

TIRITA: GÊNERO MULTIMODAL EN LA LITERACIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CHARGE: GÊNERO MULTIMODAL NO LETRAMENTO DOS ESTUDANTES DO SEGUNDO CICLO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

CARTOON: MULTIMODAL GENDER IN THE LITERACY OF STUDENTS OF THE SECOND CYCLE OF ELEMENTARY EDUCATION

Elisângela Renata Tomaz DENARDIN¹
Angela Rita Christofolo de MELLO²

RESUMEN: El artículo propone presentar los resultados de una investigación, realizada en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), ofrecido en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. El enfoque cualitativo se basó en los principios de la investigación acción y en la planificación de una Secuencia Didáctica (SD), con propósito de trabajar el género exageración burlesca, para motivar los estudiantes para lectura y la alfabetización de los géneros multimodales. Se trabajó la SD en una escuela de la red pública, con alumnos del 5º año de la educación primaria. La intervención docente realizada suscitó debates y comprensión que propiciaron a los estudiantes reflexiones críticas, resultante de la apropiación de diferentes niveles de literacidades, por medio del trabajo con el género exageración burlesca.

PALABRAS CLAVE: Educación fundamental. Género multimodal. Literacidad.

RESUMO: O artigo publiciza resultados de uma pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop. A abordagem qualitativa pautou-se nos princípios da pesquisa ação e no planejamento de uma Sequência Didática (SD), com o propósito de trabalhar o gênero charge, a fim de motivar os estudantes para a leitura e letramento dos gêneros multimodais. A SD foi trabalhada em uma escola da rede pública, com estudantes do 5º ano da Educação Fundamental. A intervenção docente realizada suscitou debates e compreensões que propiciaram aos estudantes reflexões críticas, decorrentes da apropriação de diferentes níveis de letramentos, por meio do trabalho com o gênero charge.

PALAVRAS-CHAVE: Educação fundamental. Género multimodal. Letramento.

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME), Lucas do Rio Verde – MT – Brasil. Professora de Língua Portuguesa. Máster en Letras (UNEMAT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9991-0447>. E-mail: eli.denardin@gmail.com

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Juara – MT – Brasil. Professora Adjunta en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales Aplicadas y Profesora Permanente en el Programa de Posgrado en Letras. Doctorado en Educación (UNIMEP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>. E-mail: angela.mello@unemat.br

ABSTRACT: *The article disseminate the results about a research, accomplished by the scope of the Masters Program in Languages degree (PROFLETRAS), offered by the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), campus of Sinop. The qualitative approach was guided in the principles of action research and planning of a Didactic Sequence (SD), with the purpose of working in the cartoon gender, to motivate the students for reading and literacy about the multimodal's gender. The SD was carried out in a public school, with students of 5th grade of elementary school. The teaching intervention accomplished generate debates and understandings that provide to students, critical reflection, resulting the appropriation of different levels of literacy, by means of working with cartoon gender.*

KEYWORDS: *Basic education. Multimodal gender. Literature.*

Introducción

El artículo publiciza resultados de una investigación desarrollada en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), ofertado en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop/MT. La disertación defendida en febrero de 2019 ha planteado resultados de una intervención realizada con el propósito de trabajar con el género tiritas, con el fin de motivar los estudiantes para la lectura y literacidad del género multimodal. La Secuencia Didáctica (SD) denominada “*Charge no Letramento dos Estudantes no Processo Final da Alfabetização do Fundamental I: Gêneros Multimodais que permitem a Leitura além da Decodificação*” ha sido trabajada en una escuela de la red pública municipal, en el municipio de Lucas del Rio Verde, en Mato Grosso/Brasil, con estudiantes matriculados en un grupo del 5º año de la Educación Primaria.

Así, la investigación-acción tuvo como objeto general analizar cómo el trabajo con la tiritas puede contribuir con la mejora del nivel de literacidad y de competencia en lectura de informaciones implícitas con estudiantes del 5º año. En atención a ese objetivo, varias acciones han sido realizadas. Primeramente, se movilizó el interés de los estudiantes para la especificidad del género de criticar hechos actuales por medio del humor. También se observó cómo los mecanismos lingüísticos y visuales, presentes en esta composición verbo-visual, normalmente como una crítica irónica, ha contribuido para una mejor comprensión lectora de textos por los estudiantes del 5º año. Por último, se analizó cómo las nociones básicas de lectura trabajadas en aula de clase han posibilitado a los estudiantes realizar interferencias y establecer relación entre texto y contexto, en lo que respecta a la función social de la tiritas en el contexto histórico, político y social.

El género tiritas no se propone en la matriz curricular del 5º año de la Educación Primaria, ofertada en la red pública municipal de Lucas do Rio Verde. Por ello, esta

investigación se realizó en este año de la escolarización, con el fin de analizar posibilidades de trabajo con estudiantes más pequeños, teniendo en cuenta que las tiritas propician condiciones para trabajar con los objetivos y derechos de aprendizaje específicos, a ejemplo de la localización de informaciones implícitas.

La intervención realizada, a través de la planificación de una SD desde la perspectiva de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), fue elegida por entender que la estructura sugerida por estos autores se considera adecuada para desarrollar el proyecto de intervención propuesto, ya que su orientación didáctica permite trabajar, de manera más profunda, las características y función social de un determinado género textual, en el caso de esta investigación, del género tirita.

Tirita: género multimodal y discursivo y su contribución en el proceso de reconocimiento de la información y de la apropiación de la lectura proficiente

Los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1998) publicaron que la función social de la educación, en el desarrollo de las personas y de las sociedades, se amplió aún más en el despertar del nuevo milenio, y señalaron la necesidad de construir una escuela con enfoque en la formación integral, en atención a las demandas de un mundo en intenso desarrollo científico y tecnológico. En una época marcada por la competencia y la excelencia, el progreso científico y los avances tecnológicos definen nuevas exigencias para los jóvenes que se incorporan al mundo laboral. Esta exigencia implica una revisión de los planes de estudio, que orientan a los profesores y especialistas en educación, responsables de la alfabetización de los alumnos, para que puedan leer y producir textos de todo tipo, con la comprensión de sus características y funciones sociales.

Así, es importante que los alumnos sepan que la tiritita es un género textual, cuya intención principal es hacer una crítica a través del humor. Por ello, las tirititas destacan por su creatividad y por su acercamiento a los temas de actualidad.

Según el contexto, Bazerman (2015, p. 23) afirma que “el género no es sólo formas. Los géneros son formas de vida, maneras de ser. Son marcos para la acción social. Son entornos para el aprendizaje. Son lugares donde se construye el sentido”. Los géneros organizan los pensamientos que se forman y las comunicaciones a través de las cuales interactúan. Los géneros son los lugares familiares a los que acudimos para crear acciones comunicativas, inteligibles para los demás, y también son los modelos que utilizamos para explorar lo desconocido.

En este sentido, el enfoque de la discusión en la Educación Básica se centra principalmente en el no dominio de la lectura y la escritura por parte de los alumnos. Esta realidad es la responsable del fracaso escolar que se expresa claramente en los dos embudos en los que se concentra la mayor parte de la repetición: en el 1º año y en el 5º año. En el 1º, por la dificultad de la alfabetización; en el 5º, por no ser capaz de conducir a los alumnos al uso adecuado de los patrones del lenguaje escrito, condición primordial para que sigan progresando. (BRASIL, 1998).

Teniendo en cuenta los diferentes niveles de conocimientos previos, la orientación es que la escuela valore las diferentes áreas de conocimiento, para promover el aprendizaje, legalmente asegurado, como un derecho de todos. Así, se espera que cada alumno sea capaz de interpretar los diferentes textos que circulan socialmente, de tomar la palabra y de producir textos en las más variadas situaciones y contextos al final de la Educación Primaria.

El género textual tirita está presente en los principales periódicos y revistas de información general que circulan en el país. Se refiere a hechos ocurridos en un momento definido, en un contexto cultural, económico, político y social determinado, por lo que el conocimiento de estos factores es fundamental para que sus mensajes sean comprendidos. Fuera de este contexto, probablemente perderán sus fuerzas comunicativas. Precisamente por esta característica, la tirita tiene un importante papel como registro histórico. Cabe recordar que, como texto humorístico, también puede manifestar prejuicios y visiones del mundo de forma implícita.

En cuanto a la elección de los géneros, se considera que todos son buenos como recurso para el trabajo en el aula, pero la orientación es dar preferencia a los de mayor circulación social, o los de mayor complejidad, es decir, los géneros secundarios.

En cuanto a las divisiones de género, Bakhtin (1992, p. 28) “divide los géneros en primarios - los que se dan en situaciones cotidianas - y secundarios - los que se dan en contextos comunicativos más complejos”. Se observa que para el autor, los géneros ejercen efectos normativos, pues funcionan como modeladores de los discursos, ya que en cualquier situación de interacción verbal, los hablantes recurren a ellos. Para ello, se necesitan diferentes conocimientos lingüísticos:

[...] se necesitan lectores no sólo del texto verbal, sino de una serie de textos multimodales, es decir, de textos que tienen varios sistemas de lenguaje (verbal + visual; verbal + audiovisual; verbal + gestual, etc.) en su constitución. Hemos visto que la relación palabra/imagen mantiene una relación cada vez más estrecha, por lo que ya no hay lugar para el antiguo

concepto de alfabetización, que se refería únicamente a la capacidad de leer y escribir (DIONÍSIO, 2005, p. 159, traducción nuestra).

En la concepción dialógica interactiva del lenguaje, los sujetos son concebidos como constructores sociales activos, que se construyen dialógicamente a sí mismos y se construyen en el texto, considerado como el propio lugar de interacción y constitución de los interlocutores. De este modo, hay un lugar en el texto para lanzar diferentes informaciones implícitas. Desde esta perspectiva, el significado de un texto se da en la interacción entre el texto y el sujeto.

La lectura es, por lo tanto, una actividad interactiva muy compleja, productora de sentidos, que se realiza a partir de los elementos lingüísticos presentes en la superficie textual y de su forma de organización. Sin embargo, para que la información implícita sea leída y comprendida, es necesario movilizar un conjunto de conocimientos dentro del evento comunicativo. Esto significa que la lectura competente de un texto requiere del lector mucho más que el conocimiento del código de la lengua, ya que el texto no es simplemente el producto de la codificación de un emisor para ser descodificado por un receptor pasivo. Teniendo en cuenta lo anterior:

Una propuesta de enseñanza/aprendizaje organizada a partir de géneros textuales permite al profesor observar y evaluar las capacidades lingüísticas de los alumnos; antes y durante su realización, proporcionándole pautas más precisas para su intervención didáctica. Para los alumnos, el trabajo con los géneros es, por un lado, una forma de enfrentarse a situaciones sociales efectivas de producción y lectura de textos y, por otro, una forma de dominarlos progresivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 41, traducción nuestra).

La afirmación de los autores refuerza la comprensión de la necesidad de trabajar con los diferentes géneros textuales en el aula de Educación Básica. Conocer las características de los géneros, así como sus funciones sociales, es de gran relevancia, pues como destaca Bazerman (2006, p. 88), “la relación que cada texto establece con los demás textos que lo rodean se denomina intertextualidad.” Por otro lado, el análisis intertextual investiga la relación de un enunciado con su océano de palabras, así como la forma en que dicho enunciado utiliza estas palabras. Así, puede haber varias razones para analizar la intertextualidad de un texto. De ahí la importancia de trabajar con esta diversidad de géneros textuales, ya que el reconocimiento intertextual exige el conocimiento de las especificidades de cada género y del contexto de producción.

Como afirma Romualdo (2000, p. 47-50), las relaciones intertextuales del género tiritita “no son sólo visuales, sino también verbales. Es que son, esencialmente, un texto polifónico,

es decir, constituido por varias voces”. Ante esto, el lector de este género textual, como señala Magalhães (2006, p. 191), “debe ser un lector atento, ya que la historia, la política y el humor se funden, manifestando la posición del carismático”. Como la tirita no es un texto aislado, para entender la acción informativa, la opinión, el humor que contiene, se requiere que el lector lea los hechos que aparecen en el soporte (periódico, revista, internet) en el que se transmite la tirita.

Abordaje metodológico: aspectos de una investigación cualitativa pautada en los principios de la investigación-acción

Como afirma Thiollent (2008), en la investigación-acción, la capacidad de aprendizaje está asociada al proceso de investigación, casi siempre relacionado con el contexto de la investigación en educación. El hecho de que este tipo de investigación permita asociar la investigación-acción con el aprendizaje la destaca en la investigación educativa.

En atención al objetivo propuesto algunas etapas han sido realizadas: identificación, por medio de observación *in loco*, del interés del estudiante para la intencionalidad específica del género; observación y registro de cómo los mecanismos lingüísticos y visuales presentes en las tiritas composición verbo-visual, normalmente como una crítica irónica, contribuye para una mejor comprensión lectora de los estudiantes del 5º año; análisis de cómo la tirita trabajada en aula de clase posibilita que los estudiantes realicen inferencias y establezcan relación entre texto y contexto, en lo que respecta a la función de la tirita en el contexto histórico, político y social.

Es importante destacar que en cada situación propuesta en una investigación-acción, el investigador y los demás participantes pueden redefinir el camino a seguir, y en el caso de esta intervención, la planificación inicial de la AD fue sólo un punto de partida. Incluso porque este tipo de planificación es flexible, como cualquier otra, siempre hay una reorganización en las propuestas, y esto sucedió en varios momentos de la intervención, cuando las clases planificadas para trabajar ciertos módulos de SD no fueron suficientes, y fue necesario reorganizar las actividades.

A lo largo de la realización de la intervención, las observaciones, así como los episodios vivenciados junto a los estudiantes, han sido registrados en un cuaderno de campo (CHARLON, 2010). Las informaciones registradas compusieron el *corpus* de análisis, parte de estas, presentadas en los próximos ítems.

El trabajo pedagógico con secuencias didácticas

Para trabajar un género de forma adecuada es necesario conocer sus características, así como la comprensión que tienen los alumnos sobre su aprendizaje. Es necesario que la SD se planifique de forma que no sea demasiado fácil, porque la ausencia de retos puede desanimar a los alumnos, ni demasiado difícil, porque también puede desanimarles a empezar a trabajar e implicarse en las actividades.

Según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 97), la SD es un plan de aprendizaje que comprende “[...] un conjunto de actividades escolares organizadas de forma sistemática, en torno a un género oral o escrito”, cuyo objetivo principal es ayudar al alumno en el mejor dominio sobre las características de un género específico, permitiéndole así una forma más adecuada de hablar o escribir en una situación de comunicación determinada. En este sentido, la DS presenta una estructura básica que incluye: la presentación de la situación; la primera producción; los módulos y la producción final.

También según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 97), para que haya un aprendizaje significativo, es necesaria una enseñanza sistemática que permita al alumno explorar, experimentar, reorganizar la información y los conceptos, con vistas a lograr nuevos aprendizajes. De ahí la relevancia de trabajar con esta planificación en la intervención en el aula, ya que al organizar una SD, el profesor puede incluir diversas actividades como lecturas, investigaciones individuales o colectivas, diálogos, producciones textuales y clases prácticas. La SD, desde la perspectiva de estos autores, tiene como objetivo trabajar un contenido específico, un tema o un género discursivo de exploración inicial hasta la formación de un concepto, una idea, una elaboración práctica, una producción escrita.

Lo que proponen Dolz y Schneuwly (1996) es que el profesor, a lo largo del curso escolar, elija como objeto de enseñanza varios géneros con características compositivas, sociodiscursivas y lingüísticas, relativamente diferentes entre sí, contribuyendo así a que los alumnos realicen diferentes operaciones lingüísticas y se apropien de diferentes prácticas de enseñanza. De este modo, tendrán la oportunidad de reflexionar sistemáticamente sobre los géneros similares y diferentes en el curso de su escolarización.

Desarrollo de una secuencia didáctica

El desarrollo de la SD prevista tuvo lugar de abril a julio de 2018, cuando se trabajó en la producción inicial, los cinco módulos y la producción final. Las intervenciones, de dos horas semanales, tuvieron lugar los lunes, porque ese día el Laboratorio de Informática y el

asistente estaban disponibles para colaborar. Por la extensión de la intervención y los límites de páginas del artículo se describirá sólo el trabajo realizado en el módulo IV, que fue el más largo, y la producción final del SD trabajado.

Módulo IV: Posibilidades de lectura

El cuarto módulo fue lo más extenso de todos, duró un mes y necesitó del doble de clases planificadas. Con un proyector de imágenes se trabajó en aula de clase las tiritas:

Figura 1 – Tira 1



Fuente: Chirlam (2013)

Al presentar la tirita 1, se ofreció a los alumnos que observaran durante unos minutos, y luego se formularon algunas preguntas: ¿Cuál es el tema de esta tirita? ¿Cuál es el contexto socio-histórico en el que se inserta este hecho? ¿Por qué el profesor no tiene el valor de decirle al alumno la nota? Explica cómo has llegado a esa conclusión. ¿Cuál es el efecto humorístico de esta tirita? La discusión finalizó con un debate sobre la realidad social representada, los factores y condiciones que provocaron esta situación, y lo que se podría hacer para reducir la violencia en las escuelas.

Especialmente en la presentación de esta tirita, en la discusión sobre el tema tratado, los alumnos participaron en un círculo de conversación y tuvieron dificultades para identificar el tema. Después de que el investigador comentara el tema de la tirita, identificaron que se trataba de violencia. Cuando se les preguntaba en qué contexto se presentaba la tirita, guardaban silencio, pero al explicar cuál era el contexto y los diferentes contextos existentes, identificaban que se trataba de la escuela, porque un profesor, un alumno, una cartera, una

nota, un examen. Sin embargo, un estudiante prestó atención a la frase que encabeza la acusación “violencia en las escuelas”.

La conversación continuó sobre el hecho de que la violencia es un hecho en las escuelas, se habló de la época en la que el profesor era una autoridad, del respeto que se le atribuía y de cómo es la situación hoy en día. En este proceso, el diálogo se constituyó como un importante recurso didáctico, porque promovió la interacción, aspecto importante, incluso porque “[...] para el procesamiento textual, recurrimos a tres grandes sistemas de conocimiento: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico y el conocimiento interaccional” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 39-40), en este caso, posibilitado por el diálogo.

Al abordar la carga de género con el 5º grado, se observó que la dificultad de los alumnos pasaba por los tres ejes de conocimiento. En cuanto a los conocimientos lingüísticos, los alumnos tuvieron dificultades para comprender el significado de algunas frases destacadas en las tiritas, especialmente durante la investigación realizada en el aula de informática, para obtener un mayor contacto con el género. En cuanto al conocimiento enciclopédico, el conocimiento del mundo que es uno de los factores que interfieren en la producción de significado, los alumnos tuvieron dificultades, principalmente en la lectura de los dibujos animados que abordaban temas sociales y políticos. También el conocimiento interactivo, que es el conocimiento sobre las acciones verbales, es decir, las formas de interacción a través del lenguaje, los alumnos tuvieron dificultades para comprender, principalmente, los mensajes que representaban el escenario político del país.

Dadas las dificultades presentadas, fue necesaria la intervención del investigador. En todos los módulos se esforzó por trabajar las dificultades que presentaban los alumnos para superarlas. Sin embargo, es importante destacar que estas dificultades forman parte del proceso de escolarización formal, ya que no es fácil apropiarse de todas las áreas de conocimiento, incluso porque:

[...] el conocimiento lingüístico abarca los conocimientos gramaticales y lexicales. Con este conocimiento, podemos entender la organización del material lingüístico en la superficie textual; la selección léxica apropiada para el tema o los modelos cognitivos activados. El conocimiento enciclopédico, o conocimiento del mundo, es un conocimiento alusivo a las experiencias personales y a los acontecimientos espacio-temporales, que permite la construcción de sentidos. El conocimiento interaccional, por su parte, se refiere a las formas de interacción a través del lenguaje y abarca los conocimientos: ilocutivo; comunicacional; metacognitivo; superestructural (KOCH; ELIAS, 2006, p. 40-45, traducción nuestra).

Continuando con la lectura de las imágenes contenidas en la tasa, el profesor preguntó a los alumnos cómo iba vestido el estudiante, qué llevaba en la mano, así como la expresión facial del mismo. También cuestionó el hecho de que la profesora, por estar de espaldas a la alumna, no mostrara la expresión de su rostro, pero el globo expresó su pensamiento: “Dios mío, no tengo el valor de decir su nota”.

Las discusiones en clase sobre esta tirita cargo fueron productivas, los alumnos participaron activamente, a veces con la intervención del profesor, a veces sacando sus propias conclusiones sobre lo que se proyectaba en la pizarra. Llegaron a la conclusión de que la profesora no tuvo el coraje de decir la nota al alumno por la expresión de violencia que tenía estampada en su rostro. El efecto humorístico de la tirita recaería sobre la figura de la profesora, una autoridad en el aula, temerosa de decirle la nota al alumno. A continuación se debatió la realidad social actual, representada en la tirita.

Por ello, se cuestionó qué factores provocan esta situación y qué se puede hacer para cambiar esta realidad. Las aportaciones de los alumnos sorprendieron a la profesora por el nivel de madurez presentado en los debates. Se observó que muchos estudiantes entendían bien la situación presentada en la tirita, cuando hacían comentarios pertinentes a partir de reportajes de televisión, o de conversaciones que tenían con padres y familiares sobre la violencia en las escuelas, en las que los padres señalaban que, en su época de estudiante, el profesor era una autoridad y tenían mucho respeto por los profesores. Los estudiantes también señalaron que la violencia escolar no forma parte de la vida cotidiana en la escuela donde estudian.

Figura 2 – Tira 2

Charge "Sujeito da oração"



Fuente: Acervo O Globo s/d

Todavía en este módulo se trabajó la tirita 2. Para presentarla se utilizó el mismo recurso de la estrategia de proyectarla en la pizarra, de dejarla expuesta para la visualización y discusión de los temas propuestos. Cuando se preguntó en qué contexto se produciría esta tirita, algunos respondieron contexto escolar, por la visualización de la profesora, de la pizarra y del alumno. Con esto, se discutió que no sólo se debe tener en cuenta el aspecto visual a la hora de definir el contexto, se reforzó que también se recomienda analizar el texto verbal.

Tras este debate y la intervención del investigador, algunos alumnos concluyeron que se trataría de un contexto político. La dificultad de los alumnos para identificar o reconocer el contexto de producción les hizo pensar que la elección del género tirita era inadecuada para trabajar con el 5º grado. Sin embargo, la defensa es que este tipo de género se trabaja en los años iniciales, porque los alumnos tienen derecho a reconocer sus características, función social y aprender a interpretarlo.

Incluso con las dificultades de los estudiantes, el trabajo previsto para esta segunda tirita continuó. Luego, tras concluir que el contexto de producción de la tirita fue el político, se exploraron los lenguajes contenidos en la tirita, en primer lugar se recordó que este es un género multimodal porque tiene lenguaje verbal y no verbal, y que ambos son importantes para la comprensión de la lectura. Al trabajar con los elementos extratextuales contenidos en el cargo, se observó que se acentuaban las dificultades de comprensión de los alumnos. Ante la observación, se destacó la explicación del vocabulario utilizado, ya que una de las dificultades que presentan los alumnos en las evaluaciones externas se refiere a la incompreensión de lo escrito.

En este sentido, Kleiman (2007) señala que las prácticas sociales se convierten en el objeto estructurador del aprendizaje de la lengua materna. Esto implica asumir los aspectos sociales de la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha sobre el contenido a enseñar. Desde esta perspectiva, los textos significativos deben ser presentados a los alumnos, considerando al estudiante como sujeto del discurso, portador del texto, que participa en eventos de conferencias, realiza prácticas que dependen de la lengua, incluso antes de entrar en la escuela. También es importante señalar que en la escuela donde predomina la concepción de la lectura y la escritura como competencias, la actividad de leer y escribir se concibe como habilidades que deben desarrollarse progresivamente hasta alcanzar la competencia lectora y escritora ideal. Así, desde el momento en que la alfabetización del alumno es el objetivo de la acción pedagógica, el movimiento será de la práctica social al contenido, nunca lo contrario.

Los elementos extratextuales contenidos en la tirita elaborada se referían a lo implícito de los hechos, que no se dijo, pero que forma parte del texto y complementa la

comprensión. No fue fácil ejemplificar estos elementos a los estudiantes. Al cuestionar por qué el alumno respondió de esta manera, le permitió explicar mejor la presencia de los elementos implícitos en un texto. Para que este elemento se inserte en un género textual, se requiere el conocimiento del contexto político explicitado en el cargo por el productor.

Las intervenciones de la profesora permitieron que los debates fluyeran en torno a la pregunta: ¿cuál es la intención de la profesora al preguntar “quién es el sujeto de la oración”? Los alumnos de 5º todavía no han estudiado el sujeto y el predicado, estos contenidos se trabajan a partir de 6º, por lo que la dificultad de comprensión y discusión de la tirita. Por último, se preguntó a los alumnos el significado de la tirita en la actualidad, el momento político actual con el descrédito de los votantes en la mejora de la coyuntura sociopolítica y económica. Estos aspectos se discutieron con los estudiantes, pero con poca participación de ellos. Algunos se arriesgaron a aportar las impresiones y comentarios que escucharon en casa, lo que piensan sobre la honestidad, lo que se discute en sus hogares y lo que se podría hacer para mejorar el estado actual.

Se observa que los PNC mencionan que para formar lectores y escritores competentes en el aula, el profesor debe animar a los alumnos a enfrentarse a los verdaderos problemas que plantea la escritura, dependiendo de las circunstancias en las que se produjeron los textos, animarles a asumir riesgos y buscar a escritores y lectores más experimentados, esto les permitirá mejorar su desarrollo (BRASIL, 1998).

No obstante, hay que señalar que el profesor tiene una importante responsabilidad en las interacciones verbales y sociales que se establecen en el aula, que es lo que ocurrió en este módulo, para que los alumnos pudieran entender la situación que se retrata en la carga, comprender el contexto, la ironía y así debatir con sus compañeros.

Producciones de los estudiantes del 5º año de una Escuela Municipal ubicada en Lucas de Rio Verde-MT.

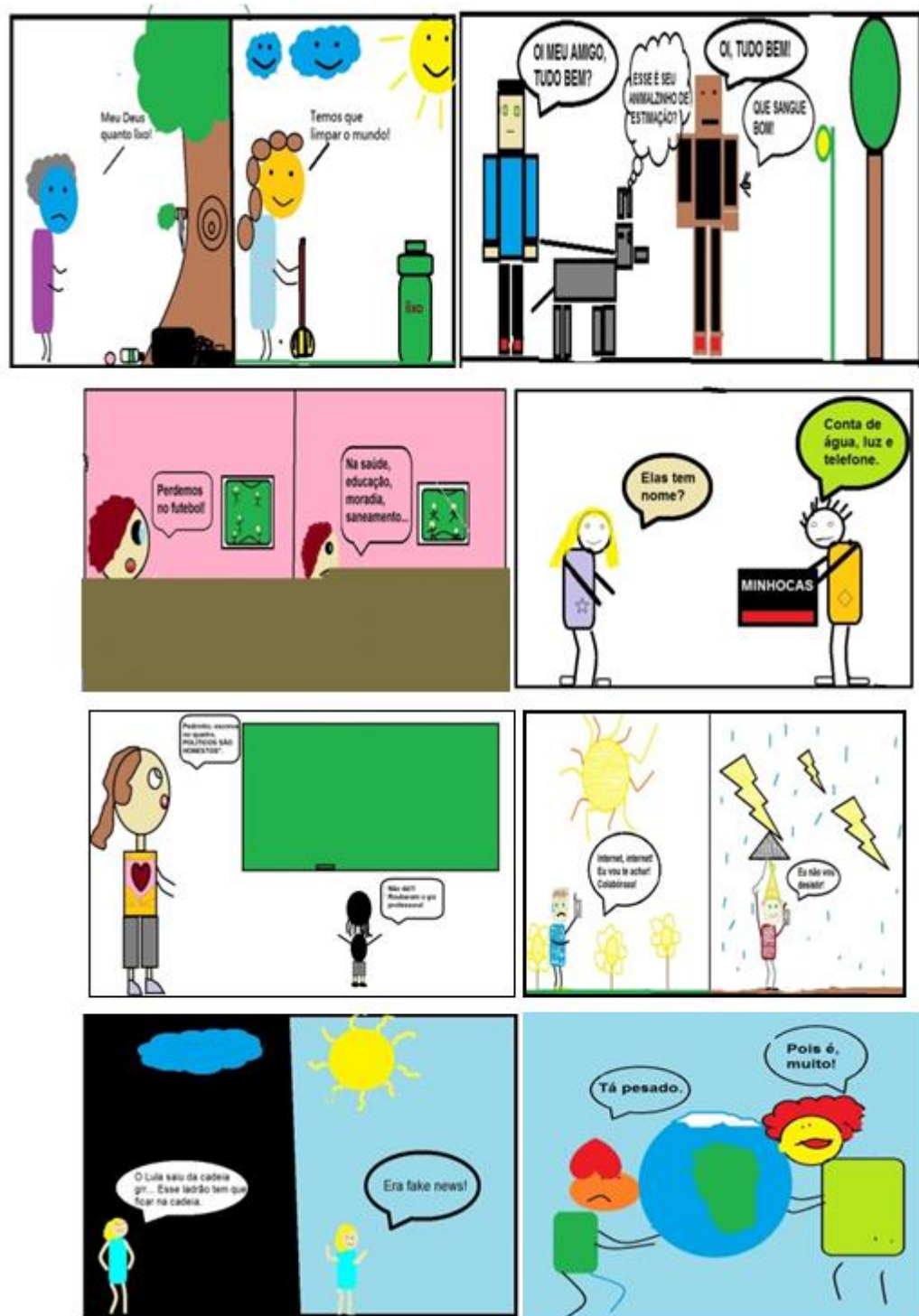
Este ítem reunió las producciones de los alumnos de 5º grado de una escuela municipal ubicada en la ciudad de Lucas do Rio Verde-MT. Después de unos meses de trabajo y de haber completado todos los módulos previstos, todos los alumnos pudieron poner en práctica los conocimientos aprendidos durante la intervención. Esta producción final sirvió de estímulo a los alumnos y a la profesora, con una importante evaluación en relación con el objetivo inicial propuesto, de un género que nunca se había trabajado en esta clase y que resultó con buenos cargos como producto final.

El texto multimodal se compone de una construcción textual y de la unión de otros elementos de diferentes registros lingüísticos. Los textos multimodales más conocidos son los que se basan en la unión de elementos alfabéticos, lenguaje verbal, e imágenes, lenguaje no verbal/visual. A través de las actividades realizadas se puede observar la consolidación de la lectura e interpretación de la información implícita en los textos multimodales, con el fin de mejorar la alfabetización y el aprendizaje de los primeros años de la educación primaria.

Así, al considerar los diferentes niveles de conocimientos previos de los alumnos, se trabajaron los conocimientos formales, en consonancia con las Directrices Curriculares (BRASIL, 1998), con el fin de promover la construcción progresiva de conocimientos históricamente construidos, derecho de todos los alumnos, durante los nueve años de la escuela primaria. Cada alumno respondió a las producciones elaboradas según sus conocimientos, así como produjo otras nuevas.

A continuación se muestran algunas de las producciones de los alumnos, que también están disponibles en la página de Facebook de la “*Escola Municipal situada em Lucas do Rio Verde-MT*”.

Figura 3 – Produção Final: Tiritas produzidas por los estudiantes del 5º año



Fuente: Acervo de las autoras

Según la concepción de Vygotsky (1984), las prácticas y formas culturales desarrolladas, identificables como géneros distintivos y discursivos, y la diferenciación de los mundos sociales y culturales, son lugares específicos de actividades que utilizan herramientas cognitivas exclusivas y sostienen diferentes líneas de desarrollo psicológico. Los individuos,

al aprender e interiorizar las formas culturales, las utilizan para regular su percepción, su pensamiento y su participación con los demás.

Marcuschi (2008, p. 19), define los géneros textuales como “entidades sociodiscursivas y formas de acción social inevitables de cualquier situación comunicativa”. Así, los géneros aparecen como formas de comunicación para satisfacer la necesidad de expresión del ser humano, afectiva bajo la influencia del contexto histórico y social de las diversas esferas de la comunicación humana.

Consideraciones finales

Teniendo en cuenta que la literacidad pretende, con la práctica pedagógica, enseñar la escritura y las nuevas tecnologías de la sociedad letrada, como una de las maneras de posibilitar al ciudadano convivir en las diferentes esferas sociales, las actividades realizadas con tiritas en aula de clase permitieron suscitar debates y comprensiones que propiciaron a los estudiantes reflexiones críticas, decurrentes de la apropiación de diferentes niveles de literacidad consolidados por medio del trabajo con el género tirita.

Así, al final de la intervención docente se pudo reeditar la necesidad de trabajar con la diversidad de géneros textuales que circulan en los diferentes ámbitos sociales y sus respectivas funciones. Los alumnos comprendieron la función social de cada género, pero les resultó más fácil interpretarlos y, por consiguiente, comprender el contexto sociopolítico y económico actual. Incluso porque es un derecho de los alumnos aprender a leer los diferentes lenguajes utilizados en la composición de los infinitos géneros textuales, como el lenguaje verbal y no verbal, el movimiento, las imágenes, los signos, y los diferentes signos del mundo moderno, que combinaron textos multimodales con movimientos e imágenes que complementaron y ampliaron la comprensión de los alumnos de su contexto de lectura y producción.

AGRADECIMENTOS: Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERENCIAS

ACERVO O GLOBO. **Charges e humor**. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/charges-e-humor/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2006. 144 p.

BAZERMAN, C. **Teoria da ação letrada**. Trad. Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionísio e Judith Chamblis Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CHARLON, M. L. P. Os cadernos de campo de Roger Bastide. **História: Questões & Debates**, v. 53, n. 2, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v0i53.24118>

CHIRLAM. Volta às aulas 2013: charge. Educação. **Blog: Informática & Educação = Diversão**, 2013. Disponível em: <https://chirlamjr.blogspot.com/2013/02/volta-as-aulas-2013-charge-educacao.html?m=0>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DOZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression em expression orale et écrite: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande**. Tradução provisória de Roxane Rojo Emjeux, 1996.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, A. P. **Sentido, história e memória em charges eletrônicas sobre o governo Lula: os domínios do interdiscurso**. Orientação: Profa. Dra. Sônia Aparecida Lopes Benites. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola editorial, 2008.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: Ed. dá UEM, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Ed Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Cómo referenciar este artículo

DENARDIN, E. R. T.; MELLO, Â. R. C. Tiritá: gênero multimodal en la literacidad de los estudiantes del segundo ciclo de la Educación Primaria. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 20-36, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.12676>

Enviado el: 16/06/2019

Revisiones requeridas: 25/09/2020

Aprobado el: 18/12/2020

Publicado el: 02/01/2021