexto, a tira produzida propõe ao leitor uma reflexão sobre o sentido de “visiones y visiones”, ou seja, das visões e visões, das várias formas de enxergar as pessoas.

Um aspecto interessante de ser mencionado está relacionado à estruturação da tira, pois verificamos que em sua composição há apenas um quadrinho. No momento da apresentação, os alunos A3 e A8 questionaram se esse não seria um exemplo de charge ou cartum e não de tira, porque são gêneros muito parecidos e difíceis de distinguir. Diante do questionamento e antes de prosseguir com as exposições, a professora abriu espaço para uma exposição do tema. Utilizando utilizou os slides que já haviam sido apresentados no início do curso (Anexo 3) ela ilustrou os aspectos que diferenciam esses gêneros.

Nesse momento, a professora reforçou as características distintivas de cada um dos gêneros apontados, especialmente seguindo as orientações de estudiosos dessa área. Como Ramos (2009) deixa claro, a charge é um texto que se apoia no humor e aborda temas ou fatos ligados ao que está na pauta do noticiário, esse gênero busca recriar a notícia ou fato por meio de elementos ficcionais e com isso vem estabelecer uma relação de intertextualidade com a notícia. Já o cartum não se vincula ao noticiário e sintetiza uma sequência de eventos entre o antes e o depois, com o uso de elementos mínimos da estrutura composicional buscando retratar situações comuns, cotidianas.

Em se tratando da tira Ramos (2009) declara que ela é compreendida como um texto curto em função de estar restrita ao formato retangular fixo, podendo ser construída por um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não e que tem uma narrativa com um

desfecho inesperado no final. Diante disso, para o referido autor a diferença entre eles é que a charge explora a caricatura de figuras reais e a tira os personagens fictícios; a charge vincula-se ao noticiário e o cartum, a uma situação corriqueiras de nosso cotidiano.

Dados os devidos esclarecimentos sobre a diferença entre charge, cartum e tira, continuamos com as apresentações das tiras, onde os alunos também justificaram suas escolhas temáticas e uso de algumas expressões, lembrando que todas passaram anteriormente pela análise e correção do professor. Eles demonstraram grande apreço em explorar temáticas do cotidiano, como relações familiares, relacionamento amoroso, o ambiente escolar e também a inclusão social, temas esses que despertaram a curiosidade e que fomentaram as discussões a respeito de quais tiras iriam compor o livro digital.

O professor além de corrigir os erros ortográficos em língua espanhola e expressões idiomáticas que melhor se adaptavam ao contexto que queriam retratar, também orientou os alunos quanto à utilização do aplicativo Canva, haja vista que esse aplicativo dispõe de inúmeros recursos. Sobre a utilização dos recursos para dar movimento e som nas tiras, os alunos se mostraram interessados, porém, ao saberem que para ter acesso a esses recursos seria cobrado um valor, acabaram optando pela utilização apenas dos *templates* e imagens simples.

O encontro seguinte foi no dia 27 de maio de 2021 às 19 horas. Nesse encontro, professora e alunos se organizaram para a escolha dos elementos que iriam compor o livro digital. Foram escolhidos a capa, as cores, o tipo e o tamanho das letras e, por fim os *templates* que iriam estruturar a disposição das tiras e eles optaram por cores mais fortes e vivas, para realçar ainda mais as tiras. Escolhemos também a sequência em que as tiras iriam estar presentes no livro.

Os alunos A6 e A4 sugeriram que para ficar mais atrativo o tamanho das tiras deveria ser ampliado ao serem colocadas nas páginas do livro, porque assim os leitores conseguiriam perceber com maior nitidez os detalhes das imagens, as características físicas dos personagens e as cores. Um detalhe muito importante que chamou a atenção dos alunos se deve ao fato de haver a possibilidade de que quando compartilhado o Livro Digital, os leitores poderiam adicionar comentários na aba lateral do livro.

Nosso último encontro virtual aconteceu no dia 28 de maio de 2021 às 19h30. Nesse dia, estivemos reunidos para conferir a produção final: o Livro de Tiras Digitais. O professor, inicialmente conversou com seus alunos a respeito da proposta de trabalho desenvolvida. Em suas considerações, reforçou que as tiras são um gênero que reúne elementos verbais e não verbais e que, por isso, são consideradas um gênero multimodal, em que a imagem ganha papel

de destaque para a materialização linguística, além de também estarem direcionadas a públicos diversos, uma vez que seu conteúdo temático explora uma enorme variedade de temas.

Ressaltou ainda que quanto à estrutura composicional, as tiras possuem enunciados curtos constituídos por balões que representam a fala dos personagens, legendas, onomatopeias, figuras cinéticas, elementos estes que reunidos dão sentido ao texto. Nessa amplitude, o discente lembrou ainda da versatilidade desse gênero em expor críticas, porque são culturalmente situadas e, portanto, devem ser interpretadas dentro do contexto de produção para que seu objetivo de crítica bem-humorada seja atingido.

Em seguida, o professor apontou que um trabalho envolvendo tiras na modalidade digital se torna ainda mais importante porque é possível realizar atividades que aprimorem não apenas a leitura e a interpretação, mas que amplia as possibilidades. De um mero leitor/espectador teremos um indivíduo produtor de tiras em potencial que, sobretudo compreende, domina sua linguagem e as estratégias que permitem a construção do humor.

Por fim, a professora apresentou aos alunos o Livro de Tiras Digital e os alunos interagiram bastante, conversaram acerca das tiras, da estrutura do livro e das cores. O aluno A9 interrompeu a apresentação para expressar toda sua admiração pelo trabalho realizado por ele e os colegas, pois a princípio não imaginava que conseguiria avançar no curso em razão das dificuldades que encontrou ao longo do curso, o que o fez por muitas vezes pensar em desistir, mas continuou ao encontrar forças e incentivo da professora e dos colegas. Ressaltou a importância da mediadora o longo de todo esse processo, que diante das dificuldades ajudou por muitas vezes até pelo *whatsapp*.

Vejamos em seguida a exibição da capa da nossa produção final: o Livro de Tiras Digital.



Encerrada a apresentação do livro, os alunos acordaram que, posteriormente após a defesa da dissertação para titulação de mestrado da professora Viviane, iriam publicar e compartilhar o livro. Antes de encerrar o encontro virtual a discente informou aos alunos que eles receberiam uma singela lembrança pela participação no curso de tiras digitais. Diante da impossibilidade de fazer a entrega de maneira presencial, seria feito o envio das lembrancinhas a todos os participantes via Correios.



das produções realizadas pelos alunos, onde considerou o desempenho dos participantes ao longo do curso. Destacou que no início, alguns deles se mostraram receosos e tímidos ao trabalharem com as novas mídias e os recursos para fazer as atividades propostas, contudo, ao longo do processo de aprendizado, eles foram perdendo o medo e conseguindo se engajar nas propostas. Em seu relato, a discente descreve que ao longo de todo esse processo conforme que os alunos avançavam, aprendendo sobre novos aspectos linguísticos da língua espanhola, iam incorporando essas novas habilidades em suas práticas nas atividades com as tiras. Toda essa percepção também se estendeu até os momentos de interação e conversão, pois cada vez mais iam perdendo a timidez. Todo o aprendizado foi percebido também no uso da língua, à medida que para manifestarem suas opiniões de forma crítica, na manifestação de seus pensamentos pautados na postura ética e coerente, iam utilizando todos os recursos e normas explicitadas durante o curso.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas didático-metodológicas no processo de ensino aprendizagem de línguas, permeadas por todo o contexto atual, sofreram muitas alterações que afetaram sobremaneira sua efetivação. As novas tecnologias ocuparam cada vez mais a pauta de discussões relacionadas às novas práticas de ensino e a construção dos saberes dentro da escola. A nova conjuntura, sobretudo com a chegada da Pandemia da Covid 19, no fim de 2019 e que se estende até os dias atuais, impôs a inserção de novas tecnologias em nossas vidas. Especialmente no âmbito escolar, ela veio permitir o acesso a diferentes situações interativas que se articulam com o cotidiano social, o que nos cobra o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e escrita por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos em suporte virtual.

Visando o aperfeiçoamento dessas habilidades, entendemos a importância de se lançar mão de um trabalho que envolva os gêneros discursivos e que promova os multiletramentos em meios virtuais. Faz-se necessário que o aluno consiga codificar e decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas), compreender as características do contexto de produção e recepção dos textos e interpretar os modos semióticos constituintes dos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade da informação.

Nesse sentido, empreendemos aqui uma proposta que envolve o ensino de aspectos da língua espanhola, envolvendo a análise dos elementos linguísticos que constituem gênero discursivo tiras e também a produção de tiras digitais utilizando um aplicativo. Para isso, nos apoiamos na metodologia da sequência didática, inserindo nela uma nova configuração, uma ressignificação, em que acrescentamos na estrutura atividades de autoavaliação direcionadas ao aluno e ao professor. O processo de autoavaliação faz que os participantes busquem analisar e emitir suas opiniões pessoais a respeito das atividades propostas, promovendo um aperfeiçoamento do processo.

Ao longo da realização das atividades foi possível comprovar que uma proposta de ensino de língua espanhola, 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, delineados por diferentes estilos linguísticos. Além disso, 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, em um jogo interativo. Eles são ótimos recursos para que se desperte a autonomia e posicionamento crítico dos alunos.

Diante desse pressuposto, destacamos que o trabalho que envolva o estudo do gênero tiras deve considerar primordialmente as pistas linguísticas e visuais que são apresentadas, articuladas ao contexto e a situação de onde aquela produção está circulando (RAMOS, 2012). Todo esse processo não é dado e sim construído, semelhante a um quebra-cabeça em que para se alcançar o sentido, a pessoa deve colocar uma peça de cada vez, analisando onde ela se encaixa melhor, até que toda a cena esteja completa. No caso das tiras não é diferente, trata-se de um texto 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 para o ensino de língua espanhola, um trabalho que envolva o gênero discursivo tira deve ser concebido não apenas a partir de exercícios que envolvam apenas as habilidades de leitura e interpretação, mas deve propor atividades em que o aluno produza. Segundo Ramos (2012) as atividades que envolvem a criação de tiras são exercícios que permitem o domínio da linguagem dos quadrinhos, das estratégias para construção do humor em um texto multimodal e, que, por conseguinte facilitam a compreensão dos mecanismos que compõem as tiras.

Aliado a essa concepção cunhada por Paulo Ramos acreditamos que ao incluirmos a autoavaliação como um recurso fazemos com que o aluno passe a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem ao qual está inserido. Para Gil (2006) a autoavaliação é o processo pelo qual as pessoas quanto aprenderam e em qual medida se tornaram capazes de proporcionar a si mesmas informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao longo desse processo, acreditamos que o professor seja atuante e participativo no sentido de exercitar e fomentar de forma consciente a reflexão crítica sobre sua prática, sobre seus próprios processos cognitivos, que se refere ao mesmo tempo ao pensamento sobre o processo e os resultados alcançados. Ele é o grande colaborador para se pensar sobre o conhecimento que se tem e aquele que se espera obter, ou seja, o caminho possível permeado por mediações conscientes do 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 ao passo que eles abrem espaços para que questões de ordem social sejam discutidas e para que habilidades de leitura e de leitura em língua espanhola sejam desenvolvidas e 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*, o docente acaba por favorecer o fomento à leitura e à escrita em língua espanhola, 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. Com o propósito de promover um ambiente que facilite a aquisição da língua espanhola, o trabalho com as tiras *on-line* pode ser vislumbrado como um material de apoio, que somado ao conteúdo programático, poderá proporcionar um melhor contato com os usos linguísticos da língua espanhola de forma mais agradável, divertida e lúdica.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990)

ALMEIDA, Maria E. B. de. **Educação a distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBIERI, Daniele. **Los Lenguajes del Cómic**. España. Editorial Paidós, 1998.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CAGLIARI, L. C. A escrita do barulho. In: **Estudos Linguísticos** – Anais de seminários do GEL, São Paulo: Instituição Moura Lacerda, 1993. v. 22, p. 615-622.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for learning. *E-Learning*, v. 1, n. 1, 2004, p. 38-92. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

DE BARROS, C. G. P. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. *Polifonia*, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROXANE, Rojo. MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.95-122.

DIONÍSIO, A. MACHADO, A.R. BEZERRA, MA. (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

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

Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. (tradução Luis Carlos Borges) – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999/2001.

EGUTI, C.A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 4 ed. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, C. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto, 2007.

PINTO, Juliana Fermino. O gênero tira em materiais didáticos. 2015. 161 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135969>>

FRANCO, Edgar Silveira. **HQTRÔNICAS: do suporte papel à rede internet**. São Paulo: Annblume; Faesp, 2004.

GEE, J. P. The anti-education era: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS. João (org.). O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. E-Learning, v. 1, n. 1, 2004, p. 38-92. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Org.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEMKE, J. L. (2010/1994). **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. linguist. apl. [online]. 49 (2), 455-479.

LIMA, Mariana Batista de. GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura.** Tânia Guedes Magalhães / Vera Lúcia Lopes Cristovão - Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

Marcuschi, L.A. 2003. A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 2). DLCV - Língua, Linguística & Literatura. 1, 1 (out. 2003)

MCCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos:** Como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte. São Paulo: M. Books, 2006. 241 p. il. Tradução de: Reinventing Comics. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>

MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília:MEC, Secretária de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. Estudos Avaliativos Educacionais.** São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. P. 192.

MORAES, M.C. **Paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 1997.

NEVES, M.H. de M. **A teoria linguística em Aristóteles.** Alfa, São Paulo, 25:57-67, 1981.

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

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI. Eni P. (Org.) A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1999.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multisssemóticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: **II Congresso Internacional TIC e educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.** 2012. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

PLATÃO. Crátilo. [Tradução de Maria José Figueiredo] Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômica e piadas:** duas leituras, um efeito de humor (tese de doutorado). São Paulo. 1997.

RAMA, A. VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

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

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

RAMOS P. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. 9ª **Arte**: revista brasileira de pesquisas em histórias em quadrinhos, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-103, 2014b. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96/118>. Acesso em: 14/12/2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na Tela- Letramentos e novos suportes de leitura e escrita**. In: COSCARELI, C; RIBEIRO, A. E. (Orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

_____. 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

_____. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo; Eduardo Moura [orgs]- São Paulo: Parábola, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia não um estudo de charges da Folha de S.Paulo. Maring: Eduem, 2000.

SCHAPOCHNIK. Nelson. **Cultura letrada no Brasil, objetos e práticas**. Campinas. SP. Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. C. . As TICs e o ensino de línguas. In: III Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras, 2011, Ilhéus. Anais do III Sepexle, 2012. Disponível em: < <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>>. Acesso em: 10/05/2020.

SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SEDYCIAS, João. **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, M. **Autoavaliação para aprendizagem**: um modelo para os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação Lisboa, 2013.

SOBRAL, A.U.; **Um diálogo bakhtiniano com L.A. Marcuschi**. Comunicação. IV SIGET. Anais.2007. Disponível: <http://www3.Unisul.br/páginas/ensino/pos/lingugem/cd/Port/144.pdf>. Último acesso em 10 de janeiro de 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação da Qualidade da Escola Pública: A Titularidade dos Atores no Processo e as Consequências do Descarte dos Seus Saberes**. In: FREITAS,

Luiz Carlos de, [et al.] (Orgs). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**: Ensaio Contrarregulatórios em Debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2010.

VIEIRA, M. S, P.; FERREIRA, H.M. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para promover os multiletramentos. In: REIS, A. R. G.; FERREIRA. H.M; MAGALHÃES, T. G.(orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: formação e ensino. São Paulo: Editora Pontes, 2017.

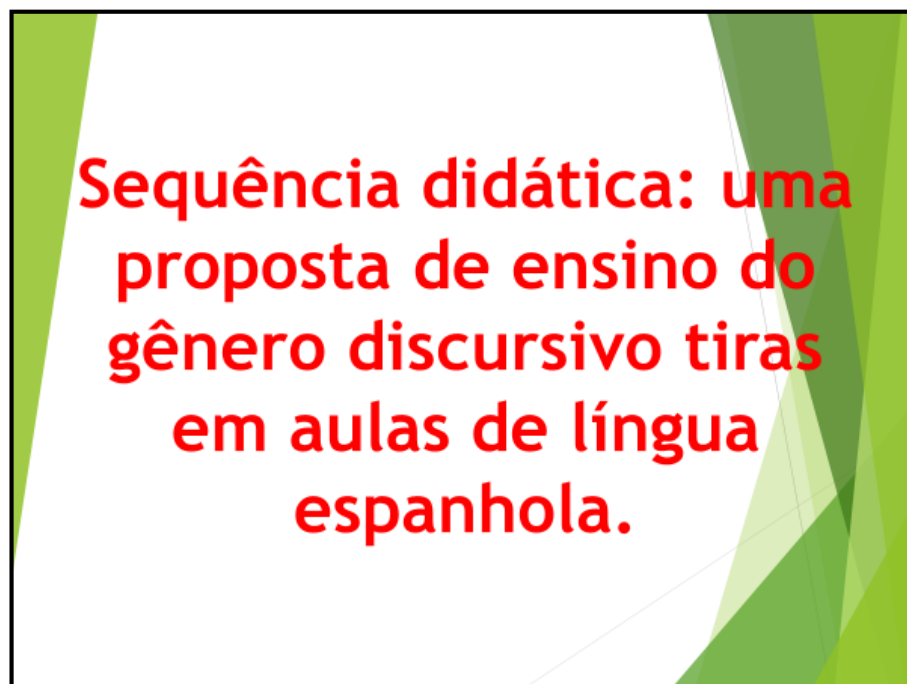
WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. Tradução de Zélia Leal Adghirni.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ANEXOS

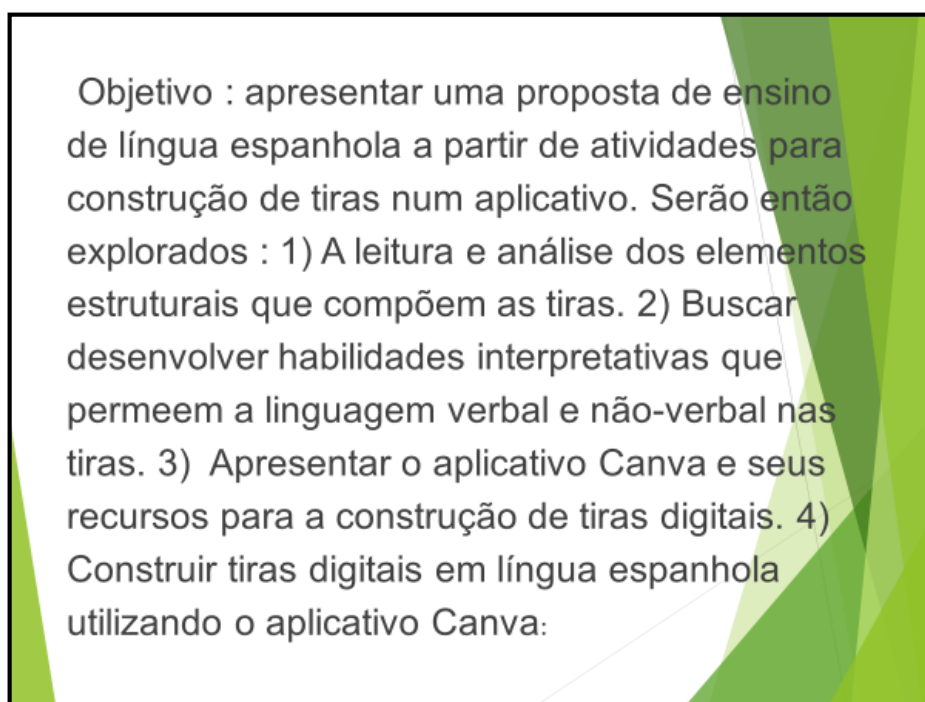
ANEXO 1

Figura 13 - Slide 1



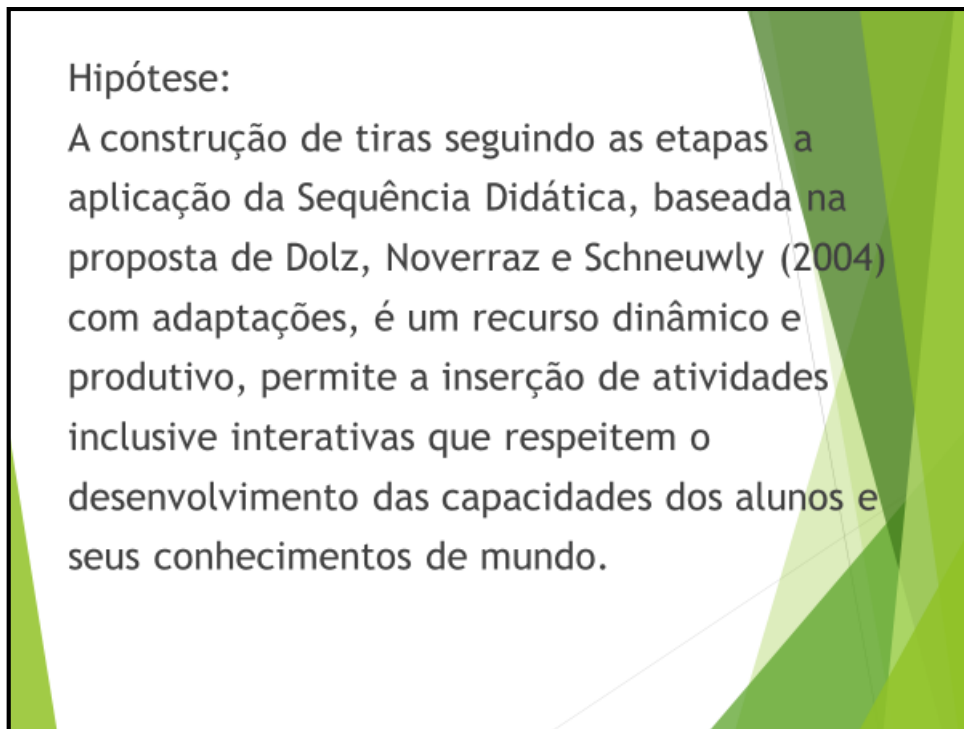
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 - Slide 2



Fonte: Elaborado pela autora

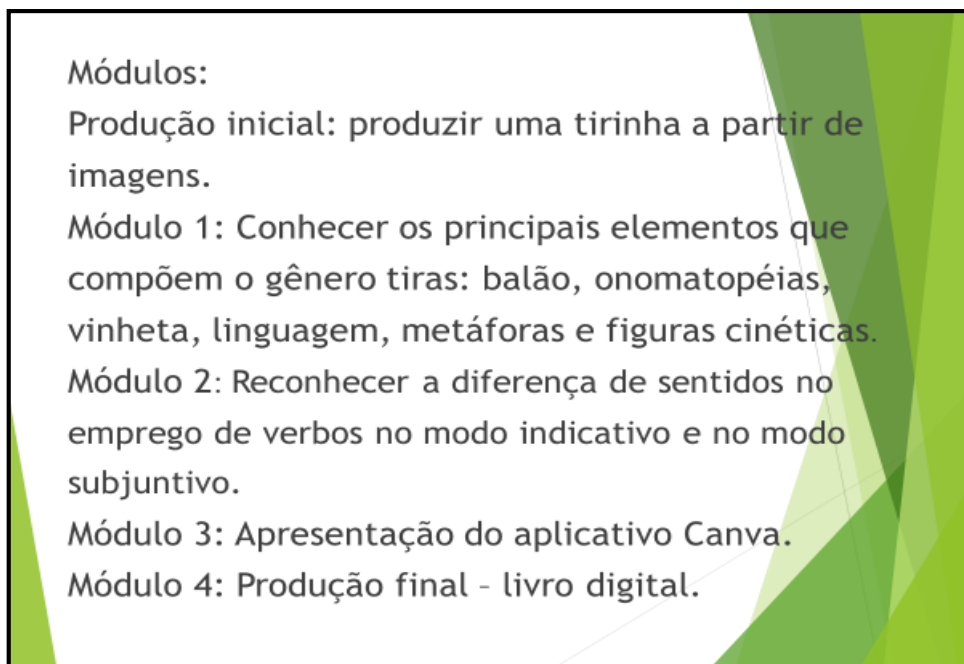
Figura 15 - Slide 3

A slide with a white background and a decorative green geometric pattern on the right side. The text is centered and reads: "Hipótese: A construção de tiras seguindo as etapas a aplicação da Sequência Didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com adaptações, é um recurso dinâmico e produtivo, permite a inserção de atividades inclusive interativas que respeitem o desenvolvimento das capacidades dos alunos e seus conhecimentos de mundo."/>

Hipótese:
A construção de tiras seguindo as etapas a aplicação da Sequência Didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com adaptações, é um recurso dinâmico e produtivo, permite a inserção de atividades inclusive interativas que respeitem o desenvolvimento das capacidades dos alunos e seus conhecimentos de mundo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 16 - Slide 4

A slide with a white background and a decorative green geometric pattern on the right side. The text is centered and lists modules: "Módulos: Produção inicial: produzir uma tirinha a partir de imagens. Módulo 1: Conhecer os principais elementos que compõem o gênero tiras: balão, onomatopéias, vinheta, linguagem, metáforas e figuras cinéticas. Módulo 2: Reconhecer a diferença de sentidos no emprego de verbos no modo indicativo e no modo subjuntivo. Módulo 3: Apresentação do aplicativo Canva. Módulo 4: Produção final - livro digital."/>

Módulos:
Produção inicial: produzir uma tirinha a partir de imagens.
Módulo 1: Conhecer os principais elementos que compõem o gênero tiras: balão, onomatopéias, vinheta, linguagem, metáforas e figuras cinéticas.
Módulo 2: Reconhecer a diferença de sentidos no emprego de verbos no modo indicativo e no modo subjuntivo.
Módulo 3: Apresentação do aplicativo Canva.
Módulo 4: Produção final - livro digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 17: slide 5

Aplicativo Canva:

O Canva é editor versátil que tem se tornado bastante popular entre os administradores de redes sociais e canais do YouTube. Com ele, você pode criar imagens com layouts customizados para o Stories e publicações do Instagram, capa de página do Facebook ou Twitter e até currículo.



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO 2 - Tiras

Figura 18– slide 6



Figura 19 – slide 7 Gaturro



4

⁴ Acesso: 20 maio. 2020.

Figura 20 - slide 8 tira de Condorito



5

Figura 23 – slide 9 tira de Mortadelo y Filemon



6

⁵ Acesso: 10 abr. 2020.

⁶ Acesso: 14 jan. 2020.

Figura 24 – slide 10 tira de Charlie Brown



7

Figura 25: slide 11 tira de Mafalda



8

⁷ Acesso: 13 jan. 2020.

⁸ Acesso: 13 jan. 2020.

Figura 26 – slide 12 tira de Gaturro



9

⁹ Acceso: 20 fev. 2020.


Figura 27 – slide 13 Tiras



Figura 28 – slide 14 tira da Mafalda

¿Qué son las tiras?

Se define como un conjunto de texto y elementos gráficos que tienen como objetivo narrar una historia o idea. De forma general, nos encontramos un personaje que suele ser el protagonista. Sobre él, gira la historia y el resto de personajes.



The comic strip consists of three panels. In the first panel, Mafalda says, "I'M LOOKING THROUGH YOU, WHERE DID YOU GO..." and Nene replies, "¡LOS BEATLES!". In the second panel, Nene asks, "¿¿CÓMO PUEDEN GUSTARTE, SI NO ENTENDES LO QUE DICEN?" and Mafalda replies, "¿Y?". In the third panel, Nene says, "A MEDIO MUNDO LE GUSTAN LOS PERROS, Y HASTA EL DÍA DE HOY NADIE SABE QUÉ QUIERE DECIR GUAU".

Fuente: www.mafalda.net/pt/geschichte.php

¹⁰ Acesso: 5 mar. 2019.

Figura 29 - slide 15 tira da Mafalda

Sobre las tiras y las historietas, Ramos (2009) dice que representan aspectos de la oralidad y reúnen los principales elementos de la narrativa, que por su vez son presentados con el auxilio de las convenciones (globos, onomatopeyas, viñetas, signos cinéticos) que forman lo que llamamos de lenguaje de las historietas. (traducción al español – nuestra)



Fuente: www.mafalda.net/pt/geschichte.php

11

Figura 30 – slide 16 tira de Garfield

¹¹ Acesso: 9 mar. 2019.

Los Globos

Son una de las convenciones gráficas utilizadas en cómics y dibujos animados. Se utilizan para expresar mediante palabras un determinado significado, desde una onomatopeya hasta globos que representan pensamientos, susurros, gritos o diálogos en un volumen normal.



http://www.garfield.es.com/tiras_comicas/tirasFecha.php?day=04&month=01&year=2020&cant=1

12

Figura 31 – slide 17 tipos de globos



Fuente: <https://www.guioteca.com/educacion-para-ninos/como-hacer-una-historieta-pasos-de-gran->

13

Figura 32- slide 18 tira de Charlie Brown

¹² Acceso: 20 jan. 2019.

¹³ Acceso: 12 abr. 2019.



14

Figura 33 – slide 19 onomatopeya definición

Onomatopeyas:

Se denomina onomatopeya a la representación lingüística de sonidos naturales o no discursivos mediante palabras. Es decir, la formación de vocablos en el propio idioma para imitar determinados sonidos no verbales, como los sonidos de los animales, de los fenómenos naturales, de impactos, de aparatos, etc.

Fuente: <https://concepto.de/onomatopeya/#ixzz6OtiVqdRL>

15

Figura 34: slide 20 onomatopeyas

¹⁴ Acceso: 12 abr. 2020.

¹⁵ Acceso: 12 nov. 2019.



fuelle: <https://www.ecured.cu/Archivo:Onomatopeyas.jpg>

16

Figura 35 -slide 21 tira de Gaturro

¹⁶ Acceso: 13 dez. 2019.



17

Figura 36 - slide 22 viñeta

Viñeta:

La **viñeta** es, la unidad mínima con significado narrativo. Suele tratarse de un cuadro delimitado por líneas negras que representa un instante de la historia.

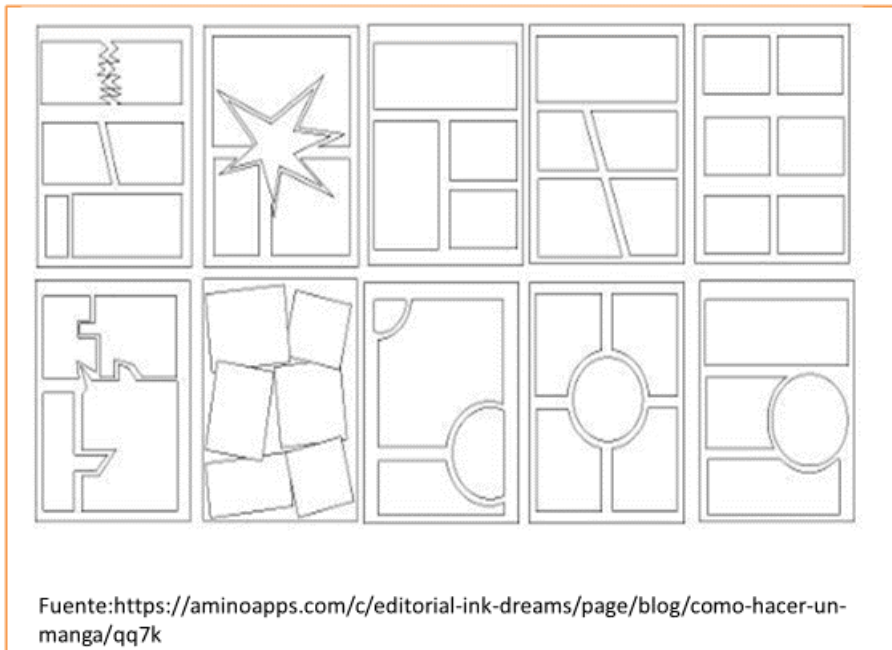
Fuente: <https://www.conceptoviñeta.com/>

18

Figura 37 – slide 23 viñetas 2

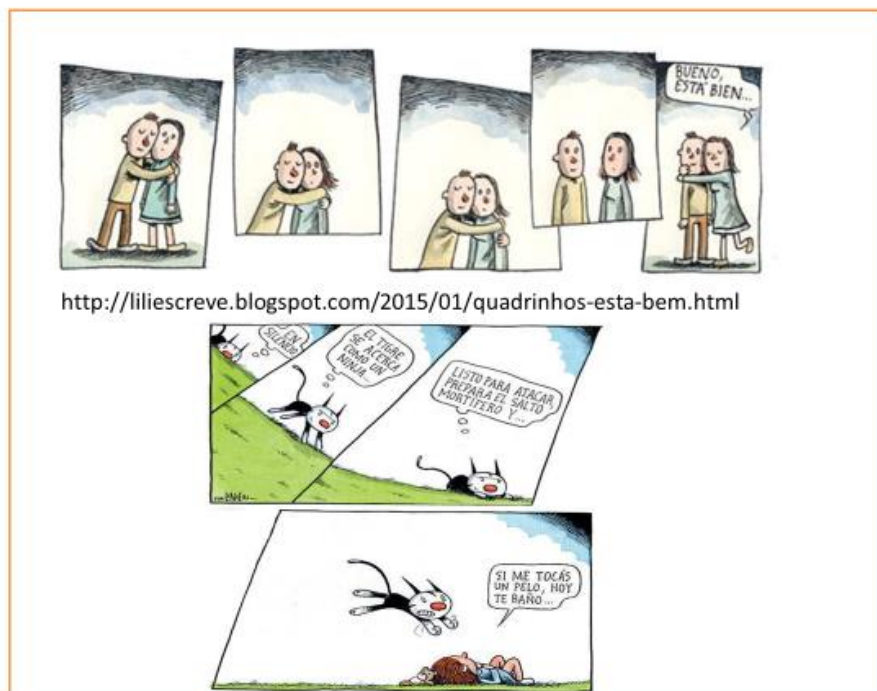
¹⁷ Acesso: 12 abr. 2020

¹⁸ Acesso: 10 maio. 2020



19

Figura 38 slide 24 viñeta 3



20

Figura 39 slide 25 líneas cinéticas

¹⁹ Acceso: 8 abr. 2020

²⁰ Acceso: 15 maio. 2020

ANEXO 4

Ejercicio 1: Analisa la tira de “Mônica y su pandilla” y contesta por escrito:

Figura 41- tira Mônica



a)¿Qué sueña “Cebolinha”? _____.

b)¿Qué sueña “Mônica”? _____.

c)¿Cómo les parece que esté la expresión facial de “Mônica” y de “Cebolinha”?
_____.

d)¿Y el personaje? “Magali”,¿ qué sueña? _____.

e)¿Y la expresión facial de “Magali”? ¿Cómo está? _____.

f)¿Por qué crees que el sueño de “Magali” es tan distinto? _____.

Ejercicio 2: Pon atención a la tira que sigue y a partir de lo observado, crea globos y escribe los posibles hablas para los personajes

Figura 42 Tira do Jornal Gazeta do Povo



<http://www.gazetadopovo.com.br/charges/index.phtml?foffset=0&offset=&ch=Marchesine>

ANEXO 5

Actividad 1: Mira la tira del personaje Gaturro y contesta oralmente a las preguntas que siguen:

Figura 43: Tira de Gaturro onomatopeyas



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/62922123@N00/508530363>

1) ¿Qué sugiere las escenas en los cuadros de la tira?

2) ¿Qué representa “RAM, RAM, RAM”, “BLOG”, “SPAM”, “CHAT”, “LINK”?

3) ¿Esos sonidos pueden ser representados oralmente?

4) ¿En el último cuadro que quiere decir Gaturro?

5) ¿“ Web, Send, Shut, Zup, Quit, Font”, qué sonidos representan?

6) ¿Qué creen más cambio en la era digital?

ANEXO 6

Actividad 2: Pon atención al Podcast que el profesor les va a presentar. Detenga su atención por primera vez en identificar que tipo de sonido escuchan y enseguida intenta transcribirlo. Por fin, al transcribirlo identifica a que objeto, movimiento o acción pertenece:

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.
- g) _____.
- h) _____.
- i) _____.
- j) _____.

ANEXO 7

Actividade : Sigue a las orientaciones y crea.

Figura 44

<p>NOMBRE Y APELLIDOS.....</p> <p>UNA METÁFORA VISUAL ES UN DIBUJO QUE SIMBOLIZA UNA SENSACIÓN ,EMOCIÓN, IDEA ,ETC...</p>	<p>DIBUJA LAS METÁFORAS VISUALES QUE CREAS NECESARIAS PARA CADA SITUACIÓN EN LAS SIGUIENTES VIÑETAS</p>	<p>DORMIDO COMO UN TRONCO</p> 
<p>ESTE CHICO ES UN MUY BUENO (UN SANTO ,VAMOS)</p> 	<p>HA TENIDO UNA IDEA BRILLANTE</p> 	<p>ESTÁ ENFADADO Y DICE PALABRAS MALSONANTES</p> 
<p>EL ESTÁ LOCAMENTE ENAMORADO</p> 	<p>SU DINERO SE HA IDO VOLANDO</p> <p>BANCO</p> 	<p>ESTÁ PENSANDO EN LA FÓRMULA</p> 
<p>ESTÁ TRISTE, SU NOVIA SE HA IDO CON UN PILOTO DE F1</p> 	<p>ATURDIDO TRAS UN GOLPE</p> 	<p>SORPRENDIDO</p> 

ANEXO 9

Figura 45: Las cartas



Figura 46: La suerte



Figura 47: La Gitana



Imagenes/fuente: <https://misteriosdavid.com.br/consulta-por-telefone/cartomancia/>

Tienes ahora un encuentro con Madame Alzira Bella. Una adivina madrileña de 65 años de edad. Madame Alzira se hizo muy conocida por su trabajo con la quiromancia, advinciones y previsiones acerca del futuro. Trabajos extraordinarios sobre insucesos, infelicidades, ruínas, persecuciones... y se busca nuevas conquistas, éxitos consultála.

Madame Alzira

¿Estás feliz? ¿Quiere conquistar la persona amada? ¿Alcanzar suceso en el trabajo?

Consulta a Madame Alzira.

Buzios

Tarot

Lectura de mano

Previsiones futuras

Teléfono: (309) 5678 -00124

Aluno 2: Vas a sacar el mayor premio de la loteria.

Aluno 3: Viajarás al extranjero.

Aluno 4: Comprarás una bella casa en la ciudad de Beverly Hills.

Aluno 5: Conocerás a la cantante Adele.

Aluno 6: Sufrirás a un grave accidente de automovil.

Aluno 7: Vas a una fiesta en casa del futbolista Neymar.

Aluno 8: Vas a vivir en una estância muy lejos de la ciudad.).

ANEXO 11 – Tutorial para utilizar o aplicativo canva

❖ Como criar uma tirinha utilizando o aplicativo Canva

1 – Primeiramente é necessário baixar o aplicativo Canva através da loja do seu dispositivo (Play store ou App Store) e instalá-lo.



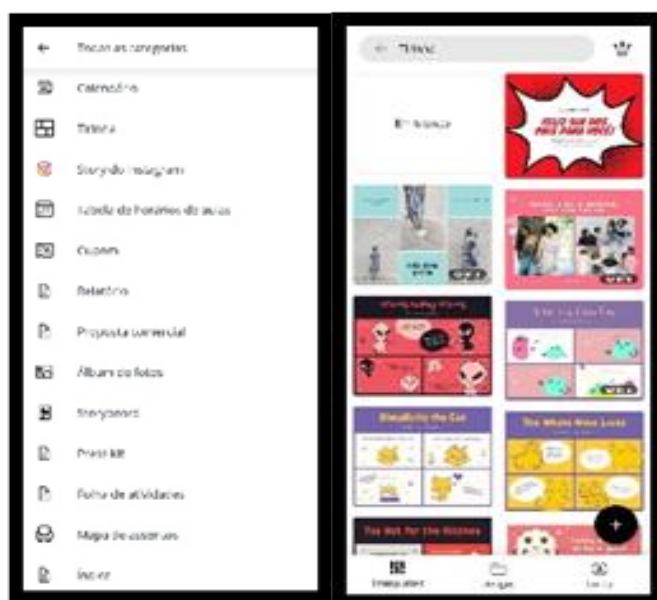
2 – Após a instalação, abra o aplicativo. Ele apresentará uma tela pedindo uma conta do Facebook, Gmail ou outro e-mail para prosseguir com a criação de designs.



3. Escolhida a conta, o aplicativo apresentará uma página inicial com vários modelos disponíveis para o seu uso. Você pode pesquisar um tema na barra de pesquisa localizada na parte superior da tela¹ ou encostar na opção “Todas as categorias”².

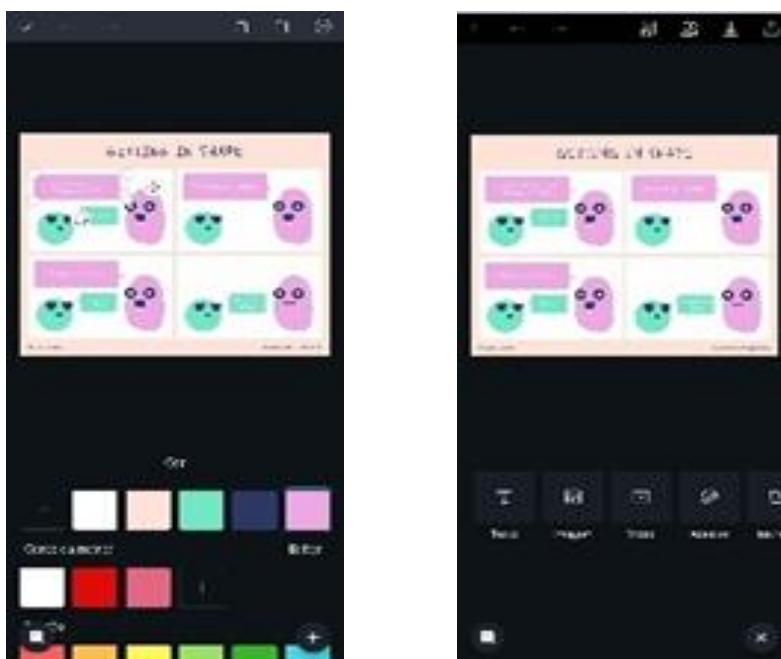


4. Em “Todas as categorias” basta rolar a página até encontrar a opção Tirinha, que abrirá uma tela com vários templates personalizáveis e uma opção em branco.



5. Caso escolha a opção em branco, abrirá uma tela com uma página branca e o aplicativo dará algumas dicas do que você pode fazer, como por exemplo, gerenciar suas páginas, inserir imagens do seu dispositivo ou da câmera, etc. O aplicativo também pedirá permissão para

acessar sua galeria e câmera, basta encostar em permitir para que ele busque as imagens do seu dispositivo e disponibilize-as para usar nos seus modelos. Ou você pode escolher um dos modelos prontos e fazer as alterações que desejar, como cor, imagens e texto. No exemplo abaixo foi escolhido um dos modelos prontos e realizadas as alterações desejadas a partir do botão + (mais) no canto inferior direito da tela.



6. Ao clicar no botão de + (mais) aparecerá várias opções para que você crie um modelo, como: texto, imagem, vídeo, adesivos, ilustração, template, logotipos e mais páginas. Como a escolha foi de um template pronto, foram feitas apenas alterações do texto tocando nos balões de conversa e inserindo o texto desejado. Também é possível alterar as cores de todos os elementos, incluindo os personagens, apenas tocando no elemento desejado e alterando a cor nas opções que aparecem abaixo, como na imagem acima. Ao final, é possível salvar a imagem no dispositivo encostando no botão com a seta para cima ou enviar através de uma de suas redes sociais tocando o botão com seta para baixo, ambos encontrados no canto superior direito da tela como mostrado abaixo. Todos os seus designs ficam salvos numa pasta do Canva para eventuais alterações ou utilização.



SUMARIO

ROPAS DE MARCA	PÁG 4
VISIONES Y VISIONES	PÁG 5
RÍOS PELIGROSOS	PÁG 6
ESTUDIANTES DE BRASIL	PÁG 7
CONSEJOS	PÁG 8
RELACIONES	PÁG 9
SOBRE EL TRABAJO EN CASA	PÁG 10
UNA TAZA DE FELICIDAD	PÁG 11
GUSTOS DISTINTOS	PÁG 12
MAGALI	PÁG 13
ASÍ ES EL AMOR	PÁG 14
DERECHOS	PÁG 15
UNA COPA MILAGROSA	PÁG 16
LOS SABIOS DE BRASIL	PÁG 17





ESTUDIANTES DE BRASIL



RELACIONES



SOBRE EL TRABAJO EN CASA



QUE TE IMPORTA SE TRABAJA EN UNA MESA



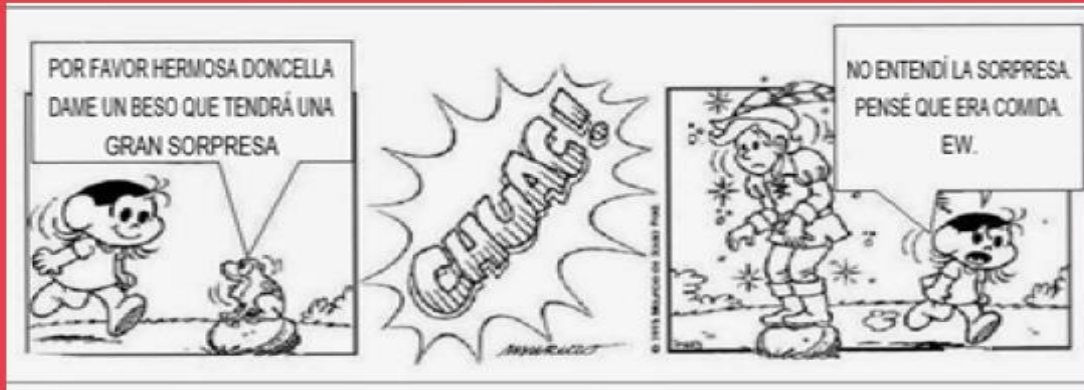
O QUE SE QUEDE CON UNA PIERNA SOLA. LO IMPORTANTE ES QUE TRABAJE.

UNA TAZA DE FELICIDAD



GUSTOS DISTINTOS







Una copa milagrosa ...



LOS "SABIOS" DE BRASIL ...



AGRADECIMIENTOS

**PROFESORA DRA
ANAIR VALÊNIA
Y A TODOS QUE PARTICIPARON DE
ESE PROYECTO**

SUPER

POP!

