

O gênero textual tirinha: uma sequência didática balizada por mediadores tecnológicos

The comic strip genre: a didactic sequence guided by technological mediators

CÉSAR MORAIS ROSA
Graduado em Letras - UNIPAM
E-mail: cesarmoraisrosa@unipam.edu.br

ADRIENE STTÉFANE SILVA
Professora orientadora - UNIPAM
E-mail: sttefane@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo versa elencar uma sugestão de sequência didática do gênero textual tirinha por meio das novas tecnologias, a saber: a mídia social *Facebook*. Para isso, realizando-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, embasou-se em autores que dissertaram a respeito do tema, como Ramos (2017), Vinhal (2019), Lopes-Rossi (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), Bakhtin (1992), Sancho (2007), entre outros. Dentre as etapas abordadas, este trabalho apresentou conceituações breves a respeito de mediação tecnológica e didática, aspectos composicionais do gênero tirinha e conceituação de sequência didática. Nesse sentido, concluiu-se que é possível, por meio de aparato tecnológico, construir atividades que ensejem as tirinhas, e que o *Facebook* é um importante e inovador mediador para a circulação das tiras, para interatividade e para a autonomia do aluno no que se refere à aprendizagem das características do gênero.

Palavras-chave: Tirinha. Sequência didática. Mediação tecnológica. Mediação didática.

Abstract: This article aims to list a suggestion for a didactic sequence of the comic strip textual genre through new technologies: the social media Facebook. For this, bibliographical research was conducted, based on authors who have disserted on the subject, such as Ramos (2017), Vinhal (2019), Lopes-Rossi (2011), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2011), Bakhtin (1992), Sancho (2007), among others. In the approached steps, this work presented brief concepts about technological and didactic mediation, compositional aspects of the comic strip genre, and didactic sequence. The conclusion was that it is possible, using technology, to build activities that involve comic strips and that Facebook is an innovative and significant mediator for the circulation of the strips, interactivity, and the student's autonomy when it comes to learning the characteristics of the genre.

Keywords: Comic strip. Didactic sequence. Technological mediation. Didactic mediation.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho pretende elencar uma sugestão de um projeto pedagógico balizado por mediadores tecnológicos para os anos finais do Ensino Fundamental II de escolas públicas, uma vez que se observa o crescente número de circulação das tiras na internet.

Nesse sentido, buscamos compreender como as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm modificado o processo de ensino-aprendizagem, em especial o de língua materna, reestruturando as relações de ensino. Com a inserção delas, percebe-se que o poder disciplinador é quebrado, dando espaço para a mediação da informação *versus* conhecimento pelo professor, que se torna, agora, mediador do processo de ensino- aprendizagem (PASSOS; ASSUNÇÃO DE AGUIAR, 2016).

Além disso, concebe-se o aluno como autônomo em seu processo de aprendizagem, e não mais como um repositório de conhecimento. Desse modo, entendemos, como Sancho (2007), que é preciso haver uma nova postura do professor e dos especialistas em educação quanto à implementação do aparato tecnológico na sala de aula, usando-o de forma crítica e inovadora.

Dentro dessa perspectiva, trabalhar o gênero tirinha mediado pelas novas tecnologias, numa sugestão de atividades sequenciais, pareceu-nos proveitoso e eficaz, levando-se em consideração a nova abordagem que os textos ganharam ao longo do tempo, em sala de aula. Valemo-nos da rede social Facebook, que, por meio de seus instrumentos, pode potencializar o ensino modular e a produção final do gênero tira.

Portanto, inspirando-nos em Ramos (2017) e em Vinhal (2019), abordamos alguns aspectos prototípicos do gênero tirinha, na tentativa de fazer com que o professor, na sequência didática, consiga reunir o maior número de informações possível para sistematizar as características da tira. Nesse sentido, construímos nossas atividades sequenciais sempre embasados nos postulados teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Logo, sugestionamos que o professor-tutor leve os alunos a entrar em contato com o referido gênero por meio de blogs, páginas de redes sociais, sítios eletrônicos, estabelecendo um problema de comunicação bem definido: que é a postagem da reprodução da tira na rede social do aluno, ressignificando, assim, a circulação e permitindo, de forma significativa, que o aluno descubra se os objetivos, traçados na sugestão de nossa sequência didática, foram cumpridos e se ele, de fato, realmente internalizou os aspectos discursivos e composicionais da tirinha. Entendemos que, dessa forma, ao se aplicar a sequência que propusemos, o professor mediador inovará suas aulas, chamando a atenção dos alunos, potencializando o ensino-aprendizagem e contribuindo para uma aprendizagem divertida e significativa.

Em consonância com o exposto, esta pesquisa buscou responder ao questionamento seguinte: como utilizar as TICs no processo de ensino-aprendizagem do gênero tira e como abordar, sistematicamente, este gênero? Para isso, elaborando a sugestão de uma sequência didática, objetivamos apresentar sugestões de mediações didática e tecnológica, por meio de atividades sequenciais, para se trabalhar o gênero tirinha; abordar os aspectos globais de uma tira, bem como sua definição; elencar o conceito de sequência didática.

A escolha do gênero tira justifica-se pelo fato de, em sua conjugação, trazer desenhos, imagens etc, o que pode captar a atenção do alunado, e pelo fato de estar, com base em Ramos (2017), ancorada em experiências da vida, o que aproxima o aluno, cada vez mais, do conteúdo a ser trabalhado. Esta pesquisa colabora com a mediação didática e tecnológica dos professores quanto à abordagem do gênero discursivo tirinha, permitindo-lhes refletir acerca do ensino-aprendizagem e sugestionando a eles

propostas de atividades a serem utilizadas em sala de aula ou como parâmetro para uma abordagem inovadora.

Cumprir informar que os objetos metodológicos deste artigo são de natureza bibliográfica, aludindo a arcabouços teóricos de estudiosos que dissertaram sobre o tema, como Ramos (2017), Sancho (2007), Lopes-Rossi (2011) etc. Ainda cumprir informar que este trabalho está disposto em 6 seções: 1 Considerações iniciais; 2 Texto na sala de aula; 3 TICs voltadas ensino-aprendizagem de língua portuguesa; 4 O gênero tira; 5 Estratégias pedagógicas balizadas por mediadores tecnológicos; 6 Considerações Finais.

2 TEXTO NA SALA DE AULA

Em sala de aula, a abordagem do texto, ao longo dos anos, modificou-se a partir de novas concepções de ensinar-aprender. Entende-se, atualmente, que o texto é a base do ensino- aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental; todavia, reportando-se à metodologia criativa, ele foi tomado, nas últimas décadas, como um material ou objeto empírico, que propiciava reflexões linguísticas e práticas de leitura e de produção. Logo, nesse ínterim, “não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8).

Com o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual, tomou-se o texto, com o passar do tempo, como suporte para desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação, isto é, ele é articulado como uma base, um suporte para serem desenvolvidas estratégias necessárias de planejamento. De acordo com Rojo e Cordeiro (2011), dentro dessa perspectiva, ler o texto, em sala de aula, é a situação que ocasiona a aprendizagem de estratégias a que o alunado recorre; e produzi-lo gera agenciamento de estratégias de revisão, de planejamento e de editoração.

3 TICs VOLTADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O avanço das tecnologias digitais tem modificado as formas de comunicação e de interação sociais dos indivíduos, que estão cada vez mais num contexto cibercultural, metassignificando o acesso a informações, assim como a propagação delas. Portanto, de acordo com Sancho *et al* (2007, p. 17), “torna-se difícil negar a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação na configuração do mundo atual, mesmo que esta nem sempre seja positiva para todos os indivíduos e grupos”.

A partir de 1985, com os chamados *nativos digitais*, é que se percebeu uma intensificação de todo esse aparato tecnológico. Isso porque todo o mundo globalizado reestruturou-se com a inserção das TICs, engendrando novas relações de poder, de emprego e novas perspectivas, por exemplo. Infere-se, pois, que a era digital trouxe grandes contribuições à humanidade, podendo até ser comparada com o surgimento da linguagem e da imprensa. Como extensões da capacidade humana, “[a]s tecnologias digitais estão alterando o funcionamento do homem e criando uma relação de dependência” (PASSERO; ENGSTER; DAZZI, 2016, p. 2).

Isto posto, é indubitável que as TICs tenham afetado o ensino-aprendizagem na educação básica, especialmente em que pese o ensino-aprendizagem de língua

portuguesa, à qual nos reportamos, em diversas modalidades, constantemente nos meios virtuais. Oliveira e Silva (2020, p. 2) atestam que é importante que

isso seja aproveitado, articulado enquanto estratégias pedagógicas por parte dos professores de Língua Portuguesa, a fim de tornar as aulas mais próximas da realidade social/cibercultural, e fazer com que os alunos usem a língua de forma significativa, construindo-se, desse modo, caminhos para que a aprendizagem ocorra processualmente, de forma coletiva e, principalmente, colaborativa. Necessário, pois, uma postura diferenciada do professor em relação ao conhecimento e a sua concepção de ensino.

Nesse ínterim, afirma-se a necessidade de uma nova postura do professor e, dessa forma, de uma nova pedagogia. Implementando-se as tecnologias digitais na educação, a saber, nas aulas de língua materna, o profissional docente torna-se, portanto, ponte rolante do conhecimento, quer dizer, ele passa a mediar o processo de educar-aprender, transformando as informações trazidas pelo alunado em conhecimento concreto. Isso implica desafios, visto que o docente, então, tem de ir de encontro à educação bancária, rompendo os paradigmas tradicionais de ensino, a fim de que haja uma aprendizagem significativa (fusão da mediação didática e mediação tecnológica).

Desse modo, observa-se que o professor-tutor deve esquivar-se, agora, do lugar de detentor do conhecimento, entendendo o aluno como o agente de seu próprio processo de sua aprendizagem, o centro dele. A escola, por sua vez, deve estar aberta, aspirando a uma nova visão diante das mudanças sociais e trilhando um caminho que vá ao encontro da reconfiguração social em face das TICs.

Pensando nisso, o ensino de língua portuguesa tem de estar “atrelado a situações que combinem o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, ouvir), com o uso das tecnologias digitais” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 4). Necessário se faz, pois, na tentativa de construir um ambiente educacional mais criativo, inventivo e conectado com os jovens, que o professor vá além da teoria, pensando na criação de *práticas pedagógicas* que permitam a apropriação daquilo que é utilizado/disponibilizado nos ambientes virtuais, nas aulas de língua materna.

Entretanto, é preciso salientar que não basta lançar mão das tecnologias digitais de forma mecânica, procedimental. É importante que haja reflexão, crítica acerca do uso delas na educação, de forma a balizar e embasar propostas, posicionamentos, ressignificar ações. À vista disso, entende-se que essas evoluções tecnológicas devem ser entendidas como mediadores tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, isto é, devem ser vistas como forma de potencializar o ensino.

O que mostra essa facilidade de adaptação das TIC às diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças

sobre como acontece a aprendizagem. O desafio é que os profissionais da educação mudem de imediato sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta. Como mostra a história da educação, a administração e os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças, muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente (SANCHO *et al*, 2007, p. 22).

Consoante Passos e Assunção de Aguiar (2016), nessa perspectiva, conclui-se que o professor-tutor analisa as situações de aprendizagem, propondo ao alunado desdobramentos e reflexões sobre a prática.

4 O GÊNERO TIRA

A esta seção cabe explicitar as características do gênero tira, apresentando os aspectos integrantes dele, bem como sua definição. Sabe-se que esse gênero textual discursivo apresenta-se com um desfecho humorístico e é veiculado geralmente em jornais, revistas, páginas virtuais entre outros. Além disso, possui uma natureza político-social.

A maior parte dos dicionários sintetiza a definição de tira, quando aplicada a quadrinhos, limitando-se ao número de quadros apresentados e à forma como estes são dispostos. A título de exemplo, vejamos um verbete apresentado pelo *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentados em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”.

Ramos (2017), propondo uma nova possibilidade de definição, reportando-se à realidade de uso da tirinha, apresenta-nos a forma como ela tem sido utilizada na prática, tanto no papel quanto na internet. Desse modo, indo de encontro à definição dos dicionaristas, ele concebe tira como faixa horizontal ou também vertical, com um ou mais quadrinhos ou vinhetas (sinônimo para os quadros), sem nenhuma obrigatoriedade de número de quadrinhos para que haja a configuração da tira.

Isso porque se verificou que, em razão do suporte (digital ou papel) e da mídia em que o gênero é veiculado, o molde utilizado para a tira varia. Com o passar do tempo e com a crescente utilização das mídias sociais e inserção nelas, modifica-se o suporte e, por sua vez, modifica-se o tamanho do quadro em que a história aparece, flexibilizando-se o uso dos formatos e a maneira como são dispostos.

Vejamos, nas figuras a seguir, o uso dessas ocorrências supracitadas.

Figura 1: História de *Armandinho*, criada no tamanho tradicional de tira: uma faixa horizontal, composta, no caso, por três vinhetas e produzida por Alexandre Beck



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 20 de out de 2021.

Figura 2: História de *Armandinho* criada na vertical, produzida por Alexandre Beck



Fonte: <https://wordsofleisure.com/tag/alexandre-beck/>. Acesso em: 20 de out de 2021.

Observa-se, em face do exposto, que, na figura 1, a tira foi criada no seu formato tradicional, com três quadrinhos de mesmo tamanho. Em comparação, na figura 2, há uma disparidade no formato dos quadrinhos e na disposição deles: o segundo quadrinho é maior que o primeiro, e a tira é apresentada na vertical.

Outro aspecto pertinente é o fato de que as tiras na vertical não são comumente empregadas nos jornais brasileiros; em contrapartida, nos norte-americanos, isso já é habitual. Pensando nisso, uma vez que o suporte influencia na limitação do formato das vinhetas, Ramos (2017, p. 16) adverte que “as mídias sociais permitem que o autor crie e veicule a tira tanto na vertical quanto na horizontal”.

4.1 TIRA OU TIRINHA: O QUE USAR?

Podemos perceber que, nesta pesquisa, faz-se o uso alternado de dois vocábulos: tira e tirinha, referindo-se à composição em quadrinhos. Diante disso, talvez surja uma pertinente indagação: qual termo devemos usar?

De modo que nos explicasse a consolidação de ambos os usos, Ramos (2017) salienta-nos que, na internet, há páginas virtuais que trazem à tona os dois termos: ora referem-se às histórias como sendo tiras, ora referem-se a outras como tirinhas. Percebemos, portanto, que já estamos acostumados com essas palavras nas publicações deste século. Contudo, evidencia-se que nem sempre isso ocorreu, porque, na fase pré-internet, nos compêndios lançados no país até a primeira década deste século, o termo mais comum a ser utilizado era tira.

Ramos (2017, p. 39) ainda apresenta que

[...] o que se percebe é que a palavra “tirinha” começou a se popularizar neste século. Um dos motivos possíveis disso deve ser creditado à internet e à forma como autores, leitores e editores passaram a se referir a esse formato de produção de história em quadrinhos. Materiais didáticos, documentos oficiais relacionados ao ensino e produções acadêmicas, que também registram o termo “tirinha”, parecem refletir esse uso difundido virtualmente.

Observa-se, nessa perspectiva, que a globalização, com o advento da internet, trouxe muitas modificações nas definições, nas composições e nas apresentações de gêneros textuais, em especial, o gênero discursivo tira.

Na prática, ambas as palavras têm utilidades e funcionam como sinônimas. Mas há outros motivos por que o termo “tirinha” popularizou-se rapidamente, como o fato de haver uma pluralidade de expressões para lançar mão das tiras no país.

Segundo Ramos (2017), nos Estados Unidos, país em que as tiras nasceram comercialmente, batizou-se a tira como *comic strips*, que equivale à conhecida, nos países hispânicos e no Brasil, *tira cômica*. Nosso país, por outro lado, registra várias formas de referir-se a ela: *tira*, *tira cômica*, *tira de humor*, *tira humorística*, *tira em quadrinhos*, *tira de quadrinhos*, *tira de jornal*, *tira jornalística*, *tira diária*, *tirinha*, *tirinha cômica*, *tirinha de humor*, *tirinha humorística*, *tirinha de jornal*, *tirinha diária*.

4.2 MODOS DE LINGUAGEM NAS RELAÇÕES VERBO-IMAGÉTICAS

Hodiernamente, compreende-se que não prevalece a ideia de que um texto é composto unicamente do signo verbal. Por conseguinte, ao lermos uma tirinha, percebemos que há mais de um modo de linguagem, quer dizer, encontramos imagens/gravuras e palavras. Esse tipo de conjugação leva o nome de texto *icônico-verbal*, *linguagem híbrida* ou *mista* ou *texto multimodal*. São textos que, em sua configuração, combinam linguagem verbal e não-verbal.

Nota-se que o gênero tira ficaria incompreensível se as imagens e os elementos gráficos dele (desenhos, cores, ícones etc.) fossem eliminados, isso porque as imagens não são simples ilustrações dos textos verbais – trazem consigo sentido/coerência para o texto, quando as captamos por intermédio da visão.

Toda essa composição reflete o impacto das novas mídias digitais na sociedade, especialmente na educação, com uma nova composição de textos, evidenciando o *multiletramento*, isto é, letramento em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) e em múltiplas culturas. (ROJO; MOURA, 2019).

Logo, ensinar os gêneros orais e escritos na escola, em especial a tirinha, requer do docente uma prática pedagógica mais elaborada e planejada, porquanto o gênero em questão traz, por meio de outros signos linguísticos, concepções e significações para a construção de sentido.

4.3 UM GÊNERO DISCURSIVO

De antemão, cabe aqui advertir que os vocábulos discursivo e textual carregam o mesmo valor informativo em se tratando de gênero escolarizado.

Entende-se que a linguagem realiza-se nas práticas sociais (situações de linguagem), evocando características de quem fala, do que se fala e de onde se fala. Entendemos, como Bakhtin (1992), portanto, que o enunciado é uma unidade de comunicação verbal e que todo dizer é ideológico, isto é, a língua apresenta-se como um fenômeno histórico-social. Isso implica salientar que a característica estrutural específica de cada gênero limita-se em conformidade com as experiências verbais dos participantes do diálogo.

Nesse viés, Bakhtin (1992) articula os gêneros discursivos como tipos de enunciado criados dentro dos vários campos de exercício humano. Consoante Dolz e Schneuwly (2011), os gêneros do discurso são introduzidos por meio das *práticas de linguagem*, das *capacidades de linguagem* e das *estratégias de ensino*.

Em conformidade com esse arcabouço teórico, infere-se, logo, que o gênero textual tira justifica-se como discursivo porquanto revela muito acerca de questões sociais, do contexto político e dos dramas que a sociedade vive, moldando nossa fala ao formato dele, apresentando-se, nesse sentido, como ideológico; e atuando nas nossas mediações comunicativas:

[C]ircula socialmente por meio de jornais, revistas, livros didáticos, além de redes sociais e blogs especializados neste gênero. Muitos de seus personagens são veiculados em propagandas, desenhos animados, filmes e outros, portanto um gênero com o qual o discente tem contato (VINHAL, 2019, p. 17).

Portanto, parece-nos atrativo e inovador abordar o gênero tira humorística no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que ele nos revela e muito questões sociais, históricas e políticas, por meio das TICs, de modo a balizar e reestruturar os aspectos discursivos da tira, modificando sua recepção.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BALIZADAS POR MEDIADORES TECNOLÓGICOS

Nesta seção, propusemo-nos elencar sugestões para uma prática pedagógica que enseje, por meio dos mediadores tecnológicos, a leitura e a produção escrita do gênero textual tira humorística em uma sequência didática. Para isso, necessário se faz, de antemão, recordarmos breves conceituações acerca de um ensino do gênero escrito ou oral em esquema sequencial, já que

[C]abe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de

comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Sempre com vistas à mediação didática do professor, entendemos que ele, como tutor, possibilita a criação de um espaço de aprendizagem inventivo e significativo para os educandos, competindo-lhe abordar os diversos gêneros textuais por meio de projetos didáticos, de modo a sistematizar e a construir o conhecimento do alunado.

5.1 O QUE É UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA?

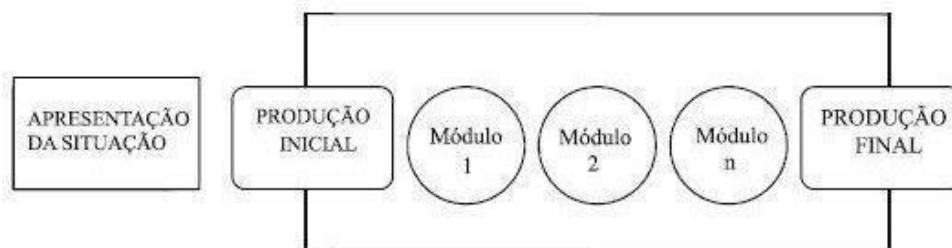
Muito se tem discutido a respeito do ensino dos gêneros escritos e orais na escola, desde sua apresentação e leitura até a produção escrita. Por isso, em sua coleção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) afirma-nos que, embora um desafio, é possível ensinar a escrever textos e a comunicar-se em situações públicas escolares e extraescolares.

Ao comunicarmos, adaptamo-nos à situação de fala, lançando mão de diferentes recursos de acordo com as condições em que estamos inseridos. O enunciado se comprova porquanto não falamos do mesmo modo quando escrevemos um bilhete e um currículo, por exemplo, uma vez que esses gêneros são produzidos em circunstâncias diferentes.

Isto posto, um projeto pedagógico balizado por uma sequência didática objetiva levar o alunado a dominar melhor determinado gênero com que não está familiarizado, permitindo-lhe, portanto, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em dada situação de fala. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), uma *sequência didática* “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Infere-se, assim, que as sequências didáticas atuam como facilitadoras no processo de absorção das práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis pelos alunos.

A seguir, vejamos o esquema cunhado pelos referidos autores sobre a estrutura de base de uma sequência didática.

Figura 3: A estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83).

De forma a compreender as especificidades de uma sequência didática, é importante ter em mente algumas ponderações importantíssimas: os princípios teóricos do procedimento, a natureza em módulo e as possibilidades de diferenciação deste, as distinções entre os trabalhos com oralidade e com escrita e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Apresentaremos agora, resumidamente, do que trata cada etapa de uma sequência didática.

1. *Apresentação da situação* é a etapa que expõe aos alunos um projeto de comunicação que será reproduzido “verdadeiramente” na produção final.

A produção inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 85, grifo nosso).

2. *Produção inicial* constitui-se na etapa em que há o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Porque, conforme atestam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 86), “[n]o momento da produção inicial os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”.
3. As etapas *modulares* trabalham os *problemas* que aparecem na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para pleiteá-los.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno, a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 89).

4. *Produção final* é a etapa em que a sequência é finalizada com uma produção, com vistas à divulgação e à circulação do gênero, o que dá ao aluno a possibilidade de praticar as noções e os instrumentos elaborados e trabalhados, de forma separada, nas etapas modulares. Esta etapa permite ao professor realizar uma avaliação somativa. Nesse sentido, Lopes-Rossi (2011, p. 78) observa que “é de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo”.

5.2 SUGESTÃO DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ABORDAGEM DO GÊNERO TIRA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BALIZADA PELO FACEBOOK

O impacto do aparato tecnológico nas línguas contribuiu para o surgimento de uma nova realidade que aponta para o que os teóricos chamam de letramento digital. Dentro dessa perspectiva, Ribeiro (2012, p. 45 *apud* VINHAL, 2019, p. 41) explicita que “o letramento digital está dentro do letramento¹ mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades. Ele pode começar no impresso e partir para os digitais, uma vez que muitas ações se assemelham nesses ambientes; ou fazer o trajeto no sentido contrário”.

Pensando nisso, entende-se que o gênero tira cômica “contribui significativamente para aprimorar a capacidade de uso da linguagem e está presente também no mundo digital” (VINHAL, 2019, p. 41). Assim como afirma Ramos (2017), articulamos a era digital, nos quadrinhos, na forma de produção das histórias, com os vários recursos do computador e com o contato entre as pessoas (o que é traduzido em suporte e circulação), proporcionado pelo *e-mail* e pelas mídias sociais.

Percebe-se, nesse viés, que, ao longo do século, o suporte em que as tirinhas se materializavam modificou-se, transformando – como já analisado na *seção 4* desta pesquisa – o formato e a disposição das tiras. Além disso, o autor pode abjurar da dependência de um espaço nos jornais para a circulação e divulgação do gênero.

É isso que postula Ramos (2017, p. 141), ao apontar que,

[S]e ao longo do século XX, o desenhista dependia de um espaço nos jornais para divulgar suas tiras, basta agora ele criar um *blog*, um *site* ou uma página numa rede social para expor seu trabalho – isso pode ser feito gratuitamente, inclusive, e sem o auxílio de um profissional especializado. A disputa vaguinha nos diários impressos perdeu terreno para a liberdade proporcionada pelo meio virtual.

Dessa forma, o número de tiras publicadas em blogues, sítios eletrônicos e em redes sociais já ultrapassa o volume de tiras publicadas em jornais. A revolução digital vista nas tirinhas brasileiras configura um diferencial: na internet, o leitor pode acessar exclusivamente o *site* ou *blogue* do autor, sem que tenha de dividir a atenção com outras séries (RAMOS, 2017).

Apresentamos, neste artigo, algumas modificações nas tiras advindas da inserção das TICs. Torna-se, em vista disso, importante reportar que essas novas tecnologias também modificaram a ordem paratextual². Já não há necessidade, por exemplo, de o autor registrar seu nome e o título da série na parte acima da história, uma vez que as tirinhas humorísticas estão sendo veiculadas nos próprios blogues e redes sociais dos autores.

¹ Segundo Soares (2003, *apud* Rojo e Moura, 2019, p. 14), letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter apropriado da escrita”.

² Ramos (2017) concebe *paratexto* como os elementos que ficam no entorno do texto.

Agora, nesses suportes, amplia-se a interatividade, incentivando-a, pois os recursos tecnológicos dos gêneros digitais possibilitam a *postagem* (palavra utilizada para referir-se às publicações em mídias sociais) não só de comentários, *emojis*³, figurinhas, mas também de reações, por exemplo: as de *amei* e de *curti*. De acordo com Ramos (2017, p. 145), desse modo, esse tipo de interação “constroi relações próprias, tanto entre o autor e o leitor quanto entre os próprios internautas. Seja em qual plataforma de acesso for”.

Após toda essa contextualização sobre as *tiras digitais*, apresentaremos uma sugestão de projeto pedagógico para a produção escrita do gênero discursivo tira por meio das TICs, tomando por base uma sequência didática. Cumpre salientar que esta pesquisa construiu-se pensando no ensino público, portanto levamos em conta a infraestrutura e os recursos dos colégios públicos, bem como a gestão escolar.

Desse modo, este projeto destina-se aos anos finais do ensino fundamental II das escolas públicas, porque entendemos que os alunos já têm um repertório de conhecimento para discutir, analisar e articular os aspectos composicionais e discursivos do referido gênero. No que tange, portanto, à educação básica pública, é preciso considerar os níveis de ensino, os materiais didáticos e tecnológicos que estão à disposição do corpo docente e a direção escolar, que muito contribui para a implementação de práticas pedagógicas que aspirem à inovação.

Como já dissertado, a primeira etapa de uma sequência didática é a *apresentação inicial* da atividade de linguagem a ser realizada. Nesta etapa, é importante que o docente aspire à produção final da tirinha, expondo aos alunos um projeto de comunicação bem definido que será realizado “verdadeiramente” na produção final: a divulgação das tirinhas produzidas em sala de aula na conta pessoal de cada aluno, no *Facebook*. Na exposição do problema de comunicação, o professor deve fazer questionamentos de natureza discursiva da tirinha a ser confeccionada, elencando a) *qual gênero será abordado*: trata-se de uma tira de humor, texto multimodal, veiculado, ao longo dos tempos, em lacunas de jornal, revistas, livros didáticos, blogues etc., abordando aspectos ideológicos por meio de um desfecho cômico; b) *a quem se dirige a produção*: amigos, colegas da rede social em questão; c) *que forma assumirá a produção*: o suporte a ser utilizado será uma folha sulfite em que se reproduzirá a tira à mão, que posteriormente será fotografada/digitalizada pelo aparelho eletrônico de cada aluno; e d) *quem participará da produção*: produção individual.

Para que o aluno conheça bem o gênero a ser trabalhado, é preciso que o professor, como mediador, comece a *sistematizar* o conhecimento do alunado, por meio de uma investigação de informações, fazendo com que o alunado entre em contato com o gênero tira. Entendemos que este ponto desta atividade sequenciada possa gerar uma imprecisão quanto às etapas de uma sequência didática para o professor, já que a apresentação inicial e as etapas modulares podem misturar-se, gerando um questionamento: ora, os módulos não são os processos em que se expõe o gênero, trabalhando seus aspectos composicionais, temáticos e discursivos?

A resposta para essa pergunta está no fato de ser importante a *sistematização do conhecimento prévio do aluno*. Assim, senão organizar, reunir, o que é sistematizar?

³ De acordo com Vinhal (2019, p. 40), o termo “emoji é elaborado a partir das palavras japonesas e (imagem) e moji (personagem)”.

Trabalhamos, portanto, como já abordado neste trabalho, com a concepção do professor-tutor, mediador. Nesse sentido, cabe-lhe conduzir a organização e o processo de ensino-aprendizagem do aluno quanto ao gênero tira. Quer dizer: ele não pode chegar à sala de aula e despejar todos os aspectos composicionais, por exemplo, da tirinha. Se o fizesse, entenderia o aluno como um repositório passivo de conhecimento, e não como autônomo de seu próprio processo de aprendizagem.

Pensando nisso, nesta sugestão, propomos que o professor reúna e analise, de acordo com a temática e com a faixa etária, tirinhas para serem apresentadas aos alunos, com vistas à sistematização do conhecimento e à produção final. Para isso, esses profissionais podem se valer de sítios eletrônicos, de páginas de redes sociais, de blogues etc., que também serão apresentados aos discentes.

Antes de irmos à sugestão de sistematização do gênero tira, é importante salientar que – pensando na estrutura e recurso da escola em que os docentes trabalham – estes podem optar, na etapa de exposição inicial das tirinhas, por levar os alunos para a sala de informática disposta de computadores com acesso à internet ou por pedir aos discentes que utilizem o aparelho eletrônico para a pesquisa. Julgamos a última opção – com a qual trabalhamos nesta sequência – mais prática, em se tratando da otimização do tempo e do acesso mais rápido a sítios eletrônicos, blogues, páginas em redes sociais etc. Mas é preciso considerar o perfil da turma, o que nos leva a traçar melhores estratégias pedagógicas, analisando se todos conseguem ir, mantendo-se a disciplina, à sala de informática, ou se todos, no caso da utilização do celular em sala de aula, possuem um aparelho eletrônico e se ele tem acesso à internet. Havendo isso ocorrido, é hora de expor aos alunos o gênero textual.

Analisemos, a título de exemplo, a tirinha escolhida, via <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>, página do *Facebook*, que representa a personagem *Armandinho*, de Alexandre Beck, para a apresentação e contato inicial.

Figura 4: História de *Armandinho*, de Alexandre Beck (2021)



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 26 out. 2021.

Na figura 4, a primeira vinheta evoca a fala de um adulto perto de *Armandinho*, salientando que há um pouco de calcário (rocha sedimentar composta por diversos minerais) num recipiente (o texto icônico: o recipiente e o olhar de *Armandinho* e o do *sapo*, seu animal de estimação, apontam-nos para tal fato). Na segunda vinheta, o adulto diz que o calcário ajuda a corrigir o solo, já que neutraliza a acidez fornecendo macronutrientes. Na terceira vinheta, nota-se, como recurso humorístico, a quebra do sentido até então construído, uma vez que, após refletir (o texto icônico da segunda vinheta explica), a personagem *Armandinho*, não se valendo da coerência da relação enunciada, concebe a *correção do solo* como uma fustigação, um castigo.

Dado isso, portanto, o professor-tutor pode passar algumas atividades relacionadas à tira, como, por exemplo:

- 1) Quem são as personagens desse texto?
- 2) O que nos leva a construir o humor que ele traz?
- 3) Há um diálogo anterior ao que foi apresentado? Justifique sua resposta.
- 4) Por que aparecem quadrinhos no texto lido?
- 5) Como os desenhos desse texto influenciam nosso entendimento?

O mediador, assim, vai construindo, por meio da sistematização, o que é o gênero tira e como ele nos é apresentado. Nota-se que, aplicando-se essa atividade, consegue-se auferir, de forma basilar, o entendimento que o aluno tem em relação à pontuação, aos textos icônico-verbais, ao gênero trabalhado, bem como compreender o seu conhecimento de mundo. Portanto, a partir disso, o professor pode começar a apresentar, ainda pensando nas etapas sequenciais, o gênero tira.

Meirelles (2014, on-line), em matéria publicada no site Nova Escola, nos alerta para essa sondagem inicial, explicitando que

a sondagem é fundamental a todo o trabalho por ser o momento em que são levantados os conhecimentos da turma. Muitas vezes, os professores acham que perguntar "o que vocês sabem sobre..." é suficiente para ter respostas, mas não é bem assim. Essa etapa inicial já configura uma situação de aprendizagem e precisa ser bem planejada. Em vez da simples pergunta, o melhor é colocar o aluno em contato com a prática.

Logo depois de toda essa exposição, seguindo esta sequência didática, o professor pode pedir à turma que faça uma *produção inicial* do gênero tira numa folha separada para ser-lhe entregue, com uma temática livre. Nessa etapa, cada aluno disporá dos instrumentos até aqui apresentados para reproduzir verdadeiramente o gênero tirinha. Observa-se, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 101) que

[C]ada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial [...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode motivar tanto a sequência como o aluno.

Portanto, esta primeira etapa de produção de tiras (em que os alunos, evidentemente, não receberão nota) constitui um momento áureo de observação, conferindo ao professor refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de acordo com as capacidades reais de cada aluno da turma.

Isto posto, entram agora as etapas modulares ou os *módulos*. Este é o processo que permite ao professor abordar, separadamente, diversos elementos do gênero tira, de modo que solucione os problemas apresentados pelo alunado na produção inicial. Percebemos aqui, nesse sentido, conforme apregoa Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que é necessário que o mediador do processo de ensino-aprendizagem decomponha o trabalho.

A etapa de produção é muito complexa, com vários níveis de aprendizagem que funcionam simultaneamente na mente do aluno. Como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 88), entendemos que, “em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente”.

Em consonância com o exposto, já sabemos que o trabalho do mediador, nos módulos, é realizado de acordo com essas dificuldades específicas de expressão escrita apresentadas pelo aluno, quer dizer que pode haver uma mudança de plano no caminho. Pensando nisso, explicitaremos, inspirando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a seguir, algumas suposições de problemas que podem ser superados, *em níveis*, na produção escrita do gênero discursivo tirinha, visando sempre à produção final.

Uma forma modular de se trabalharem essas dificuldades é representar a *situação de comunicação*, em que o professor deve levar o aluno a compreender o *destinatário da tirinha* que ele vai produzir pensando sempre nos seus amigos do *Facebook* e na finalidade do gênero: divertir, satirizar etc. Isso vai ajudar o discente a estruturar melhor o seu texto, *planejando-o*.

Outra forma é a *elaboração do conteúdo da tira* que permite ao docente apresentar técnicas para o aluno elaborar o gênero. Nesta etapa modular em níveis, o mediador do processo de ensino-aprendizagem pode ressaltar as características discursivas, composicionais e temáticas da tirinha por meio de leitura de tiras.

É dentro dessa perspectiva que Lopes-Rossi (2011, p. 74) entende que “o módulo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos”.

Em conformidade com o que foi apresentado, ainda tomemos a figura 4 para exemplificar a apresentação de instrumentos de que os discentes precisarão para cumprir com os objetivos do problema de comunicação, na produção final. Como observam Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011), por se tratar de uma atividade em sequência que parte de algo complexo (problema de comunicação) para algo simples (o trabalho em módulos) e, novamente, para algo complexo (produção final), compreendemos que a sequência didática trata de excessivas reiterações (obviamente, em níveis) para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Uma sugestão, dessa forma, com base em nossas suposições, é que professor explore a definição, reportando-se à questão composicional do gênero tirinha à medida que apresenta o tamanho de cada vinheta, comparando-o. Além disso, a linguagem híbrida também é um importantíssimo aspecto a ser explorado pelo professor, que deve explicitar que os elementos gráficos constroem, também, o sentido do texto. Por exemplo: entende-se que se trata de uma criança em conversa com um adulto, porquanto a personagem *Armandinho* mostra-se menor em relação ao tamanho da outra

personagem cujas pernas compridas e magras aparecem. O fato de *Armandinho* inclinar sua cabeça para o alto também justifica a colocação apresentada por nós.

Há outros elementos que também podem ser analisados, como o humor, o tema e os elementos básicos da oralidade: palavras e expressões que remetem a uma pluralidade de significados (correção do solo, por exemplo) de acordo com o contexto sociointeracional, a linguagem econômica, poucos personagens etc (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, *apud* VINHAL, 2019).

Ainda na etapa modular, sugerimos que o professor, junto com a turma, elabore uma lista de compreensão do gênero, sintetizando o que foi aprendido com o alunado até aqui. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) chamam esse processo de *capitalização da aquisição*, em que se registrará o conhecimento apreendido sobre determinado gênero.

Cumprir reiterar que os módulos podem ser modificados a partir das dificuldades apresentadas pela turma. Na figura 3, podemos observar que nos são apresentados os módulos 1, 2 e *n*, porque há *n* possibilidades de se trabalharem os aspectos do gênero de acordo com a demanda da sala. Nesse viés, compete ao professor analisar, criar e recriar as etapas modulares. A última parte deste projeto é a *produção final*, visando à avaliação somativa.

Agora é o momento de indicar aos alunos se os objetivos foram atingidos, dando-lhes o poder de controlarem seu próprio comportamento como produtores de tirinhas, durante a revisão e reescrita; permitindo-lhes avaliar todos os progressos realizados durante o trabalho e analisar o que aprendeu e o que resta fazer. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Nesse sentido, após todas essas etapas, é hora de os alunos divulgarem as tirinhas produzidas, na conta pessoal deles, no *Facebook*. O professor pode pedir para que eles fotografem/digitalizem sua tira por meio de seu aparelho eletrônico e postem na referida rede social, acompanhando todo o processo e levando-os a entender se o conteúdo das tiras produzidas é destinado efetivamente ao perfil de seguidores que eles têm na rede social deles, se cumpriram com os aspectos do gênero (questão humorística e composicional: quadrinhos, frases curtas, poucas personagens...).

Entendemos aqui, com o fim desta sequência – a postagem das tiras – que a interatividade virtual estará garantida, já que se pode reagir à tira publicada, comentá-la nos espaços de que dispõe uma postagem no *Facebook* e divulgá-la para o máximo de pessoas possível. Assim, analisamos que o uso dessa tecnologia garante, tanto na etapa modular (consulta a tirinhas) quanto na produção final (postagem na rede social), além da interatividade, inovação, criatividade, ressignificação e balizamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, já que há uma aprendizagem significativa, porque os alunos estão utilizando, no ensino do gênero tira, as redes sociais e as mídias sociais em que estão inseridos, o que permite a contextualização das vivências deles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos quadros depois, o que nos ensinou essa sequência didática sobre o tão aceito gênero tirinha balizada pelo *Facebook* como mediador tecnológico no ensino? Entendemos que a abordagem do texto, materializado num gênero textual, modificou-se com o decorrer do tempo, por meio de novas concepções de ensino-aprendizagem.

Com a incorporação dos PCNs, nos anos finais da década de 90, concebeu-se o texto como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna, quer dizer, passou-se a considerar as situações de produção e circulação dos textos, bem como os seus aspectos ideológicos.

Nesse ínterim, inspirados em Bakhtin (1992), entendemos que o gênero discursivo tira cômica, como prática de linguagem, pode evocar-nos muito sobre questões de natureza político-social, uma vez que, segundo Ramos (2017), a tira pode estar ancorada em experiências reais da vida. Assim, concluímos que, além de se valer do humor em sua construção, a tirinha também configura vários tipos de linguagem, daí falar-se em texto multimodal ou icônico-verbal. Isso porque usa desenhos, imagens, gravuras, o que, pensando-se no ensino, pode ser muito atrativo para o aluno.

Com a globalização e a chegada da internet, todas as instâncias do mundo modificaram-se, em especial, a educacional. Agora, com a implementação das TICs no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o professor torna-se mediador do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno, por sua vez, o centro. É preciso, portanto, que o professor assuma uma nova postura para lidar com os alunos, *nativos virtuais*, na escola, intermediando o ensino, por meio de uma aprendizagem significativa (fusão da mediação tecnológica e da mediação didática). Sendo assim, ao professor compete articular e engendrar estratégias didáticas para a inserção dessas novas tecnologias nas aulas de língua portuguesa, de forma a colaborar para um ensino inovador e criativo.

Pensando nisso, propusemos uma sequência didática balizada por um mediador tecnológico, o *Facebook*, acreditando que essa rede social pode muito contribuir para a divulgação e circulação das tirinhas, assim como para o acesso rápido a elas, e para a interatividade, porque trata de uma mídia social em que os alunos estão inseridos. Além disso, entendemos que, em blogues, páginas de redes sociais, sítios eletrônicos etc., há um grande número de tiras publicadas, que se sobressai ao número de tiras veiculadas em revistas e em jornais, o que facilita mais ainda o acesso a elas.

As novas tecnologias, nessa perspectiva, também afetaram e muito a circulação do gênero tirinha, contribuindo para mudanças nos elementos paratextuais e composicionais, como percebemos. Por essa razão, embasando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), a fim de atingir o objetivo desta pesquisa, elencamos uma sugestão de atividade sequencial, explicitando cada etapa por que o professor tem de passar para atingir a produção escrita do gênero tira.

Sempre com vistas à produção final das tirinhas, em nossa sequência didática, propusemos que o professor faça uso de páginas de redes sociais ou de blogues etc., para apresentar aos alunos o gênero tirinha, expondo-o a eles por meio do aparelho eletrônico de cada um. Além disso, a produção final envolve a postagem da reprodução do gênero tirinha na conta pessoal de cada aluno, no *Facebook*. Pensamos que isso pode facilitar extremamente o trabalho didático do professor-tutor em sala de aula, já que, senão todos, a maioria dos alunos dispõe de um celular – sem salientar que, atualmente, nota-se que os professores lutam contra o aparelho eletrônico dos alunos, tentando chamar-lhes a atenção. Portanto, por que não unir o útil ao agradável?

Inferimos, por conseguinte, que toda essa nova tecnologia pode acrescentar muito no trabalho com as tiras, já que, trazendo uma nova resignificação de uso e de circulação delas (é preciso pensar, por exemplo, no público-alvo a que a tira se destina

quando é postada na rede social de algum aluno), pode inovar e balizar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que o aluno, após publicar a sua reprodução do gênero, pode interagir por meio de reações e comentários típicos da referida rede social, criando, assim, um lugar significativo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARMANDINHO. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): introdução: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 69-82.
- MEIRELLES, Elisa. **Como organizar sequências didáticas**. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>.
- OLIVEIRA, J. V. dos S.; SILVA, S. B. B. da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2162– 2182, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660383>.
- PASSERO, Guilherme; ENGSTER, Nélia Elaine Wahlbrink; DAZZI, Rudimar Luís Scaranto. Uma revisão sobre o uso das TIC na educação da geração Z. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70652/40081>.
- PASSOS, Elizete; ASSUNÇÃO DE AGUIAR, Iana. A tecnologia como caminho para uma educação cidadã. **Revista Cairu**, Bahia, n. 3, ano 3, dez. /jan. de 2014. Disponível em:

<https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf>.

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 7- 16.

ROJO; Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. *In*: ROJO; Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. cap. 1, p. 11-25.

SANCHO, J. M. *et. al.* De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. *In*: HERNÁNDEZ, F. *et. al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 14-40.

TIRAS Armandinho. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>.

VINHAL, Maria de Lourdes. **O gênero tira e a argumentação: uma relação produtiva**. 2019. 201 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

WORDS of Leisure. Disponível em: <https://wordsofleisure.com/tag/alexandre-beck/>.