



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VALDIRENE APARECIDA DA SILVA MARCHIOLI

**MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA):
UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS
QUADRINÍSTICOS**

Londrina
2017

VALDIRENE APARECIDA DA SILVA MARCHIOLI

**MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA):
UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A
PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS
QUADRINÍSTICOS**

Dissertação de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges

Londrina
2017

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

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva.

Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) : uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos / Valdirene Aparecida da Silva MARCHIOLI. - Londrina, 2017.
175 f. : il.

Orientador: Maria Isabel BORGES.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Quadrinhos - Tese. 2. Tira cômica da Mafalda - Tese. 3. Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) - Tese. 4. Produção de textos - Tese. I. BORGES, Maria Isabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

VALDIRENE APARECIDA DA SILVA MARCHIOLI

**MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA):
UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR
DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS**

Dissertação de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.a Dra. Maria Isabel Borges

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos
Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP

Prof.^a Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de fevereiro de 2017.

Dedico esta pesquisa aos meus alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem do ano de 2016 e a todos os professores que acreditam que seu trabalho faz a diferença, desde que realizado com dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras), por possibilitar meu aprimoramento profissional e pessoal.

À Universidade Estadual de Londrina por me acolher como aluna e ceder os espaços para as aulas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa durante todo o programa.

À minha orientadora Maria Isabel Borges, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela relação de amizade que construímos durante esse tempo.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo conhecimento adquirido em suas disciplinas e trabalhos.

Aos colegas de turma: Andréa, Alex, Antônio, Marciane, Raquel e Silvana, pela cumplicidade e amizade.

Aos meus colegas de escola, que me auxiliaram em momentos de sobrecarga, principalmente Marilsa e Mônica, minhas cúmplices nas horas de desânimo.

Aos meus alunos, que foram o principal motivo desta pesquisa e, ao mesmo tempo, fundamentais para a realização.

Aos pais dos alunos, por permitirem a participação dos filhos em todo o trabalho.

A Deus, por ter me dado saúde, força e perseverança sempre.

Aos meus familiares, por terem compreendido minhas ausências em alguns momentos, em especial, a meus filhos, Letícia, Alexandre e Guilherme, e a meu esposo Devanir.

Gostaria de agradecer também a todas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu conseguisse vencer mais essa etapa.



Quino (1993, p. 73, tira 4)

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA):** uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. 2017. 175 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado - PROFLETRAS – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

As tiras cômicas de “Toda Mafalda”, uma criação do argentino Quino (1993), são protagonizadas por crianças, sendo Mafalda a principal, uma garotinha de seis anos com pensamentos e atitudes muito além de sua idade, crítica e preocupada com o destino da humanidade. A tira cômica — um gênero discursivo pertencente ao hipergênero “histórias em quadrinhos” — constitui um texto tendencialmente curto, atrelado tematicamente ao humor, podendo ter personagens fixos ou não, e sempre com desfecho inesperado. As tiras da protagonista em questão foram utilizadas em uma pesquisa-ação como gênero-âncora para o trabalho com a leitura e a produção de textos na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAA), em uma escola pública paranaense, na periferia de Cambé, de março a junho de 2016. O objetivo principal foi elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa. Os estudos de Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) e Vergueiro (2006) constituem as referências norteadoras desta proposta na caracterização dos gêneros quadrinísticos, ao lado de trabalhos sobre tira cômica, desenvolvidos por Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) e no projeto de pesquisa “Gramática, pragmática e tiras: em busca da organização gramatical de fato e valor”, coordenado pela professora Dra. Maria Isabel Borges (2014-2016). Também as ideias e os estudos relacionados a gênero discursivo, texto e produção textual de Bakhtin (2003), Costa Val (1991), Neves (1991), Pécora (1999), Franchi (2002), Antunes (2003; 2007) e Koch e Elias (2006; 2014) fundamentaram este trabalho. O projeto de intervenção foi composto de vinte encontros, divididos em quatro etapas. A primeira foi o *Diagnóstico*, na qual os alunos elaboraram dois textos escritos e estritamente verbais a partir de tiras da personagem Mafalda, para a identificação de defasagens recorrentes: problemas na construção dos sentidos, pontuação, organização do texto, ortografia e acentuação. Na segunda etapa, *Apresentação dos principais gêneros pertencentes ao hipergênero “histórias em quadrinhos” e comparação dos aspectos semelhantes e diferentes*, realizaram-se atividades a partir dos principais gêneros quadrinísticos (novela gráfica, charge, cartum, história em quadrinhos, mangá, tira livre e tira cômica) e a comparação entre eles; os alunos exploraram os recursos da linguagem dos quadrinhos que os ajudariam a compreender melhor os textos (sinais gráficos, expressões faciais, posições da imagem, planos de imagem, balões, personagens fixos, pontuação etc.). Na terceira etapa — *Trabalhando com a tira cômica da Mafalda* —, exploraram-se o humor e a construção dos sentidos nas tiras cômicas de Mafalda, por meio da análise do contexto sócio-histórico e dos recursos da imagem. Também houve um trabalho com a intertextualidade com outros gêneros discursivos (reportagem, fábula e piada). A quarta e última etapa foi a *Avaliação final*, na qual os alunos produziram textos a partir das propostas iniciais, com o objetivo de comparar com os anteriores e verificar o progresso. Durante as etapas, houve análises e reflexões para observar os avanços e realizar retomadas. Os alunos apresentaram progresso na compreensão, organização do texto e pontuação. Quanto à ortografia e acentuação, ainda predominam as fragilidades. Ainda se observaram melhoras da autoestima dos educandos e na relação entre professora e alunos/alunas.

Palavras-chave: Quadrinhos. Tira cômica. Mafalda. Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Produção de textos.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda in the Supporting Room for Portuguese Learning (SAA): a text writing proposal from comic strips and other comic genres.** 2017. 175 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado - PROFLETRAS – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The comic strip "The Whole Mafalda" (1993), a creation of the Argentinean Quino, is starred by children. Mafalda, the main one, is a little six-year-old girl whose thoughts and attitudes are far beyond her age, she is critical and concerned about the humanity's fate. The comic strip - a discursive genre which belongs to the hypergenre "comics" - is a tendentious short text usually linked to humor always with an unexpected ending, in which the character may be regular or not. Mafalda's comic strips were used in a research-action as a gender-anchor to work with reading and writing in a Supporting Room for Portuguese Learning (SAA) placed at a public school on the outskirts of Cambé-Paraná, from March to June 2016. The main objective was to elaborate an intervention's proposal through comic genres, particularly using the comic strip mentioned above, for a Supporting Room for Portuguese Learning (SAA). The studies by Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) and Vergueiro (2006) are the guiding references for this proposal on the characterization of the comic genres, alongside works about comic strips developed by Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) and the research project "Grammar, pragmatic and strips: in search of the grammatical organization of fact and value," coordinated by Professor Dr. Maria Isabel Borges (2014-2016). Other ideas and studies related to discursive genre, texts and writing by Bakhtin (2003), Costa Val (1991), Snow (1991), Pécora (1999), Franchi (2002), Antunes (2003; 2007) and Koch and Elias (2006; 2014) also based this work. The intervention project happened throughout twenty meetings, split into four stages. The first stage was the diagnosis, in which students produced two written and strictly verbal texts from Mafalda's strips, to identify recurring gaps: problems on senses structuring, punctuation, text organization, spelling and accentuation. The second stage was the presentation of the main genres of the hypergenre "comics" and comparison of their similarities and differences, in which activities from the main comic genres (graphic novel, cartoon, comics, manga, free strip and comic strip) were made and compared among them later on; the students explored the features of the comic's language that would help their best understanding of the texts (graphic signs, facial expressions, image position, image planes, balloons, fixed characters, punctuation, etc.). On the third stage - Working with Mafalda's comic strips - the students explored the humor and the construction of sense in Quino's comics strips through the analysis of the socio-historical context and image resources. There was also a work with intertextuality with other genres (story, fable and joke). The fourth and last stage was the Final Assessment, in which the students produced texts from the initial proposals in order to compare with the previous ones and to verify the progress. Throughout the stages, there were analysis and reflections to observe the progress and conduct retakes. The students presented progress in text organization and punctuation comprehension while spelling and accentuation still present predominantly weaknesses. It was also observed a self-esteem growth from the students and relationship improvement between teacher and students.

Key words: Comics. Comic strip. Mafalda. Supporting Room for Portuguese Learning (SAA). Writing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Narratividade	20
Figura 2	–	Personagem fixa Susanita.....	21
Figura 3	–	Personagem fixa Manolito.....	22
Figura 4	–	Tira cômica sem personagem fixa.....	23
Figura 5	–	Charge com a presidente Dilma	24
Figura 6	–	Charge	25; 64
Figura 7	–	Charge sobre as tragédias de Mariana e Paris	27
Figura 8	–	Cartum: um quadrinho sem personagem fixa.....	28
Figura 9	–	Tira cômica com colagem	30
Figura 10	–	Tira com balão de fala	31
Figura 11	–	Tira com balão de pensamento	31
Figura 12	–	Tira com balão de linhas quebradas	32
Figura 13	–	Tira com balão uníssono.....	33
Figura 14	–	Tira com balão de fala dupla	34
Figura 15	–	Tira Cômica como onomatopéia	36; 65
Figura 16	–	Tira de aventura serial	38
Figura 17	–	Tira Livre.....	39; 65
Figura 18	–	Tira cômica de sete vinhetas.....	40
Figura 19	–	Tira cômica de seis vinhetas.....	41
Figura 20	–	Tira de três vinhetas.....	41
Figura 21	–	Tira com duas vinhetas.....	42
Figura 22	–	Tira com uma vinheta.....	42
Figura 23	–	Tira cômica na vertical	43
Figura 24	–	Personagens fixas da Turma da Mafalda.....	45
Figura 25	–	Personagens Fixas de Orlandeli.....	45
Figura 26	–	Preconceito Racial/ Mudança de alinhamento	47; 58; 82; 86
Figura 27	–	O Dicionário	58; 86
Figura 28	–	Asterix e Obelix.....	60
Figura 29	–	A caça	60
Figura 30	–	Turma da Mônica	60

Figura 31 – O véu	62
Figura 32 – Turma da Mônica Jovem	63
Figura 33 – Persépolis.....	63
Figura 34 – Cartum	64
Figura 35 – O xadrez	66
Figura 36 – O doente	67; 85
Figura 37 – Plano Infalível	67
Figura 38 – O socorro	67
Figura 39 – O palavrão	67; 72
Figura 40 – Cartum para atividade.....	70
Figura 41 – Tira cômica para atividade	70
Figura 42 – Charge para atividade	70
Figura 43 – HQ para atividade.....	71
Figura 44 – O destino da humanidade	72
Figura 45 – A televisão	72
Figura 46 – A reforma da cidade	72
Figura 47 – Calamidade.....	73
Figura 48 – Brincando de governo.....	74
Figura 49 – O Regime.....	74
Figura 50 – Capa da Coleção Piadinhas	77
Figura 51 – Valores.....	78
Figura 52 – Democracia.....	78
Figura 53 – Não funciona	79
Figura 54 – O beijo	79
Figura 55 – Guille e a TV	80
Figura 56 – Racistas.....	80
Figura 57 – Susanita racista	81; 82
Figura 58 – Burocracia	81
Figura 59 – Racismo	84
Figura 60 – Tira elaborada pelo sujeito 14	136
Figura 61 – Tira elaborada pelo sujeito 3	138
Figura 62 – O trabalho com a língua vai além da decodificação	156
Figura 63 – Conversa Literária	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– A turma da Mafalda	49; 68
Quadro 2	– Comparação entre os gêneros quadrinísticos.....	66
Quadro 3	– Recursos dos Quadrinhos	71
Quadro 4	– Principais defasagens dos alunos.....	105
Quadro 5	– Frequência dos alunos	105
Quadro 6	– Problemas identificados na avaliação.....	109
Quadro 7	– Agrupamento dos problemas	117
Quadro 8	– Defasagens observadas após primeira etapa.....	126
Quadro 9	– Resultados após trabalho com as tiras de Mafalda	142
Quadro 10	– Resultados observados após a análise das produções finais	144
Quadro 11	– Análise de questões norteadoras – Atividade Avaliativa 1	144
Quadro 12	– Avanços – Atividades de Avaliação 1	145
Quadro 13	– Avanços - Proposta de Produção 1	146
Quadro 14	– Avanços – Proposta de Produção 2	147
Quadro 15	– Comparando textos - Proposta 1 – Aluno Assíduo.....	148
Quadro 16	– Comparação textos – Proposta 2 – Aluno Assíduo	149
Quadro 17	– Comparando textos – Proposta 1 – Aluno menos assíduo.....	149
Quadro 18	– Comparando textos – Proposta 2 – Aluno menos assíduo.....	150
Quadro 19	– Atividade Final	150
Quadro 20	– Síntese dos depoimentos.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEED	Secretaria Estadual da Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CV	Consoante/Vogal
CCV	Consoante/Consoante/ Vogal
V	Vogal
CVC	Consoante/Vogal/Consoante
HQ	História em Quadrinhos
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS	19
1.1 Os GÊNEROS E RECURSOS DOS QUADRINHOS	19
1.2 A TIRA CÔMICA	39
1.3 QUINO E AS TIRAS DE MAFALDA	47
1.4 ALGUNS OLHARES SOBRE MAFALDA	50
CAPÍTULO 2 O PROBLEMA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	54
2.1 O PROBLEMA	54
2.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	55
CAPÍTULO 3 PROPOSTAS DE APOIO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ALGUNS ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA	88
3.1 PROPOSTAS DE APOIO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	88
3.2 PRÁTICAS DE ESCRITA E O TEXTO COMO ORGANIZADOR DA PERCEPÇÃO E DO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO	92
3.2.1 Os Documentos Oficiais	92
3.2.2 Alguns Teóricos	94
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	104
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO	104
4.2 COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E AGRUPAMENTOS	106
4.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL: DIAGNÓSTICO COMPLEMENTAR	109
4.3.1 Problemas Identificados na Avaliação Complementar	109
4.3.2 Problemas mais Recorrentes Agrupados	117
4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS, ANTES DO TRABALHO FOCADA NAS TIRAS DA MAFALDA	120
4.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS COM AS TIRAS DA MAFALDA	127

4.6	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS	143
4.6.1	Atividade Avaliativa 1	144
4.6.2	Atividade Avaliativa 2: Reescrita dos Textos da Diagnóstica	146
4.7	COMPARAÇÃO ENTRE A FASE DIAGNÓSTICA E A FINAL.....	148
4.8	ANÁLISE DE DEPOIMENTOS DE PAIS, ALUNOS, PROFESSORES E EQUIPE GESTORA E PEDAGÓGICA SOBRE A PRÁTICA	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS		157
REFERÊNCIAS		161
ANEXOS		166
ANEXO A - Declaração de Concordância da Instituição.....		167
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		168
ANEXO C - Declaração de Confidencialidade e Sigilo		170
ANEXO D -Ficha de Encaminhamento ao Apoio		172

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho apresenta a discussão dos resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa, no ano de 2016. A intenção de realizá-lo surgiu das experiências da professora-pesquisadora com a SAA, programa criado em 2004 pela Secretaria Estadual da Educação (SEED), no Paraná, cujo objetivo principal é atender alunos do Ensino Fundamental II com defasagens em Língua Portuguesa dos conteúdos das séries iniciais, relacionados ao domínio da leitura, escrita e compreensão, bem como à compreensão e/ou aos conteúdos básicos de Matemática, advindos da primeira fase do Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano). Trata-se de um programa implantado como medida de prover meios às escolas para atender às necessidades educacionais daqueles alunos que chegavam à quinta série (atual sexto ano) que, por alguma defasagem, não conseguiam acompanhar o cotidiano de aprendizagem da sala regular, por consequência, influenciando nos resultados das avaliações de larga escala¹.

O programa começou a funcionar por meio da Resolução Secretarial de n. 208/04² e da Instrução Conjunta n. 04/04³ e foi reformulada pela Instrução 007/2011⁴ (PARANÁ, 2011). No início, atendia apenas alunos de sexto ano, atualmente atende alunos até o nono ano, dependendo da necessidade da escola. Os alunos de sextos e sétimos anos são atendidos em uma mesma turma, enquanto os de oitavos e nonos são atendidos em outra, configurando duas turmas para Língua Portuguesa e duas para Matemática. Apesar da possibilidade de duas turmas, atualmente a escola precisa optar por apenas uma, de acordo com sua realidade, ou seja, ou uma turma para atender sextos e sétimos, ou uma turma para atender oitavos e nonos. A maioria das escolas acaba optando por uma turma para sextos e sétimos, tendo em vista a necessidade de atender o quanto antes as defasagens detectadas.

¹ São exemplos de avaliações de larga escala: Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). O objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados, com enfoque na leitura, e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

² Sala de Apoio à Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

³ Resolução n. 1690/2011 sobre a Sala de Apoio à Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/ins>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

⁴ Instrução 010/2014 sobre Sala de Apoio à Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/ins>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

De acordo com a mesma Instrução, a turma deve ser composta por até vinte alunos, devendo haver substituição dos educandos atendidos pelo programa sempre que um superar as carências de aprendizagem. Assim, o aluno frequenta a sala regular em turno e, no contraturno, a SAA até superar as defasagens e ser considerado apto para frequentar apenas a turma regular. O mesmo aluno pode ser reinserido no programa, caso haja necessidade. Os alunos são encaminhados para a SAA pelo professor regente da turma regular mediante uma avaliação diagnóstica que contemple os conteúdos essenciais das séries iniciais do Ensino Fundamental I, elaborada e aplicada por ele nos primeiros dias de aula. Ao corrigir a avaliação, o professor deve determinar quais alunos devem frequentar a SAA. Cada aluno que participará do programa deve ter uma ficha de encaminhamento preenchida pelo professor regente.

A Ficha de Encaminhamento (Anexo D) traz as seguintes questões para que o professor da turma regular assinale com X em ATENDE (quando o aluno domina aquele conteúdo), PARCIALMENTE (quando o aluno domina em partes) ou NÃO ATENDE (o aluno tem defasagem naquele conteúdo), sobre cada aluno encaminhado:

Domínio I: Apropriação do sistema a escrita

1. Compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação: Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
2. Reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras: identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas.
3. Percepção da segmentação das palavras na escrita: escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.
4. Reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC): escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.
5. Compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra): perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (Fonemas) e entre a fala e a escrita.
6. Constituição escrita das palavras (compreensão das sílabas): reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas).
7. Reconhecimento da existência das palavras em textos: verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.
8. A tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras: observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação.

Domínio II: Prática Discursiva da Leitura

1. Compreensão global dos textos: ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação; reconhecer a ideia central de um texto identificando o tema; formular hipótese sobre o conteúdo do texto com apoio de outros elementos textuais (título, imagens).
2. Observação de especificidades dos textos: localizar informações explícitas no texto; perceber informações implícitas no texto; identificar a finalidade e os objetivos de

gêneros discursivos próprios dos conteúdos dos anos iniciais; identificar as informações principais e secundárias dos textos.

3. Questões estéticas: reconhecer os diferentes efeitos de sentido do uso conotativo e denotativo das palavras.

4. Intertextualidade: fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.

5. Recursos gráficos (linguagem verbal e não verbal): reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não verbal dos textos.

Domínio III. Prática discursiva da escrita

1. Organização global do texto: atender a situação de produção proposta; apresentar paragrafação e apresentação formal do texto; diferenciar as necessidades de escrita formal ou informal, conforme o contexto de produção.

2. Organização interna da escrita no texto: utilizar os sinais de pontuação corretamente; dominar ortografia de palavras comuns do universo infantil; utilizar elementos de coesão e coerência, adequados à situação de produção; escrever realizando a concordância básica entre o sujeito, o predicado e os seus referentes; dominar o uso de palavras (sinônimos e pronomes) de tal modo que sejam evitadas as repetições.

Domínio IV: Prática Discursiva da Oralidade

1. Adequação do discurso à situação de produção: utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com o gênero discursivo; adequar o vocabulário, considerando o contexto e uso da variação linguística; expressando ideias com clareza, coerência e fluência; ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação; utilizar recursos extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura etc.).

2. Uso da linguagem: contar ou recontar histórias, ou o que leu ou ouviu, com coesão e coerência narrativa (início, meio e fim); observar a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção; perceber as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita; argumentar em favor da defesa de um ponto de vista; ter noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor; participar de interações orais em sala de aula respeitando os turnos de fala, questionando, sugerindo e argumentando.⁵

No início do programa (2004), os professores receberam algumas formações e um material de apoio, composto por um manual do aluno⁶ e um caderno de orientações para o professor⁷. Esses materiais, assim como as fichas de encaminhamento, resoluções, orientações, encontram-se disponíveis na página do programa⁸, todavia sua edição é de 2005 e não foram reformulados desde então, o que torna alguns textos desatualizados. Tal material foi elaborado como apoio e não como único instrumento, porém a maioria dos professores (por falta de orientação e/ou direcionamento claro) o utiliza como principal ferramenta para as aulas da SAA.

⁵ Ficha de Encaminhamento à Sala de Apoio de Língua Portuguesa, disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

⁶ O manual do aluno é composto por uma coletânea de texto de diversos gêneros, separados por temas. Encontra-se disponível na página do programa. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_port2.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

⁷ O caderno do professor contempla orientações com encaminhamentos e atividades a partir dos textos do manual do aluno. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_port3.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

⁸ Página do Programa Sala de Apoio à Aprendizagem: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: ago. 2016.

Diante desse cenário, o objetivo principal desta pesquisa é elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa. E, para que esse objetivo geral seja alcançado, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) apontar alguns aspectos teórico-práticos ligados à escrita;
- b) definir e caracterizar a tira cômica como gênero discursivo pertencente ao hipergênero *histórias em quadrinhos*;
- c) apresentar a personagem Mafalda como a protagonista de uma tira cômica produzida por Quino (1993), tanto sob a ótica da linguagem dos quadrinhos quanto em relação às condições de produção desse gênero;
- d) elaborar atividades relacionadas à produção escrita, tendo como ponto de partida as tiras cômicas da Mafalda;
- e) comparar os textos produzidos, avaliando os possíveis avanços;
- f) rever encaminhamentos e/ou estratégias para aprimorar a proposta.

Considera-se importante reforçar que não se pretende instituir estratégias e material didático de cunho homogêneo e extensivo a todas as SAA paranaenses de Língua Portuguesa, e sim compreender as urgências de aprendizagem surgidas nas turmas regulares, a ponto de resultar na frequência de um aluno em um programa paralelo ao ensino regular. Esse material poderá servir como orientação para os professores elaborarem a sua própria proposta.

O trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Gramática, pragmática e tiras: em busca da organização gramatical de fato e valor”⁹, coordenado pela Professora Doutora Maria Isabel Borges, orientadora deste trabalho. O objeto de estudo e ponto de partida do projeto são as tiras cômicas para pensar a linguagem dos quadrinhos, em conexão com o funcionamento da língua e a construção dos sentidos. Além disso, as tiras atraem muito a atenção e interesse dos alunos; utilizá-las, portanto, como ponto de partida para a produção escrita poderá contribuir para as práticas pedagógicas na SAA.

⁹ O projeto visa, a partir dos usos heterogêneos observados nas materialidades textuais do gênero *tira*, pertencente ao hipergênero *histórias em quadrinhos*, uma análise descritiva, explicativa e interpretativista da gramática estruturante da imbricação fato/valor será feita. O objetivo principal é delinear a organização e o funcionamento gramatical quando a imbricação fato/valor está em jogo nas tiras no âmbito de um contexto de uso. As tiras de cartunistas consagrados tanto no cenário internacional, quanto nacional funcionam como objeto de observação. A princípio, o objeto de observação é constituído de nove cartunistas, cinco estrangeiros e quatro brasileiros. O objeto teórico consiste no funcionamento pragmático-gramatical quando a imbricação fato/valor se manifesta nas tiras. Disponível em:

<https://www.sistemasweb.uel.br/system/prj/pes/pdf/pes_pesquisa_08832.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

As tiras nas quais Mafalda é protagonista foram escolhidas por tratarem de temas que podem ser ressignificados diante dos acontecimentos atuais, o que poderá auxiliar na compreensão pelo aluno, além de ter relação com textos de muitos outros gêneros, como notícias, artigos, reportagens, cartas do leitor, charges. Os alunos poderão se identificar com a personagem, visto que se trata de uma criança como eles, que procura compreender o mundo ao seu redor. A personagem Mafalda é uma garotinha de mais ou menos seis anos, com pensamentos e com a criticidade muito além de sua idade, vive em uma família comum da classe média, na qual o pai trabalha e a mãe cuida da casa e dos filhos; foi criada por Quino na época da Guerra Fria e da ditadura militar na Argentina. Mais adiante, foi reservado um capítulo para falar mais sobre ela, sua turma e seu criador.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: depois das considerações iniciais, no primeiro capítulo, *A Linguagem dos Quadrinhos*, teoriza-se sobre o hipergênero *histórias em quadrinhos*, sobre as tiras em geral e sobre a personagem Mafalda, buscando discutir alguns trabalhos a respeito dos temas e apresentando exemplos para comprovar as afirmações ou considerações. No segundo capítulo, *O Problema e a Proposta de Intervenção*, apresentam-se o problema, a metodologia e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da proposta. No terceiro capítulo, *Propostas de Apoio aos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Alguns Estudos sobre a Prática da Escrita*, apresentam-se os alguns estudos teóricos e/ou práticos referentes à produção textual escrita, além de mostrar como os documentos oficiais abordam o referido tema. No quarto capítulo, *Análise dos Resultados da Intervenção*, discutem-se os resultados observados durante a implementação. Enfim, nas *Considerações Finais*, busca-se apresentar uma reflexão sobre a prática, apontando aspectos fortes e fragilidades que requerem novas estratégias.

CAPÍTULO 1

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Nesta seção, serão apresentados os principais gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos* e suas principais características. Na primeira parte, de forma mais geral, serão mostradas as semelhanças e diferenças entre os gêneros desse grande rótulo, explicando cada recurso que auxilia na construção de sentido de cada texto. A segunda parte será dedicada exclusivamente à tira cômica, por ser o objeto deste estudo.

1.1 OS GÊNEROS E RECURSOS DOS QUADRINHOS

Os estudos sobre quadrinhos declaradamente sofreram, até 1990, certo preconceito, não eram considerados apropriados para serem abordados e circularem na escola. Segundo Vergueiro (2006), não eram dignos de atenção na visão dos intelectuais. Ramos (2007; 2009; 2011) supõe que os estudos com os gêneros quadrinísticos começaram a se difundir a partir de então, após o surgimento em questões de vestibulares das tiras cômicas do jornal e após a inclusão dessa prática de linguagem nos PCNs (BRASIL, 1998).

Segundo Vergueiro (2006), é indispensável que se ensine ao aluno a linguagem específica dos quadrinhos, a fim de que ele possa construir os diversos sentidos por eles contemplados. As histórias em quadrinhos “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal”, ocupando cada um deles um papel especial, “reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2006, p. 31).

A imagem visual ou icônica é o elemento básico desse gênero, a sequência de quadros apresenta um sentido (geralmente narrativa) ao interlocutor, sendo sua unidade menor a vinheta ou quadrinho.

À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. A compreensão de cada um desses elementos também permitirá a melhor utilização das histórias em quadrinhos no ensino e possibilitará até mesmo a elaboração de HQs que utilizem com mais potencial da linguagem típica do meio (VERGUEIRO, 2014, p. 34).

Como posto, os diversos gêneros vinculados ao hipergênero *histórias em quadrinhos* são textos que combinam a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Segundo os estudos de Ramos (2007; 2009; 2011), são vários os gêneros que utilizam a linguagem das histórias em

quadrinhos, tais como: a charge, o cartum, os diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (o mangá, a novela gráfica, a história em quadrinhos) e das tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas, livres).

O autor elenca outras características desses gêneros. A primeira delas é a narratividade, tendo os diálogos como elemento constituinte predominante. Ramos (2007; 2009) declara que “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tal, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos” (RAMOS, 2007, parte 2¹⁰, p. 6). Segundo ele, “predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero” (RAMOS, 2009, p. 19).

Figura 1 – Narratividade



Fonte: Quino (1993¹¹, p. 29, tira 5)

Na figura 1, as personagens fixas Mafalda e Felipe estão na casa dela procurando no dicionário a palavra *sopa*, imaginando ser um “palavrão”. No decorrer da sequência narrativa, pelo diálogo entre as personagens, bem como suas ações e expressões, percebe-se que não confirmam a suposição inicial: a mãe de Mafalda aparece na última vinheta, na resolução, para mostrar que jogaram o dicionário na lixeira. É possível identificar os elementos e momentos da narrativa na sequência das imagens e por meio das falas e expressões: sugestões de significados do vocábulo *sopa* (vinhetas 1 e 2), o significado elencado no dicionário (vinheta 3) e objeto jogado na lixeira (vinheta 4).

Outra característica, segundo Ramos (2007; 2009), é o fato de que os quadrinhos podem apresentar personagens fixos ou não, podendo, inclusive, representarem personalidades reais, como os políticos, por exemplo. As personagens fixas aparecem em vários quadrinhos, possuem

¹⁰ A tese de Paulo Ramos, de 2007, encontra-se online, dividida em três partes, por essa razão a referência indica a parte 2.

¹¹ A primeira edição de *Toda Mafalda* é de 1991. As tiras aqui utilizadas foram tiradas da segunda edição, ou seja, de 1993.

características que o constroem e as fazem ser identificadas. As personagens podem ser desenhadas de maneira realista, estilizada ou caricata, no entanto predominam as desenhadas.

No caso das tiras cômicas da Mafalda, as personagens são fixas: Mafalda, Susanita, Filipe e outros. Na figura 1, aparece a personagem fixa Mafalda, sempre de laço no cabelo e de criticidade nas ações e falas, procura entender a sociedade e a política; está presente ainda Filipe, também fixo, é um garoto sonhador, tenta ajudar Mafalda em suas tramas e suposições, caracterizado pelo cabelo sempre de lado e dentes mais avantajados, odeia a escola e trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso nato de responsabilidade; também a mãe de Mafalda que representa a dona de casa, a esposa, mãe e dona de casa frustrada, espantada com as atitudes irreverentes da filha (Lins, 2002).

A fixidez das personagens não está somente na constância da caracterização física, mas também e, principalmente, nas características psicológicas, socioculturais e sócio-históricas. De acordo com Prado (2011), família é uma instituição social que varia de acordo com a história e sofre influências do grupo social no qual está inserida. Seguindo a perspectiva teórica da autora, a família de Mafalda seguia o modelo patriarcal, ou seja, o pai como o líder e a mulher submissa ao marido. Esse modelo é reafirmado e influenciado pelo contexto histórico da época, a ditadura militar, acrescentando à família características socioculturais e sócio-históricas. Atualmente, consegue-se constatar a influência do contexto com mais facilidade, devido aos novos modelos de família que surgiram ao longo dos anos.

Figura 2 — Personagem fixa Susanita



Fonte: Quino (1993, p. 40, tira 5)

Observa-se, na figura 2, as personagens fixas Mafalda e Susanita conversando sobre o que serão quando crescer. Susanita, aparentemente loira, é uma garota briguenta, fofoqueira, mas conformada com a realidade na qual está inserida; segundo Lins (2002), *trata-se* de uma menina cujo único objetivo na vida é encontrar um marido rico e de boa aparência. No quadrinho, Susanita diz que quer ter muitos vestidos quando crescer, enquanto Mafalda, que é mais crítica e preocupada com os fatos que a cercam, deseja cultura. Na continuação da

sequência narrativa, Susanita pergunta à Mafalda se quando ela saísse à rua sem cultura alguém a prenderia, a que ela imediatamente responde não. Assim, Susanita, que não admite perder, pede que ela experimentasse sair sem vestido. No desfecho, conclui-se que Mafalda tenha batido em Susanita (embora não seja mostrado o fato nas imagens), pois Mafalda sai dizendo que é horrível bater em alguém que está com a razão e Susanita está chorando; isso porque no contexto em que viviam a cultura não era valorizada, ainda mais se partisse da mulher. Com essas ações da sequência narrativa, ambas mostram o que é valorizado na sociedade na qual estão inseridas, ou seja, a mulher precisa aceitar ser submissa e não precisa de cultura.

Figura 3 — Personagem fixa Manolito



Fonte: Quino (1993, p. 82, tira 5)

A figura 3 traz a personagem fixa Manolito, filho de um comerciante, segundo Lins (2002), vê o mundo sob a ótica do comércio. Trata-se de um personagem que se preocupa mais com os negócios e o dinheiro do que com outra coisa, um estudante que somente tira nota alta em matemática, por causa das contas que aprende no mercado do pai. Nas tiras cômicas da Mafalda, representa o conservadorismo capitalista, apenas visando ao lucro do armazém de seu pai, adora as inflações dos preços, pois acredita estar lucrando. Na sequência narrativa, está Manolito, com cabelos de corte estilo social (raspado dos lados e espetado, cortado baixo), mostra-se bastante insatisfeito, o que é facilmente percebido pelas expressões faciais ao longo das vinhetas, além das falas. O garoto está inconformado com um “péssimo” que recebera da professora, protestou por sempre receber esse conceito e comparou a escola com seu comércio, referindo-se a si mesmo como freguês que não deveria ser tratado tão mal.

Mafalda, nessa tira cômica, permaneceu quieta, pois Manolito reclamou o tempo todo e não deixou que ninguém se pronunciasse. Mais uma vez, é possível perceber que a fixidez das personagens não se dá apenas por características físicas, mas também pela construção de sua personalidade e de seus valores sociais, culturais e econômicos. Outro recurso utilizado, nessa tira cômica, e que será mencionado mais adiante, é a representação da oralidade por meio da forma da letra: em “péssimo”, a forma manuscrita mostra a forma que a professora escreveu na

escola, onde sempre se valorizou esse tipo de escrita; na última vinheta, as letras em negrito e em tamanho maior mostram que Manolito está gritando. Refere que a professora não deve desagradar um freguês, referindo-se a ela como uma comerciante e aos alunos como fregueses, pois o olhar do Manolito, sempre voltado ao comércio, interfere na forma como vê a professora. Outro fato que pode ser observado nas tiras é a presença da professora, sempre figura feminina, mais uma marca da época.

Figura 4 – Tira cômica sem personagem fixa



Fonte: uma tira produzida por Orlandeli. Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

A figura 4 apresenta uma das tiras cômicas do cartunista Orlandeli¹² sem personagem fixa. É uma tira em um formato mais livre, mas com as demais características que a conceituam como tira cômica. A narratividade é percebida na sequência dos quadrinhos. Na primeira vinheta, tem-se a impressão de que o homem (personagem não fixa) está falando sozinho, pensando sobre um amor não correspondido, talvez. Na segunda vinheta, percebe-se a presença de outra personagem (também não fixa) em desespero, dada a expressão facial. No decorrer da tira cômica, confirma-se esse diálogo. E, enfim, na última vinheta, com um final inesperado, mostra-se a mulher falando que ama o homem por estar correndo risco de cair e morrer, fora amarrada por ele, de ponta cabeça, na sacada. As primeiras falas são colocadas em retângulos pretos, sem rabicho¹³, com escrita branca, pois é um monólogo, no qual o protagonista insiste em como as coisas poderiam ter sido diferentes, ressaltam-se alguns termos com letras um

¹² Orlandeli nasceu na cidade de Bebedouro (SP), no dia 27 de maio de 1974. É autor de tira diária “Violência Gratuita” no *Diário da Região* desde 1994, criador da personagem Grump, com tiras distribuídas para mais de 50 jornais pela Agência Estado e na revista *Look*, do Japão. Cria ainda tiras e charges sem personagens fixas.

¹³ O balão de fala é constituído de conteúdo escrito, ou seja, um elemento visual que sinaliza de quem é a fala. O rabicho também é chamado de apêndice, ou ainda, pode estar ausente em algumas tiras.

pouco maiores. Embora não haja balões nas demais vinhetas, as falas são facilmente identificadas, uma vez que, na fala da mulher, usam-se letras de formato e tamanho diferentes para mostrar o seu desespero diante da situação na qual se encontra. Somente no desfecho, há rabicho para indicar a fala do homem, porque se encontra na mesma vinheta. Nos quadrinhos da Mafalda, a preferência é pelos balões com contornos e rabichos, predominando os balões de fala comum, pensamento e grito.

Nas charges, normalmente as personagens são figuras políticas da atualidade, o presidente ou o governador, por exemplo, que são apresentadas de forma caricata. Romualdo (2000, p. 18) afirma que “as charges são textos coerentes e coesos, pois formam um todo de sentido que é transmitido pelas relações entre os diversos elementos gráficos que compõem as figuras de um quadrinho”. Ainda acrescenta que, nesses textos, há informatividade por meio de imagens, “os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e dados políticos” (ROMUALDO, 2000, p. 18), fatos mais polêmicos que afetam, de alguma forma, a população. O autor adverte, no entanto, que não é possível decodificar e compreender a mensagem icônica (termos do autor) das charges se o leitor não conhecer o contexto histórico, social ou econômico que ela encerra, porque “a charge possui relações intertextuais com outros textos” (ROMUALDO, 2000, p. 26). Nesse sentido, é preciso recuperá-las para que o sentido seja construído.

Figura 5 — Charge com a presidente Dilma



Fonte: charge produzida por Marco Jacobson, publicada no jornal *Folha de Londrina*, em 31 dez. 2015, na página 2, Editorial.

A charge faz uma crítica à situação de crise na qual se encontrava o país: corrupção, aumento da inflação, desemprego, dentre outros problemas. A narratividade é demonstrada com a ação da ex-presidente Dilma indo à janela “soltar fogos” para “comemorar” a chegada do ano de 2016. No entanto, pela onomatopeia SSSSSSSS, o leitor percebe que se trata de uma bomba que está prestes a explodir, ou seja, a crise econômica. A personagem caricata é a presidente do país, dessa forma, uma personagem fixa no momento em que a charge foi produzida, visto a

recorrência de sua imagem em outras charges. Para que tenha sentido, o leitor precisa recuperar o contexto econômico por meio de leitura de outros textos sobre o assunto, lendo um editorial ou reportagem do mesmo jornal de edições anteriores, abordando a crise pela qual passa o país, estabelecendo a intertextualidade.

Figura 6 — Charge com o governador



Fonte: charge produzida por Alberto Benett, publicada no jornal *Gazeta do Povo* (PR), em 18 maio de 2015, na página 2, Editorial. Disponível em: <<http://www.esmaelmorais.com.br/tag/massacre-dos-professores>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

A charge apresentada na figura 6 foi produzida durante a greve dos professores do Paraná, a greve mais longa e violenta da história da educação do estado. O movimento foi marcado por passeatas e protestos em todo o estado, durante mais de quarenta dias. Então, em uma manifestação realizada no dia 29 de abril de 2015, em frente à Câmara Estadual, contra o confisco do dinheiro da previdência dos servidores para pagar dívidas do estado, os professores e funcionários foram atacados pelos policiais, por ordem do governo, com bombas de efeito moral, *spray* de pimenta e balas de borracha, quando tentavam invadir o local a fim de impedir a votação que deliberaria por utilizar esse dinheiro. Toda a confusão resultou em vários feridos física e moralmente. A repercussão foi mundial e inúmeras charges foram produzidas durante algum tempo. A reportagem¹⁴, a seguir, objetiva ilustrar o fato e ajudar na compreensão da charge.

Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep

Projeto que promove mudanças na Previdência foi aprovado nesta quarta. Professores estão em greve desde sábado (25) e milhares estão sem aula.

Adriana Justi - Do G1 PR

Protestos contra o projeto de lei que promove mudanças no custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos servidores estaduais — a ParanaPrevidência —, **aprovado nesta quarta-feira (29)**, deixaram centenas de feridos na Assembleia Legislativa do Paraná

¹⁴ Reportagem de Adriana Justi, da G1, PR. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>>. Acesso em: fev.2016.

(Alep). **Pelo segundo dia seguido**, houve confronto entre a Polícia Militar (PM) e professores, que são contra o projeto e estão em greve desde sábado (25).

Segundo a Prefeitura de Curitiba, 213 pessoas ficaram feridas, em mais de duas horas em conflito, com uso de bombas e tiros de balas de borracha. A Secretaria de Segurança Pública afirma que 20 policiais também ficaram machucados no tumulto. Sete pessoas foram presas, segundo balanço divulgado pela Polícia Civil.

Desde o início da sessão no Plenário, que começou por volta das 15h, o clima foi tenso do lado de fora do prédio da Assembleia. Às 16h, a polícia recebeu ordem para avançar sobre os manifestantes, que, em meio ao começo de conflito, tentaram ultrapassar a barreira humana feita pelos PMs para poder acompanhar a sessão.

Votação

Na manhã da terça-feira, os servidores tentaram chegar até a Assembleia para participar da segunda votação do projeto, mas foram barrados por um cordão policial e houve confronto. A sessão acabou sendo adiada para esta quarta, quando os deputados aprovaram o projeto em segundo turno e em redação final.

Assim, o projeto segue agora para sanção do governador Beto Richa (PSDB), autor da proposta. O projeto de lei muda a fonte de pagamento de mais de 30 mil beneficiários para o Fundo Previdenciário.

Com isso, o governo deixa de pagar sozinho essas aposentadorias e divide a conta com os próprios servidores, já que o fundo é composto por recursos do Executivo e do funcionalismo.

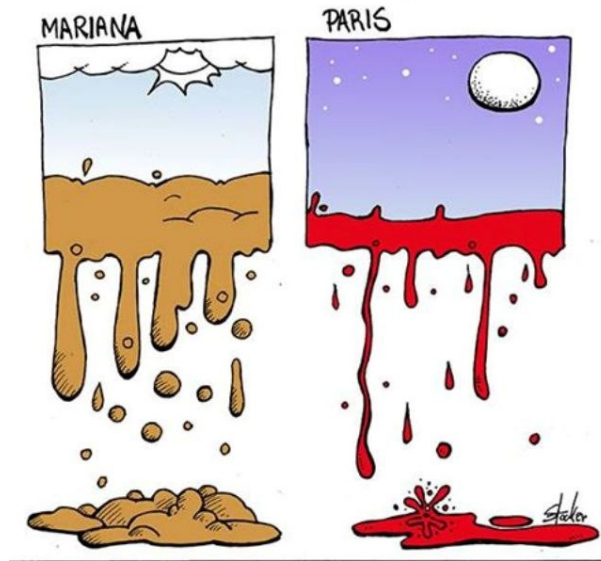
Fonte: disponível em <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>>. Acesso em: fev. 2017.

Na charge em questão, observa-se a narratividade nas imagens em sequência: o governador Beto Richa caminhando e afundando na lama. Demonstra que a cada ato, a cada novo escândalo, sua popularidade diminuía. A lama vem da expressão popular “estar na lama”, ou seja, totalmente derrotado, desmoralizado. Trata-se de uma personagem caricata, fixa, no momento, dada a recorrência da sua imagem e seu cargo de governador. Mais uma vez, para compreender o todo, o leitor precisa fazer intertextualidade com outros textos produzidos no mesmo momento (editoriais, artigos de opinião, carta do leitor...) sobre a greve e outros atos ocorridos na mesma época, como agressão e violação de direitos de educadores, aumentos de pedágios e da conta da energia elétrica no Paraná, com uma das taxas mais elevadas do país¹⁵, além do envolvimento de assessores do governo com prostituição infantil e outros escândalos envolvendo corrupção, inclusive com investigação do GAECO¹⁶.

¹⁵ Dados retirados do jornal *Gazeta do Povo*, Paraná, do dia 16 de junho de 2015, Folha Economia.

¹⁶ Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado em todo o país.

Figura 7 — Charge que compara a tragédia de Mariana, em Minas Gerais, com a de Paris, na França



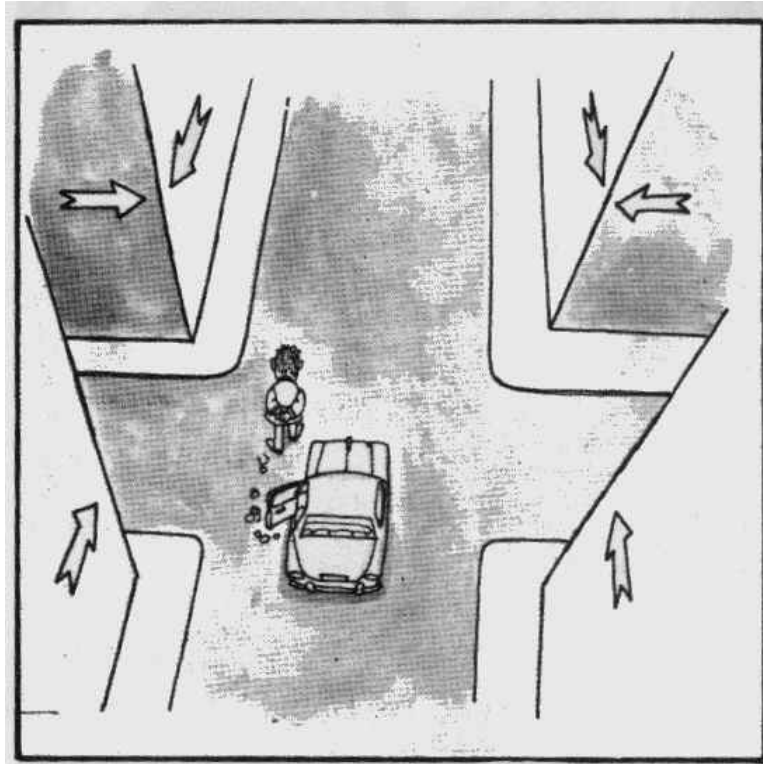
Fonte: charge que circulou nas redes sociais em 14 nov. 2016, compartilhada pelo chargista Paulo Stocker. Disponível em: <<http://culturafn.cmais.com.br/diario-da-manha/tragedias-em-mariana-e-em-paris-mostram-o-terror-e-o-descaso>>. Acesso em: 12/02/2016

A charge foi produzida e compartilhada por Paulo Stocker em sua página do *Facebook*¹⁷, circulou nas redes sociais a partir do dia 14 de novembro de 2015, após os vários ataques terroristas em uma mesma noite, em Paris. Retrata o acontecimento das barragens de lama que se romperam na cidade de Mariana, no dia 05 novembro de 2015, e o atentado terrorista da noite do dia 13 de novembro de 2015, em Paris, capital da França. Nos dois fatos, houve inúmeros mortos e feridos. Após dia 13 de novembro, no entanto, estava havendo certa polêmica com a manifestação dos brasileiros, alguns alegavam que se dava mais importância ao que havia ocorrido em Paris do que em Mariana. A charge tentou mostrar que eram tragédias causadas por fatores diferentes, no entanto, com consequências igualmente tristes e desastrosas. A narratividade é mostrada na própria imagem, porém precisa da intertextualidade com os fatos e de leituras de outros textos. Se o leitor desconhece os episódios, sua compreensão será comprometida. A primeira imagem apresenta o nome da cidade Mariana; o sol, porque o fato ocorreu durante o dia; e a lama, por ter sido a causadora da destruição e das mortes, após romper as barragens do rio Doce; o desastre foi provocado pelo desabamento da barragem do rio, provocado por mineração realizada pela Samarco Mineração. A

¹⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/329013347174015/photos/a.340981345977215.79081.329013347174015/922753604466650/?type=1&theater>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

segunda imagem, com a palavra *Paris*, mostra a noite e o sangue, porque foram ataques terroristas que dizimaram inúmeras pessoas, fazendo referência aos homicídios. Não há personagens, as imagens representam tudo, inclusive as pessoas reais. A charge utiliza ainda de um recurso que será retomado posteriormente, que é o uso das cores: na referência a Mariana, predomina-se a cor ocre, lembrando a lama; ao referir-se a Paris, o vermelho do sangue se destaca.

Figura 8 — Cartum, um quadrinho sem personagem fixa



Fonte: Quino, publicado na obra *Bem, obrigado, e você*. Publicações Dom Quixote, 1990. Disponível em: <http://meusite.mackenzie.br/professor_cucci/cartuns.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

O cartum, segundo Riani (2002), é muito confundido com a charge. Diferencia-se, em especial, pela temporalidade e pelo fato tratado. “Enquanto a charge é baseada em fatos reais (ou com personagens reais), ocorridos recentemente na política, economia educação etc., o *cartum* trata de temas mais gerais e universais.” (RIANI, 2002, p. 29). Assim, o cartum não possui personagens fixas e pode ser compreendido em qualquer época, não está a ligado a um fato específico. No cartum, figura 8, do autor Quino, mesmo criador das tiras cômicas da Mafalda, percebe-se a narratividade por meio das ações da personagem. Diante das setas indicando várias direções, opta por descer do carro, abandoná-lo e continuar a pé. A personagem representa um cidadão comum, confuso pela má sinalização do trânsito, assim utiliza personagem não fixa.

Outra marca apontada por Ramos (2007; 2009) é: a narrativa nos quadrinhos pode ocorrer em apenas uma vinheta, como na charge e no cartum; ou em mais vinhetas, como na tira cômica. Isso pode claramente ser observado nos exemplos anteriores. Nas figuras 1, 2, 3 e 4, que representam tiras cômicas, a narratividade vai sendo construída no decorrer das vinhetas; já nas figuras 6, 7 e 8, charges e cartum, a narratividade é toda construída em uma só vinheta.

Ao lado da narratividade e dos tipos de personagens utilizadas, Ramos (2007; 2009; 2011), a partir dos estudos das ideias de Maingueneau, concorda que história em quadrinhos é um grande rótulo que encerra os gêneros discursivos anteriormente descritos. Assim, “quadrinhos seriam um grande rótulo, que abarcaria diferentes gêneros, entre eles as tiras (que também comporiam diferentes gêneros)” (RAMOS, 2011, p. 87), também as charges, os *cartuns* e os quadrinhos (mangá, fotonovela, aventura...) fazem parte desse grande rótulo, ao qual o autor chamou, baseando-se em vários estudos, hipergênero ou ainda “guarda-chuva”.

Ramos (2007, 2009, 2011) também afirma que “o rótulo, o formato, e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão” (RAMOS, 2007, parte 2, p. 120). É o caso da charge: o fato de estar no jornal perto do editorial e do artigo de opinião dá ao leitor pistas de que se trata de um gênero com viés argumentativo, uma crítica a algum acontecimento político, como posto anteriormente por Romualdo (2000). Este argumenta que, sem o contexto e a intertextualidade com outros textos e fatos, não é possível construir o sentido da charge.

Além da narratividade, da escolha e criação das personagens e do rótulo, já descritos e exemplificados, outra característica ressaltada por Ramos (2007; 2009; 2011) é o predomínio de imagens desenhadas e o raro uso de fotografias para compor as histórias. “A tendência é de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias e colagens para compor as histórias” (RAMOS, 2011, p. 106). Cagnin (1975) afirma que as personagens podem ser desenhadas de forma realista, estilizada ou caricata. Nas figuras apresentadas até o momento, para exemplificar as principais características dos quadrinhos, todas as imagens foram desenhadas, sejam de forma caricata, como a figura 9 e a 42, ou estilizada, como as demais figuras.

Figura 9 — Tira cômica com colagem



Fonte: Orlandeli (2014). Tira publicada pelo autor em 06 jun. 2014. Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br/tag/emprego>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

A figura 9 apresenta uma tira cômica produzida por Orlandeli, com a personagem fixa Grump, de personalidade instável, jeito desastrado, que passa por situações inusitadas. Na cena, construída com parte de um recorte imitando o classificado de um jornal, Grump é enganado. Após a leitura do classificado e a imagem de Grump no novo trabalho, o leitor percebe o que ocorreu com a personagem. A onomatopeia NHÉ, associada à expressão facial de Grump, demonstra sua decepção ao perceber que o trabalho não era nada do que ele imaginava: ser artista, quem sabe pintor de quadros.

Além das características já apresentadas (narratividade, fixidez ou não das personagens, rótulo e estilo do desenho), Ramos (2007; 2009), motivado pelos estudos de Acevedo (1990) e Cagnin (1975), apresenta o balão como elemento essencial do quadrinho, recurso utilizado para indicar a fala ou o pensamento da personagem; é formado por dois elementos: “o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem)” (RAMOS, 2009, p. 36). Os balões de pensamento são “apresentados em geral com um contorno em forma de fumaça ou nuvem. Os demais indicam a fala da personagem. O signo de contorno utilizado alternaria a carga expressiva do balão e, por consequência, a fala representada” (RAMOS, 2007, parte 2, p. 75). Para apresentar diferentes tipos de balão que compõem os quadrinhos, Ramos (2009, p. 37-41) faz referência aos estudos de Cagnin (2014¹⁸). Cagnin (141-144) cita os balões, caracterizando cada um deles. A seguir, conceituam-se esses balões, segundo os dois autores. Além disso, serão mostrados alguns exemplos de seus usos em tiras cômicas, sempre que possível da personagem Mafalda, de Quino (1993), o objeto de estudo deste trabalho.

¹⁸ A primeira edição do livro de Cagnin é de 1975, com título *Os quadrinhos*, publicado pela editora Ática. Em algumas citações, utilizou-se, neste trabalho, a reformulada, publicada em 2014, pela editora Criativo, com o seguinte título: *Os quadrinhos: linguagem e semiótica*.

- Balão-fala — segundo os autores, é o mais comum e expressivamente o mais neutro, com contorno nítido, contínuo, reto e curvilíneo; tem o apêndice em seta, que sai da boca do falante.

Figura 10 – Tira com balão de fala



Fonte: Quino (1993, p. 3, tira 2)

É possível identificar o balão de fala nas três primeiras vinhetas. Na primeira vinheta, percebe-se que as personagens fixas Mafalda e Susanita conversam sobre algo que Mafalda contou, as quais estavam entre outras crianças, provavelmente na escola. O balão à esquerda indica que Susanita começou a falar que não acreditava em algo que Mafalda disse. De acordo com o balão à direita, Mafalda disse ser verdade. O leitor ainda não sabe do que se trata. Na segunda vinheta, Susanita, personagem que representa na turma da Mafalda os que seguem princípios e valores ditados e valorizados pela sociedade (no caso, todos devem ter televisão), insistiu não ser possível. Então Mafalda se aproximou um pouco mais dela e pronunciou metade de sua fala, encerrando com reticências e criando o clímax, a expectativa no leitor. Na terceira vinheta, a personagem Mafalda gritou se não seria normal ela não ter televisão, então todas as crianças se aproximaram dela, e o desfecho representado na imagem é o de que todos realmente a viam como uma estranha, por não ter uma televisão.

- Balão-pensamento — com contorno irregular e ondulado e apêndice formado por bolhas, possui o formato de uma nuvem, indica o pensamento saindo direto da cabeça do falante.

Figura 11 – Tira com balão de pensamento



Fonte: Quino (1993, p. 23, tira 4)

Na figura 11, aparece, na quarta vinheta, o balão de pensamento. A narratividade é construída pela conversa das personagens fixas Mafalda e Susanita. Na primeira vinheta, Mafalda perguntou a Susanita se ela não achava que viviam em um mundo complicado. Nesse momento, percebe-se a criticidade de Mafalda. Na segunda e terceira vinhetas, nota-se Susanita respondendo e a expressão de Mafalda achando um absurdo, pois a garota disse achar simples, é um mundo apenas de pais e filhos, e não compreendia que Mafalda falava dos problemas sociais, econômicos e políticos. Também Susanita deixa transparecer sua característica de conformista. No desfecho, na última vinheta, mostra-se Mafalda inconformada por alguém não perceber a realidade e assim saiu, pensando como Susanita a fez sentir-se velha. Nas três primeiras vinhetas, utilizam-se os balões de fala, na última, o de pensamento.

Os outros tipos de balão apresentados pelos autores continuam indicando fala ou pensamento, porém, com o formato do contorno, cada balão “adquire outra conotação e expressividade”, que o atribui “um sentido diferente e particular” (RAMOS, 2009, p. 36).

- Balão-cochicho — também chamado de balão-sussurro, tem linha de contorno pontilhada, é usado para indicar tom de voz baixo do interlocutor, que não deve ser ouvida por terceiros.
- Balão-berro — apresenta as extremidades para fora, como se tivesse ocorrido uma explosão, sugere tom de voz bem alto. Também chamado balão de grito.
- Balão-trêmulo — construído com linhas tortas, sugere medo de transmitir algo a alguém.
- Balão de linhas quebradas — em formato de fásca elétrica, indica falas emitidas por aparelhos eletrônicos ou elétricos. É o que mostra o primeiro quadrinho da tira a seguir.

Figura 12 – Tira com balão de linhas quebradas



Fonte: Quino (1993, p. 15, tira 5)

Esse tipo de balão é bastante recorrente nas tiras cômicas da personagem Mafalda, já que a garota está sempre muito atenta às notícias e não tem televisão. Tudo o que fica sabendo

é pelo rádio, pois está em processo de alfabetização e não sabe ler. Com esse fato, observa-se mais uma característica dela: está sempre bem informada sobre a situação do mundo. Na primeira vinheta, a garota ligou o rádio (o gesto e a onomatopeia indicam isso). O balão de linhas quebradas indica que alguém está falando em inglês. Na terceira vinheta, Mafalda correu desesperada gritando que os ingleses invadiram o país. Percebe-se isso pela expressão facial da personagem, abertura da boca e pelas letras em negrito. Na quarta vinheta, o leitor descobre, pela fala que é emitida do rádio, que era uma aula de inglês. No desfecho, Mafalda ficou ainda mais irritada e “xingou” os apresentadores do programa de “alarmistas”. A narratividade é construída pelas ações dela em cada vinheta: Mafalda liga o rádio, ouve todo o pronunciamento na língua inglesa, se desespera e imagina que o país foi invadido por tropas estrangeiras, ouve uma voz em português anunciando o término do curso de inglês, fica brava por perceber não ser o que ela pensava e “xinga” os interlocutores de *alarmistas*.

- Balão-vibrado — usado para reproduzir a voz tremida.
- Balão-glacial — indica desprezo por alguém ou, ainda, choro, parece gelo derretendo.
- Balão-unísono — agrupa as falas de diferentes personagens em uma só, quando estes falam juntos.

Figura 13 — Tira com balão unísono.



Fonte: Quino (1993, p. 7, tira 5)

No exemplo, já na primeira vinheta, as personagens fixas Manolito e Filipe apresentam-se à Mafalda, que, na brincadeira, seria o presidente. Os meninos estão usando panela (Manolito) e um escorredor de macarrão (Filipe) na cabeça imitando capacetes de soldados e espadas de brinquedo. O balão unísono mostra que falam juntos com a garota que se encontrava sentada em um banco e lendo uma revista. Na segunda vinheta, os recursos gráficos e a palavra foram escritos de forma destacada, ilustrando o grande grito do presidente. E, no desfecho, Filipe criticou Mafalda, que já não estava mais próxima deles, argumentando que não é assim que ocorria na realidade. Pode-se perceber as diferenças entre as personagens: enquanto

Mafalda conseguia perceber o que ocorre na realidade política da época, os garotos mostravam-se mais alienados. A narratividade, novamente, acontece pelas ações.

- Balão-zero ou ausência de balão — é quando o autor não utiliza o contorno do balão, a fala é indicada apenas com o apêndice.
- Balões-intercalados — durante os balões duplos com as falas de uma personagem, pode ser colocado outro balão com a fala de uma outra personagem.
- Balão-mudo — não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos).
- Balões-duplos — indica duas falas, em momentos diferentes, do mesma personagem.

Figura 14 — Tira com balão de fala dupla



Fonte: Quino (1993, p. 5, tira 3)

Na tira apresentada na figura 50, as personagens fixas Mafalda e Manolito conversavam. A garota, crítica e preocupada com os problemas do mundo, perguntou a opinião do colega sobre a guerra atômica. O garoto, que tem como característica só pensar em comércio e lucros, logo afirmou que não haveria guerra atômica, pois ela é feita por bons comerciantes; e, como o pai dele seria bom comerciante, nenhum outro atiraria no armazém do pai dele. Enquanto Manolito falava, Mafalda foi mostrando sua indignação pela falta de informação do garoto, por meio das expressões faciais e do balão de pensamento com interrogação. Na segunda vinheta, o balão-duplo é utilizado, mostrando que o garoto não parava de falar. No desfecho, na última vinheta, Manolito aconselhou a amiga a ficar sossegada, segundo ele, não haveria problemas.

- Balão-sonho — mostra, por meio de imagens, o conteúdo do sonho de uma personagem.
- Balões-especiais — segundo Ramos, “ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado” (RAMOS, 2007, parte 2, p. 41).

- Balão de apêndice cortado — indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho, voz que vem de um terceiro.

A forma de apresentação da letra também tem significado na linguagem dos quadrinhos. Representam a oralidade, ou seja, como foi emitida a fala pela personagem: fala baixa, grito, expressão destacada. Segundo Ramos (2007; 2009), o tamanho menor pode indicar fala sussurrada, maior ou em negrito indica grito ou estado emocional. O tipo e o formato da letra utilizados, associados às expressões faciais e posições do corpo, tornam-se recursos importantes na produção de sentido. Esse recurso pode ser observado nas figuras 3, 4, 12 e 13. Na figura 3, Manolito falou bem alto, indignado com o tratamento que recebeu na escola; na figura 4, usa-se letra tremida e de cor e tamanho diferentes para mostrar o desespero da mulher por encontrar-se em perigo; nas figuras 12 e 13, o negrito indica o tom mais alto de voz de Mafalda e Manolito. Nas tiras cômicas de Mafalda, os formatos das letras diferenciados para demonstrar estados emocionais são bastante comuns.

Ramos (2007; 2009) também destaca os sentidos sugeridos pelas cores, podendo tanto indicar movimentos como caracterizar personagens. Na figura 7, a cor ocre e a cor vermelha destacam, respectivamente, a lama e o sangue, auxiliando na construção do sentido do texto: a lama que destruiu Mariana e o sangue que dizimou tantas vidas em Paris. O uso do preto e branco, muito característico das tiras cômicas da Mafalda, por exemplo, “permanece até hoje, por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos (caso de muitos jornais pequenos do interior do Brasil) ou por opção estilística” (RAMOS, 2009, p. 84).

Além dos fatores comentados, outro recurso bastante importante é o uso da onomatopeia. Ramos (2007; 2009) define onomatopeias como sons que podem ser representados por uma palavra que sintetiza a ação. As onomatopeias podem ser apresentadas dentro ou fora dos balões. Acrescenta, ainda, que o aspecto visual da letra utilizada nessas onomatopeias “pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida” (RAMOS, 2009, p. 81).

Figura 15 — Tira com onomatopeias

Fonte: Quino (1993, p. 3, tira 1)

A personagem Mafalda estava na escola fazendo um trabalho de Arte, colocou a “tinta” sobre o desenho. Tudo estava calmo, enquanto os alunos trabalhavam. A professora observava os desenhos. Na segunda vinheta, Mafalda começou a utilizar o pincel. Na terceira vinheta, houve mudança do espaço, mostrando que o pai da garota estava em casa escovando os dentes e emitiu um POUAH! O leitor só compreende o que realmente aconteceu e qual a relação entre as cenas no desfecho, quando a sala estaria cheia de espuma e Mafalda disse achar que trouxe o creme dental e deixou a tinta no lugar, ou seja, a onomatopeia indica que o pai de Mafalda escovou os dentes com a tinta. Além da onomatopeia, a expressão facial do pai, também personagem fixa do pai de família da época, indica o engano cômico.

O rosto da personagem, segundo Ramos (2007; 2009), também é um recurso muito importante para dar expressividade. Associado à expressão de alegria, tristeza, dor, decepção, raiva e aos recursos gráficos (formas de realce, expressões, traços, gotas), consegue emitir grande significado à narrativa (RAMOS, 2007, parte 2, p. 18). Além desses fatores, a metáfora visual, imagem que se associa a um conceito diferente do significado, associada aos gestos e à postura do corpo da personagem, auxilia na compreensão e construção do sentido.

Observa-se, na figura 13, na segunda vinheta, o recurso gráfico indicando corrida; a expressão facial de susto e desespero na figura 15, terceira vinheta. Também nessa mesma figura, a posição do corpo de Mafalda, na primeira vinheta, associada à onomatopeia, indica que a garota ligou o rádio.

Todas as características aqui discutidas e exemplificadas, além dos demais recursos associados, garantem o sentido do quadrinho, comprovando que as histórias em quadrinhos “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 17). Assim, como posto, toda a narrativa, segundo o autor (2007, 2009, 2011), é conduzida por meio das personagens, em seus rostos e pelos movimentos dos seres desenhados. O tempo é demonstrado pelos recursos usados para dar movimento ao corpo da personagem no quadrinho ou pela posição do corpo nas figuras. O

espaço é observado na paisagem dos quadrinhos. As cenas são recontadas e apresentadas em cada quadrinho ou vinheta. As personagens ocupam o ponto principal nessas histórias, pois suas expressões e movimentos nas imagens possibilitam toda a trama e a construção de sentido do texto.

Ramos (2007; 2009; 2011) reforça que os quadrinhos são “grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2009, p. 21). A charge e o cartum foram apresentados e caracterizados; a tira cômica foi apresentada também, porém, por ser objeto deste trabalho, suas características serão mais aprofundadas em outra seção. Além de cartuns, charges e tiras cômicas, as tiras seriadas e os vários modos de produção de histórias em quadrinhos compõem esse grande rótulo.

O autor (2007; 2009) caracteriza de forma bem resumida cada um deles, a fim de apresentar suas principais marcas. Charge e tira cômica, como se pôde observar anteriormente na apresentação das características dos quadrinhos e caracterização das figuras, “são textos unidos pelo humor, mas diferentes no tocante às características de produção” (RAMOS, 2009, p. 16). Como observado nas figuras 5 e 6, a charge traz temas baseados em notícias e apresenta figuras caricatas de políticos; já as tiras cômicas mostram situações e personagens fictícios, como as figuras 1, 2 e 3, por exemplo. O cartum, muito parecido com a charge, se diferencia por não estar vinculado a um fato do noticiário. Além disso, o humor advém de uma situação trivial, que se torna atemporal, ou seja, ressignifica, independente do momento.

Romualdo (2000) também abordou e procurou diferenciar os gêneros *cartum* e *charge*.

Sintetizando... compreendemos a charge como o texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal. Como cartum, entenderemos todo desenho humorístico no qual o autor realiza a crítica de costumes. Por focalizar uma realidade genérica, ao contrário da charge, o *cartum* é atemporal, desconhece os limites de tempo que a crítica a personagens, fatos e acontecimentos políticos impõe (ROMUALDO, 2000, p. 21).

Nas charges representadas pelas figuras 5 e 6, atitudes de figuras políticas são criticadas e estão ligadas a fatos atuais, da realidade: na 5, mostra-se o Brasil em crise econômica causada pela corrupção e, na 6, retrata-se a queda da popularidade do governador do Paraná, fazendo uma crítica a suas atitudes; também, na figura 7, retrata-se uma situação específica de Mariana e Paris. A figura 8 traz um cartum: está ligada a um fato atemporal, no caso, os problemas do trânsito.

Quanto à tira, o formato deu nome ao gênero, segundo Ramos (2007; 2009; 2011). A tira cômica, objeto deste trabalho, é o modelo de tira mais produzido e publicado, de acordo

com o autor. Texto curto, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixas ou não, encerrando uma narrativa com final inesperado, sua característica principal é “a temática atrelada ao humor” (RAMOS, 2009, p. 24).

“Tira” (o formato) é o único elemento comum, mesmo que apareça na forma diminutiva, “tirinha”. Na prática, os nomes de cada eixo evidenciam características que se complementam na análise do gênero, E, em todos, há a tendência de enxergar as tiras apenas sob o prisma do humor, forma que tem prevalecido nos jornais e na internet. (RAMOS, 2011, p. 95)

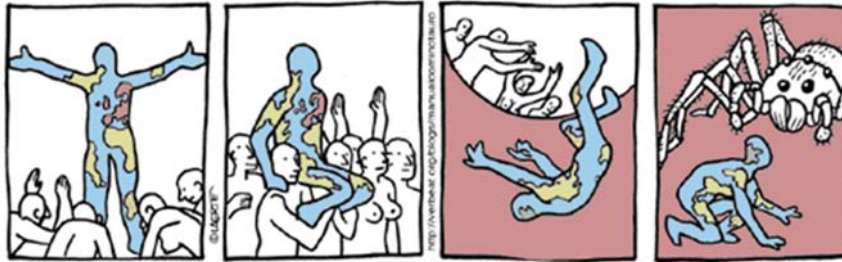
Segundo o autor, além da tira cômica, há duas outras formas de tira que merecem destaque: a tira de aventura seriada e a tira livre. A primeira apresenta aventuras narradas em capítulos, não se preocupa com o humor; seu funcionamento seria próximo a uma novela de televisão; a história era apresentada ao leitor por partes. A tira livre, por sua vez, é um gênero novo, autônomo, centrado na liberdade de produção.

Figura 16 — Tira de aventura serial



Fonte: Elzie Segar (1929). Disponível em: <http://laser693.rssing.com/chan-7734289/all_p2.html>. Acesso em: 09 fev. 2016.

Popeye é uma personagem fixa, criada em 1929, por Elzie Crisler Segar, para o jornal *New York Journal*. Suas tiras eram seriadas e, portanto, as histórias continuavam a cada dia. Na figura, Olívia, personagem fixa e namorada de Popeye, estava em apuros, por ter caído em um buraco, durante uma conversa com Dudu, personagem fixa que adora hambúrguer. Diante do desespero da garota, demonstrado pela expressão facial e sinais gráficos (gotas d’água), Dudu manteve a calma e acreditava que ela estava doente.

Figura 17 — Tira livre

Fonte: Laerte. Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2010-09-01_2010-09-30.html>. Acesso em: 09 fev. 2016.

A tira de Laerte foge das características da tira cômica, é uma tira livre, de caráter inovador. Não há falas, a compreensão é mais difícil e não há humor. A cartunista mudou seu estilo de produção desde que perdeu o filho em 2006¹⁹, passou da tira cômica para a tira livre. Outros cartunistas se inspiram nesse novo formato. A figura mostra um personagem sendo carregado na primeira vinheta, personagem que pode ser considerado o mundo, pelas cores utilizadas, inferindo-se que seja o planeta Terra. Na segunda vinheta, ele imagina estar sendo carregado como herói, estar sendo aclamado, no entanto, na terceira vinheta, é atirado em um precipício para ser consumido. A interpretação fica por conta do leitor, característica da tira livre.

1.2 A TIRA CÔMICA

Como posto na seção anterior, Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) afirma que a principal característica da tira cômica é o tema relacionado ao humor; “trata-se de um texto curto, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (RAMOS, 2009, p. 24). A mudança da penúltima para a última vinheta apresenta a quebra da expectativa e, conseqüentemente, o final inesperado, do qual se espera o efeito de humor. A quebra de expectativa e a crítica encontram-se presentes nesse final. Tudo isso dependerá da personagem, do contexto no qual está inserida, dentre outros fatores. A escolha dos recursos gráficos e linguísticos utilizados também muito influenciará no efeito de humor e na compreensão da tira.

Ramos (2007; 2009; 2011; 2014), após vários estudos comparativos, apresenta algumas características das tiras cômicas. Segundo ele, o formato é, tendencialmente, fixo e padronizado, em sua maioria horizontal, com duas ou três vinhetas. Porém, nas revistas em

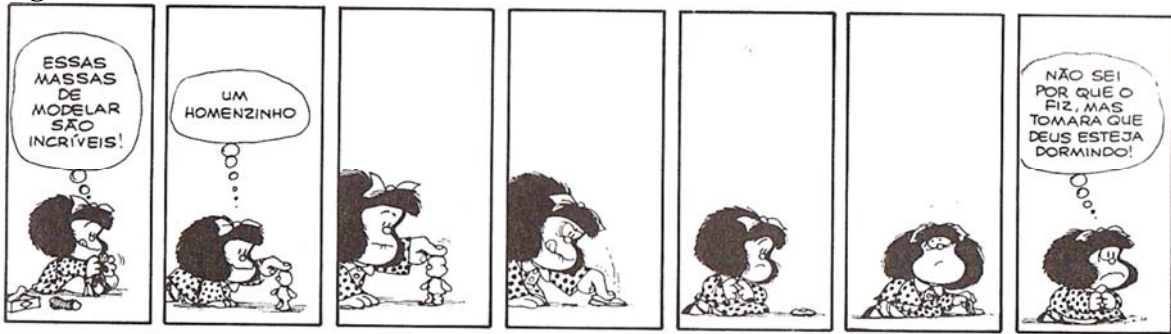
¹⁹ Informações disponíveis em <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2010-09-01_2010-09-30.html>. Acesso em: 09 fev. 2016.

quadrinhos²⁰, podem ocorrer na vertical e há algumas, mais contemporâneas, construídas em dois andares. Como constituem narrativas curtas, as tiras usam poucos quadrinhos (ou poucas vinhetas), ficando entre uma e quatro vinhetas, embora algumas possam ultrapassar e usar andares também.

A tira permanece sendo um texto tendencialmente curto. No caso das tiras cômicas, continua aparecendo com desfecho inesperado, tal qual uma piada, com personagens fixos ou não. Por isso, a alteração do formato não está necessariamente ligada a um novo gênero (RAMOS, 2014, p. 101).

Assim, apesar de apresentar formatos diferentes, a estrutura básica do gênero manteve-se: “o desfecho inesperado, fonte de humor” (RAMOS, 2014, p. 92).

Figura 18 — Tira cômica de sete vinhetas



Fonte: Quino (1993, p. 263, tira 1)

Não é comum uma tira com esse número de vinhetas, contudo percebe-se que, para o objetivo da narrativa e seu desdobramento, foi uma quantidade importante. Na primeira vinheta, a personagem fixa Mafalda brincava com uma massa de modelar e pensou, como mostra o balão, enquanto tentou construir algo, que a massa de modelar era algo incrível. Na segunda vinheta, ela finalizou sua obra: um homenzinho; e, mais uma vez, pensou no que construiria. Na terceira vinheta, ela colocou o homenzinho em pé e parecia brincar com ele. Percebe-se uma mudança na expressão facial da menina. No quarto quadrinho, parecia com “ar” de maldade, então começou a amassar o homenzinho com os dedos e parecia gostar. Na quinta vinheta, no entanto, mostrou-se arrependida do que fizera e ficou olhando para o objeto destruído. Na sexta vinheta, olhou para cima, como se estivesse olhando para o céu, com uma expressão de vergonha e arrependimento. E, no desfecho, sétima vinheta, a garota pensou no que fizera, não soube por que o fizera e desejou que Deus não tivesse visto e que estivesse dormindo. Percebe-se, então, a consciência que Mafalda tem dos seus atos, reconheceu agiu incorretamente (ou fora maldosa), mesmo sendo com um objeto.

²⁰ As revistas em quadrinhos são conhecidas popularmente como gibis, mas o nome já foi tido como pejorativo em épocas na qual a abordagem dos quadrinhos na escola não era bem vista.

Figura 19 — Tira cômica de seis vinhetas



Fonte: Quino (1993, p. 396, tira 1)

A tira traz as personagens fixas Mafalda e Susanita sentadas de costas conversando sobre sua estranha amizade. Na primeira vinheta, Mafalda falou, em um balão de fala-comum, que se perguntava como as duas podiam ser amigas sendo tão diferentes. Na segunda vinheta, Susanita declarou que isso acontecia porque, às vezes, elas se davam bem. E, então, na terceira vinheta em balões intercalados, por três falas cada uma, as garotas foram apontando seus adjetivos negativos (*estúpida, louca, imbecil, cretina*) e, na última fala, Mafalda, mais uma vez, perguntou como podiam ser tão amigas se não se aguentavam. Na quarta vinheta, não houve falas, apenas a imagem das duas em silêncio. Na quinta vinheta, Susanita afirmou ser melhor aguentar Mafalda a vida toda do que um estranho, constituindo o clímax. Na sexta vinheta, o final inesperado, as garotas se mantiveram sentadas, porém, agora, abraçadas.

A figura 15 exemplifica uma tira cômica com 5 vinhetas; as figuras 1, 2 e 3 apresentam-se em 4 vinhetas (mais recorrente nas tiras cômicas da Mafalda), sendo que o clímax encontra-se na terceira e o desfecho com final inesperado e quebra de expectativa na última; na figura 13, a narrativa dá-se em três vinhetas.

Figura 20 — Tira de três vinhetas



Fonte: Quino (1993, p. 263, tira 2)

Nessa tira cômica, o assunto é a sopa²¹, prato muito preparado em período de recessão. Nas duas primeiras vinhetas, a personagem fixa Mafalda apareceu pensando em um ditado, como se alguém lhe dissesse que não precisaria mais comer a sopa. O formato da letra nos balões de pensamento indica o ditado, o uso das reticências mostra que seu pensamento foi interrompido. Na mesma vinheta (a segunda), há um balão de uma personagem fora da cena, provavelmente a mãe, que disse para ela tomar a sopa de uma vez. Então, o desfecho, na última vinheta, mostra Mafalda com expressão bastante irritada, falando em tom alto (indicado pelo uso do negrito) que não precisava interromper o ditado de sua consciência.

Figura 21 — Tira de duas vinhetas



Fonte: Quino (1993, p. 398, tira 5)

A tira de duas vinhetas também não é muito comum. A figura apresenta as personagens fixas Mafalda e a mãe. A garota perguntou à mãe se ela não confundia refeição com ração. Vale lembrar que, em um contexto de guerra e recessão, a sopa não era muito bem quista pelas crianças. A expressão da mãe mostra a dificuldade que tinha em fazer com que a filha, muito crítica, aceitasse algumas situações.

Figura 22 — Tira cômica com uma vinheta



Fonte: Quino (1993, p. 418, tira 1)

²¹ A sopa está ligada, em filmes que retratam guerra, como alimento de quem está vivendo em uma crise. Segundo, Rizzari (2011), Quino explica que a sopa era uma metáfora do autoritarismo da ditadura, por isso Mafalda odiava. Disponível em: <<http://anarcolitico.blogspot.com.br/2011/07/mafalda-mafaldinha.html>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

A tira cômica de apenas uma vinheta traz toda a narrativa numa única cena. A personagem fixa Mafalda refletia, mais uma vez, sobre a sopa, tão indesejada pelas crianças. Pela sua criticidade, ela a via como algo que se dizia fazer bem, mas não fazia, ou seja, algo negativo, assim como a garota considerava o comunismo que tentava acabar com a democracia. Há um monólogo, confirmado pelo uso do balão de fala e não o de pensamento. Utiliza-se sinais gráficos para indicar que a sopa estava quente. A expressão facial revela a insatisfação da menina diante do alimento.

Figura 23 — Tira cômica na vertical



Fonte: Maurício de Souza. *Turma da Mônica*. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

O modelo de tira cômica na vertical é comum na última página da revista de quadrinhos da *Turma da Mônica* de Maurício de Souza, uma tira de três vinhetas com leitura na vertical. O título Páscoa utiliza um ovo de chocolate no lugar do *o* e adianta o assunto ao leitor. Na primeira vinheta, Cebolinha e Mônica (personagens fixas) aparecem bem eufóricos, sorridentes e apressados, seguindo as pegadas de coelho, conversavam sobre as pegadas que deviam levar até os ovos de Páscoa. Na segunda vinheta, Cebolinha desafiou Mônica a ver quem chegaria primeiro. No desfecho, os dois aparecem com expressão de decepcionados e, ao abrirem a porta, viram que Magali já havia chegado e estava terminando de comer o chocolate. A personagem estava sentada, lambendo os dedos, com rosto lambuzado de chocolate. E Mônica disse “Adivinha!”, ou seja, sempre que se fala em comida Magali é a primeira a chegar ou a comer.

Anteriormente, na figura 4, na criação de Orlandeli, apresenta-se um modelo inovador de tira cômica: de dois ou mais andares. A primeira vinheta ocupa todo um lado na vertical, as demais vinhetas variam de tamanho, aumentando a expectativa do desfecho. Possuem mais vinhetas, geralmente sete ou oito. O leitor só fica sabendo realmente o que ocorre, possibilitando a construção do sentido, apenas na última vinheta. Isso é muito comum nas tiras do cartunista Orlandeli, em uma série nomeada *SIC*.

Outra característica marcante nas tiras cômicas, como mencionado na seção anterior, é o uso de imagens desenhadas, embora haja registros do uso de fotografias. “A tendência é o uso de imagens desenhadas, há registro de casos que utilizam fotografia ou colagens, mas são raros” (RAMOS, 2011, p. 106). A figura 9 traz um exemplo desse tipo de tira cômica, com colagem de um classificado de jornal.

De acordo com o autor, quando as tiras cômicas aparecem em jornais, é comum apresentarem na parte de cima o título e o nome do autor. Quando colocadas em coletâneas, feitas em livros, essas informações são omitidas, uma vez que são informadas na capa da obra. As tiras cômicas da Mafalda, por exemplo, não têm título.

Quanto às personagens das tiras cômicas, como nos demais gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*, podem ser fixas ou não. As tiras da Mafalda e de “A turma Mônica”, por exemplo, apresentam personagens fixas. Já o autor Orlandeli tanto utiliza personagens fixas, como Grump e Vândalo, quanto personagens não fixas, como da série *SIC* e charges. Alguns exemplos dessas personagens são mostrados nas tiras seguintes. Nas figuras 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 18 e as demais utilizadas da Mafalda, as personagens são fixas. A turma é composta por 9 personagens fixas, com características peculiares que serão apresentadas na próxima seção.

Figura 24 — Personagens fixas da turma da Mafalda



Fonte: Quino. Disponível em: <<http://www.alienado.net/melhores-tirinhas-da-mafalda/>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

Figura 25 — Personagens fixas de Orlandeli



Fonte: Orlandeli (2009). Disponível em: <http://blogdoorlandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html>. Acesso em: 09 fev. 2016.

Vândalo e Grump são personagens fixas de tiras cômicas do autor Orlandeli. Como já posto, Grump é um personagem desastrado e que sempre acaba se dando mal. Vândalo, seu cachorro, tem senso de humor sarcástico e vive zombando da ingenuidade do seu dono. A tira anterior, de três vinhetas, é de uma série que Orlandeli criou a respeito da reforma ortográfica. Nela, Grump, ingenuamente, comemora por achar que é um visionário por nunca colocar o trema na palavra *linguiça*. Vândalo, porém — sempre em balão de pensamento, por ser um animal que não conversa com seu dono —, associa o fato ao não saber as regras ortográficas da língua portuguesa. Nas duas primeiras vinhetas, Grump, com balão de fala dupla, mencionou a nova regra ortográfica e chegou à conclusão de que seria visionário; em suas falas, há o uso do negrito para destacar algumas partes. O desfecho e a construção do humor vêm com a conclusão de Vândalo: Grump não assistia às aulas de gramática ou não as compreendia.

Outras marcas das tiras cômicas, já comentadas e exemplificadas na seção anterior, são, segundo Ramos (2007; 2009; 2011), que as sequências narrativas são predominantes, com o uso frequente de diálogos entre as personagens; o tema abordado nas tiras é sobre humor; para que esse humor seja alcançado, há, na maioria delas, um final inesperado, com quebra de expectativa; geralmente a narrativa apresentada é completa ou pode apresentar continuação do tema em outras tiras, como foi apresentado na seção anterior, tratando-se de tira seriada. Na estrutura, a tira cômica pode apresentar balões dos diferentes tipos: fala comum, grito, sussurro, pensamento etc. Além disso, pode fazer uso de sinais gráficos, onomatopéias, trocadilhos, duplos sentidos e outros recursos que podem contribuir para melhor compreensão, como o tipo e o formato das letras.

O autor reforça que o final inesperado na tira gera o humor, como se fosse uma piada. Segundo os estudos de Ramos (2007, 2011), alguns autores concordam que a tira cômica se assemelha a uma piada, pela presença do final inesperado que causa o humor. No entanto, na tira cômica, o humor constrói-se com a combinação dos elementos visuais e verbais. Ao final de seus estudos, iniciados em 2007, sobre a aproximação entre piada e tira cômica, o autor chegou à conclusão de que, embora sejam gêneros diferentes, se aproximam em muitos aspectos e se diferenciam em outros. Há aspectos bem comuns:

- texto narrativo tendencialmente curto;
- vinculação ao campo do humor;
- duas leituras, uma séria e uma não tão séria ou jocosa; a estratégia, própria do princípio da incongruência, é levar o leitor para um caminho de sentido apenas para surpreendê-lo, quebrando sua expectativa de leitura;
- leitura única, que leva ao humor;
- desfecho inesperado; por mais pleonástico que seja, é importante reforçar que o desfecho ocorre em ambos os casos na posição final da narrativa;
- interferência do efeito do humor provocado; nas tiras, há interferência no hiato existente entre um quadrinho e outro;
- tendência ao uso de diálogos no processo de construção e condução do texto;
- tendência a ter humor focalizado em atitudes (verbais ou gestuais), centradas nas personagens;
- presença de personagens fixos e não fixos na narrativa; os fixos exigem conhecimento compartilhado dos parceiros da interação, tanto para produção do texto quanto para sua compreensão (e também do efeito de humor);
- tendência a apresentar atitudes e personagens estereotipados, de modo a facilitar a compreensão das características situacionais e de composição da personagem para o leitor;
- uso de elementos verbais escritos (em piadas escritas e tiras cômicas), verbais orais (em piadas orais), verbo-visuais (em piadas orais e tiras cômicas, principalmente), prosódicos (piadas orais e tiras cômicas), e cinéticos (piadas orais e tiras cômicas) para produção do efeito de humor;
- necessidade de acionamento de conhecimentos compartilhados e de mundo de diversas ordens para produção do sentido. (RAMOS, 2011, p.207-208)

De acordo com as pesquisas de Lins (2002), o humor é objeto de estudo de diversas ciências, porém, no campo da linguística, “poucos estudos são conhecidos sobre análise de

mecanismos que geram o humor” (LINS, 2002, p. 18). Seus estudos constataram que o humor nas tiras de Mafalda de Quino (1993) apresenta-se nas rupturas provocadas nas interações, “pela mudança de alinhamento das personagens que, ao interagirem entre si, rompem com a rotina prescrita pelos enquadres que as estruturas de expectativas que temos sobre as coisas do mundo nos levam a elaborar” (LINS, 2002, p. 117). Essa mudança de alinhamento é percebida ora por elementos verbais, ora por não verbais.

Figura 26 — Mudança de alinhamento



Fonte: Quino (1993, p.30, tira3)

A tira, composta por 4 vinhetas, aborda um tema polêmico: o preconceito. Mafalda, com expressão de alegria, mostrou a Susanita um bonequinho negro que ganhara da mãe, Susanita. Com expressão de espanto e insatisfação, Susanita se referiu ao boneco como um negrinho. Mafalda, já com expressão de indignação, perguntou à amiga se por acaso ela teria preconceito racial; Susanita disse que não, que “todos somos iguais”. O humor está na atitude da personagem Susanita nos dois últimos quadrinhos, pois, embora tenha afirmado não ser racista, foi saindo e disse que lavaria o dedo. Nessa tira, para a construção do sentido do texto, o leitor precisa observar tanto a parte visual quanto a verbal.

1.3 QUINO E AS TIRAS DE MAFALDA

Joaquín Salvador Lavado (Quino) nasceu na Argentina. Segundo Gottlieb (1996, p. 19), “desenhou de tudo, de anúncios a cartuns, para jornais e revistas até 1962, quando criou Mafalda”. Mafalda é uma personagem criada por ele em 1963. O cartunista desenhou a última tira dessa personagem em 1973, sendo dez anos de muito sucesso. Os seus desenhos e criações, segundo Gottlieb (1996), satirizam e ironizam a política, a sociedade, o casamento, a família, ricos, pobres, instituições e personalidades. Garota de classe média, como ele também foi, quando criticado pelo fato de a personagem ser aburguesada, afirmou que não se pode escrever aquilo que não se conhece.

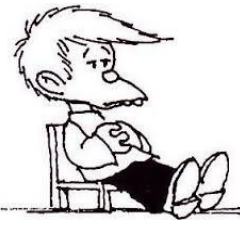

Apesar do sucesso de Mafalda, parou de desenhá-la, segundo entrevistas dadas a jornais e revistas, porque teve medo. Com a chegada dos últimos militares, a perseguição aos que se manifestavam contra o governo ficou muito comum e violenta. Afirmou que estava muito cansado e que parou no momento certo. Embora nunca tivesse tido problemas com as publicações de Mafalda, era censurado em outros quadrinhos de humor. Assim, embora nunca tenha sido censurado, ele mesmo se autocensurava.

Quando Hugo Martinez, do *Jornal da Tarde* (em 30/08/81) perguntou a Quino por que deixou de fazer a MAFALDA, ouviu o seguinte: 'Estava muito cansado. Foram dez anos. Fui mais inteligente do que eu imaginava quando parei de desenhá-la, porque com a chegada dos militares, ou melhor, dos últimos militares, eu não poderia ter dado continuidade ao trabalho. Mafalda jamais poderia ter se calado perante tudo o que acontecia na Argentina. E caso quisesse abrir a boca, não publicaríamos' (GOTTLIEB, 1996, p. 21).

Além de Mafalda (a garota politizada, bem à frente de seu tempo, preocupada com os problemas do mundo), outras personagens fazem parte de sua turma e protagonizam as histórias de Quino. São eles: *Manolito*, filho de um comerciante, vê o mundo sob a ótica do comércio; *Miguelito*, filho único, um tanto egoísta, mas com um coração enorme, tem dificuldade de compreender o que Mafalda pensa; *Susanita*, uma menina cujo único objetivo na vida é encontrar um marido rico e de boa aparência; *Guille "Gui"*, o irmão caçula de Mafalda, esperto demais para sua idade; *Liberdade*, uma menina bem pequena que gosta das coisas simples da vida e seus pais são jovens idealistas; *Burocracia*, a tartaruginha dada a Mafalda e a Guile pelo pai, foi assim batizada por Mafalda, por ser tão vagarosa como tudo o que o cidadão precisa; *os pais de Mafalda*, o pai trabalha numa companhia de seguros, adora cultivar plantas em seu apartamento e entra em crise quando repara sua idade, a mãe é uma típica dona de casa e que não completou os estudos (por isso é vista como medíocre por Mafalda); *Filipe*, um garoto sonhador, que odeia a escola e que trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso nato de responsabilidade. O mundo, representado por um globo, também aparece muito nas tiras de Mafalda, mantendo com ele uma relação de amizade, personifica-o, mostra como precisa de cuidados.

A figura a seguir apresenta a imagem de cada personagem acima descrita.

Quadro 1 — Os componentes da turma da Mafalda

<p>Mafalda</p> 	<p>Felipe</p> 	<p>Manolito</p> 
<p>Miguelito</p> 	<p>Susanita</p> 	<p>Liberdade</p> 
<p>Guille</p> 	<p>Pais de Mafalda</p> 	<p>O mundo</p> 

Fonte: imagens disponíveis em: <<http://www.alienado.net/melhores-tirinhas-da-mafalda/>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

Lins (2002) afirma que a personagem Mafalda possui um tom crítico, reflexivo e questionador a respeito do mundo, da sociedade e da ação das pessoas. Foi criada na Argentina, na época da ditadura militar, nas décadas de 60 e 70. Apesar do contexto histórico e social determinado, as tiras dialogam com questionamentos da realidade atual, ultrapassando a época de produção. Ela fala sobre a Guerra do Vietnã, o descaso dos homens em relação aos outros e a mecanização do próprio homem.

De acordo com Lins (2002), o discurso se constrói nas tiras a partir de questionamentos dos atos e comportamentos dos outros. A pequena garota, uma criança, contesta acontecimentos e atos considerados comuns aos seus pais, aos seus colegas e até mesmo aos meios midiáticos e autoridades, como sistema de governo, submissão da mulher, estrutura familiar, destruição do

meio ambiente, falta de liberdade de expressão, conformismo perante a desigualdade e ditadura, falta de reflexão sobre o mundo e atitudes políticas, dentre outros.

Mesmo criada nas décadas de 60 e 70, as tiras se ressignificam hoje, em contextos diferentes, estabelecendo sintonia com as questões atuais.

1.4 ALGUNS OLHARES SOBRE MAFALDA

Quino criou Mafalda em 1963, na Argentina, e as tiras foram traduzidas em 26 línguas. O contexto sócio-histórico era de guerras civis, ditadura, desaparecimento de compatriotas, violação de direitos humanos. Hoje, como posto, podem ser ressignificadas no contexto no qual se insere. As tiras cômicas, nas quais Mafalda está cuidando do mundo (representado por um globo), a Guerra do Vietnã, a recessão e a fome, por exemplo, constituíam o contexto da época. Nos dias atuais, guerras, poluição, falta de água, doenças, dentre outros problemas sociais e econômicos de diferentes países também constituem o contexto sócio-histórico.

Talvez seja essa a razão para a existência de tantos trabalhos e pesquisas envolvendo essa personagem e suas tiras: estudos de história, do contexto e seus problemas; geografia, envolvendo o mundo, suas transformações e a ação do homem sobre esse mundo; de língua, explorando o humor, o contexto, a ironia; de educação, envolvendo a evolução; dentre outros. Os trabalhos e as pesquisas, como *Anais das Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos*, *Revista Nona Arte* e *Revista Imaginário*, pretendem discutir a imagem de Mafalda, a figura feminista que pode representar, o humor de suas tiras e outros temas relevantes.

Como posto, há muitos trabalhos desenvolvidos a partir da personagem Mafalda e/ou suas tiras. Um deles foi publicado na *Revista Imaginário*²², trabalhos do grupo de Pesquisa em Humor, Quadrinhos e Games – GP-HQG, e dá ênfase às especificidades dessas linguagens visuais e suas interações. Na quarta edição dessa revista, de junho de 2013, foi publicado um artigo intitulado *Entre o humor e a política: debate sobre imperialismo e subdesenvolvimento nas tiras de Mafalda*²³ de Renata dos Santos Andrade. O objetivo era debater o tratamento de questões acerca do subdesenvolvimento e imperialismo na América Latina, durante o período da Guerra Fria, nas tiras cômicas de Mafalda. Utilizou como embasamento teórico os seguintes

²² Revista que publica trabalhos do mestrado da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). É uma revista eletrônica semestral, que reúne trabalhos de doutores, mestres e pesquisadores de todo o país ligados à Comunicação, Artes Visuais, História em Quadrinhos, Humor gráfico, animação, *videogames* e outras manifestações gráfico-visuais da cultura *Pop*, como os *fanzines*, a ficção científica e séries televisivas.

²³ Disponível em: <<http://marcadefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-04/imaginario-4.pdf>>. Acesso em: 05. mar. 2016.

autores: Furtado (1978), Ianni (1974) e Hobsbawn (1995). Debateu a forma com a qual Quino trabalhou os temas de imperialismo e subdesenvolvimento com as personagens das tiras cômicas de Mafalda. Concluiu que os quadrinhos foram e continuam sendo utilizados para disseminar uma determinada ideologia que tanto pode oprimir quanto pode explorar.

Também nos *Anais das Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos*, promovido pelo Observatório de Histórias em quadrinho, da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, publicaram-se trabalhos sobre a personagem Mafalda. Dois deles serão aqui comentados. O primeiro teve como título *Contexto e conhecimentos acionados nas tiras da Mafalda*, de Daniella Kojol Paiva, tendo como objetivo analisar o processo de compreensão das tiras cômicas pela teoria da linguística textual. A autora analisou tiras da personagem Mafalda, a fim de constatar se o contexto e os elementos de época presentes nas tiras interferiam na sua compreensão. Como aporte teórico, utilizou Fávero e Koch (1983), Koch (2004), Koch e Travaglia (2008), Marcuschi (2008), Ramos (2009) e Koch e Elias (2010). Constatou a importância de conhecer o contexto histórico para interpretar algumas das tiras dessa personagem, e que a falta de conhecimento de mundo, de conhecimento partilhado e de conhecimento enciclopédico prejudicou a compreensão dos alunos.

Outro trabalho também publicado nos *Anais das Jornadas Internacionais das Histórias em Quadrinhos* foi o de Talita Rodrigues Costa, com o título *Uma leitura sobre a representação do feminino em Mafalda*, cujo objetivo principal era propor uma discussão inicial sobre as personagens femininas da Mafalda: ela, Susanita, a mãe de Mafalda e Liberdade. Segundo a autora, que se baseou em Eco (1993), Mafalda sempre foi contestadora, representa a mulher que não aceita mais a submissão; Susanita representa a obediência, a aceitação de tudo; a mãe de Mafalda é a tentativa frustrada de querer mudar os valores; e Liberdade surge para trazer um novo modelo de mulher.

Nos *Anais do Eneimagem*²⁴ (UEL) também foram publicados trabalhos sobre a personagem Mafalda. Um deles foi publicado em 2011, na terceira edição, com o título *Mafalda: humor, ironia e intertextualidade*, de Ana Raquel Abelha Cavenaghi. A autora analisou a intertextualidade nas tiras da personagem Mafalda em relação a personagens bíblicos e outros, constituindo-se um critério para a construção do humor. Se não consegue compreender o intertexto, o leitor poderá ter dificuldade para interpretar a tira e identificar o humor.

²⁴ Encontro Nacional de Estudos da Imagem, promovido pelo Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem (LEDI), de dois em dois anos, desde 2007, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Já na quinta edição do mesmo evento, houve a apresentação de uma parte do Projeto de Pesquisa ao qual esse trabalho está vinculado, coordenado pela professora Dra. Maria Isabel Borges: uma análise de fato e valor nas tiras da Mafalda de Quino e de *As Cobras* de Veríssimo. O objetivo era mostrar como a linguagem dos quadrinhos pode ser usada como uma aliada na construção dos sentidos em aulas de português, por meio de uma análise descritiva, explicativa e interpretativa da gramática estruturante da imbricação fato/valor.

Lins (2002), em sua dissertação, com o título *O humor nas tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda*, analisou os alinhamentos e enquadres, mostrando como se constrói o humor nas tiras de Mafalda. Concluiu que o humor está ligado ora a elementos verbais, ora a elementos não verbais de determinada personagem. Apresentou o alinhamento realizado pelas personagens da turma da Mafalda, analisando os elementos e recursos que auxiliaram no desfecho inesperado, quebra da expectativa que resulta no humor.

Sampaio (2008) também elaborou sua dissertação com o mesmo tema de Lins. Intitulou *O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda*²⁵. O objetivo principal do trabalho era apresentar uma proposta pedagógica para a tradução do humor. Para isso, a autora organizou um curso para alunos de graduação, usando um *corpus* de 42 tiras cômicas da Mafalda (QUINO, 2003). Pretendia mostrar como agir para ensinar a tradução do humor de tal maneira que o efeito cômico se produza na língua-alvo. A análise foi baseada em dados fornecidos pelas traduções dos alunos, por seus relatórios baseados nessas traduções, e por dois questionários. Os resultados mostraram a necessidade de atividades de tradução que promovam discussão, reflexão, análise crítica e reelaboração.

Oliveira (2008) também analisou o humor nas tiras, enfocando, principalmente, a ironia. Sua dissertação, intitulada *A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda* teve o objetivo de analisar o humor e a ironia veiculados por meio da linguagem de Mafalda. A autora partiu da ironia como uma afirmação de algo diferente do que se deseja comunicar, ou seja, uma afirmação contrária, por meio do contexto situacional ou entonação. Observou três teorias da Pragmática: as máximas conversacionais do Princípio da Cooperação (GRICE, 1975), a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1986; 2005) e os Atos de Fala (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1969); analisou dezesseis tiras de quadrinhos com a personagem Mafalda e mostrou como a estratégica irônica produz humor e, ao mesmo tempo, conduz à crítica social.

²⁵ Dissertação disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/patriciamoreirasampaio.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

Em *Mafalda vai à escola*, de Gottlieb (1996), é discutida a questão das linguagens, as verbais e não verbais, que aparecem em qualquer quadrinho para auxiliar em sua compreensão. Além disso, a autora faz a relação das teorias de dois filósofos, Moreno e Buber, com os quadrinhos de Mafalda. A autora faz uma crítica ao preconceito que ainda se tem com quem lê quadrinhos, achando que é apenas para crianças. Para ela, esse é um tipo de texto que trabalha a imaginação, tendo em vista a necessidade de, entre uma vinheta e outra, a pessoa imaginar os movimentos e os gestos das personagens. Depois, a autora apresenta Quino e Mafalda, além de toda a sua turma e história de criação. Em seguida, apresenta a escola frequentada por Mafalda como tradicional. Então, apresenta os teóricos Jacob Levy Moreno e Martin Buber, relacionando suas teorias às tiras cômicas de Mafalda de Quino. Conclui que Mafalda apresenta crítica em relação à sociedade e à política, porém apresenta, também, na mesma medida, humor. Gottlieb (1996), ao ressaltar os quadrinhos de Quino, conseguiu mostrar que se pode encontrar desde crítica social até análises psicológicas, filosóficas, além do trabalho com linguagens, comprovando que os quadrinhos são textos muito ricos em conteúdo. Concluiu que Quino, por meio de suas personagens crianças, conseguiu mostrar que a mudança na educação e na sociedade começa pela criança.

Medeiros (2007), em sua dissertação *Mafalda: uma análise textual*²⁶, focaliza os elementos de textualidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (1997), utilizados nas tiras de Mafalda, uma pesquisa desenvolvida em Linguística Textual. Como conclusão, foram sugeridas estratégias e atividades relativas à aplicação de algumas das teorias analisadas no processo de ensino e aprendizagem de português.

Os trabalhos a partir das tiras de Mafalda não se resumem à disciplina de Língua Portuguesa. Há diversas pesquisas e projetos em outras disciplinas, como História e Geografia, por exemplo, às quais não serão apresentadas por não serem o foco da pesquisa.

Enfim, as pesquisas sobre Mafalda concentram-se, principalmente, nas áreas de História, Geografia e Linguística, buscando analisar o humor, a ironia, a ideologia, os conflitos mundiais, os problemas ambientais, dentre outros. No entanto, não há nenhuma pesquisa, como neste trabalho, cujo foco seja produção textual escrita a partir dessas tiras cômicas, na SAA.

²⁶ Dissertação disponível em:
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11400/000611529.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 05 jan. 2016.

CAPÍTULO 2

O PROBLEMA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, aborda-se o problema que desencadeou a pesquisa e descreve-se a proposta de intervenção elaborada para amenizar o problema. Por se tratar de uma pesquisa-ação e de ser o projeto com as atividades pensadas para o trabalho, optou-se por repetir algumas imagens já apresentadas no capítulo anterior.

2.1 O PROBLEMA

Desde que foi instaurado, o programa de atendimento aos alunos na SAA sofreu algumas mudanças, como o atendimento, que era apenas para alunos de sextos anos, estendeu-se a sétimos, por exemplo. Porém, o problema que continua impedindo sua maior eficácia é a ausência de uma proposta sistematizada e que possa atender à heterogeneidade dos alunos, auxiliando-os na superação das defasagens.

O professor da SAA, muitas vezes, não é ou não se sente preparado para elaborar uma proposta que contemple as defasagens de todos os alunos, de forma continuada e significativa, ou mesmo, de preparar atividades diversificadas e interligadas para desenvolver no dia a dia, na SAA. Na maioria das escolas, observa-se a realização de atividades descontextualizadas e desconexas de ortografia, de interpretação ou produção textual. Alguns professores ainda utilizam, aleatoriamente, textos de uma coletânea de 2005, elaborada pela SEED e encaminhada para as escolas para servir de suporte ao trabalho, tendo em vista que o objetivo, desde o início do programa, não é fornecer materiais prontos, uma vez que eles devem ser elaborados a partir das defasagens detectadas em cada turma, papel do professor. Outros professores ainda utilizam atividades prontas de *sites* da internet ou livros didáticos, sem uma sequência gradativa de atividades de leitura, escrita e compreensão.

Diante disso, percebe-se a carência de uma proposta que possa auxiliar esses professores na elaboração de outras propostas que partam da realidade de cada turma especificamente, permitindo um diagnóstico real e atendendo às defasagens de seus alunos, ou seja, auxiliem-nos na superação de problemas recorrentes.

Na pesquisa, uma proposta de intervenção foi elaborada a partir da realidade encontrada na turma de SAA de Língua Portuguesa, de 2016, com alunos do sexto e do sétimo anos, em uma escola estadual da periferia de Cambé, estado do Paraná, onde atua a professora-pesquisadora desde 2001. A escola é relativamente pequena (em média sete turmas em cada

período), porém atende alunos oriundos de famílias com grandes problemas estruturais e sociais, tais como: desemprego, envolvimento com drogas, pobreza, falta de recursos. Além desses problemas ou, também, devido a eles, grande número dos alunos apresenta defasagem na aprendizagem e está fora da idade-série. Apesar disso, a escola tem procurado desenvolver um trabalho de qualidade, atendendo às necessidades e defasagens de cada aluno da melhor forma possível.

No ano vigente (2016), há 4 (quatro) turmas de sextos anos e 4 turmas de sétimos no período vespertino, todas com vários alunos com defasagens na aprendizagem (problemas de leitura, escrita e compreensão) de conteúdos básicos das cinco séries iniciais do ensino fundamental, o que faz com que apenas uma SAA seja insuficiente.

Assim, há a necessidade de uma proposta de trabalho eficaz, porém não demorada, a fim de que haja rotatividade e um número significativo de alunos atendidos pelo programa. Trata-se de um desafio ao qual esta pesquisa procura responder: *como elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa?*

2.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com o objetivo principal de resolver ou amenizar o problema apresentado, optou-se pela pesquisa-ação cujo fundamento é a intervenção, pois se pretende transformar uma realidade. Segundo Thiollent (1992, p. 14), a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Dessa forma, trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa, uma vez que espera mostrar como é possível atender à necessidade de um grupo de alunos com uma proposta que venha ao encontro de suas necessidades reais. O autor ressalta que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores têm papel ativo na resolução do problema e tanto eles quanto os investigados participam ativamente, com o objetivo de resolver o problema observado.

O problema no qual se pretende interferir é a falta de propostas concretas para o trabalho com a SAA de Língua Portuguesa. Busca-se mostrar que a elaboração de materiais pelo professor a partir da realidade de seus alunos é possível, desde que tenha uma proposta de trabalho organizada e bem estruturada, com critérios e etapas de desenvolvimento bem definidos, apoiados em teorias e pesquisas que apresentaram bons resultados. Não se trata de apresentar nada pronto, mas de orientações de como proceder para atender às necessidades

educacionais detectadas. A pesquisa visou contribuir com o trabalho dos professores desse programa e incentivá-los à elaboração de novas propostas, a partir da realidade que cada um enfrenta, não se pretendeu apresentar um material para ser utilizado ou reproduzido simplesmente, mas sim um suporte teórico e prático para a elaboração desse material, de acordo com a realidade de cada turma atendida.

Diagnosticadas as principais defasagens de aprendizagem dos alunos de sextos e sétimos anos por meio da ficha de encaminhamento (Anexo D), preenchida a partir de uma avaliação do professor da turma regular, foi elaborada uma proposta com a tira cômica como gênero-âncora, sendo escolhidas aquelas da personagem Mafalda (QUINO, 1993; 2010). Com tal material, procurou-se desenvolver estratégias para a produção e reescrita de textos escritos (o foco da pesquisa), estabelecendo conexões com as práticas de leitura e análise linguística. A elaboração do material em questão inclui um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos (complementar à ficha), a construção, proposição, execução de estratégias que atenderam às necessidades diagnosticadas, a coleta dos resultados obtidos e avaliação. A partir da avaliação, algumas observações e diretrizes foram propostas para que outros professores possam desenvolver seus próprios materiais, de acordo com as necessidades de seus alunos.

A professora-pesquisadora utilizou as tiras como motivação para a leitura e produção de texto e, a partir dos textos elaborados, pode traçar estratégias para superação das dificuldades mais recorrentes. Optou-se pelas tiras por serem textos mais curtos e atrativos, por combinarem a linguagem verbal e não verbal. Além disso, como posto, os alunos apreciam muito os quadrinhos, possibilitando que se sintam motivados a escrever. Kato (1990) afirma que o aluno gosta de histórias em quadrinhos, “porque esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que já domina: o conversacional.” Esse gênero, acrescenta, deveria ser explorado mais na iniciação à escrita, o que o torna apropriado para o trabalho com alunos que possuem lacunas nessa modalidade da língua e pode ajudar o aluno a segmentar adequadamente o discurso. Escolheram-se as tiras da Mafalda por permitirem o diálogo com textos de diversas áreas e temas.

As atividades aqui apresentadas objetivaram atender às principais e mais recorrentes defasagens identificadas e/ou confirmadas somente após a avaliação diagnóstica. Almejando organizar o trabalho, as atividades foram divididas por eixos, em quatro momentos, os quais serão nomeados por Aspectos.

O Aspecto 1 — *Diagnóstico* — serviu de base para o diagnóstico das defasagens de aprendizagem e foi composto de duas atividades principais, duas produções de texto a partir

tiras da personagem Mafalda, sendo a primeira (Figura 1) com predomínio de texto verbal e a segunda (Figura 2) com predomínio de texto não verbal.

O Aspecto 2 — *Apresentação dos principais gêneros pertencentes ao hipergênero “histórias em quadrinhos” e comparação dos aspectos semelhantes e diferentes* — tratou da apresentação dos principais gêneros pertencentes ao hipergênero “história em quadrinhos” e a comparação entre eles, além do trabalho mais aprofundado com o gênero *tira cômica* da personagem Mafalda.

No Aspecto 3 — *Trabalhando com a tira cômica da Mafalda* —, foram explorados os elementos e recursos das tiras cômicas: balões, vinhetas, onomatopeias, personagens fixos, expressões faciais, sinais gráficos, dentre outros. Sempre que possível, esses elementos e recursos foram analisados nas tiras da Mafalda. Para que os alunos tivessem acesso a outras personagens e estilos de tiras cômicas, algumas atividades foram realizadas a partir das tiras da *Turma da Mônica*, tendo em vista a familiaridade deles com as mesmas. Nessa etapa, estão inclusas as diversas atividades para tentar superar e/ou amenizar as defasagens observadas nas atividades do Aspecto 1 e na ficha de encaminhamento do aluno, tais como: problemas de organização textual, acentuação, ortografia e construção do sentido.

O Aspecto 4 — *Avaliação Final* — foi composto das atividades de avaliação, para planejamento de novos encaminhamentos. A avaliação final, no Aspecto 4, deu-se por meio da produção de três textos, a partir de outra tira cômica da personagem Mafalda, a fim de identificar as dificuldades que persistirem e traçar novos encaminhamentos necessários.

As atividades que compuseram cada aspecto encontram-se apresentadas neste capítulo, porém os comentários e resultados de sua aplicação estão no capítulo 4.

ASPECTO 1 — DIAGNÓSTICO – ENCONTROS 1 E 2

Encontram-se descritas, neste item, as atividades referentes aos diagnósticos inicial e complementar, divididas em dois encontros.

Encontros 1 e 2

Duração: 4 aulas

Título: As lacunas de aprendizagem dos alunos encaminhados à SAA em 2016

Objetivo principal: diagnosticar as principais lacunas de aprendizagem dos alunos encaminhados à SAA por meio da análise da ficha de encaminhamento preenchida pelo

professor regente e por meio das produções escritas dos alunos, a partir das tiras cômicas da Mafalda.

Objetivos secundários: propor atividades de produção textual a partir das tiras da Mafalda (Figuras 26 e 27); analisar as produções e as fichas de encaminhamento do professor regente; detectar as lacunas de aprendizagem mais recorrentes nas fichas e textos; traçar as principais lacunas para o trabalho.

Conteúdo programático: Produção de texto

Atividade 1: Produção de texto a partir de uma tira da Mafalda (Figura 1) com o predomínio da linguagem verbal

Proposta: Produza um texto bem detalhado, utilizando apenas a linguagem escrita, de modo que o leitor compreenda o que ocorreu nessa sequência narrativa, sem precisar das imagens.

Figura 26 — Preconceito Racial



Fonte: Quino (1993, p. 2, tira 3)

Atividade 2: Produção de texto a partir de uma tira da Mafalda com o predomínio da linguagem não verbal

Proposta: A tira cômica abaixo possui mais imagens que palavras, ou seja, há predomínio da linguagem visual, diferentemente da anterior na qual predominava a linguagem verbal. Como na atividade anterior, produza um texto bem detalhado, utilizando apenas a linguagem escrita, de modo que o leitor compreenda o que ocorreu nessa narrativa, sem precisar das imagens.

Figura 27 — O dicionário



Fonte: Quino (1993, p. 2, tira 4)

ASPECTO 2 — APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS GÊNEROS PERTENCENTES AO HIPERGÊNERO
“HISTÓRIAS EM QUADRINHOS” E COMPARAÇÃO DOS ASPECTOS SEMELHANTES E DIFERENTES

Nesta etapa, considerada intermediária porque ainda não se havia aprofundado o estudo sobre a personagem Mafalda, os alunos tiveram contato com os principais gêneros narrativos pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinho*: a tira cômica, a tira livre, o cartum, a charge, a novela gráfica e o mangá. A etapa contemplou 7 encontros, nos quais a professora apresentou cada gênero quadrinístico e promoveu uma comparação entre eles, a fim de observar as semelhanças e diferenças, porém sem esgotá-los, uma vez que o foco da pesquisa é a tira cômica. Abaixo, foi relatado cada encontro.

Encontro 3: A história em quadrinhos de revistas em quadrinhos

Duração: 2 aulas

Título: História em quadrinhos de Asterix

Objetivo principal: apresentar uma história de aventura compilada no suporte revista em quadrinhos, para que os alunos conheçam os principais aspectos.

Objetivo secundário: detectar as principais marcas das histórias em quadrinho de revistas em quadrinhos.

Conteúdo programático: Histórias em Quadrinhos e aspectos verbais e não verbais.

Atividade Proposta: Depois de lermos juntos a obra *Asterix e o papiro de César*²⁷ (FERRI; CONRAD²⁸, 2015), responda:

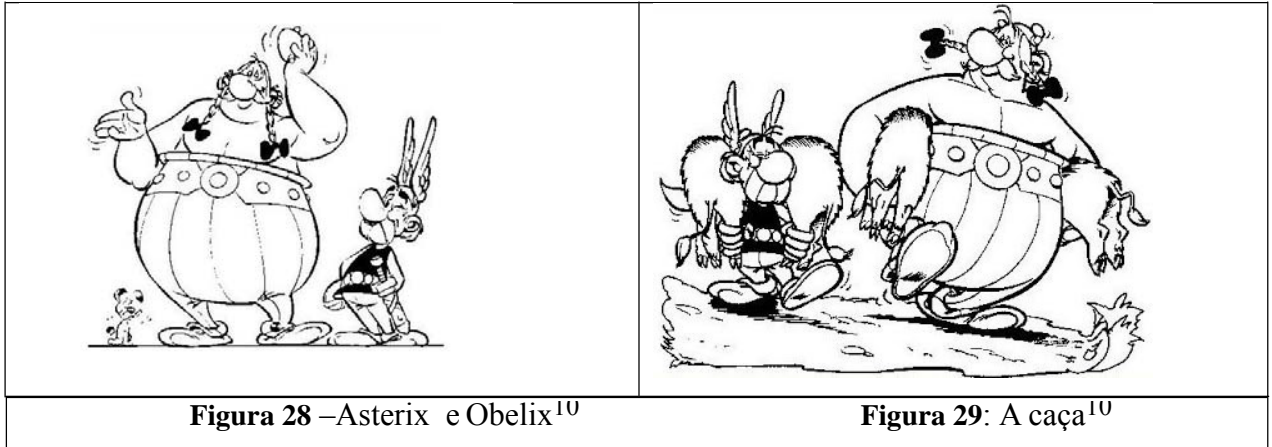
- a) Qual o problema a ser resolvido?
- b) Quem é Asterix?
- c) Quem é Obelix?
- d) Pinte cada imagem²⁹ e escreva embaixo dela algo sobre o texto

²⁷ A 36ª história da série, cujos personagens principais são Asterix e Obelix, dois gauleses que ajudam o povo a resistir às investidas dos romanos, fala sobre o livro que César escreveu sobre as suas conquistas. Em um dos capítulos fala sobre o único território em que o grande Imperador não conseguiu dominar: uma pequena aldeia de gauleses impenetrável. César é instruído a retirar esse capítulo de seu livro e dar fim a esse papiro, afinal, ninguém se importa mesmo com essa aldeia. No entanto, o papiro desaparece e vai cair nas mãos dos gauleses.

²⁸ As histórias de Asterix foram criadas pelos franceses Albert Uderzo e René Goscinny, em 1959. Publicaram 24 títulos até 1977, quando Goscinny faleceu. Uderzo continuou o trabalho e produziu mais 10 títulos até 2009, quando a série completou 50 anos. Então, o autor anunciou sua aposentadoria. Passou o trabalho para uma nova dupla: o roteirista Jean-Yves Ferri e o ilustrador Didier Conrad. Informações disponíveis em:

<<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2013/10/24/asterix-chega-a-35-edicao-sem-autores-originais-pela-primeira-vez.htm>>. Acesso em: fev. 2017.

²⁹ Imagens disponíveis em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/746-asterix-obelix-ideafix>>. Acesso em: mar. 2016.



Encontro 4: Histórias de humor compiladas em revistas em quadrinhos (gibis)

Duração: 2 aulas

Título: História de humor da *Turma da Mônica* criança

Objetivo principal: apresentar exemplos de histórias de humor de duas revistas em quadrinhos diferentes para que os alunos conheçam os principais aspectos.

Objetivo secundário: detectar as principais marcas das histórias em quadrinhos de revistas em quadrinhos.

Conteúdo programático: Histórias em quadrinhos e aspectos verbais e não verbais.

Atividade 1: Escreva algo que gostou na história que leu.

Figura 30 – Turma da Mônica³⁰



³⁰ Imagem disponível em: <<https://www.ideiasmix.com/wp-content/uploads/2015/02/desenhos-da-turma-da-m%C3%B4nica-para-colorir-3.jpg>>. Acesso em: mar. 2016.

Atividade 2: Responda sobre o episódio *O papiro de César*.

1. Personagens principais:
2. O que indicam nessa história em quadrinhos?
 - a) retângulos amarelos:
 - b) palavras escritas em negrito, em tamanho maior:
 - c) palavras escritas em tamanho menor:
 - d) balões com uma interrogação:
 - e) onomatopeias:
 - f) as expressões faciais:
 - g) os sinais gráficos:
3. Como é resolvido o conflito da história?

Encontro 5: A novela gráfica

Duração: 2 aulas

Título: A novela gráfica

Objetivo principal: caracterizar uma novela gráfica.

Objetivos Secundários: observar as principais marcas da novela gráfica; comparar o episódio da novela gráfica com as histórias em quadrinhos lidas na aula anterior.

Conteúdo programático: A novela gráfica.

Atividades propostas

A. Episódio “O véu”, da novela gráfica: *Persépolis*³¹ (SATRAPI, 2007, p. 7-12)

1. Qual a personagem principal do livro? Escreva sobre ela:
2. Em que religião ela é criada?
3. Nesse episódio, conseguimos identificar algumas “regras” dessa religião. Quais?
4. Você já tinha ouvido algo sobre essa religião? O quê?
5. Quem narra da história?
6. Quais os recursos usados para apresentar as falas?
7. O que percebeu de semelhante e diferente entre esse texto e os lidos na aula anterior?
8. Além da parte escrita, a parte visual (as imagens) auxiliou na compreensão do texto. Em que momento os recursos visuais ajudaram você a compreender melhor o fato narrado?
9. O que chamou mais sua atenção nesse episódio da história?
10. Elabore um pequeno parágrafo, expondo sua opinião a respeito do uso ou não do véu?

³¹ *Persépolis* é uma história de temática autobiográfica que discorre sobre a vida de Marjani Satrapi, uma garota iraniana, e sua vida em meio a um ambiente opressor e formado por ideologias conservadoras. Desde os 10 anos de idade, ela compartilha o modo de vida, os costumes e a rotina das meninas da sua idade nas escolas iranianas e no cotidiano do lugar.

Figura 31 — “O véu”, um episódio da novela gráfica *Persépolis*



Fonte: SATRAPI, Marjane. O véu. In: _____. *Persépolis*. Completo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 6-12.

Encontro 6: A novela gráfica e o mangá

Duração: 2 aulas

Título: A novela gráfica e o mangá

Objetivo principal: caracterizar um mangá.

Objetivos Secundários: ler um mangá; observar as semelhanças e diferenças entre ele e a novela gráfica, e entre os demais gêneros quadrinísticos já estudados.

Conteúdo programático: A novela gráfica e o mangá.

Atividades desenvolvidas

A. O que você percebeu de semelhante e diferente entre as duas obras de quadrinhos: *Persépolis* e *Turma da Mônica Jovem*?

Figura 32 — Turma da Mônica Jovem³²



Figura 33 — Persépolis³³



B. Mangá: *Turma da Mônica Jovem*

1. Após ler o mangá, assinale com X as características e os elementos que identificou na história. Em seguida, observe o efeito que cada um deles causa um no texto.

Balões	Expressões Faciais	Onomatopeias	Sinais Gráficos

³² Imagem disponível em: <<http://not1.xpg.uol.com.br/desenhos-para-colorir-turma-da-monica-jovem-melhores-desenhos>>. Acesso em: mar. 2016.

³³ Imagem disponível em: <<https://strangeloveblogger.files.wordpress.com/2008/01/persepolis2.jpg>>. Acesso em: fev. 2016.

Encontro 7: A charge, o cartum, a tira livre e a tira cômica

Duração: 2 aulas

Título: Charge, cartum, tira livre e tira cômica

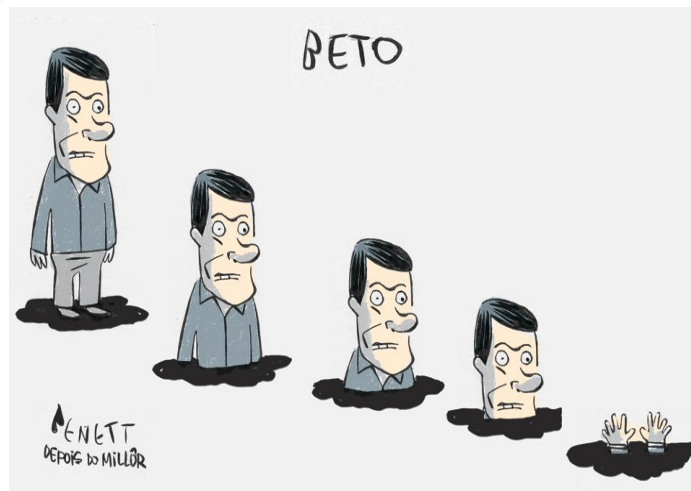
Objetivo principal: conhecer outros gêneros narrativos pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos* e estabelecer semelhanças e diferenças entre eles

Objetivos secundários: analisar os recursos verbais e não verbais utilizados em cada texto; identificar os elementos em comum (fala, expressão facial, onomatopeia, sinais gráficos); perceber diferentes objetivos nos textos; reconhecer a presença ou não do humor.

Conteúdo programático: Charge, cartum, tira livre e tira cômica

Atividades programadas: Leitura, análise e anotação da compreensão dos textos.

Figura 6 — Charge



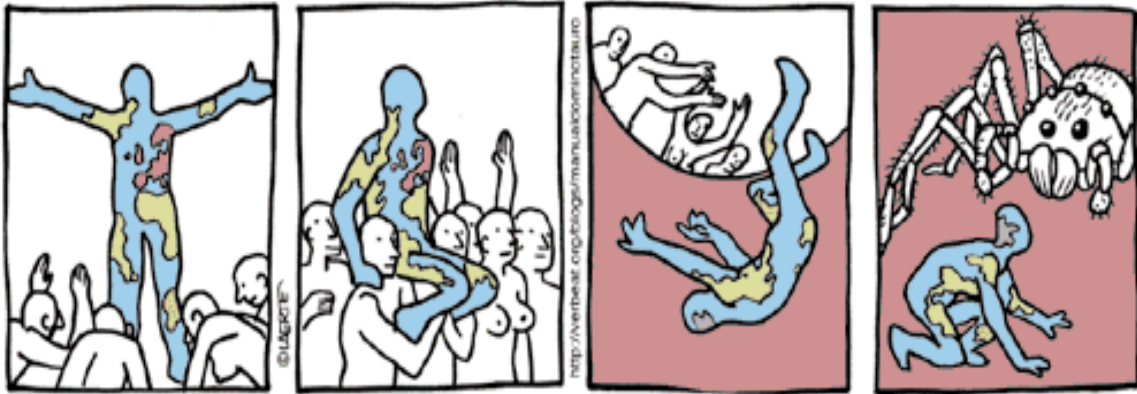
Fonte: charge produzida por Alberto Benett, publicada no jornal *Gazeta do Povo*, Paraná, em 18 maio. 2015, na página 2, Editorial. Disponível em: < <http://www.esmaelmorais.com.br/tag/massacre-dos-professores>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

Figura 34 — Cartum



Fonte: Disponível em <http://flaviaport.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 17 — Tira Livre



Fonte: Laerte. Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2010-09-01_2010-09-30.html>. Acesso em: 09 fev. 2016.

Figura 15 — Tira Cômica com onomatopeia



Fonte: Quino (1993, p. 3, tira 1)

Encontro 8: Comparação dos gêneros quadrinísticos

Duração: 2 aulas

Título: Semelhanças e diferenças entre os gêneros quadrinísticos

Objetivo principal: reconhecer as principais semelhanças e diferenças entre cada gênero do hipergênero *histórias em quadrinhos*.

Objetivos secundários: identificar cada gênero do quadrinho; reconhecer as principais diferenças entre eles; observar a importância de cada recurso neles utilizado para a construção dos sentidos do texto.

Conteúdo programático: Os gêneros quadrinísticos.

Atividade proposta: Em duplas, rever as atividades do caderno e da pasta e, em seguida, preencher o quadro com as características de cada gênero quadrinístico abordado até o momento, ressaltando as semelhanças e diferenças entre eles e observando a importância de cada recurso na caracterização e significação do mesmo.

Quadro 2 — Comparação entre os gêneros quadrinísticos**SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS DO QUADRINHO**

Gênero narrativo do Quadrinho	História em quadrinhos	Novela Gráfica	Mangá	Tira cômica	Tira livre	Charge	Cartum
Semelhanças							
Diferenças							

Fonte: elaborado pela autora.

Encontro 9: A tira cômica

Duração: 2 aulas

Título: A estrutura e a construção do humor na tira cômica

Objetivo principal: reconhecer as principais características da tira cômica

Objetivos secundários: observar os recursos utilizados na tira cômica para construção do humor e dos sentidos; verificar como se dá a quebra da expectativa.

Conteúdo programático: Tiras cômicas de diferentes personagens.

Atividades propostas:

A. Análise de tiras diversas, observando como ocorre a construção da narrativa, dos sentidos do humor presentes na quebra da expectativa.

B. Leitura e análise oral e em duplas de tiras aleatórias do livro “10 anos com Mafalda” (QUINO, 2010).

Figura 35 — Tira 1 para análise - O xadrez



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

7115

Fonte: Maurício de Souza. Disponível em: <<http://telaquente.com.br/site/home?start=30>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 36 — Tira 2 para análise – O doente



Fonte: Quino (1993, p. 77, tira 2)

Figura 37 — Tira 3 para análise – Plano infalível



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

6932

Fonte: Disponível em <<http://www.aliinado.net/tirinhas-engracadas-da-turma-da-monica>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 38 — Tira 4 para análise – O socorro



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

5221

Fonte: Disponível em <<http://karlakayrone-servicosocialpedagogia.blogspot.com.br/2011/09/v-behaviorurldefaultvml-o.html>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 39 — Tira 5 para análise - O palavrão



Fonte: Quino (1993, p. 74, tira 3)

ASPECTO 3 — TRABALHADO COM A TIRA CÔMICA DA MAFALDA

Nesta etapa, os alunos conheceram a personagem Mafalda e seus amigos, além do contexto de produção no qual foram criados. Também se aprofundou o estudo do gênero *tira cômica*. Durante a proposição das marcas das tiras cômicas, continuou-se a realização de atividades para superação das defasagens observadas nas produções iniciais, como pontuação, construção dos sentidos, organização do texto e ortografia. Por essa razão, os alunos foram, sempre que se fizesse oportuno, convidados à reescrita das produções iniciais e a revisão de outras atividades realizadas no caderno ou em folhas avulsas.

Encontro 10: Quino e a turma da Mafalda

Duração: 2 aulas

Título: Conhecendo Quino e Mafalda

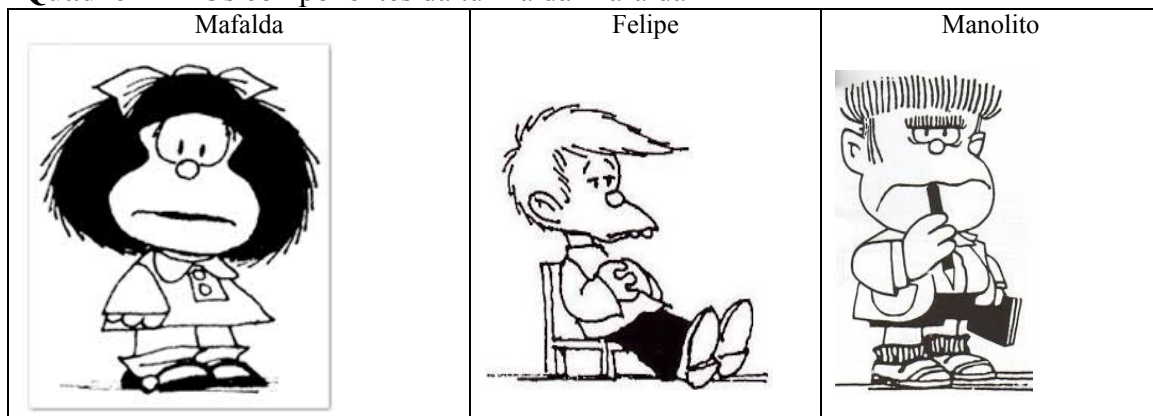
Objetivo principal: apresentar Quino e a turma da Mafalda aos alunos, além do contexto de produção no qual estão inseridos.

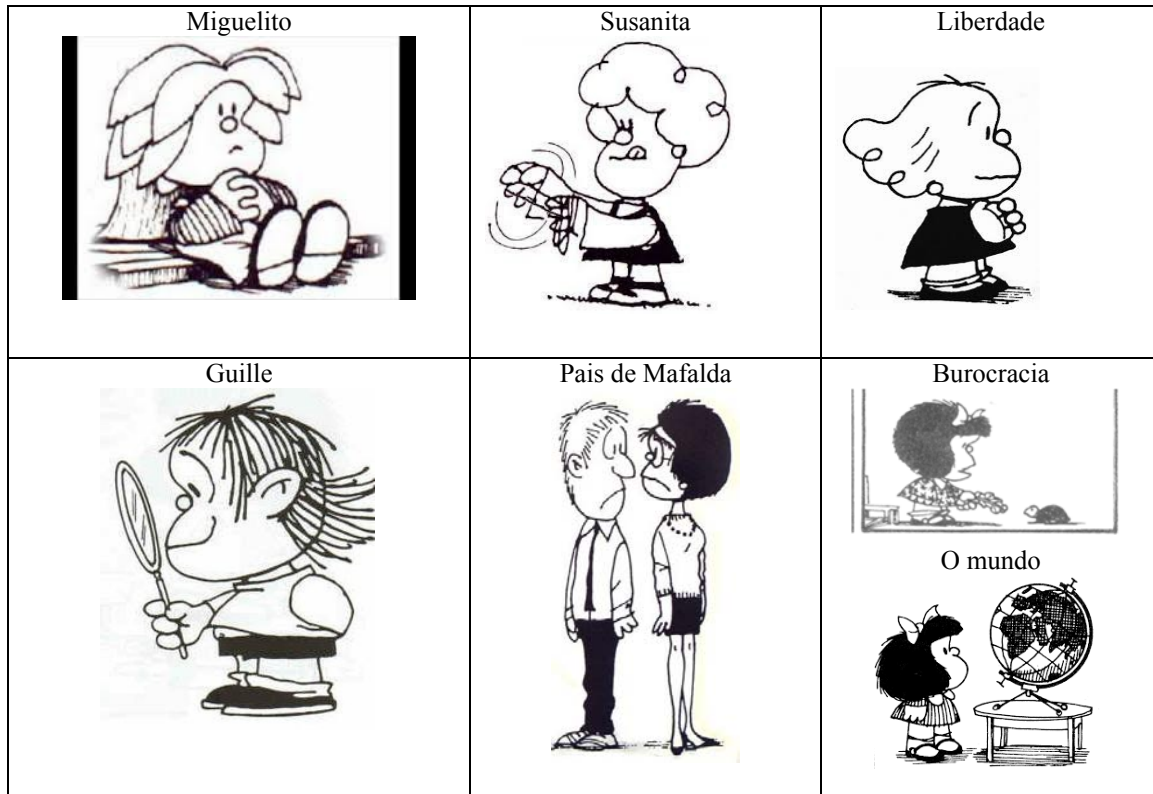
Objetivos secundários: reconhecer as características físicas, psicológicas, sócio-históricas e socioculturais de cada personagem da turma da Mafalda, a fim de facilitar a construção de sentidos de suas histórias; analisar o contexto de produção no qual a turma da Mafalda está inserida para compreender os fatos narrados.

Conteúdo programático: As personagens da turma da Mafalda

Atividades propostas: Após a exposição oral, elaborar um cartaz, coletivamente, colando cada imagem da turma da Mafalda, escrevendo sobre cada um dos membros. Em seguida, fazer o mesmo em outra folha avulsa, com as imagens, individualmente.

Quadro 1 — Os componentes da turma da Mafalda





Fonte: Elaborado pela autora com imagens disponíveis em <<http://jornalggn.com.br/tag/blogs/mafalda>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

Encontros 11, 12 e 13: *Os elementos dos quadrinhos na construção da narrativa e do sentido: análise de tiras cômicas da personagem Mafalda*

Duração: 6 aulas

Título: Os recursos na construção da narrativa e dos sentidos do texto

Objetivo principal: analisar os recursos dos quadrinhos e seu papel na construção dos sentidos

Objetivo secundário: analisar tiras com diferentes formas de apresentação e número diferentes de vinheta, reconhecendo onde se dá o clímax, a quebra da expectativa e o final inesperado.

Conteúdo programático: recursos visuais e verbais dos quadrinhos.

Atividades Propostas:

A. Escrever a que gênero quadrinístico pertence o texto, justificar e explicar o que compreendeu sobre o texto.

Figura 40 — Cartum para atividade



Fonte: Disponível em <http://flaviaport.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 41 — Tira cômica para atividade



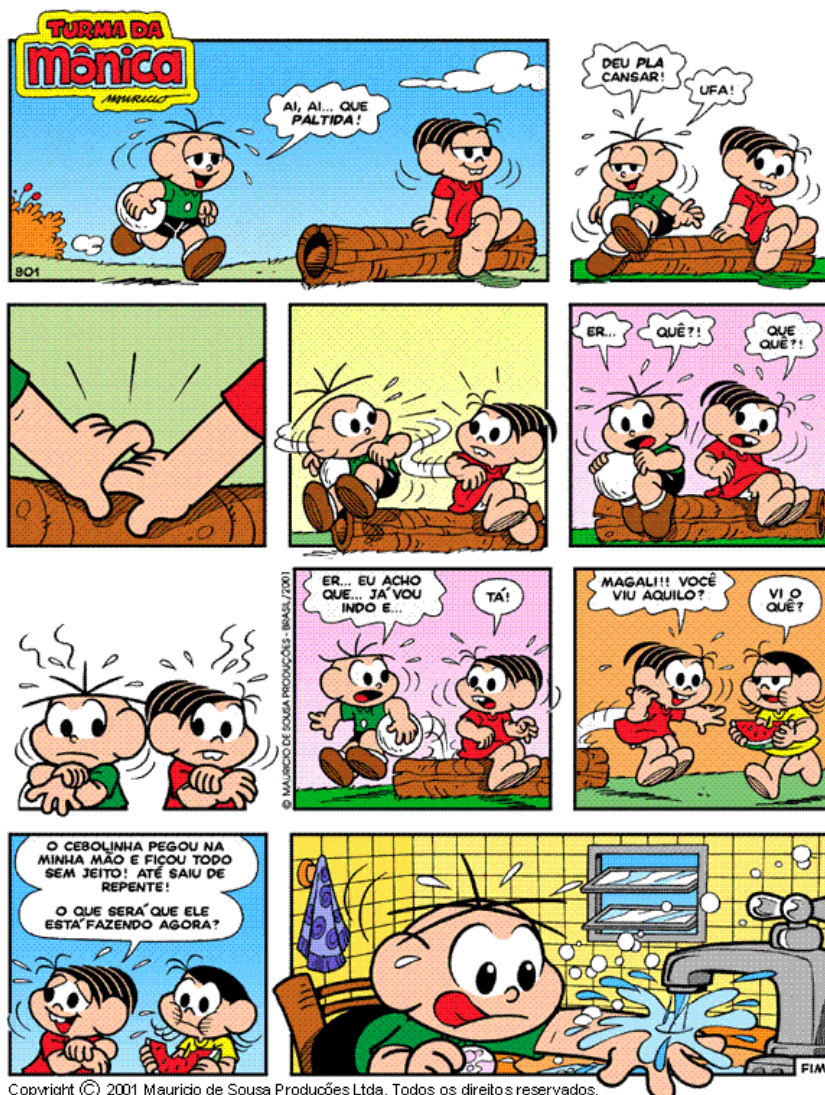
Fonte: Quino (1993, p. 396, tira 1)

Figura 42 — Charge para atividade



Fonte: Regi. Publicada em: 08 set. 2014. Disponível em: <<http://www.emtempo.com.br/tags/petrobras-eleicoes/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Figura 43 — HQ para atividade



Fonte: Maurício de Sousa. Disponível em: <<http://www.acucena.ind.br/blog/comportamento/os-quadrinhos-nacionais-e-a-turma-da-monica/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

C. Elaborar um mini cartaz, exemplificando cada recurso dos gêneros dos quadrinhos.

Quadro 3 – Recursos dos Quadrinhos

Legenda	Balão de fala	Balão de pensamento	Balão uníssono
Balão de grito	Expressões faciais e Sinais gráficos	Onomatopeias	Tamanhos de letras diferentes

D. Analisar cada tira da personagem Mafalda, a partir das questões sugeridas.

Figura 44 — O destino da humanidade



Fonte: Quino (1993, p. 31, tira 5)

Figura 45 — A televisão



Fonte: Quino (1993, p. 100, tira 5)

Figura 39 — O palavrão



Fonte: Quino (1993, p. 74, tira 3)

Figura 46 — A reforma da cidade



Fonte: Quino (1003, p. 175, tira 4)

Figura 47 — Calamidade



Fonte: Quino (1993, p. 32, tira 2)

Tira 1

- Quais as personagens envolvidos nessa tira?
- O que a Mafalda quer saber?
- O que ocorre entre os dois garotos?
- A que conclusão Mafalda chega?

Tira 2

- Como as personagens estão nos três primeiros quadrinhos?
- O que Felipe faz? E Mafalda?
- O que Felipe informa a Mafalda sobre o que leu no jornal?
- O que ocorre na terceira vinheta? Qual a reação deles?
- Qual o desfecho? Explique.
- O que Felipe informa sobre a TV?
- O que ocorre na 3ª vinheta? Explique.
- Qual o desfecho do texto? Comente.
- Quais os sentidos da palavra “veículo” nessa tira?
- Você concorda com Mafalda? Justifique.
- Onde está o humor nessa tira?

Tira 3

- Onde estão os personagens? Quem são eles?
- Explique onde está o humor dessa tira?

Tira 4

- Onde está o humor?

Tira 5

- Explique a tira.

Encontro 14: O narrador, as personagens e a pontuação – Produção coletiva

Duração: 2 aulas

Título: A tira cômica em linguagem verbal

Objetivo principal: produzir um texto coletivamente.

Objetivo secundário: perceber como se dá a “tradução” de uma tira cômica para um texto somente verbal; reconhecer o papel dos recursos visuais na construção dos sentidos do texto

Conteúdo programático: Produção coletiva

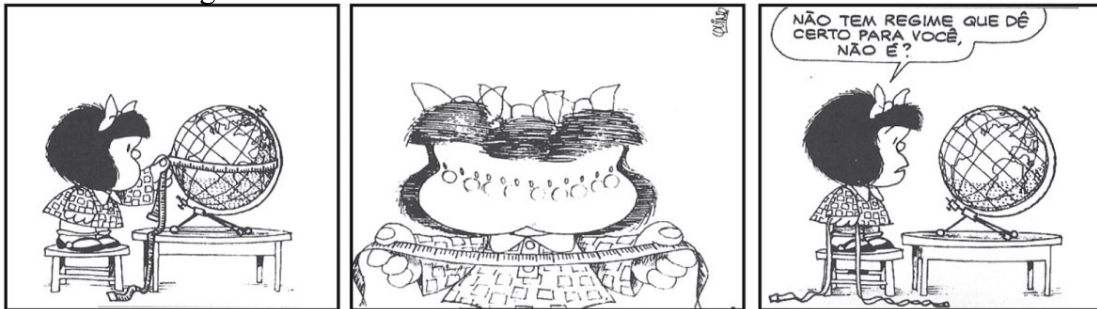
Atividade proposta: Produção coletiva a partir das tiras

Figura 48 — Brincando de governo



Fonte: (Quino, 1993, p. 6, tira 5)

Figura 49 — O Regime



Fonte: Quino (1993, p. 194, tira 3)

Encontro 15: A pontuação e a estrutura do texto narrativo

Duração: 2 aulas

Título: Reconhecendo os sinais de pontuação e a estrutura do texto narrativo

Objetivo principal: compreender a importância dos sinais de pontuação e da organização do texto para sua compreensão.

Objetivos secundários: observar os usos da pontuação no texto; verificar como se dá a estruturação de um texto narrativo (narrador e falas dos personagens)

Conteúdo programático: Os usos dos sinais de pontuação e a silhueta do texto narrativo.

Atividades Propostas:

A. Leitura e discussão da fábula, relacionando-a ao contexto de Mafalda.

B. Análise da estrutura do texto e da pontuação utilizada.

C. Identificar as partes que pertencem ao narrador e às personagens, utilizando a seguinte legenda: *Vermelho: narrador // verde: personagens // azul: moral // amarelo: título// laranja: autor*

OS ANIMAIS E A PESTE – Monteiro lobato

Em certo ano terrível de peste entre os animais, o leão, mais apreensivo, consultou um macaco de barbas brancas.

— Esta peste é um castigo do céu — respondeu o macaco — e o remédio é aplacarmos a cólera divina sacrificando aos deuses um de nós.

— Qual? — perguntou o leão.

— O mais carregado de crimes.

O leão fechou os olhos, concentrou-se e, depois duma pausa, disse aos súditos reunidos em redor:

— Amigos! É fora de dúvida que quem deve sacrificar-se sou eu. Cometi grandes crimes, matei centenas de veados, devorei inúmeras ovelhas e até vários pastores. Ofereço-me, pois, para o sacrifício necessário ao bem comum.

A raposa adiantou-se e disse:

— Acho conveniente ouvir a confissão das outras feras. Porque, para mim, nada do que Vossa Majestade alegou constitui crime. São coisas que até que honram o nosso virtuosíssimo rei Leão.

Grandes aplausos abafaram as últimas palavras da bajuladora e o leão foi posto de lado como impróprio para o sacrifício.

Apresentou-se em seguida o tigre e repete-se a cena. Acusa-se de mil crimes, mas a raposa mostra que também ele era um anjo de inocência.

E o mesmo aconteceu com todas as outras feras.

Nisto chega à vez do burro. Adianta-se o pobre animal e diz:

— A consciência só me acusa de haver comido uma folha de couve da horta do senhor vigário.

Os animais entreolharam-se. Era muito sério aquilo. A raposa toma a palavra:

— Eis amigos, o grande criminoso! Tão horrível o que ele nos conta, que é inútil prosseguirmos na investigação. A vítima a sacrificar-se aos deuses não pode ser outra porque não pode haver crime maior do que furtar a sacratíssima couve do senhor vigário.

Toda a bicharada concordou e o triste burro foi unanimemente eleito para o sacrifício.

Moral: Aos poderosos, tudo se desculpa... Aos miseráveis, nada se perdoa.

Fonte: LOBATO, Monteiro. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/fabulas/4179548>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

Encontro 16: Comparando tira cômica e piada

Duração: 2 aulas

Título: Semelhanças e diferenças entre piada e tira cômica

Objetivo principal: observar como se dá o humor na tira cômica e na piada

Objetivos secundários: comparar como se constrói o humor na piada e na tira cômica; perceber a importância do não verbal na tira cômica para a construção dos sentidos; elaborar uma piada a partir da tira cômica e uma tira cômica a partir de uma piada.

Conteúdo programático: O humor e o sentido na piada e na tira cômica

Atividades Propostas:

- A. Contação de piadas pela professora.
- B. Leitura dramatizada de piadas. Análise do humor. Observação da estrutura do texto e da pontuação utilizada.
- C. Colar as piadas e responder as questões sobre elas.
- D. Comparação das piadas com as tiras cômicas estudadas.
- E. Reescrever a piada de forma bem estruturada, separando em parágrafos e colocando a pontuação necessária.

Arroz

Um professor pergunta ao aluno:

— Arroz é com S ou com Z?

O aluno responde:

— Aqui na escola eu não sei, mas lá em casa é com feijão!

Dever do Joãozinho

A professora pergunta para Joãozinho;

— Joãozinho, por que você não fez o dever de casa?

E ele prontamente responde:

— É que eu moro em apartamento!

Cor do Amor

Joãozinho pergunta para sua mãe:

— Mãe, você sabia que vermelho é a cor do amor?

— Sei sim. Por quê?

— Te amo! Toma aqui meu boletim...

Preguiça escolar

De manhã, a mãe bate na porta do quarto do filho:

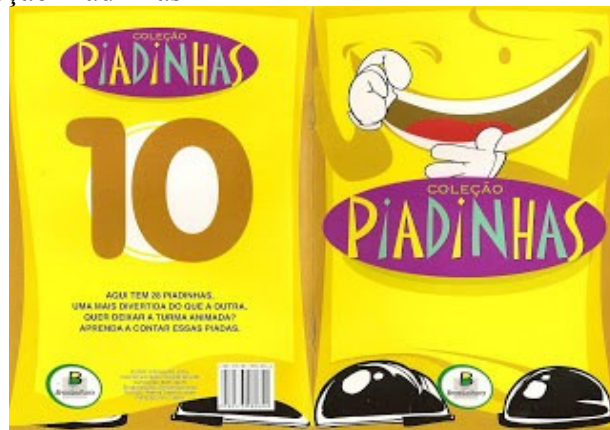
— Filho, acorda!

— Hoje não vou à escola! E não vou por três motivos: estou morto de sono, detesto aquele colégio e não aguento mais os professores!

— Mas você tem que ir, filho! E por três motivos: você tem um dever a cumprir, já tem 45 anos e é o diretor do colégio!

Fonte: Coleção Piadinhas.

Figura 50 — Capa coleção Piadinhas



Fonte: Disponível em <<http://reticenciasdalarissa.blogspot.com.br/2012/04/colecao-piadinhas-livro-10.html>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

1. Como se deu o humor em cada piada?
2. O que há de semelhante entre a piada e a tira cômica?
3. Quais as diferenças entre a piada e a tira cômica?
4. Qual a estrutura de uma piada?
5. Faça a legenda e separe narrador de personagens.
6. Quais os sinais de pontuação e qual o sentido do seu uso nessas piadas?

O DEFUNTO VIVO

em alguns locais do interior mineiro quando morria alguém costumavam buscar o caixão na cidade vizinha de caminhão certa vez vinha pela estrada um caminhão com sua lúgubre encomenda quando alguém fez sinal pedindo carona o motorista parou se você não se incomodar de ir na carroceria junto ao caixão pode subir o homem disse que não tinha importância que estava com pressa agradeceu e subiu e a viagem prosseguiu nisto começa a chover o homem não tendo onde se esconder da chuva vendo o caixão vazio achou melhor deitar-se dentro dele fechando a tampa para melhor abrigar-se com o balanço da viagem logo pegou no sono mais na frente outra pessoa pediu carona o motorista falou se você não se importa de viajar com o outro que está lá em cima pode subir o segundo homem subiu no caminhão embora achasse desagradável viajar com um defunto num caixão era melhor que ir a pé para o povoado de tempos em tempos novos caronas subiam na carroceria sentavam-se respeitosos em silêncio em volta do caixão enquanto seguiam viagem chegando perto o arraial ao passar num buraco da estrada um tremendo solavanco sacode o caixão e desperta o dorminhoco que se escondera da chuva dentro dele levantando devagarinho a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora fala em voz alta será que já passou a chuva foi um corre-corre dos diabos não ficou um em cima do caminhão dizem que tem gente correndo até hoje

Fonte: Weitzel, Antônio Henrique. **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora, MG. EDUFJF, 1995. (Disponível em: <<http://textoemmovimento.blogspot.com.br/2013/08/o-defunto-vivo-interpretacao-de-texto.html>>. Acesso em: 23 abr. 2016.)

Encontro 17: Textos desconexos para leitura e observações dos alunos quanto a pontuação e estruturação

Duração: 2 aulas

Título: Relacionando escrita e imagem

Objetivo principal: revisar pontuação, estruturação do texto e construção de sentidos.

Objetivos secundários: observar a importância da imagem e da pontuação na construção dos sentidos e na narratividade.

Conteúdo programático: tiras da Mafalda para reescrita.

Atividades Programadas: Textos para reestruturar no caderno.

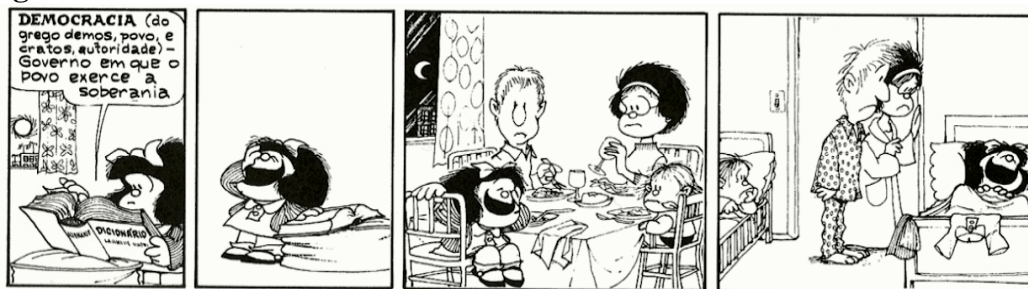
Figura 51 – Valores



Fonte: Quino (1993, p. 120, tira 5)

mafalda aproxima-se do manolito manolito está lendo o jornal Mafalda pergunta o que tem nesse recorte de jornal manolito manolito responde sem olhar para mafalda as cotações do mercado de valores mafalda então pergunta de valores morais espirituais artísticos humanos ele fala não dos que servem para alguma coisa

Figura 52 – Democracia



Fonte: Quino (p.323, tira 2)

numa tarde de sol mafalda vai ao dicionário e procura a palavra democracia então lê em voz alta democracia do grego demos, povo e grafos autoridade governo em que o povo exerce a soberania depois que lê a garota começa a rir muito chega a noite e durante o jantar ela ri sem parar não consegue se controlar os pais e o irmão ficam observando-a sem compreender nada e mesmo quando vai dormir ela continua gargalhando mafalda não acredita que a democracia esteja funcionando pois o povo vive prejudicado e os governantes só cometem erros cada vez piores

Figura 53 – Não funciona

Fonte: Quino (1993, p. 88, tira 4)

mafalda está sentada na calçada em frente sua casa quando um senhor passa com uma placa escrita não funciona curiosa ela o segue pelas duas quando chega em uma esquina o homem para em frente a um orelhão e coloca a placa nele Mafalda volta para casa pensando achei que ele ia pendurar a placa na humanidade ela acha que a humanidade não está bem precisa mudar ela caminha para casa desanimada

Figura 54 – O beijo

Fonte: Quino (1993, p. 110, tira 2)

SMAAC toma Mafalda leia o pequeno polegar que é muito melhor para sua idade no escuro pensando serem o pequeno polegar e seus irmãos o ogro matou suas próprias filhas essa ideia é boa sempre pensei que para qualquer idade um beijo é muito melhor que um crime

Depois que terminaram, escolheram um dos textos para colocarem no caderno e reescreverem, organizando-o. O trabalho foi realizado em duplas.

Encontro 18: Sistematizando a pontuação

Duração: 2 aulas

Título: Os sinais de pontuação

Objetivo principal: identificar o uso da pontuação e a importância para os sentidos do texto, a partir das respostas dos alunos.

Objetivo secundário: relembrar cada sinal de pontuação e seus usos.

Conteúdo programático: sinais de pontuação.

Atividades Programadas:

A. Definir cada sinal de pontuação e explicar uso no caderno, a partir do que os alunos falam.

B. Atividades de compreensão e produção a partir de tiras do livro “10 anos com Mafalda.”

“10 anos com Mafalda” – tira 1

Leia o texto abaixo, consulte a tira e reescreva-o, de forma que fique completo e faça sentido:

O bebê está sonhando. O pai pensa que o bebê sonha com ele. A mãe chega perto e pensa que o bebê pensa nela.

Figura 55 – Guille e a TV



Fonte: Quino (2010, p. 107, tira 4)

1. Qual a personagem principal dessa tira cômica? Quem é ele?
2. Percebemos que a personagem está assistindo TV. O que ele assiste?
3. Por que ele oferece a chupeta para a TV?

Figura 56 – Racistas!



Fonte: Quino (2010, p. 51, tira 4)

1. A expressão facial permite que saibamos o estado emocional da personagem. Como estão as personagens nas três primeiras vinhetas?

2. No último quadrinho, percebemos que Mafalda está nervosa. Que recursos são utilizados para mostrar isso?
3. Explique como se dá o humor dessa tira:
4. Relacione a tira que você leu com a tira 2 da página 132. É a mesma situação?

Figura 57 – Susanita racista



Fonte: Quino (2010, p. 132, tira 2)

5. Em qual das tiras você acha que realmente houve preconceito? Por quê?
6. O que as palavras de Susanita revelam sobre sua personalidade?
7. Hoje ainda existe preconceito racial. Escreva algumas práticas de racismo mais comuns.
8. Quais os outros tipos de preconceito?
9. Você já presenciou ou sofreu algum tipo de preconceito? Como foi?

Figura 58 – Burocracia



Fonte: Quino (1993, p. 283, tira 3)

1. Leia a tira com a personagem Burocracia da capa de seu caderno. O que os quadrinhos nos quais aparece apenas Mafalda mostram?
2. O que é mesmo burocracia?
3. Como relaciona o conceito de burocracia à tartaruga Burocracia?

Encontro 19: Relacionando gêneros

Duração: 2 aulas

Título: A relação de tiras cômicas a outros textos de gêneros diversificados, levando-se em conta o tema

Objetivo principal: identificar os mesmos temas em gêneros diferentes

Objetivos secundários: relacionar textos de gêneros diferentes e analisar a recorrência de temas; observar como se dá a construção de sentidos em cada gênero abordado.

Conteúdo programático: temas iguais em gêneros diferentes

Atividades Programadas: análise de textos com mesmo tema e gêneros diversificados.

TEXTO 1

Figura 26 – Preconceito Racial



Fonte: Quino (1993, p. 30, tira 3)

1. Quais as personagens envolvidas nessa tira cômica? Quais as principais características de cada uma delas?
2. Observe as diferentes expressões faciais da personagem Mafalda. O que cada uma indica?
3. Susanita é preconceituosa? O que, na tira cômica, comprova isso?
4. A interjeição *Ah*, no primeiro quadrinho, indica o quê?
5. Em que momento ocorre a quebra da expectativa? Explique.

TEXTO 2

Figura 57 – Susanita racista



Fonte: (Quino, 2010, p.132, tira 2)

6. Agora compareça essa outra tira à primeira? Houve preconceito racial?
7. O que as atitudes de Susanita na tira anterior e as palavras dela nessa tira revelam?
7. O que você acha de julgar alguém pela cor da pele?

8. Já presenciou ou ouviu falar de pessoas que sofreram com o preconceito racial? Como foi?

TEXTO 3

O texto 3 foi publicado na revista *Veja* em novembro de 2015. É uma reportagem sobre um fato que aconteceu com a atriz Thaís Araújo. Leia-o e escreva que relação esse texto tem com o assunto tratado nessa tira cômica da Mafalda.

Thaís Araújo é vítima de racismo na internet Polícia Federal diz que vai investigar



A atriz Taís Araújo foi alvo de comentários racistas em rede social (Reprodução/Facebook)

A atriz Taís Araújo tem sido alvo de comentários racistas no Facebook desde a noite de ontem. Ao lado de uma foto publicada em sua rede social no mês passado foram postadas frases como: "Empresta o seu cabelo para eu lavar louça" e "Te pago com banana".

A artista usou o próprio Facebook para publicar um desabafo.

"É muito chato, em 2015, ainda ter que falar sobre isso, mas não podemos nos calar. Na última noite, recebi uma série de ataques racistas na minha página. Absolutamente tudo está registrado e será enviado à Polícia Federal. Eu não vou apagar nenhum desses comentários. Faço questão que todos sintam o mesmo que eu senti: a vergonha de ainda ter gente covarde e pequena neste país, além do sentimento de pena dessa gente tão pobre de espírito. Não vou me intimidar, tampouco abaixar a cabeça.

Sigo o que sei fazer de melhor: trabalhar. Se a minha imagem ou a imagem da minha família te incomoda, o problema é exclusivamente seu! Por ironia do destino ou não, isso ocorreu no momento em que eu estava no palco do teatro Faap com o "Topo da Montanha", um texto sobre ninguém menos que Martin Luther King e que fala justamente sobre afeto, tolerância e igualdade. Aproveito pra convidar você, pequeno covarde, a ver e ouvir o que temos a dizer. Acho que você está precisando ouvir algumas coisinhas sobre amor.

Agradeço aos milhares que vieram dar apoio, denunciaram comigo esses perfis e mostraram ao mundo que qualquer forma de preconceito é cafona e criminoso. E quero que esse episódio sirva de exemplo: sempre que você encontrar qualquer forma de discriminação, denuncie. Não se cale, mostre que você não tem vergonha de ser o que é e continue

incomodando os covardes. Só assim vamos construir um Brasil mais civilizado. A minha única resposta pra isso é o amor!"

A Delegacia de Repressão a Crimes de Informática (DRCI) anunciou que vai investigar a denúncia de crime de racismo contra a atriz. De acordo com o delegado Ronaldo de Oliveira, a DRCI vai rastrear os reais autores das ofensas, que costumam se esconder atrás de perfis falsos. Muitos comentários foram deletados pelos autores, mas as imagens das ofensas já circulam na internet.

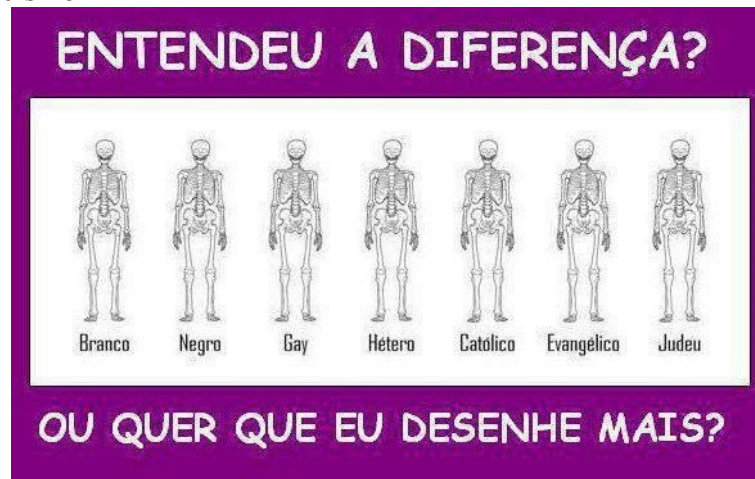
O crime de injúria está previsto no artigo 140 do Código Penal e sua pena pode chegar a três anos de reclusão. O crime de racismo não prescreve e também não tem direito à fiança.

(Fonte: disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/thais-araujo-e-vitima-de-racismo-na-internet>>. Acesso em: 13 fev.2016)

1. Você tinha conhecimento desse fato?
2. O que o texto acima tem em comum com a tira cômica da Mafalda?
3. Que recursos foram utilizados no texto para mostrar os fatos vividos pela atriz?

TEXTO 4

Figura 59 — Racismo



Fonte: Disponível em <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/entendeu-a-diferenca>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

1. O texto utiliza parte da linguagem verbal e parte não verbal. Explique a importância de cada uma para a construção dos sentidos do texto?
2. Que sentidos o texto produz? O que ele quer dizer?
3. O que há em comum entre os quatro textos?

ASPECTO 4 – AVALIAÇÃO FINAL

A avaliação final foi realizada em um encontro, mas dividido em duas partes. A primeira foi a análise e produção a partir de uma tira da personagem Mafalda, diferentemente das trabalhadas na produção diagnóstica complementar. A segunda etapa foi a produção final de textos com as mesmas tiras abordadas nas produções 1 e 2, com o objetivo de comparar os textos e verificar avanços e fragilidades.

Encontro 20: Avaliação Final**Atividade 1**

1. Leia a tira, com atenção. Em seguida, responda as questões propostas.

Figura 36 — O doente - Tira para produção final 3



Fonte: Quino (1993, p. 77, tira 2)

- Quais as mudanças que você percebe em Filipe do primeiro para o último quadrinho?
- Quando Mafalda diz que tem um doente em casa, o que Filipe supõe?
- Qual a surpresa do último quadrinho?
- Por que o planeta Terra poderia estar doente?
- Que atitudes seriam importantes para que a situação do planeta melhorasse?

2. Construa um texto, utilizando somente a linguagem verbal, narrando com detalhes o que é mostrado na tira cômica acima.

TÍTULO: _____

Atividade 2

Agora que você conheceu todos os recursos dos quadrinhos, analisou vários textos, elaborará, mais uma vez, dois textos bem detalhados a partir das tiras que você observou no primeiro dia do apoio, pôde analisar e rever em outros encontros. Lembre-se de que seu leitor

não conhece as tiras e nem tem acesso a elas. Por isso, você deve ser bastante claro e não se esquecer de nenhum detalhe. Capriche!

Figura 26 — Preconceito Racial – Tira para produção escrita 1



Fonte: Quino (1993, p. 30, tira 3)

Figura 27 — O dicionário – Tira cômica para produção escrita



Fonte: Quino (1993, p. 2, tira 4)

Em todos os encontros, foi realizado o registro do desenvolvimento de toda a aula, de forma de detalhada, em um diário de classe. Segundo Zabalza (2004), trata-se de um instrumento fundamental da metodologia da pesquisa-ação, pois permite ao professor registrar cada acontecimento e depois refletir sobre ele, a fim de rever estratégias. Trechos das anotações realizadas no diário foram utilizadas na análise do *corpus*, no capítulo 4. Com esse instrumento, o professor tem a possibilidade de reorganizar o trabalho durante o percurso, o que ocorreu nesta pesquisa, pois foram previstos inicialmente 15 encontros, no entanto, devido a observações de dificuldades dos alunos em alguns conteúdos, realizaram-se 20. Registrou-se, também, no diário, impressões, reflexões e observações do professor e dos sujeitos da pesquisa. Tudo isso, almejando o sucesso da intervenção e os avanços dos alunos.

Ainda, ao final, coletaram-se depoimentos de pais, alunos, professores de outras disciplinas e equipe diretiva e pedagógica, com o objetivo de elencar pontos positivos e negativos observados por pessoas, de alguma forma, envolvidas no processo.

Todos os instrumentos utilizados foram importantes para a análise e decisivos para encaminhamentos, tanto durante o processo, quanto para revisão e futura reelaboração da proposta de intervenção.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS DE APOIO AOS ALUNOS COM DIFULDADES DE APRENDIZAGEM E ALGUNS ESTUDOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA

Apresentam-se, neste capítulo, alguns estudos sobre de produção textual escrita, sobre os quadrinhos, sobre as tiras em geral e sobre Mafalda. Kato (1990), Neves (1991), Costa Val (1991), Gottlieb (1996), Lins (2002), Bakhtin (2003), Antunes (2003; 2007), Vergueiro (2006), Ramos (2007; 2009; 2011; 2014) e Koch & Elias (2006, 2014) constituem algumas das referências para a constituição dessa proposta, que tem a tira cômica como ponto de partida para o trabalho, enfocando a leitura e a escrita, com alunos que apresentam defasagens de aprendizagem e, por isso, frequentam a SAA em contraturno.

O capítulo encontra-se organizado em duas seções principais. Na primeira, com o título *Propostas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem*, apresentam-se alguns trabalhos desenvolvidos nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, cujo objetivo foi fazer com que o progresso do aluno e a superação das carências fossem mais rápidos e significativos. A segunda seção, *Práticas de escrita e o texto como organizador da percepção e do funcionamento linguístico*, está subdividida em duas subseções: na primeira, *Os documentos oficiais*, na qual são apresentados e discutidos os documentos que fundamentam o ensino da língua portuguesa; e, na segunda, *Os teóricos*, são apresentadas e discutidas algumas práticas realizadas no decorrer da história e alguns conceitos que auxiliaram e/ou ainda auxiliam o trabalho com a produção escrita, foco principal da pesquisa.

3.1. PROPOSTAS DE APOIO AOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Há, na academia e no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)³⁴, vários artigos e dissertações a respeito da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de analisar práticas ou sugerir materiais para o trabalho com esses alunos. Alguns deles fazem parte dessa seção.

³⁴ “O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O objetivo é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.” Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

Matsuzawa (2006), por exemplo, elaborou sua dissertação de mestrado intitulada *Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá*³⁵, tendo como objetivo investigar e analisar as práticas de alguns professores e verificar se estas atendiam ao programa e se surtiam resultado. Por meio de uma pesquisa qualitativa, o objetivo principal foi investigar os resultados conseguidos pelos alunos que frequentaram a SAA no ano de 2004, em algumas escolas da cidade de Maringá. Analisou a concepção de linguagem dos professores e a forma de transferi-la para suas práticas. Como pressupostos teóricos, foram utilizadas as concepções e orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil: Lei n. 4.024/61, Lei n. 5692/71 e Lei n. 9394/96, além das políticas públicas instituídas na educação do Paraná, no período compreendido entre 1990 e 2003. Utilizou-se, ainda, dos documentos legais que criaram o Programa os itens do Parecer de avaliação, os relatórios de desempenho dos alunos registrados pelas escolas, as respostas às questões abertas aplicadas aos professores da Sala de Apoio à Aprendizagem e as produções textuais dos alunos. Relacionou o real perfil dos professores com os previstos nos documentos da SEED. Segundo a autora, os dados mostraram relativo sucesso no Programa, porém indicaram dois aspectos importantes que demandam ações: os docentes precisam de formação para rever seus conceitos de alfabetização e letramento, bem como melhorar sua prática; necessitam ainda de formação para conhecer novas metodologias e estratégias para alunos do sexto ano.

Bazoni (2014), em seu trabalho de mestrado *O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família escola*³⁶, discutiu as possíveis relações entre família e escola e como é entendido o não aprender na sala de apoio. Usou como aporte teórico a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1996 *apud* BAZONI, 2014) e teve como analisar possíveis inter-relações família e escola, como entendem o aprender ou o não aprender na SAA. Para isso, entrevistou gestores, professores, alunos e familiares, bem como analisou os fatores de risco e de proteção presentes no contexto da SAA. A pesquisa qualitativa, de cunho descritivo na modalidade de estudo de caso, foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Londrina/PR. Como instrumento para a coleta de dados, foram utilizados uma observação sistemática e entrevista com os participantes. Os resultados indicaram a importância de dar voz

³⁵ Pesquisa disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/inmatsuzawa.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

³⁶ Dissertação disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_BAZONI_Jane_Ester_Silva.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

aos protagonistas dos microssistemas (escola e família) nos quais a sala de apoio está ancorada e, dessa forma, compreender como o processo de aprendizagem desses alunos está permeado por interações que promovem significados ao que vivem e levam a reconhecer que o não aprender neste espaço constitui risco.

No PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), professores da rede estadual do Paraná elaboram projetos de intervenção, alguns direcionados à Sala de Apoio à Aprendizagem, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, pensando em materiais e metodologias que objetivam melhorar a qualidade de ensino nesse programa; por esse motivo, convém comentar alguns deles.

A proposta de Jobbins (2008), por exemplo, objetivava superar dificuldades ortográficas a partir da ludicidade, jogos que motivassem os alunos ao aprendizado. Partiu do pressuposto de que atividades mais lúdicas, com jogos, estimulariam a aprendizagem e motivariam o aluno a frequentar a Sala de Apoio à Aprendizagem. Citou Cagliari (2002 *apud* JOBBINS, 2008) como principal teórico, pois acredita que os usuários da língua se sentem constrangidos ao escrever por não dominar a grafia correta de algumas das palavras. Por isso, a função da escola é promover essa aprendizagem. O objetivo principal da proposta foi a aquisição da ortografia através de recursos lúdicos. Percebeu-se que a frequência e o desempenho dos alunos tiveram grande progresso, tanto que eles foram, aos poucos, sendo dispensados do apoio por terem superado ou minimizado as lacunas que tinham na escrita das palavras.

Pilon (2009) propôs uma sequência didática com o gênero *anedota*, por ser um texto curto de ordem narrativa e humorística que prende a atenção do aluno e permite revisar os conteúdos básicos de escrita. Apresentou um ensino de linguagem em textos significativos, com estruturas que mobilizam os sentidos implícitos, as construções polissêmicas e ambíguas. Escolheu, para isso, a piada para estudos acerca da leitura, da natureza do texto humorístico, das noções de polissemia e ambiguidade e da pontuação, fundamentando-se, principalmente, nas teorias de Sírio Possenti (2002 *apud* PILON, 2009) e de Márcia Cançado (2005 *apud* PILON, 2009). De acordo com as considerações finais do artigo, a professora percebeu grande progresso na leitura, na escrita e no interesse dos alunos, depois do projeto de intervenção.

Ricci (2009) apresentou uma proposta de sequência didática com quadrinhos e tiras, na qual propõe um aprendizado significativo de maneira divertida, uma vez que os alunos se interessam bastante por esse tipo de leitura e produção. Intitulou o trabalho de “Brincando se aprende a ler e a escrever”. A implementação buscou metas alternativas para dinamizar as aulas na SAA, com atividades lúdicas para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no que se refere à escrita e à leitura. Os alunos com dificuldades na escrita e leitura puderam vivenciar

uma metodologia diferente, desenvolveram a criatividade e sentiram-se estimulados para uma conduta independente e autoconfiante.

Sabadin (2010) elaborou seu projeto a partir de seu projeto de intervenção com o título *Ensino de Língua Portuguesa: um enfoque no trabalho com a sala de apoio*, com o objetivo de discutir a metodologia utilizada para o ensino da oralidade e da escrita pelo material adotado na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e, a partir de estudos teóricos, sugeriu uma sequência didática para o trabalho com a variação linguística.

O enfoque de Raupp (2012) foi a estratégia de leitura de gêneros diversificados e vinculados ao tema meio ambiente para o desenvolvimento da leitura compreensiva e das produções textuais. Segundo ela, a prática de ensino em sala de aula permite afirmar que uma das angústias de grande parte dos educadores de língua portuguesa são as dificuldades que os alunos apresentam em relação à compreensão e à interpretação. Assim, seu trabalho teve como principal objetivo aplicar as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) em gêneros textuais diversificados (fábulas, fotografias, receitas, quadrinhos, tiras...), a fim de possibilitar reflexões e mudanças de hábito aos alunos da SAA. Observou um envolvimento por parte desses alunos, demonstrado, de acordo com ela, por meio de suas produções textuais. Afirmou, também, que as atividades colaboraram com a redução das dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à leitura compreensiva.

Percebe-se, assim, uma grande preocupação com o trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem, ocasionada, na maioria das investigações, pela falta de material adequado e pela falta de uma proposta eficiente. Isso faz com que se torne urgente a proposta de um encaminhamento que possa ser adaptado a cada realidade e não seja apenas um material a ser reproduzido e utilizado, algumas vezes, com alunos que não compartilhem da mesma realidade. O Programa da SAA é fundamental para auxiliar os alunos com defasagens de aprendizagem das séries iniciais, a fim de que acompanhem os demais colegas na turma regular, no entanto é preciso que o professor indicado para o trabalho com essas turmas tenha uma metodologia definida a partir de cada realidade, a partir do perfil de seus alunos, das dificuldades que encontrar em suas atividades diagnósticas. Por isso, essa proposta de trabalho torna-se bastante interessante e importante, poderá servir de base para que os professores elaborem também as suas propostas de diagnóstico e trabalhem com as defasagens encontradas em seus alunos.

Ainda há escolas que concebem a SAA como um lugar para mandar alunos indisciplinados ou multirrepetentes, esquecendo-se que o objetivo primeiro desse programa é a superação e/ou progresso de alunos com defasagens e sua reintegração nas turmas regulares,

para acompanhar os conteúdos. Faz-se necessário, por isso, mudar essa concepção e perceber que a SAA é um trabalho complementar às turmas regulares e, por isso, o envolvimento de todo o corpo docente e, principalmente, o apoio de toda a equipe tornam-se essenciais para que o programa traga bons resultados. Os alunos dessas turmas são agentes fundamentais dessa pesquisa: somente a partir das defasagens detectadas, o ponto de partida poderá ser traçado para um trabalho responsável com uma metodologia adequada a cada realidade.

3.2 PRÁTICAS DE ESCRITA E O TEXTO COMO ORGANIZADOR DA PERCEPÇÃO E DO FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO

Na seção a seguir, são apresentados os documentos oficiais que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa, além de alguns estudos teóricos a respeito da produção escrita na escola.

3.2.1 Os Documentos Oficiais

Embora não se apresente de forma explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1998) ou nas Diretrizes Curriculares do Paraná (DCEs – PARANÁ, 2008) nenhuma proposta de trabalho fora da sala regular dirigida a alunos com dificuldades de aprendizagem, há nas entrelinhas dos dois documentos a proposição de encaminhamentos para superar as carências que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. Nos PCNS (BRASIL, 1998), afirma-se que o ensino deve ser organizado “de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais” (BRASIL, 1998, p.59). De acordo com as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p. 81), “é imprescindível que a avaliação em Língua Portuguesa e Literatura seja um processo de aprendizagem contínuo e dê prioridade à qualidade e ao desempenho do aluno ao longo do ano letivo.” Dessa forma, fica implícito que cabe à escola garantir o ensino e aprendizagem aos seus educandos de forma eficaz, atendo-se às carências que possam surgir durante todo o processo, ou seja, oferecer atividades na sala ou em programas de reforço para que estes alunos possam superar suas carências, preencher suas lacunas de aprendizagem.

Pensando na necessidade de alguns alunos que chegavam ao ensino fundamental II, com muitas lacunas na leitura³⁷, na escrita³⁸, na oralidade³⁹ e na compreensão⁴⁰, a Secretaria Estadual da Educação do Paraná instituiu, no ano de 2004, as Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa. Essas salas atendem os alunos com carências na leitura, escrita, oralidade ou compreensão, que impedem de acompanhar a turma regular, em contraturno, pelo tempo que for necessário.

Tanto as DCEs (PARANÁ, 2008) como os PCNs (BRASIL, 1998) estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social, ancoradas nas ideias do Círculo de Bakhtin⁴¹. Brait (2005) afirma que Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo.

Segundo Geraldi (1984), três concepções de linguagem podem ser apontadas:

- 1) *a linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- 2) *a linguagem é instrumento de comunicação*, ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem;
- 3) *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando.

De acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), o conteúdo estruturante da Língua Portuguesa é o discurso como prática social, manifestado em textos de diferentes gêneros que circulam nas mais diversas esferas de comunicação. Assim, cabe ao professor “propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais” (PARANÁ, 2008, p. 50). Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos “são tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por diferentes campos da comunicação, de acordo com suas

³⁷ Exemplos de problemas na leitura: decodificação, leitura lenta, distorções, omissões...

³⁸ Problemas na escrita: troca de letras, pontuação, ortografia, progressão de ideias, coerência, coesão...

³⁹ Lacunas na oralidade: argumentar sobre, expor ideias a respeito de algo, narrar fatos cotidianos...

⁴⁰ Dificuldades na compreensão: identificar ideias explícitas, implícitas, reconhecer o tema...

⁴¹ Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Volochínov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

necessidades. Esses enunciados, segundo o autor, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, seja no estilo, seja no conteúdo temático, seja na construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261). O trabalho que se propõe deve ter como objeto principal o texto como forma de interação social.

A linguagem é vista como forma de interação social, considerada, com base nas DCEs, “o processo histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que decorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo” (PARANÁ, 2008, p. 50).

O ensino da língua, de acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), deve ter como foco as práticas discursivas da oralidade, escrita e leitura. No documento, ainda se ressalta a importância de levar o aluno a envolver-se com o texto na análise e na produção, assumindo a autoria do que escreve, devendo passar por etapas de escrita e reescrita até chegar ao produto final, dentro dos objetivos traçados por professor e alunos. Orienta-se, ainda, que, no momento da reescrita, o aluno deve avaliar e refletir sobre “seus argumentos, ideias; verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto” (PARANÁ, 2008, p. 69). Cabe, nesse sentido, ao professor promover atividades que possam ajudá-los e/ou orientá-los nesse processo, a fim de que possam aprimorar sua escrita e compreensão.

3.2.2 Alguns Teóricos

A partir da concepção de linguagem como forma de interação social, muitos estudos tentam contribuir, mostrando formas de se trabalhar em sala de aula. Com base neles, toda abordagem deve tomar o texto como objeto principal. Alguns deles realizados focalizando a produção textual estão discutidos nessa seção, compondo um pequeno histórico, principalmente as pesquisas-ação de caráter intervencionista.

Para Costa Val (1991), por exemplo, a forma como um texto é produzido merece destaque por parte de quem se preocupa com a escrita na escola, por isso procurou, em sua obra, relacionar teoria e prática, analisando produções de textos. A autora afirma que o contexto sociocultural no qual está o discurso precisa ser levado em consideração como condicionador para a produção de um texto. Para ela, “uma ocorrência linguística para ser texto precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo” (COSTA VAL, 1991, p. 4). Um texto precisa ser coerente, ter sentido, ter dito algo real e consistente. Ou seja, não basta ao aluno

escrever um texto coeso, se este nada diz. Para isso, o trabalho deve começar fornecendo aos alunos ferramentas para a produção de um texto coerente.

A autora postula que para que, um texto possa ser considerado texto, deve apresentar relação sociocomunicativa, semântica e formal. E, para ser bem compreendido, deve ser avaliado sob três aspectos: “pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito a sua coesão” (COSTA VAL, 1991, p. 5). Dessa forma, um texto precisa apresentar um conjunto de características para torná-lo texto e não apenas um amontoado de frases: a textualidade.

Para que a textualidade seja garantida, há fatores que precisam ser levados em conta em cada um dos três aspectos já citados. Os fatores pragmáticos são, de acordo com a autora:

- a intencionalidade — a capacidade do produtor de elaborar o texto de maneira coesa, coerente, de forma a atingir seus objetivos em dada situação de produção;
- a aceitabilidade — é a expectativa do interlocutor de que o conjunto de ocorrências com que se depara seja um texto que possui coerência, coesão, seja relevante e traga informatividade; ou seja, faça com que ele adquira conhecimentos ou colabore com as intenções do produtor.
- a situacionalidade refere-se à adequação do texto à situação sociocomunicativa;
- a informatividade — o grau de informação que garante ou não o interesse do receptor;
- a intertextualidade — a capacidade de relacionar o texto com outros textos já produzidos, assim, a utilização de um texto depende do conhecimento de outros textos que já circulam socialmente.

O aspecto semântico-conceitual é garantido pela coerência, o sentido do texto, “envolve não só fatores lógicos e semânticos, mas também cognitivos na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.” (COSTA VAL, 1991, p. 5) Um texto é considerado coerente, quando partilhar informações também conhecidas pelo receptor. O aspecto formal diz respeito à sua coesão, que é a manifestação linguística da coerência, construindo-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. Porém, isso não garante a coerência.

Costa Val (1991) procurou evidenciar todas essas considerações, analisando cem redações de vestibulares. Verificou que a preocupação maior dos vestibulandos era com a

estrutura formal, assim as deficiências da textualidade situaram-se na estrutura lógico-semântico-cognitiva, com bom nível de coesão.

... as redações analisadas, em sua maioria certinhas e arrumadinhas, mas desinteressantes e inconsistentes são frutos inevitáveis das condições de produção a que foram submetidos seus autores, não só na hora do vestibular, mas provavelmente na maioria das vezes em que escreveram na escola. (COSTA VAL, 1991, p. 127)

Embora sejam observados grandes avanços após os novos estudos e documentos reformulados, há muito ainda que se aprimorar, por exemplo, no que se refere às estratégias de ensino. Novos encaminhamentos e objetivos para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas foram estabelecidos, mostrando a importância de não ser valorizada apenas a forma, mas também o sentido. Apesar de todo esse progresso, percebe-se que alguns professores não conseguem trazer essa forma de trabalho para a sala de aula.

Também Neves (1991) considera necessária essa mudança de visão e objetivos, critica a crença que ainda está incutida na maioria dos professores, que acredita que só escreve bem quem domina a gramática normativa. A forma de se tratar a gramática, como muitos ainda a tratam, com exercícios mecânicos, “como disciplina desvinculada do uso da língua” (NEVES, 1991, p. 49), precisa mudar. Após sua pesquisa com seis grupos de professores de 1º e 2º graus (nomeação na época para ensino fundamental e ensino médio), percebeu que, embora todos tenham afirmado ensinar gramática, os professores não têm clara a forma ideal de se fazer isso ou mesmo a finalidade. Neves (1991) aponta que “a aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada da aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada.” (NEVES, 1991, p. 11). O texto deve ser a organização da informação, a organização linguística e a organização semântica, ou seja, um todo bem organizado sobre o qual a gramática tem papel funcional.

Dessa visão compartilham Bastos e Mattos (1992) ao apresentarem em sua obra amostras de alguns aspectos problemáticos quanto ao emprego da língua escrita pelos alunos ao elaborarem seus textos escolares. Propõem aos professores uma série de atividades enfocando cada aspecto analisado. Segundo as autoras, deve-se realizar “em classe, um trabalho particularizado, nascido do texto de cada aluno, só generalizado quando os problemas forem recorrentes” (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 2). No entanto, postulam que o trabalho terá sucesso, se o professor elaborar atividades para seus alunos, considerando os propostos por elas apenas como exemplo e guia. Os exercícios propostos por elas levam em conta os problemas mais comuns, observados nos textos dos alunos, como concordância verbal e nominal, pontuação, emprego de tempos verbais, regência e subordinação.

As autoras advertem que “produzir textos torna-se mais complicado quando a metodologia usada para solicitá-los facilita o surgimento de textos incoerentes e inverossímeis” (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 3). Por isso, orientam atenção especial à metodologia utilizada nas propostas, esta pode ser responsável por inadequações no texto. Acreditam que “os alunos não estão acostumados a uma reflexão linguística no ato de produzir seus textos.” Por isso, julgam “que se deva retornar aos textos escritos e reestudá-los nos pontos falhos”, fazer com que os alunos reflitam “sobre as falhas, não se voltando à gramática pura, mas sim ao funcionamento da língua na produção de textos” (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 4-5). É importante “levar os alunos a ler textos, em particular os escritos por eles mesmos, comentá-los e reescrevê-los é que faz com que sua competência escrita apareça e possa ser apreciada pelos professores” (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 5).

Além da reescrita de seu próprio texto, as autoras indicam exercícios que se baseiam em trechos de romances, artigos de jornal e outros gêneros, sempre norteados pela dificuldade em questão, sendo que a ordem do trabalho deve ser a mesma na qual os problemas vão surgindo na produção escrita dos alunos. Advertem, também, que os problemas que tratam no livro podem não ser os mesmos que aparecem nas produções dos alunos. O professor, então, cria exercícios para atender a essas questões, seguindo o direcionamento apresentado na obra. O professor deve propor os exercícios sobre a questão e depois voltar ao texto do aluno para que este possa fazer as adequações necessárias. De acordo com as autoras, a volta ao texto pode compreender:

- reescritura individual: cada um reescreve o seu próprio texto;
- trabalho em pares; um aluno trabalha com o texto do outro, reescrevendo-o e discutindo essa possível reescritura com seu par;
- reescritura em conjunto: a partir de um texto escolhido, exposto no quadro-negro, são discutidos e trabalhados os pontos problemáticos (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 6).

As autoras, durante a obra, apresentam os problemas encontrados nos textos dos alunos e exercícios para trabalhar com eles. Apresentam inclusive atividades com quadrinhos para o trabalho com discurso direto. Nessas atividades, os alunos eram convidados a ler as histórias em quadrinhos e produzi-las utilizando apenas a linguagem verbal, com o uso do travessão e as demais pontuações necessárias. Além disso, tinham que elaborar a fala do narrador para contextualizar a história, pois, antes, isso era conseguido apenas com o auxílio das imagens. Assim, nessa atividade, a observação das imagens torna-se essencial para a construção de um texto com predomínio da linguagem verbal coeso e coerente.

Pécora (1999), com o mesmo objetivo, buscou analisar textos de universitários para tentar detectar problemas na produção que pudessem ser trabalhados no início da escolaridade.

Detectou 13 (treze) ocorrências e percebeu que os problemas vão “desde dificuldades de constituição de argumentos, passando ainda por dificuldades de emprego lexical em geral, especialmente, de emprego de termos relacionais e conceituais” (PÉCORA, 1999, p. 115). E conclui que são problemas que poderiam ter sido sanados durante os anos escolares, em escritas e reescritas de textos. Os principais problemas, segundo o autor são:

1. Problemas de acentuação
2. Problemas de pontuação
3. Problemas de ortografia
4. Problemas de norma culta
5. Problemas de emprego lexical
6. Problemas de incompletude associativa
7. Problemas de relatores
8. Problemas de emprego de anafóricos
9. Problemas de redundância
10. Problemas de emprego de noções confusas
11. Problemas de emprego de noções de totalidade indeterminada
12. Problemas de emprego de noções semi-formalizadas
13. Problemas de lugar-comum. (PÉCORA, 1999, p.114)

Segundo o autor, os problemas encontrados andam em blocos. Isso faz com que se pergunte a razão de problemas, que parecem tão distantes entre si (de diferentes ordens linguísticas), aparecerem juntos. E conclui que “esse bloco de fracassos alerta para o fato de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis linguística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões” (PÉCORA, 1999, p. 118). Os problemas detectados nos textos são recorrentes de outras séries, não foram sanados no decorrer dos anos de experiência escolar, servindo como uma alerta a todos os professores que pretendem formar eficientes produtores de textos. Assim sendo, há necessidade de elaborar propostas e estratégias que possam resolver ou amenizar essas defasagens para que elas não continuem recorrentes.

Mais tarde, em busca de uma proposta para levar o aluno a produzir bons textos e reformulá-los, de forma prazerosa e eficaz, Franchi (2002⁴²) descobriu a importância de começar o trabalho conquistando os alunos, ainda mais quando se trata de uma clientela heterogênea e diferenciada. A autora apresenta as consequências desastrosas de uma atitude segregacional do sistema educacional, uma vez que a turma com a qual trabalhou era composta por 17 alunos desvalorizados e estigmatizados por suas origens e sua língua e que já havia passado por 6 professores, sem progresso algum. A forma que ela encontrou de motivá-los à escrita foi respeitando o seu dialeto e partindo dele, mas mostrando que há variações dialetais e qual é a importância de se conhecer, saber usar e dominar, inclusive, a norma culta. Para

⁴² Essa obra teve sua primeira edição em 1984, com dez tiragens até 1998. A segunda edição, de 2002, é a que está sendo aqui usada.

alcançar o objetivo de fazer seus alunos escreverem, ela sempre iniciava as atividades com um diálogo, buscando um fato interessante acontecido em casa ou na escola. Desse fato, “extraía o conteúdo de uma pequena comunicação por escrito.” (FRANCHI, 2002, p. 56).

Segundo a autora, havia muitos problemas nos textos de seus alunos, dentre eles: o uso excessivo de sentenças coordenadas com a conjunção *e*, algumas vezes substituída por *aí* ou *então*; a substituição completa da anáfora, na condição de elemento de coesão textual, por repetições; pouca fluência linguística; as orações possuíam apenas o verbo e seus argumentos, quando não se dava a elipse de um desses; a maioria das orações era de complexidade mínima; as crianças não faziam uso de clíticos nem os substituíam por pronomes do caso reto; falta de concordância verbal; falta de flexão dos elementos determinados dos sintagmas nominais; substituição de letras, mantendo-se a mesma forma fonética; grafia não correspondente à representação fonética; erros relacionados à variação dialetal na linguagem; separação silábica equivocada; e total afastamento entre grafia e representação fonética. A maioria dos equívocos era ocasionada pela variação dialetal. Assim, ela considera ser importante proporcionar às crianças uma forma de compreenderem a variação e compararem com a norma padrão, iniciando pela fala e, depois, pela escrita.

A autora afirma, ainda, que os problemas presentes nas redações⁴³ dos alunos revelavam o sentimento de desvalorização e incapacidade que tinham tomado para si diante da situação de rejeição que viviam. A falta de espontaneidade e criatividade das crianças, segundo Franchi (2002), era causada pela própria escola ao ridicularizar sua variedade⁴⁴ e impor-lhes as prescrições da norma-padrão. Assim, resolveu compreender a linguagem dos alunos, valorizá-los e, a partir daí, apresenta-lhes a norma-padrão e a necessidade de seu uso em algumas situações comunicativas. Percebeu que seus alunos precisavam recuperar sua autoestima e seu valor na comunicação livre entre professor e colegas. Almejava que eles progredissem em fluência e adequação de sua língua a diferentes situações, sem impor-lhes a norma-padrão como substitutiva de sua própria linguagem e que percebessem a necessidade de certas convenções para a compreensão dos textos. No entanto, a valorização da variedade da criança não deve afastar o aprendizado da norma-padrão, segundo a autora, pois a última é indispensável para a vivência na sociedade.

⁴³ Redação era o termo usado na época (1984) para denominar as produções textuais dos alunos. Hoje tudo é mais específico, usa-se produção textual de carta argumentativa ou fábula, por exemplo, especificando o gênero a ser elaborado.

⁴⁴ A autora usa dialeto do aluno e dialeto da norma-padrão culto.

Com métodos simples, como leituras diversas, produções a partir de gravuras ou mesmo reproduções de pequenas histórias que contava, ela conquistou a confiança dos alunos e os motivou a escrever. Começou com as atividades de completar frases, depois com pequenas perguntas às quais respondiam por escrito, depois começou a trabalhar com variação linguística. Proporcionava situações bem práticas, nas quais os alunos precisavam escrever como falariam algo ao padeiro e à mãe, por exemplo, como dariam um recado a um colega e ao professor. Isso fez com que se atentassem e percebessem que diferentes contextos, diferentes pessoas exigiam formas de expressões adequadas. Ao final do trabalho, pôde-se perceber o quanto a turma progrediu em suas produções que, segundo ela, eram curtas e pouco criativas.

Sobre a produção textual, Antunes (2003, p. 70) ressalta a importância de ter o que dizer, não tendo, segundo ela, conhecimento linguístico que supra; “para se escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer.” E a melhor forma de se conseguir isso é pela leitura e análise de inúmeros textos do mesmo gênero. Com isso, a gramática não existe em função de si mesma, mas para se compreender e, então, se produzir textos orais e escritos. Por isso, o professor de português, segundo a autora, deverá ter o cuidado de trazer para a sala textos nos quais explore a gramática funcional, contextualizada, em função da produção e compreensão textual.

A autora (2003, p. 111) ainda afirma que as aulas de português deveriam ser aulas de “falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa dentro de uma distribuição e complexidade gradativas”. Com o intuito de desenvolver essa competência de escrever, o professor precisa criar oportunidades para que seus alunos produzam pequenas narrativas. Tais narrativas podem ser elaboradas ou recriadas, tendo como ponto de partida outras que leram ou ouviram. Além disso, ressalta a importância de se produzir um texto por etapas: planejar, escrever a primeira versão e revisar para construir a versão final ou definitiva. Tudo isso se direciona para que o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa: a “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122-123).

Antunes (2007, p. 28) critica a falsa crença de muitos professores de que para se escrever bem, para ajudar os alunos a escrever bons textos é preciso ensinar-lhes a gramática. Segundo a autora, eles já possuem uma gramática internalizada, sabendo usá-la em “situações reais”. Ainda acrescenta que “essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para ampliar” (ANTUNES, 2007, p.29). Assim, a escola precisa explorar a gramática com o aluno no uso da língua, deixando de lado a falsa concepção de que língua e gramática são a mesma coisa.

Ora, a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e interdependem irremediavelmente (ANTUNES, 2007, p. 40).

Para a autora, a língua é dividida em dois sistemas: um sistema de *disponibilidade*, mas que supõe um sistema de *atualização* no uso concreto que se faz dela. Considera o léxico e a gramática como componentes da *disponibilidade*, enquanto que a composição de textos e a situação de interação como componentes da *atualização*. Segundo ela, o léxico é o conjunto de palavras mais utilizadas, o vocabulário; a gramática são as regras para se constituir as palavras e as frases de uma língua; a composição de textos inclui os recursos de textualização; e uma situação de interação contempla as regras sociais de atuação (ANTUNES, 2007). Assim, o educando deve compreender tudo isso na prática, ou seja, na leitura e produção de textos, e não apenas conhecer as normas de funcionamento da língua, pois conhecer a gramática é saber aplicá-la em situações reais, compreendendo o que está sendo dito de forma clara, não basta dominar nomenclaturas e não saber que uso fazer delas na produção ou leitura de textos.

Antunes (2007, p. 67) reafirma o que foi dito em 2003: “É fundamental, portanto que haja o que expressar, ou seja, o que dizer.” Nas aulas de língua portuguesa, é indispensável ampliar o repertório de assuntos, temas, leituras, reflexões, informações, dados, ideias, hipóteses... De acordo com a autora, tudo isso será “pólvora que dá efeito ao gatilho da interação verbal. A gramática é apenas um dos componentes que tornam a pólvora inflamável.” (ANTUNES, 2007, p. 67)

Koch e Elias (2014, p. 17) reforçam as ideias de Antunes, afirmando que “a escrita é o resultado de um processo”, por isso, é dinâmica. O aluno terá os conhecimentos linguísticos como necessidade para compreensão e produção do texto, seja oral ou escrito. Somente “com o tempo e com a intervenção contínua do professor é que o aluno vai construir seu modelo de texto escrito” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 18), cabendo ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da produção escrita e suas exigências, de que há recursos usados na fala que não são bem aceitos na escrita — o *né*, por exemplo — ou mesmo que há pausas que devem ser sinalizadas de outras formas, como o uso repetitivo das reticências. Essa competência discursiva vai sendo conquistada aos poucos, na prática de leitura, análise, produção e reescrita do texto.

Koch e Elias (2014, p. 37) corroboram com os demais autores citados, quando afirmam que o aluno deve

... escrever como uma atividade que exige do escritor conhecimento de ortografia, de gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.

Há alguns conhecimentos que, segundo as mesmas autoras, são essenciais para um texto coerente e significativo, tais como: o conhecimento enciclopédico, conhecimento sobre coisas do mundo; conhecimento de textos, modelos de textos conhecidos por nós e conhecimentos interacionais. Ainda ressaltam que os alunos precisam estudar e dominar diversos gêneros discursivos para ter bom desempenho na escrita: esta se constrói tendo alguma referência. Mais uma vez, reforça-se o papel do professor nessa preparação do aluno para a escrita.

As autoras também mostram a importância de o aluno conhecer as sequências pelas quais cada texto é composto e suas características para melhor produzi-lo, como as narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas e argumentativas. Analisando os textos agrupados em gêneros, poderá perceber que um gênero pode apresentar mais de uma sequência em sua composição, o que facilitará no momento da produção textual. Cada uma dessas sequências apresenta características próprias, analisadas pelas autoras.

As sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/causal de escritos, ou seja, há sempre uma antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tempo de modificação as quais ocorre algum tempo de modificação de um estado de coisas. Há predominância dos verbos de ação, nos tempos do mundo narrado, bem como de advérbios temporais causais e, também locativos. É frequente a presença do discurso relatado (direto, indireto e indireto livre). Predominam nos relatos de qualquer espécie, e notícias, romances, contos, etc. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 63)

O segundo tipo de sequência, que pode estar presente em diferentes gêneros, é a descritiva.

A sequência descritiva caracteriza-se pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço etc. Nele predominam os verbos de estado e situação, ou aqueles que indicam propriedades, qualidades, atitudes, que aparecem no presente, em se tratando de comentário, e no imperfeito, no interior de um relato. Predominam articuladores de tipo espacial/situacional. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 65)

Na sequência expositiva, por sua vez, “tem-se a análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica”. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 67)

Mais uma sequência que pode compor o texto é a injuntiva.

As sequências injuntivas apresentam prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas (KOCH; ELIAS, 2014, p. 67).

As sequências argumentativas são as que “apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nelas predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 72).

Analisando textos e observando todas essas sequências, o aluno poderá elaborar suas próprias produções textuais, utilizando-as de forma eficiente. Por isso, serão tomados os textos abordados como referência para suas produções. Além disso, é essencial o contexto, ou seja, no momento da produção, o produtor precisa focalizar “sua atenção em propriedades específicas da situação, as quais devem ser relevantes para propiciar ao leitor pistas para uma interpretação adequada” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 82). A falta de conhecimento ou de exploração do contexto pode afetar diretamente na compreensão do texto pelo aluno. As autoras afirmam que o contexto condiciona e transforma o discurso, tendo em vista que é construído no decorrer dessa atividade. Além disso, lembram que o contexto é essencial na visão interacionista: quem escreve sempre faz para alguém, com um objetivo específico e com base em um conhecimento. Dessa forma, o contexto justifica e explica o que foi dito em um texto.

Koch e Elias (2014) ainda ressaltam a importância de chamar a atenção dos alunos para a intertextualidade, construindo relações entre os textos, que auxiliam na sua compreensão e construção de sentido. Em seguida, as autoras abordam a importância do conhecimento textual do escritor, adquirido com um bom trabalho com a coesão e a coerência, de forma a garantir, na produção, um texto com ideias bem encadeadas e manutenção temática, de modo que os textos tenham sentido para o leitor.

Diante do exposto, só é possível ensinar a escrever proporcionando o conhecimento, a análise e a produção de diversos gêneros de textos, desde os primeiros anos escolares e, além disso, sanar todas as carências que forem surgindo pelo caminho, a fim de que elas não prejudiquem o educando mais tarde.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, serão descritos os sujeitos da pesquisa e cada etapa da proposta de intervenção, bem como serão apresentados e discutidos os resultados alcançados em cada uma dessas etapas, com o objetivo de mostrar os avanços dos alunos. Faz-se necessário lembrar que algumas imagens utilizadas na proposta estão aqui repetidas para melhor compreensão do processo e dos resultados.

4.1 OS SUJEITOS DE PESQUISA E O CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO

A proposta de intervenção foi elaborada para uma turma de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAA) de uma escola estadual da periferia de Cambé, no estado do Paraná, na qual a pesquisadora leciona há mais de catorze anos. Inicialmente, foram convocados, para formar a turma, vinte alunos (número máximo autorizado pelo programa), sendo sete do sexo feminino e treze do sexo masculino. No entanto, um aluno não compareceu, a família assinou a desistência da vaga por falta de transporte. Outro aluno não compareceu no início, depois frequentou apenas cinco encontros, não retornando mais, mesmo com as intervenções da equipe. Substituímos o primeiro aluno, o último não pode ser substituído porque o responsável não compareceu à escola para assinar a desistência. A turma ficou com dezoito alunos.

A turma começou no dia 23 de março de 2016. O último aluno ingressou no dia 20 de abril, quase um mês depois. Dessa forma, ficou composta por sete meninas e doze meninos. Todos os alunos com defasagens em comum e outras mais particulares. A faixa etária variou entre dez e doze anos, a maioria com autoestima bem baixa e sérias dificuldades na escrita e compreensão, principalmente. As principais defasagens percebidas/ detectadas e elencadas para o trabalho, bem como o número de alunos que as apresentaram, estão representadas no Quadro 4, apresentado a seguir.

Quadro 4 — Principais defasagens observadas por aluno

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	19
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	19
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto	17
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	18
5. Referentes à acentuação gráfica	17

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Esses foram os aspectos mais recorrentes nas produções diagnósticas realizadas. Determinaram-se, assim, os problemas que seriam trabalhados inicialmente, tendo em vista que outros poderiam surgir no decorrer dos encontros. Os problemas foram trabalhados concomitantemente, porém foi dada mais atenção aos três primeiros problemas, tendo em vista que os demais poderiam ser abordados em atividades que contemplassem os aspectos já apresentados.

Planejaram-se, a princípio, quinze encontros. Contudo, devido à necessidade de rever alguns conteúdos ou de alguns encontros serem mais longos, foram necessários vinte encontros no total para finalizar a proposta. Os encontros eram compostos por duas aulas, às segundas-feiras e às quartas-feiras, em período matutino, das 7h30 às 9h10, sendo cinquenta minutos cada. A implementação teve início no dia 23 de março e término em 08 de junho de 2016.

Quanto à frequência, percebeu-se alto índice de assiduidade dos alunos e envolvimento nas atividades. Os alunos tiveram mais facilidade em superar as defasagens, sendo a maioria deles dispensada da SAA após a implementação. Alunos não assíduos e não envolvidos nas atividades não conseguiram superar as defasagens, não sendo liberados ao final da intervenção. A assiduidade dos alunos está representada no Quadro 5. .

Quadro 5 — Frequência dos alunos

Nenhuma falta	Até duas faltas	De 3 a 5 faltas	De 6 a 8 faltas	Mais de 8 faltas
6 alunos	4 alunos	5 alunos	2 alunos	2 alunos

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Consideraram-se assíduos os alunos com até cinco faltas, pois não prejudicou tanto o processo de trabalho, uma vez que eram feitas muitas retomadas: um total de quinze alunos. Desses quinze alunos, doze foram dispensados ao final da intervenção por já estarem aptos a acompanhar a turma regular, três não foram dispensados por ainda apresentarem muitos problemas ortográficos e por não estarem entregando trabalhos na turma regular, o que fez com que a nota ficasse abaixo da média. No entanto, a expectativa era de serem dispensados no mês seguinte, após o término da intervenção, ou seja, no mês de julho ou no mês de agosto; e foi o que ocorreu.

Dos outros quatro alunos, além do grande número de faltas, dois não se envolveram nas atividades solicitadas, fazendo com que não superassem as defasagens. Ademais, há dois alunos que precisariam frequentar a Sala de Recursos⁴⁵ e não a SAA, tendo em vista que apresentam transtornos globais. Nesses casos, as famílias não aceitam, não buscam o laudo especializado e atualizado para que a escola possa encaminhar ao NRE (Núcleo Regional da Educação) para providências. Na Sala de Recursos teriam ajuda de uma psicopedagoga que, além de trabalhar com eles de forma diferente, orientaria os professores.

4.2 COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E AGRUPAMENTOS

Ao iniciar o ano letivo de 2016, o professor regente de Língua Portuguesa dos sextos e sétimos anos aplica uma avaliação diagnóstica, a fim de detectar quais alunos possuem defasagens em relação aos conteúdos e às habilidades que deveriam adquirir nos cinco anos do Ensino Fundamental I. Esses alunos são encaminhados para a SAA (Sala de Apoio à Aprendizagem). Cada escola com três ou mais sextos anos possui o direito de abrir uma SAA, devendo ser formada por no mínimo quinze e no máximo vinte alunos.

Conforme os alunos encaminhados superam suas defasagens, o professor vai substituindo-os por outros alunos que precisam de atividades mais individuais. Dessa forma, o tempo de permanência do aluno no programa depende do progresso que vai apresentando durante o processo. Há alunos que ficam um ou dois meses, outros cinco e, até mesmo, há os que permanecem o ano todo. O fato de frequentar a SAA não significa aprovação, pois o aluno volta para a turma regular quando superar as defasagens dos anos iniciais, o que não garante que acompanhará os conteúdos dessa turma regular. A turma da SAA em questão foi formada por dezenove alunos do sexto ano e um do sétimo, visto que a preferência é por alunos do sexto, depois outros, a menos que as defasagens sejam maiores.

Para o *diagnóstico inicial*, a professora regente preencheu a ficha de encaminhamento disponibilizada pela SEED (Anexo D), já transcrita no segundo capítulo. Essa ficha, embora bem completa, dificilmente é preenchida de forma “confiável” no início, pois o professor mal conhece os alunos no início do ano quanto aos aspectos ligados à leitura, compreensão e escrita. Há itens que ficam complicados de serem preenchidos de imediato, com apenas uma atividade.

⁴⁵ As Salas de Recurso funcionam em contraturno, com até 20 alunos; possuem atendimentos por cronograma, em grupo ou não, cuja função é complementar a escolarização do aluno, de maneira a atender suas necessidades para o sucesso na classe comum. Para frequentar uma Sala de Recursos, o aluno deve apresentar Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades e Superdotação, sendo que, para encaminhar a tal Sala, é preciso laudo clínico. (Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2016).

Os itens abaixo, por exemplo, são difíceis de serem detectados apenas com um instrumento de avaliação diagnóstica. O professor vai percebendo no decorrer do processo de intervenção, por meio dos resultados das atividades realizadas.

Por isso, optou-se por um *diagnóstico complementar*, já fazendo parte da proposta de intervenção. O diagnóstico complementar foi composto por duas tiras cômicas da personagem Mafalda, objeto principal da pesquisa: uma tira constituída da relação híbrida entre a linguagem verbal e a não verbal; enquanto a outra com destaque para as imagens, contendo apenas uma fala (ver Figuras 26 e 27, página 59). Em seguida, a partir do que foi observado nas avaliações diagnósticas, iniciou-se uma série de atividades. As atividades visaram atender às defasagens que foram identificadas e/ou confirmadas apenas após a avaliação diagnóstica.

Almejando organizar o trabalho, as atividades foram divididas por eixos, em quatro momentos, os quais serão nomeados como aspectos. O Aspecto 1 — *Diagnóstico* — serviu de base para o diagnóstico das lacunas de aprendizagem e foi formado por duas atividades principais, duas produções de texto a partir tiras da personagem Mafalda, como já citado anteriormente.

O Aspecto 2 — *Apresentação dos principais gêneros pertencentes ao hipergênero “histórias em quadrinhos” e comparação dos aspectos semelhantes e diferentes* — foi a apresentação dos principais gêneros quadrinísticos e a comparação entre eles, além do trabalho mais aprofundado com o gênero *tira cômica* da personagem Mafalda.

No Aspecto 3 — *Trabalhando com a tira cômica da Mafalda* —, foram explorados os elementos e recursos das tiras cômicas: balões, vinhetas, onomatopeias, personagens fixos, expressões faciais, sinais gráficos, dentre outros. Sempre que possível, esses elementos e recursos foram analisados nas tiras da Mafalda. Para que os alunos tivessem acesso a outras personagens e estilos de tiras cômicas, algumas atividades realizadas contemplaram as tiras da *Turma da Mônica*, do cartunista Orlandeli e de outros cartunistas. Estão inclusas as diversas atividades para superar as defasagens observadas nas atividades do Aspecto 1 e na ficha de encaminhamento do aluno, tais como: problemas de pontuação, acentuação, ortografia, construção dos sentidos e outros apresentados no Quadro 4 (página 106).

O Aspecto 4 — *Avaliação Final* — contemplou a avaliação e o planejamento de novos encaminhamentos. A avaliação final ocorreu por meio da produção final dos textos com as mesmas tiras abordadas inicialmente e de uma análise e produção de texto, a partir de outra tira cômica da personagem Mafalda, a fim de identificar as dificuldades que persistirem e traçar novos encaminhamentos necessários.

Tendo em vista ser essa uma pesquisa-ação, na qual o professor-pesquisador pretende interferir na realidade na qual se encontra e para que a análise posterior fosse mais verdadeira e significativa, optou-se pelo registro de cada encontro em um *diário de classe*. Ao registrar e analisar o diário, cria-se a possibilidade de rever estratégias, reelaborar atividades, construir novos procedimentos e instrumentos para superar dificuldades observadas.

Os dados foram organizados da seguinte forma:

- 1) produção escrita inicial;
- 2) as atividades intermediárias antes da Mafalda;
- 3) atividades intermediárias com Mafalda;
- 4) produção final;
- 5) comparação entre a fase 4 e as demais fases, com destaque para a fase 1;
- 6) depoimentos de pais, alunos, professores e equipe pedagógica.

A partir da produção escrita inicial, foram agrupados os problemas a serem trabalhados durante os demais encontros. Nas atividades intermediárias antes da Mafalda, estão aquelas relacionadas aos gêneros quadrinísticos *charge*, *cartum*, *novela gráfica*, *histórias em quadrinhos*, *tira livre* e *mangá*, tanto de leitura como de compreensão dos recursos e de sua importância para a construção dos sentidos. A etapa 3 organiza-se ao redor das atividades com a tira cômica, principalmente, da personagem Mafalda, incluindo contextualização, exploração dos recursos e construção dos sentidos.

Depois de todo o trabalho de exploração, procederam-se as duas atividades de produção final: a primeira retomando as duas primeiras tiras, para que o aluno construísse novos textos e observasse aspectos fortes e vulneráveis; a segunda com uma nova tira, para que comprovasse e comparasse avanços conquistados e quais problemas deveriam ser melhor trabalhados. A próxima etapa consiste em comparar as produções iniciais e finais e em apresentar exemplos de conquistas, utilizando trechos dos textos de alunos em ambas as etapas. Por fim, apresentaram-se dados de depoimentos de alunos, pais, professores e equipe diretiva e pedagógica, com o objetivo de verificar se as conquistas foram observadas por todos e quais problemas ainda são recorrentes, segundo esses sujeitos.

Para que a análise seja organizada, as etapas encontram-se apresentadas em itens separados e exemplificadas com trechos dos textos e das atividades que os alunos realizaram durante os encontros. Achou-se importante dividir por fases para observar como os conhecimentos do aluno foram sendo construídos e reconstruídos quanto às práticas de leitura, interpretação e produção escrita e oral. Em todas as fases apresentadas e discutidas, apresentam-se trechos das atividades realizadas pelos alunos e do diário de classe da professora. Para a

utilização das produções dos alunos, foi necessário o deferimento do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Londrina⁴⁶ e a autorização dos pais ou responsáveis, mediante documento próprio (Anexo B).

4.3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL: O DIAGNÓSTICO COMPLEMENTAR

Realizaram a produção inicial dezessete alunos. Os outros dois alunos não realizaram: um porque faltou nos primeiros encontros e o outro porque entrou apenas um mês depois de iniciado a proposta de intervenção. A avaliação diagnóstica complementar de ambos foi realizada no decorrer das atividades. No entanto, percebeu-se que as defasagens eram praticamente as mesmas dos demais alunos que estavam desde o início da intervenção. Por essa razão, as defasagens também estão computadas no Quadro 4 (página 106).

A seguir, seguem dois quadros: no primeiro, foram elencadas todas as dificuldades detectadas e, no segundo, as mais recorrentes agrupadas, pois são as escolhidas para a intervenção inicial, com o projeto.

4.3.1 Problemas Identificados na Avaliação Complementar

Neste quadro, estão todos os problemas detectados.

Quadro 6 — Problemas identificados na avaliação complementar

PROBLEMAS OBSERVADOS
1. Construção dos sentidos do texto;
2. Leitura do texto imagético e de seus recursos;
3. Léxico (desconhece vocabulário);
4. Estruturação do texto em parágrafos;
5. Uso da pontuação;
6. Questões ortográficas comuns, como <i>ss, rr, m, n...</i>
7. Outras questões ortográficas relacionadas a aspectos fonético-fonológicos (trocas de <i>n</i> por <i>r</i> ; <i>tartro</i> por <i>trator</i> ; <i>carto</i> por <i>canto</i> ; <i>monte</i> por <i>morte...</i>);
8. Acentuação;
9. Uso excessivo de <i>e</i> ;
10. Uso de maiúsculas;
11. Separação de sílabas;
12. Inserir trechos de texto do narrador, a fim de detalhar melhor os fatos, situar o leitor, mostrando-lhe local, ações das personagens e outras informações compreendidas pela imagem;
13. Diferenciar escrita de oralidade no momento de escrever, escrever conforme fala;
14. Concordância verbal e nominal;
15. Repetição de palavras, como conjunções e; nomes próprios, sem utilizar referentes;
16. Trocas fonéticas: <i>g</i> por <i>c</i> ; <i>t</i> por <i>d</i> , <i>v</i> por <i>f</i> , <i>b</i> por <i>p</i> ;
17. Coerência entre texto e imagem;
18. Uso de homônimos e parônimos;
19. Detalhamento do texto prejudicado; não escreveu de forma que o leitor compreenda sem ter acesso às imagens.

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

⁴⁶ Este é o número da pesquisa junto ao Comitê: CAAE 51531615.6.0000.5231.

Seguem-se alguns exemplos comentados. São trechos escolhidos aleatoriamente, procurando variar, sempre que possível, os sujeitos da pesquisa. Além disso, foram considerados problemas na construção dos sentidos quando o aluno não compreendeu o sentido global do texto, por ter elementos ligados ao contexto sócio-histórico da personagem ou por não reconhecer aspectos da imagem como parte integrante do texto e condição para construção dos sentidos.

Fragmento 1

Certo dia Mafalda encontrou Susanita, foi até ela e mostrou seu boneco novo quando ela mostrou a Susanita e disse a Mafalda:

— A um negrinho

E Mafalda falou:

— Por que falou isso tem preconceito

(Sujeito 7, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

Nesse exemplo, percebe-se que o aluno não entendeu que houve uma atitude de preconceito, pois não compreendeu a combinação de imagens e personagens com a linguagem verbal. Nas tiras cômicas, as personagens podem ser fixas ou não, Susanita é uma personagem fixa da turma da Mafalda, representa uma garota egoísta e preconceituosa. No entanto, nessa fase, o aluno desconhecia esse fato e o contexto no qual viviam as personagens de Quino, fator que contribuiu para que não conseguisse construir os sentidos do texto. Além disso, não observou as expressões faciais, as posições do boneco, indicadoras da frustração de Mafalda diante da atitude de preconceito da amiga. Ignorou outros aspectos importantes da imagem, pois, nessa fase da intervenção, desconhecia seu valor para a compreensão do texto.

No trecho em questão, observam-se outros problemas, como repetição de palavras como o pronome *ela* e os substantivos *Mafalda* e *Susanita*, ou seja, problemas no uso de anáforas, ocasionando ambiguidade. No entanto, observam-se pontos positivos, como a estruturação do texto, separando narrador de personagem; o uso adequado dos dois pontos, do travessão e dos verbos no pretérito; uso correto de letras maiúsculas e minúsculas; além do marcador de tempo da narrativa *Um dia*, localizando o fato.

Fragmento 2

Um belo dia Mafalda estava com seu pai, Mafalda estava brincando, seu pai pegou um livro bem grandão e bem grosso, Leu um pouquinho e saiu. Mafalda ficou só olhando e gritou vem alto:

— Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!

(Sujeito 13, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Nesse trecho, também se observam problemas na construção dos sentidos, pelo fato de o aluno não perceber a importância da palavra *dicionário* na imagem. Na tira, Mafalda não compreendeu a atitude do pai (de consultar uma palavra no dicionário), porque não frequentava a escola e não era alfabetizada, por isso não reconhecia um dicionário e nem a função dele,

pensava ser um livro de histórias. Além desse problema, o sujeito 13 não consegue estruturar o texto em parágrafos e nem utilizar a pontuação adequada; há repetição do substantivo *Mafalda*, que poderia ser trocado por anáforas, como *ela* ou *menina* e *garota*. Inicia o texto adequadamente com um marcador temporal, no entanto o sujeito falha na escolha, ao decidir por *Em um belo dia*, normalmente usado em contos de fada. A maioria desses equívocos são superados no decorrer da implementação, por meio de atividades específicas de análise e contextualização em diferentes gêneros, principalmente, na tira cômica. Na proposta final, houve um grande avanço, como observado no trecho apresentado a seguir, do mesmo sujeito.

Fragmento 3

Certa vez Mafalda estava brincando la perto da estante de livro. Na estante tinha um enorme dicionario.
 O pai dela foi e pegou o dicionario para tirar uma duvida de uma palavra. Mafalda fica olhando. Seu pai tirou a duvida e saiu. Mafalda falou:
 — Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!
 Por que ela pensava que aquele dicionario era um livro com uma historia.
 (Sujeito 13, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Ao produzir um texto estritamente verbal a partir da tira cômica, um texto híbrido (linguagem verbal e ilustração), alguns alunos omitiram o narrador, o qual é necessário ser acrescido para contextualização, apresentação das personagens, descrição das ações e outros pontos mostrados apenas pela imagem. Copiaram as falas e acrescentaram algumas informações não suficientes para que os sentidos fossem construídos.

Fragmento 4

Certa vez Mafalda trouxe um boneco que su mãe tinha te dado.
 — Gostou, Susanita? foi minha mãe que me deu.
 — ah,? E um negrinho?
 — é, porque você tem preconceito?
 — eu claro que não!
 — afinal somos todos iguais.
 — aonde você vai.
 — lavar o dedo.

(Sujeito 2, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

O sujeito 2, além de não utilizar falas do narrador para apresentar detalhes importantes presentes na parte visual do texto (o que compromete a construção dos sentidos), apresenta outras inadequações. Há falhas no uso de maiúsculas, não usada nos inícios de frases. Também apresenta desacordo no uso da palavra *porque*, por ser uma frase interrogativa, o aluno deveria usar *por que*. Percebem-se pontos positivos, como o uso de maiúsculas nos nomes próprios, uso adequado da palavra *aonde* e das pontuações (interrogação, exclamação e travessão) no discurso direto.

Os problemas relacionados à leitura do texto imagético e de seus recursos também prejudicam a construção dos sentidos do texto. Isso ocorreu na produção inicial pelo não reconhecimento da importância do uso desses recursos para a construção dos sentidos do texto. Consideram-se recursos imagéticos: expressão facial, tipos de balão, sinais gráficos, tamanho de letras, posição do corpo da personagem, plano de apresentação da imagem, uso de onomatopeias, dentre outros.

Fragmento 5

Aconteceu o que Susanita mostrou um boneco que era negrinho ela tinha preconceito.
Com o boneco so porque ele negrinho e daí a mafaulda dalo como todos iguais.

(Sujeito 18, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

O sujeito 18 não conseguiu construir os sentidos do texto por ignorar alguns dos recursos imagéticos importantes, como a cor preta do boneco, a posição do dedo de Susanita, as expressões faciais de Mafalda na passagem das vinhetas e oposição do boneco na construção do movimento desta personagem. Também são observados outros problemas: equívocos ortográficos no uso do *n* do *m* (*acomtece*, *boneco*, *timha*), no uso de *l* e *u* (*mafaulda*), trocas fonéticas de *f* por *d* (*dalo* por *falou*); uso inadequado de letras maiúsculas (*mafaulda*); problemas de estruturação e pontuação; omissão de palavras (*ele negrinho/ ele é negrinho*); e marcas de oralidade (*daí*).

Por não observarem aspectos da linguagem visual, alguns textos incoerentes foram produzidos, ou seja, que não se relacionavam com algumas partes da imagem. No exemplo subsequente, o sujeito 15 fala de alguém que bate à porta (o pai de Mafalda), entra, lê para a garota (deitada no chão) e sai. Nada disso ocorreu, o sujeito deteve-se em partes da imagem, porém a maior parte do que é narrado por ele não ocorre, não é mostrado. No mesmo trecho, observa-se, também, falha na estruturação do texto, o aluno mistura a fala da personagem com a fala do narrador; equívocos ortográficos em *derepente*; problemas de pontuação, principalmente, no uso da vírgula; e problemas na acentuação. Como pontos positivos, pode-se citar a localização do fato no tempo, com o uso do termo *Certo dia*, e a pontuação indicativa do uso de discurso direto (dois-pontos e travessão).

Fragmento 6

Certo dia, um dia muito chato Ana Mafalda estava no chão deitada e derepente alguém bate na porta de Ana Mafalda falou:

— Pode entrar de sou pai entrou e passou no lado e pegou o livro leu para Ana Mafalda de seu pai falou:

Ficou feliz daí ela falou:

— Sim obrigado papai.

(Sujeito 15, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Houve, ainda, nas produções iniciais, problemas ocasionados pelo desconhecimento ou não contextualização do léxico. Quando não domina os significados de uma palavra ou mesmo não conhece o vocábulo adequado para nomeá-la, o aluno não consegue elaborar o texto com precisão. Foi o que aconteceu com alguns sujeitos da pesquisa. Não conheciam o sentido real de *preconceito racial* ou não conheciam o vocábulo *estante*, por exemplo. No trecho citado anteriormente, do sujeito 13, é usado “*livrão bem grandão*”, pelo desconhecimento ou não observação do vocábulo dicionário. A seguir, outro exemplo também apresenta esse problema.

Fragmento 7

Quando Mafalda brincava calmamente, o seu pai levantou da cadeira da mesa e foi direto para o balcão que ficava atrás da Mafalda pegou o dicionário procurou procurou e achou a palavra!

(Sujeito 9, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

O vocábulo mais adequado seria “*estante*”, no entanto o sujeito utiliza “*balcão*”. Isso se dá ao fato de, atualmente, esse móvel ser pouco comum em casa, foi substituído pelo “*rack*”, que não é muito parecido. As tiras de Mafalda retratam as décadas de 1960 e 1970, nas quais era comum se ter estantes de livros nas casas. Outro problema observado no trecho foi o acréscimo de informações, não mostradas, nem sugeridas pelas imagens, como “o seu pai levantou da cadeira da mesa e foi direto ao balcão”. No entanto, um ponto positivo foi o uso adequado da acentuação e a percepção do léxico *dicionário*, usado para pesquisar palavras.

A maioria dos textos dos alunos foi escrita sem nenhuma pontuação e em um bloco único, sem organização em parágrafos. Embora os alunos precisassem escrever um texto utilizando apenas a linguagem verbal, percebe-se que o texto escrito também tem um lado visual, pois sua forma de apresentação possui uma silhueta. O poema tem um formato, a receita culinária outro, a reportagem outro, o anúncio publicitário outro — isso somente para exemplificar — todos possuem disposições diferentes de escrita ou imagem, em blocos, com ou sem parágrafos. Grande parte dos alunos não percebeu isso na produção inicial. Eles conseguiram assimilar depois de analisarem textos com silhuetas diferentes. As tiras cômicas utilizadas nas produções diagnósticas sugeriam um texto narrativo, dividido em parágrafos, com uso do discurso direto, formando uma silhueta própria. Trechos apresentados anteriormente já mostraram essa falha na organização, estruturação e pontuação do texto, os quais impedem que a silhueta seja construída adequadamente. De um modo geral, constata-se que forma predominante é um bloco único. Mesmo assim, será apresentado outro exemplo.

Fragmento 8

Num certo dia na casa de mafalda ela estava bricando de buneca quando a capaninha e era susanita, mafalda dise entra susanita dai mafalda olha o que eu ganhei da minha mãe gostou susanita disse ha um neguinho mafalda disse você tem preconceito com negros susanita respondeu eu claro que não bom somos todos iguais como vou ter depende onde vai tem preconceito você e uma preconceituosa.

(Sujeito 17, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

O texto é escrito em um único parágrafo (bloco), com o uso de apenas um sinal de pontuação (uma vírgula) no início, depois da apresentação das personagens. Não há uso de parágrafos, misturam-se as falas das personagens com a do narrador. Há prejuízo também do sentido, pois, sem a tira em mãos, o leitor não identifica a que personagem pertence cada fala. O sujeito comete falhas ortográficas, como a omissão do som nasal em *bricando* e *capaninha*, equívoco no uso do *ss* em *dise*. Não utiliza maiúsculas em nomes próprios (*susanita*, *mafalda*), usa palavras da oralidade como *dai*, *buneca* e *capaninha*. Além de não utilizar anáforas para substituir Mafalda e Susanita, tornando o texto repetitivo. Há, porém, pontos positivos, como a compreensão do termo *preconceito racial*, mostrado pelo acréscimo de uma fala para Mafalda sobre Susanita (*você é uma preconceituosa*) e a contextualização e localização no tempo, no início do texto.

As dificuldades no uso da pontuação já puderam ser bem observadas nos trechos apresentados, chegando alguns sujeitos a não usarem nenhum sinal. O mesmo, também observado, ocorreu com a acentuação gráfica: a maioria dos alunos não domina. Além do mais, este foi um problema que continuou, mesmo depois da implementação.

Fragmento 9

Um dia o pai de Mafalda chego e dize filhia aonde esta o dicionario a li pai obricada filhia. Mais pai praque senve o diconario.

O dicionario serve para você procora a palavra que você não sabe. Ah obricado pai.

Aonde você vai pai Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!

A manha ei termino de ler.

(Sujeito 8, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

O sujeito 8 não marca o discurso direto com o travessão, não utiliza os dois-pontos para anunciar a fala das personagens e não há uma organização adequada do texto em parágrafos. As palavras *dicionario* e *esta* não aparecem acentuadas. Outros problemas observados nesse trecho foram marcas de oralidade, como em *chego* (chegou) e *filhia* (filha); equívocos ortográficos como em *dize* (disse), *diconario* (dicionário), *procora* (procura), *a manha* (amanhã); trocas ortográficas mais comuns: de *g* por *c* como em *obricado* (obrigado), e outras menos, como *r* por *n* em *senve* (serve); incoerência em um acréscimo, a menina pergunta para que serve o dicionário e o pai explica que o dicionário serve para procurar a palavra (fatos que não aparecem na tira), mas, no final do texto, diz que amanhã termina de ler.

Considerou-se aqui questão ortográfica comum a troca de *m* por *n* antes de consoantes, o uso de *r*, *rr*, *s*, *ss*; troca de *s* por *z*; *l* por *u*, dentre outras. Há trocas fonéticas mais recorrentes, tais como: *t/d*, *f/v*, *g/c*, *x/g*, *b/p*. Observaram-se questões ortográficas e trocas fonéticas menos comuns, como a troca de *r* por *n*, *f* por *d*. Todos os casos foram exemplificados a seguir, embora possam ser observados, também, nos trechos anteriores.

Fragmento 10

Penssol (Sujeito 1)
ceus, voltou (Sujeito 3)
sucega, voltando (Sujeito 6)
aconteceu, mafaulda (Sujeito 18)
Sussanita, presa ao invés de pressa (Sujeito 5)
perconceito (Sujeito 3)
carto (Sujeito 8)

(Sujeitos diversos, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

Fragmento 11

Voi, fïu (Sujeito 5)
princanto, gecou, ganto (Sujeito 11)

(Sujeitos diversos, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

No que se refere à repetição e às marcas de oralidade, observou-se a reprodução da palavra da forma como ele a pronuncia e, ainda, o uso excessivo da conjunção *e*, *aí*, *então* e *daí*. Isso indica a indistinção das variedades populares e culta. O objetivo não é que eles abandonem o uso da variedade popular, e sim que usem tanto uma quanto outra adequadamente, conforme o contexto.

Fragmento 12

Mafalda estava brincado com seus brinquedo e seu pai estava passando para pegar um dicionário. Ele estava lendo o dicionário para encontrar algo e ele estava lendo e prolcutando a palavra. E o pai de Mafalda guarda o livro e saiu andando e ela falou...

(Sujeito 16, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Além da repetição excessiva do conectivo *e*, observa-se, nesse trecho, falha na concordância nominal (*seus brinquedo*); inadequação ortográfica em *prolcutando*. No entanto, o sentido foi bem construído, pois o Sujeito 16 percebeu o dicionário como instrumento de pesquisa e mostrou no texto que o pai o utilizou com tal finalidade.

Fragmento 13

buneca (Sujeito 1)
neum, purai (Sujeito 3)
tava, fazeno (Sujeito 14)

(Sujeitos diversos, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Como mencionado em outros exemplos, o uso de maiúsculas em nomes próprios mostrou-se bem comprometido. Houve, também, uso excessivo de maiúsculas no meio do texto em verbos, substantivos comuns e demais expressões.

Fragmento 14

mafalda (Sujeitos 8, 9, 17)

susanita (Sujeitos 2, 8, 15)

Susanita Disse “Eu? claro que não... (Sujeito 8).(Sujeitos diversos, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)*Fragmento 15*

— afinal somos todos iguais.

— aonde você vai.

— lavar o dedo.

(Sujeito 2, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

Embora com pouca frequência (detectado em apenas dois sujeitos), houve separação de sílabas de maneira equivocada.

Fragmento 16

Preconce –ituosa/ ded-o

(Sujeito 10, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)

Como já comentado, outra inadequação observada nos textos foi no uso de palavras homônimas e parônimas, tais como: *mas/mais*; *porque/por que*; *mal/mau*; *a/ah/há* e outras de grafia muito parecidas. Esse uso, na maioria das vezes, não compromete o sentido, pois é possível ser compreendido o equívoco pelo contexto. No entanto, no trecho comentado anteriormente, o sujeito 17 emprega *ha* em lugar de *ah*, o leitor lê “há um negrinho”, quando o que é dito é “Ah! Um negrinho!”. O primeiro sentido é de que haja um negrinho em algum lugar, verbo *haver* no presente (há), embora com problema de acentuação; no segundo, o sentido construído é de a personagem se espantou, se surpreendeu, por isso o emprego da interjeição *Ah!*

Fragmento 17

A Mafalda fala:

Mais desse jeito nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!(Sujeito 7, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)*Fragmento 18*Por que ela pensava que aquele dicionário era um livro com uma história.(Sujeito 13, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 2)*Fragmento 19*— é, porque você tem preconceito?(Sujeito 2, *Diagnóstico Complementar*, Proposta 1)

Nos fragmentos anteriores (17, 18 e 19), não há prejuízo na construção dos sentidos, porque os sujeitos utilizaram a pontuação de forma adequada. No fragmento 17, o *mais* é empregado no lugar de *mas* para dar ênfase; há compreensão pelo anúncio do narrador e pelo ponto de exclamação. No fragmento 18, o leitor compreende a explicação, porque utilizou-se o ponto-final, assim não se tratava de uma pergunta, mesmo que o sujeito usou o *por que*

(interrogativa) ao invés de *porque*. No fragmento 19, ocorre o inverso do anterior, o ponto de interrogação ajuda a perceber que é uma pergunta, embora o sujeito tenha usado a explicativa *porque* no lugar de *por que*.

O diagnóstico complementar auxiliou bastante no início do trabalho, todavia o percurso das atividades mostrou pontos que deveriam ser retomados e aprimorados. Percebeu-se, inicialmente, que os alunos precisariam de muita motivação.

Disse a eles que as produções iniciais me ajudariam a detectar suas dificuldades para podermos resolvê-las juntos, por meio de atividades diversificadas. A preocupação deles era se valeria nota. Precisei acalmá-los e dizer que não estavam ali para serem avaliados, mas eu precisava ver por onde começar.

(Notas do Diário, segunda-feira, 28 de março de 2016)

Essa motivação foi uma constante em todo o processo, porque o aluno está condicionado a realizar todas as atividades esperando a nota ou com medo desta. Foi necessário muito diálogo, uma relação de interação muito amigável entre a professora-pesquisadora e a turma, explicando que o projeto era uma oportunidade para sanarem defasagens de outras séries, que as formas de avaliação seriam diferentes, não visando nota, mas o progresso deles, os avanços. A escolha dos quadrinhos auxiliou muito, pois trata-se de gêneros muito apreciados por eles pela leveza e pelo humor. Aprender a analisá-los de forma aprofundada tornou-os sujeitos de sua aprendizagem, resgatando a autoestima, uma vez que, durante todo o processo, puderam contribuir, mostrando o que sabiam.

4.3.2 Problemas mais Recorrentes Agrupados

Os problemas mais recorrentes foram agrupados com o intuito de observar melhor a análise e constatar o progresso do aluno. Encontram-se listados, explicados e exemplificados a seguir.

Quadro 7 — Agrupamento dos problemas

AGRUPAMENTO DOS PROBLEMAS

1. Problemas quanto à estruturação visual do texto (paragrafação e pontuação);
2. Problemas na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos
3. Problemas ocasionados pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto;
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas;
5. Problemas referentes à acentuação gráfica.

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Os problemas quanto à estruturação do texto abrangem os aspectos visuais, a silhueta, forma de apresentação. Nesse grupo, estão a paragrafação e a pontuação, ou seja, aspectos da organização, quando o texto é elaborado com ou sem a preocupação com a estruturação e a pontuação.

Na fase diagnóstica, perceberam-se, basicamente, três tipos de formas de silhuetas nos textos dos alunos: um bloco único, sem parágrafo; um bloco único, com um parágrafo; e um com alguns parágrafos.

Em seus trabalhos de pesquisa com produções de alunos, Costa Val (1991), Pécora (1999) e Franchi (2002) mencionam a pontuação como problema, mas não mencionaram a paragrafação. Não há referência à organização do texto em parágrafos como um problema, talvez por alguns estarem analisando textos de vestibulares, como é o caso de Costa Val (1991), que considera os textos “arrumadinhos”, porém sem conteúdo. Pécora (1999) também analisa textos de universitários e cita a pontuação e outros problemas, todavia não faz referências à paragrafação. Em contrapartida, no Ensino Fundamental I, Franchi (2002) preocupou-se em incentivar a produção de pequenos parágrafos, pois o problema dos alunos era a motivação e a autoestima baixa.

A infraestrutura textual, segundo Bronckart (2006), é constituída por três camadas: o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequência. O plano textual global é denominado “silhueta” de um gênero de texto por muitos estudiosos de gêneros textuais e de Sequências Didáticas, seguidores do autor e do Grupo de Genebra. Seria a forma de planificação/apresentação de um texto, o que aqui consideramos componente essencial do “visual” do texto verbal.

Por essa razão, considera-se tanto a pontuação como a paragrafação como aspectos visuais do texto verbal, por isso a paragrafação torna-se um problema relevante, pois o aluno terá que produzir um texto narrativo com discurso direto, constituindo essencial a organização para evitar incoerências ou duplo sentido, além de separar a voz do narrador das vozes das personagens. A pontuação, aliada aos balões e às expressões faciais, é muito importante nos quadrinhos, porque traduz a oralidade e expressividade, assim como no texto narrativo verbal. Neste último, a paragrafação alia-se à pontuação na coerência do texto e na construção dos sentidos, além de favorecer a forma de apresentação/organização.

Os trechos comentados anteriormente permitiram a explicitação dessa dificuldade dos alunos no início da intervenção. O sujeito 8, por exemplo, não utilizava nenhum sinal de pontuação, embora a silhueta do seu texto era a de divisão em parágrafos. No entanto, o sujeito 17 apresentou falha nos dois itens: nem utilizou a pontuação com precisão, nem separou narrador de personagens, apresentando o texto num bloco único.

Nos problemas na construção dos sentidos, agruparam-se os equívocos cometidos pela falta de compreensão dos recursos da linguagem quadrinística, tais como: expressão facial, sinais gráficos, tamanhos de letras, cores, onomatopeias, posição do corpo, movimentação das

personagens, espaço, tempo, dentre outros. A não observação ou a análise superficial desses recursos resultaram em textos confusos, incompletos e, até mesmo, incoerentes. Esse aspecto pode ser observado nos trechos comentados anteriormente, por exemplo, o do sujeito 18 (ver Fragmento 5, página 113).

O desconhecimento do léxico ou do vocabulário relacionado ao contexto também prejudicou bastante a produção de textos bem coerentes. Esse problema foi percebido, de forma sutil, na produção diagnóstica 2 e comprovou-se no decorrer das atividades com as tiras da Mafalda, como vimos no trecho apresentado do sujeito 9, que utilizou *balcão*, por desconhecer *estante* (Fragmento 7, página 114); ou o sujeito 13, que empregou *livrão bem grandão* no lugar de *dicionário*. (Ver Fragmento 2, página 111) No decorrer da intervenção, percebe-se o problema agravar-se em vocábulos mais relacionados ao contexto, como: *regime*, *borracha*, *burocracia*, com significados compreendidos apenas no contexto vivido pelas personagens de Quino. Por isso, a estratégia do trabalho com o dicionário: a cada encontro apresentava-se uma palavra do contexto de Mafalda, os alunos procuravam-na no dicionário, analisavam os vários significados, contextualizavam com a época da personagem e com a atual e ampliavam seu vocabulário, compreendendo os textos nos quais eram empregados esses vocábulos.

Outro grupo formado para o trabalho foi o dos problemas relacionados ao desconhecimento ou “esquecimento” de regras ortográficas. Esse problema mostrou-se bastante recorrente durante toda a intervenção, tendo, inclusive, persistido nos textos de vários alunos, mesmo depois de todo o processo. Também o uso de maiúsculas, embora tenha diminuído durante o trabalho, foi uma constante nos textos. As trocas fonéticas e a separação de sílabas também fazem parte desse grupo. Os problemas do grupo em questão já foram mencionados em exemplos apresentados em 4.3.1 PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR.

O emprego da acentuação é uma dificuldade que acompanha os alunos durante toda a sua trajetória escolar. Por isso, como percebido nas análises dos trechos citados anteriormente, também se tornou um problema bastante recorrente, mesmo depois da intervenção. Diminuiu depois de todo o processo, mas não acabou.

O fato de os dois últimos problemas serem recorrentes e continuarem depois de todo o trabalho não é considerado um agravante, pois são desajustes que acompanham os alunos ou demais profissionais até hoje. Deve ser trabalhado durante todas as séries, portanto não seria a SAA que o resolveria de uma vez.

Tendo “em mãos” as defasagens, agora era trabalhar com os alunos, a fim de motivá-los a resolver suas carências para um melhor desempenho em sala regular.

No primeiro encontro, no qual estava fazendo a motivação, um aluno me perguntou se quem era chamado para o apoio era porque era burro. Respondi que não, que ao apoio era uma oportunidade de aprimorar os conhecimentos e que nenhum deles era burro. Pedi que escrevessem em uma folha, suas expectativas sobre o programa. Um deles escreveu que esperava que o apoio o deixasse inteligente e outro esperava que o apoio fosse legal e gostoso. Percebi aí o quanto o trabalho precisaria ser motivador e resgatar a autoestima, além de ser prazeroso. Pensei muito em Franchi (2002), pois ela concluiu que era preciso primeiro resgatar a autoestima de seus alunos para depois ensinar-lhes algo. Pensei ainda em Neves (1991) que critica o trabalho mecânico, apenas com as estruturas da língua, a falsa crença de que ensinar a gramática normativa resolve os problemas. O desafio estava apenas começando...

(*Notas do Diário*, quarta-feira, 23 de março de 2016)

Como posto anteriormente, o resgate da autoestima foi um desafio durante todo o processo. Os alunos com dificuldades de aprendizagem ou mesmo defasagens, encaminhados ou não para a SAA, são considerados “burros” pelos colegas de sala, por isso rejeitados, excluídos de grupos de trabalho. Na intervenção, procurou-se mostrar-lhes o tempo todo o quanto eram importantes para a pesquisa do mestrado, o quanto a participação deles os ajudaria e auxiliaria outros alunos também, posteriormente. Fazer com que se sentissem sujeitos da aprendizagem tornou-os cada dia mais confiantes, sentiram-se valorizados e demonstravam isso nas atividades e nas discussões.

4.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS, ANTES DO TRABALHO FOCADO NAS TIRAS DA MAFALDA

As atividades intermediárias foram aplicadas em sete encontros. Os encontros constituíram-se de atividades referentes à apresentação de todos os gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*: charge, cartum, novela gráfica, história em quadrinhos, mangá, tira livre e tira cômica. As atividades dessa fase não aprofundaram as tiras da personagem Mafalda, foram anteriores a ela. Por isso, ainda tiveram dificuldades de compreender fatos que requeriam conhecer aspectos das personagens ou do contexto sócio-histórico da época na qual foi criada.

Nessa etapa, os alunos analisaram textos dos gêneros quadrinísticos elencados e foram percebendo a importância tanto dos recursos verbais como, principalmente, dos imagéticos na construção dos sentidos. Por exemplo, ao observarem o nariz de um personagem ou a expressão facial dele, ou ainda, de conhecerem o fato que gerou a charge, por exemplo, começaram a compreender a crítica que estava sendo feita. Quando perceberam a importância de compreender as imagens e os recursos quadrinísticos, os textos fizeram mais sentido para eles. Como afirma Vergueiro (2006), é indispensável que se ensine ao aluno a linguagem específica dos quadrinhos, a fim de que ele possa construir os diversos sentidos por eles contemplados. Como abordado anteriormente, segundo o autor, os quadrinhos são narrativas constituídas por

dois códigos, atuando em constante interação: o visual e o verbal, ocupando cada um deles um papel especial, um reforçando o outro na garantia que os sentidos sejam entendidos clara e totalmente. Dessa forma, a imagem visual ou icônica é o elemento básico desse gênero.

No primeiro encontro dessa fase, foi apresentado um episódio de *Asterix*, o título *O Papiro de César* (FERRI; CONRAD, 2015). A professora-pesquisadora apresentou as personagens, com o objetivo de contextualizar e ajudar na compreensão do episódio. Alguns sujeitos, principalmente os meninos, conheciam outros títulos dessas aventuras e ajudaram na contextualização. Durante a leitura coletiva, percebeu-se que os alunos já começaram a observar os recursos visuais que eram importantes para construir os sentidos de forma plena do episódio.

Durante as discussões, a maioria deles percebeu o uso excessivo de legendas nessa revista, que havia muitas falas altas, representadas por letras maiores, letras menores para falas mais baixas; as alterações das expressões faciais de acordo com as situações vividas pelas personagens ou seu estado de ânimo/humor; balões de fala, gritos, uníssonos e pensamentos; sinais gráficos que demonstravam movimento, raiva, agitação, medo; onomatopeias representando sons/barulhos; as roupas usadas; imagens que faziam referência ao lugar ou à época. Um sujeito comentou que Obelix estava muito bravo, “*Olha a cara dele!*”. Outro percebeu, pelo tamanho das letras, que ele estava gritando. Outro disse que todos estavam correndo apavorados, “*Olha os sinaizinhos nos pés e as gotinhas no rosto*”. Percebi que a maioria dos alunos começava a ficar mais segura e sem medo de expor suas dúvidas e seus pensamentos.

(*Notas do Diário*, segunda-feira, 3 de abril de 2016)

No gênero *história em quadrinhos*, por terem mais acesso, conseguiram perceber a narratividade e a importância dos elementos, diferenciando os episódios de *Asterix*, pela extensão, principalmente. Ao fazerem leituras individuais de pequenos episódios de gibis de *A Turma da Mônica* (criança), falavam dos recursos que encontravam e de sua importância para compreender o texto.

Fragmento 20

Na história que eu li a Mônica tava bem brava. Ela tava correndo atrás do Cebolinha rodando o Sansão seu coelho. Tinha até um furacãozinho desenhado em cima da cabeça dela. E a cara dela tava bem feia. O Cebolinha tava com muito medo, tinha nuvem no pé dele e umas gotinhas no rosto.

(Sujeito 1, *Atividade sobre Histórias em Quadrinhos no caderno*)

Apesar de breve, também o trabalho com um episódio da novela gráfica *Persépolis* (SATRAPI, 2007) foi bastante importante para que compreendessem a continuidade do fato, tendo em vista sua divisão em capítulos. Os alunos perceberam o uso da primeira pessoa verbal nas partes do narrador, apresentadas na forma de legenda, por se tratar de uma autobiografia. Mais uma vez, observou-se o quão era essencial contextualizar os fatos, principalmente por serem fatos reais, episódios da vida da protagonista, *Persépolis*, na verdade, a própria autora.

Expliquei que a novela gráfica é uma história em quadrinhos dividida em episódios, disse ainda que essa novela em questão é uma autobiografia, ou seja, alguém conta sua própria história capítulos. Apresentei a obra *Persépolis Completa* e li a introdução, a fim de contextualizar e auxiliar os alunos na compreensão. Cada aluno recebeu uma cópia (xerox) do primeiro episódio da novela gráfica *Persépolis*,

“O véu”, e fizemos uma leitura coletiva, em círculo. Iniciamos um debate, no qual os alunos puderam comentar o que entenderam ou o que não conseguiram compreender. Fizeram muitas perguntas sobre o islamismo, estado islâmico, homens-bomba, crenças dessas pessoas... Fui esclarecendo cada dúvida, respondendo as questões. Comparei a forma de apresentação dessa narrativa com as narrativas em quadrinhos da aula anterior, semelhanças e diferenças. Eles logo perceberam o fato de o livro se apresentar em preto e branco, de possuir muitas legendas como *Asterix*, embora apresente poucos balões.

(*Notas do Diário*, segunda-feira, 11 de abril de 2016)

No gênero seguinte, o mangá, realizaram leituras e atividades em duplas. Observaram as onomatopeias e sua importância para a compreensão da história. Retomaram os demais gêneros estudados, no intuito de comparar e verificar os recursos recorrentes. O mangá, assim como os episódios de *Asterix*, significou para eles narrativas em quadrinhos mais longas, porém que também exigiam a leitura e combinação do visual e do verbal. Em relação à novela gráfica, ambos são preto e branco, estilo grafite, embora a novela seja mais longa. Alguns episódios do mangá também são divididos em partes. A leitura dos recursos visuais era essencial em todos eles.

Pedi que comparassem o mangá com a novela *Persépolis*. Perceberam que ambos são preto e branco, porém que, em *Persépolis*, ela mesmo conta sua história por meio de legendas; o mangá não, é preciso ir observando as imagens, pois quase não há legenda, não há narrador em primeira pessoa. Entreguei um quadro para que fossem escrevendo as semelhanças e as diferenças. Depois, os alunos leram e puderam trabalhar com o mangá *Turma da Mônica Jovem*. Cada dupla analisou um e preencheu o quadro da atividade B, na qual exemplificavam cada recurso quadrinístico utilizado no texto.

(*Notas do Diário*, Quarta-feira, 13 de abril de 2014)

A próxima etapa era a análise dos gêneros *charge*, *cartum* e *tira livre* e a apresentação da *tira cômica*. Os alunos apresentaram certas dificuldades nas análises de charge e cartum. Mas, como posto, essas dificuldades somente foram sendo sanadas ou amenizadas em atividades de análises e comparações mais aprofundadas do gênero-âncora da pesquisa, a tira cômica, observando a necessidade de compreender e relacionar tanto a linguagem verbal como a visual.

Na análise da primeira charge (Figura 6, páginas 26 e 65), por exemplo, os alunos compreenderam que a personagem era o governador Beto Richa afundando na lama, tratando-se de um ponto positivo, pois a imagem é caricata e faz referência a uma figura pública. No entanto, apenas dois alunos ligaram o fato à greve de 2015, tendo em vista que a compreensão da charge está ligada ao resgate do fato que a gerou, e que a leitura dela pelos alunos ocorrerá um ano depois do fato.

Eles observaram que o governador estava se afundando na lama e aí questionei por que razão. Um aluno respondeu que o governador tinha mandado bater nos professores. Os demais alunos mostraram-se indignados. Perguntei se alguém que está em outro estado entenderia a charge com facilidade, eles responderam que a maioria não, pois não conheciam o governador.

(*Notas do Diário*, segunda-feira, 18 de abril de 2016)

Como visto anteriormente, segundo Romualdo (2000), as charges formam um todo de sentido por meio das relações entre os diversos elementos gráficos que a compõem em apenas um quadrinho. Acrescenta que, nesses textos, os chargistas colocam opiniões críticas em fatos ou personagens políticos, fatos mais polêmicos que afetam, de alguma forma, a população. O autor adverte, no entanto, que não é possível compreender a “mensagem” (termo do autor) visual das charges se o leitor não conhecer o contexto histórico, social ou econômico que ela encerra, porque possui relações intertextuais com outros textos e é preciso recuperá-las para que o sentido seja construído. Os sujeitos da pesquisa perceberam que a imagem caricata representa o governador, observaram ainda que ele estava afundando na lama, mas foi preciso lembrá-los da greve para que compreendessem a “mensagem” (termo do autor), além de fazer referência ao termo popular “está na lama”, fazendo intertextualidade para construir os sentidos.

Os sujeitos de pesquisa tiveram mais facilidade de compreender o cartum do que a charge, pois, apesar da semelhança com a charge, por apresentar-se normalmente em apenas um quadro com predomínio da linguagem visual, sendo inclusive confundido com esse gênero, o cartum, segundo Riani (2002), diferencia-se, em especial, pela temporalidade e pelo fato tratado. Enquanto a charge é baseada em fatos reais que marcam determinada época, o cartum trata de temas mais gerais, atemporais e universais, ou seja, compreendidos em qualquer lugar e tempo. As notas abaixo referem-se à análise do cartum representado na figura 34 (página 64).

Perguntei a eles se achavam que todas as pessoas, independentemente de onde vivem, compreenderiam esse texto. Eles disseram que sim, com certeza, porque é um problema no mundo todo. Expliquei que se tratava de um cartum por ser predominantemente imagens e criticar um problema ou acontecimento universal e atemporal. Apesar de compreender o tema geral, apenas três alunos perceberam que o menino tentava ouvir o mar numa lata vazia ao invés de em uma concha.

(Notas do Diário, segunda-feira, 18 de abril de 2016)

Os dois próximos gêneros foram as tiras livres e as tiras cômicas. A tira cômica, segundo Ramos (2010), é um texto curto em quadrinhos, com tema relacionado ao humor e construído com um final inesperado. A escolha dos recursos gráficos e linguísticos utilizados também muito influenciará no efeito de humor e na compreensão da tira. Já a tira livre não objetiva o humor, e sim a reflexão por causa de seu caráter autônomo, centrando-se na liberdade de produção. Ao introduzir as tiras, iniciou-se pela tira livre, imaginando-se que os alunos teriam dificuldade, porém mostraram compreensão, como se pode perceber na atividade a seguir. A questão proposta aos alunos foi a produção de um parágrafo colocando o que haviam compreendido: *Como você explica essa tira?* Pelas respostas, pode-se observar que a maioria deles captou a proposta de reflexão do gênero *tira livre*, figura 17 (páginas 39 e 65).

Fragmento 21

As pessoas estão destruindo o mundo.

(Sujeito 4, *Atividade sobre tira livre*)

Fragmento 22

Quando se acha que estão valorizando o mundo, mais na verdade eles querem destruir.

(Sujeito 5, *Atividade sobre tira livre*)

Fragmento 23

Que quando as pessoas acham que estão ajudando o mundo, mas na verdade estão destruindo.

(Sujeito 11, *Atividade sobre tira livre*)

Fragmento 24

As pessoas estão longe do mundo.

(Sujeito 18, *Atividade sobre tira livre*)

Em contrapartida, quando apresentado o gênero-âncora da pesquisa, a tira cômica da personagem Mafalda e de sua turma, os alunos tiveram certa dificuldade em compreendê-lo. Isso ocorreu por não conhecerem o contexto sócio-histórico de construção das personagens, as características de cada uma delas e, ainda, por não compreenderem o significado de alguns termos utilizados pelo autor, relacionando-os ao contexto. No entanto, nessa fase, apenas se introduziram as tiras cômicas como gênero quadrinístico, ficando a caracterização das personagens e a contextualização das tiras de Mafalda para a fase seguinte.

Na atividade a seguir, pediu-se que contassem o que compreenderam sobre algumas delas, mostrando o humor. Percebe-se que eles descreveram o que viram, porém ainda não explicando como se dá o humor, como é possível observar nas respostas referentes à análise da figura 38 (página 67).

Fragmento 25

O Cascão se machuca e o Cebolinha corre e trás uma caixinha-de-remédios e tampa a boca dele e vai embora.

(Sujeito 4, *Atividade sobre tira cômica*)

O sujeito 4 reconhece as personagens, percebe que Cascão se machucou ao observar a expressão facial e os sinais gráficos; entende que o Cebolinha vai buscar uma *caixa de remédios*, embora não use o vocábulo mais adequado *caixa de primeiros socorros*; e ação de tapar a boca. No entanto, não mostra que compreendeu o humor, pois não detalha que se pensa que ele cuidará do machucado. Além disso, há o uso inadequado da palavra *trás* (advérbio de lugar), quando deveria ser *traz* (verbo trazer).

Fragmento 26

Cascão cai, Cebolinha passa olha, ele sai correndo e depois volta e traz uma maleta e tampa a boca dele mais ele não ajudou em nada.

(Sujeito 6, *Atividade sobre tira cômica*)

No parágrafo elaborado pelo sujeito 6, descreve-se o ocorrido, com o acréscimo de que Cascão tenha caído, o aluno inferiu pela imagem, além de perceber, de forma sutil, o humor: *o Cebolinha não ajudou em nada.*

Fragmento 27

Cascão se machucou e começou a gritar muito. Cebolinha viu passou correndo pegou a maleta de primeiros socorros e o cebolinha tampou a boca do Cascão.

(Sujeito 17, *Atividade sobre tira cômica*)

Mais uma vez, há apenas a descrição da cena, mas sem especificar, de forma clara, o humor. Observa-se também falha no uso de *m* e *n* antes de consoantes e no uso de maiúsculas em nomes próprios no meio do texto.

Apesar disso, considera-se que os alunos estão progredindo, pois começam a observar a importância dos recursos imagéticos para a compreensão do texto. Além do mais, esse foi apenas a introdução do gênero principal da intervenção, a tira cômica. Conforme as análises foram ocorrendo, os avanços foram cada vez mais observados. Quanto à estruturação do texto em parágrafos e à pontuação, continuaram a construí-los com muitos problemas de paragrafação e pontuação. Os textos e as respostas às questões de alunos assíduos eram mais coerentes, mas com iguais problemas na coesão, como se pode observar nos exemplos anteriores e nos que estão apresentados a seguir. As *Notas do Diário*, apresentadas abaixo, referem-se ao estudo da figura 15 (páginas 36 e 65).

Entreguei a terceira tira e questionei sobre o que haviam entendido. No início, não interligaram os dois fatos. Falaram que a menina estava pintando e o pai passando mal. Depois, analisando vinheta por vinheta, imagens, sinais gráficos, expressões faciais, onomatopeia e fala, acabaram construindo o sentido. O sujeito 5 disse que a Mafalda estava pintando com o creme dental, então o sujeito 7 completou que o pai tinha passado tinta na boca. Perguntei se alguém queria contar o que aconteceu. O sujeito 11 disse que a Mafalda deixou a tinta que tinha que levar para a escola no banheiro e levou a pasta de dentes. Aí o pai dela escovou os dentes com a tinta, ela só percebeu que tinha trocado os tubos quando foi pintar o desenho dela e começou a fazer um monte de espumas. Chamei a atenção para as imagens das duas últimas vinhetas: o rosto do pai da Mafalda e os sinais gráficos e a quantidade de espuma que estava envolvendo Mafalda e a coleguinha de mesa. O sujeito 2 falou da expressão da professora de espanto pelo que estava presenciando e pela fala da garota. Foi muito interessante o raciocínio e o entendimento que a observação atenta das imagens lhes propiciou.

(*Notas do Diário*, segunda-feira, 18 de abril de 2016)

Fragmento 28

A Mafalda levou pra escola a pasta de dente, em vez de levar a tinta. Então seu pais escovou o dente com a tinta.

(Sujeito 9, *Atividade de introdução de tiras cômicas*)

Percebe-se que os alunos, embora ainda não conhecessem Mafalda e seu contexto de criação (as décadas de 1960 e 1970), começam a assimilar, cada dia um pouco mais, os sentidos produzidos pela análise aprofundada de cada recurso utilizado em textos de todos os gêneros dos quadrinhos. No trecho apresentado, o sujeito 9 mostra coerência na construção do conteúdo

da tira, apesar de ainda existirem falhas em alguns recursos de coesão, como a pontuação e a concordância verbal, por exemplo.

Quanto aos deslizes ortográficos e de acentuação, também persistiram embora, quando solicitados que revisassem, alguns conseguiam corrigir sem a ajuda da professora, um grande progresso. Todavia, outros sujeitos precisavam da intervenção da professora na revisão das produções escritas.

A tabela subsequente mostra o número de alunos que continuou com cada dificuldade, ao final das atividades relacionadas ao Aspecto 2. Percebe-se avanço significativo dos alunos quanto aos problemas relacionados à construção dos sentidos, no entanto os demais problemas apresentaram pouco número de superação. Considera-se normal, porque os alunos precisam, em primeiro lugar, compreender para elaborar o que escrever, depois o trabalho da revisão do que já se conseguiu.

Quadro 8 — Defasagens observadas após primeira etapa

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	16
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	10
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto	15
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	18
5. Referentes à acentuação gráfica	17

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Os alunos que participaram da maioria dos encontros da segunda etapa apresentaram avanços significativos na construção de sentidos e na percepção das características de cada gênero quadrinístico abordado. Percebem a importância dos recursos visuais associados aos verbais em todos os gêneros abordados nessa etapa.

Fragmento 29

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS DOS QUADRINHOS

Gênero narrativo dos Quadrinhos	História em quadrinhos	Novela Gráfica	Mangá	Tira cômica	Tira livre	Charge	Cartum
Semelhanças	Balões, onomatopeia, expressão facial, sinais gráficos, tamanho das letras, imagem, legendas	Balões, tamanho de letras, expressões faciais, imagem, legenda	Mesmo da história em quadrinhos	Todos da história em quadrinhos	Imagens, expressão facial, sinais gráficos	Imagem, sinais gráficos	Imagens

Diferenças	São um pouco mais curtas que as outras. Coloridas	São divididas em capítulos mais longos.	Alguns são lidos ao contrário, são histórias de animes ou jogos. Preto e branco.	Tem humor, são mais curtas	A maioria é de imagem só e curtas.	São mais ligadas a atitudes.	Só imagens, sem falas.
------------	---	---	--	----------------------------	------------------------------------	------------------------------	------------------------

(Sujeito 11, *Atividade final da etapa 2*)

Quanto à percepção do humor, observa-se que apenas alguns conseguem alcançar, entretanto esse aspecto foi mais explorado na terceira etapa. Para Lins (2002), o humor nas tiras de Mafalda ocorre nas rupturas provocadas nas interações, pela mudança de alinhamento das personagens que rompem expectativas. Isso é percebido pela relação de elementos verbais e não verbais. Como as tiras cômicas foram exploradas na próxima etapa, essa percepção de humor aumenta gradativamente. Por isso, será observado na análise dos exemplos apresentados na seção a seguir.

4.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES INTERMEDIÁRIAS COM AS TIRAS DA MAFALDA

Nessa etapa, as tiras cômicas foram exploradas de forma mais aprofundada, priorizando-se as tiras de Mafalda, objeto da pesquisa. Foram dez encontros realizados, a maioria deles com atividades focadas nas tiras cômicas da Mafalda. Procurou-se explorar em cada tira a importância dos recursos quadrinísticos usados para a construção dos sentidos, como a expressão facial demonstrando decepção ou alegria; os balões indicando grito, fala ou pensamento; os sinais gráficos mostrando irritação ou movimentos; a passagem do tempo pelos quadrinhos; a indicação de lugar e passagens para outros lugares; as interjeições que indicavam as reações de alguns personagens a determinadas situações; a posição do corpo; a aproximação ou distanciamento da imagem, chamando a atenção do leitor para detalhes e para o local; enfim, como os recursos imagéticos são essenciais para a compreensão. Além disso, trabalhou-se com a estruturação do texto narrativo e com a pontuação.

No primeiro encontro dessa etapa, o objetivo era fazer que percebessem o humor. Por isso, trabalhou-se com tiras cômicas cortadas, sem a vinheta final, para que os alunos tentassem inferir o que ocorreria. Somente depois das discussões sobre cada texto, entregava-se o desfecho. Dessa forma, os sujeitos perceberam que o humor era construído pelo final inesperado, a quebra da expectativa, como afirmado, por exemplo, por Ramos (2011). Os fragmentos seguintes referem-se ao trabalho com a figura 35 (página 66).

Apresentei a tira cortada com apenas as três primeiras vinhetas e perguntei o que estava acontecendo. O sujeito 1 disse que a Mônica queria bater no Cebolinha de novo. Perguntei a eles o que ele fez. O sujeito 4 disse que ele para e conversa com ela, dizendo que precisam resolver as coisas de outro jeito. O sujeito 8 disse que ela pergunta como. O sujeito 9 acrescentou que ele fala para resolverem com um tabuleiro de xadrez. Então, perguntei o que achavam que aconteceria, como seria o final. O sujeito 11 disse que eles iriam jogar xadrez, o sujeito 4 acrescenta que o Cebolinha ganharia. O sujeito 6 disse que Cebolinha iria perder. Quando apresentei o final, eles riram muito e perceberam que o humor estava no final diferente do que a narrativa nos leva a acreditar que ocorrerá. Percebi que compreenderam, pois, a cada tira entregue, eles riam no final. Isso mostra que houve, aos poucos, apreensão dos sentidos do que seria uma tira cômica. Também a motivação, a empolgação ficou nítida na participação oral de cada um, na vontade de adivinhar o que ocorreria, como terminaria a narrativa.

(Notas do Diário, Quarta-feira, 27 de abril de 2016)

No trecho a seguir, depois da discussão das três primeiras vinhetas e da revelação do desfecho, o aluno precisa descrever a tira (figura 36, páginas 67 e 85), mostrando o humor. Já é possível perceber progressos na forma de compreender e escrever.

Fragmento 30

Filipe foi visitar Mafalda todo contente, e ela pede que ele não faça barulho porque tem um doente em casa.



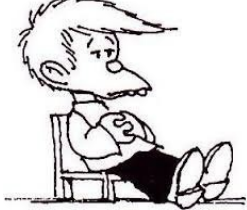

Filipe imagina que uma pessoa da casa está doente. Pergunta se a mãe ou o pai tá doente. Ela diz que não.

Quem aparece na cama é o globo. Então percebemos que o planeta está em guerra.

(Sujeito 12, *Atividade para percepção do humor.*)

No encontro seguinte, os alunos conheceram o contexto de criação da turma da Mafalda, as características de cada personagem e o seu criador Quino. O objetivo era auxiliá-los na compreensão de tiras que exigissem relação com o contexto sócio-histórico. Elaboraram um cartaz e uma ficha caracterizando cada personagem com suas palavras. Essa ficha serviu como guia na leitura dos textos.

Fragmento 31

	<p style="text-align: center;">MAFALDA</p> <p>Ela é uma garota muito bondosa pois quer melhorar o mundo.</p>		<p style="text-align: center;">GUILLE</p> <p>É o irmãozinho da Mafalda ele não entende as ideias da irmã.</p>
	<p style="text-align: center;">FILIFE</p> <p>Melhor amigo da Mafalda. Ele é muito responsável.</p>		<p style="text-align: center;">MANOLITO</p> <p>É egoísta, tem ideias so pensa em comércio e contas.</p>

	<p>MIGUELITO</p> <p>Ele é filho único, porém egoísta mas tinha um coração enorme.</p>		<p>PAIS DE MAFALDA – MÃE RAQUEL</p> <p>O pai adora flores e a mãe diz que é uma pessema dona de casa.</p>
	<p>SUSANITA</p> <p>Ela era uma garota briguenta egoísta e fofoqueira também racista.</p>		<p>LIBERDADE</p> <p>A liberdade é uma garota muito pequena para sua idade e que representa a liberdade das pessoas.</p>
	<p>BUROCRACIA</p> <p>Mafalda ganhou essa tartaruga do seu pai. Colocou o nome dele de Burocracia pois ela é muito lenta igual a burocracia.</p>		<p>O MUNDO</p> <p>A Mafalda conversa com ele e trata ele que nem gente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com imagens disponíveis em <<http://jornalggn.com.br/tag/blogs/mafalda>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

(Sujeito 13, *Apresentação da Turma da Mafalda*)

A apresentação de Quino e de cada personagem da turma de Mafalda, suas características físicas e psicológicas, bem como contexto no qual estavam inseridos foram essenciais para a compreensão das tiras. Apesar dos equívocos de ortografia, de acentuação e de pontuação, os alunos, no geral, conseguiram falar um pouco de cada personagem da turma da Mafalda. A partir daqui, iniciaram-se análises de tiras da personagem, relacionando-as a outros gêneros discursivos. A compreensão dos sentidos das tiras dessa personagem foi se ampliando a cada encontro. Tais progressos e, também, as fragilidades poderão ser observados nos fragmentos de atividades apresentados a seguir.

A análise da próxima tira (figura 45, página 73) foi realizada com questões norteadoras. As três primeiras questões exigiam respostas a partir do que está explícito no texto, sobre como as personagens estavam, o que faziam ou diziam. A quarta questão constituía o conflito e exigia compreensão da imagem e dos recursos utilizados. A maioria dos sujeitos conseguiu interpretar o que ocorreu na 3ª vinheta, como mostram os fragmentos.

Fragmento 32

As personagens se assustaram com o tiroteio que está passando na TV.

(Sujeito 1, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Fragmento 33

Esta vendo tiroteio.

(Sujeito 3, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Perguntei como as personagens estavam nos dois primeiros quadrinhos. E o que era necessário para compreender bem as tiras. Sujeito 2 disse que era necessário ler as imagens. Quando o parabeneizei, ele disse que é a primeira vez que ele entende essas tiras. Perguntei a eles o que Felipe, na tira, diz à Mafalda sobre a televisão. Sujeito 4 disse que Felipe fala que a televisão informa. Sujeito 3 disse que nessa tira tem onomatopeia “Bang! Bang!”. Perguntei o que a terceira vinheta mostrava, e sujeito 4 disse que um tiroteio. Sujeito 13 completou que Mafalda ficou assustada. Perguntei como eles perceberam. Sujeito 3 disse que pela expressão facial. Sujeito 5 acrescentou a importância de observar os sinais gráficos.

(*Notas de Diário*, segunda-feira, 9 de maio de 2016)

O léxico, como posto, foi uma carência detectada nas produções iniciais. Para tentar amenizar esse problema, foram trabalhados termos que tinham significados próprios no contexto de Mafalda, *regime*, por exemplo, que, em *Toda Mafalda*, tinha duplo sentido (regime alimentar e regime político). O aluno precisava conhecer tais sentidos para a compreensão. Os alunos anotavam em cada encontro os significados de alguns vocábulos ligados ao contexto da personagem no caderno de caligrafia (ideologia, regime, democracia, ditadura, opressão, burocracia...).

Na tira em discussão, conhecer os significados da palavra *veículo* era essencial para a construção dos sentidos. Por essa razão, havia sempre questões que exigiam do aluno pesquisa sobre vocábulos. Dessa mesma tira, a sexta questão perguntava com quais sentidos foi utilizada a palavra *veículo*. Dos dezessete alunos presentes, treze identificaram os dois sentidos da palavra (meio de comunicação e meio de transporte) e quatro apenas como meio de transporte.

Fragmento 34

Qualquer meio de difusão, propagação, comunicação. Também meio de transporte
(Sujeito 1, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Fragmento 35

Forma de comunicação. Automóveis.
(Sujeito 11, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Um dos motivos da escolha das tiras da Mafalda foi que elas ressignificam na atualidade. Por exemplo, a tira na qual Filipe visita Mafalda e encontra o mundo acamado (figura 36, páginas 67 e 85) mostrava que o mundo estava em guerra, em desigualdade, devido ao contexto da Guerra Fria (esfera global) e ditadura militar (esfera nacional, na Argentina). No entanto, os alunos conseguem perceber o sentido do “mundo doente” por causa dos problemas ambientais, desigualdade, drogas e guerras. Por esse motivo, na sétima questão, dessa atividade ainda, os sujeitos tinham que ressignificar a tira de acordo com os pensamentos atuais, escrevendo se concordavam com o pensamento da garota de que a televisão não era um meio de adquirir cultura. Nenhum deles concordou com a personagem, argumentaram a respeito.

Fragmento 36

Não, porque tem programas que pode trazer coisas boas para nós.

(Sujeito 1, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Fragmento 37

Não, tependi do canal.

(Sujeito 11, *Atividade com tiras da Mafalda*)

Indaguei-os a que conclusão chegavam. O sujeito 1 disse que o texto mostra que a TV não é boa para Mafalda. Perguntei se eles concordavam e o sujeito 5 disse que depende do programa. Os demais sujeitos concordaram, dizendo que as mães não deixam que assistam a alguns programas por acharem inadequados para eles.

(*Notas do Diário*, segunda-feira, 09 de maio de 2016)

Na tira a seguir (figura 39, páginas 67 e 72), os alunos precisavam explicar “onde estava o humor”. Isso exigia que compreendessem o sentido da palavra *política* para Mafalda, porque a garota considerava um “palavrão”. Pela situação política atual de corrupção e escândalos políticos, rapidamente eles compreenderam o sentido, ressignificaram a tira em sua realidade, considerando *política* como algo negativo ao relacionarem ao contexto sócio-histórico brasileiro.

Fragmento 38

A professora pede para falar uma palavra com p, aí a Mafalda pensa que ele vai falar um palavrão. Ai o Manolito fala política, a Mafalda fala ele falou mesmo, porque para ela política é um palavrão, porque o político só rolba e pensa em si mesmo.

(Sujeito 1, *Atividades de análises das tiras de Mafalda*)

Mostrei a tira cômica na qual a professora pede para que o Manolito fale uma palavra com a letra P e ele pensa. Aparece Mafalda com um balão de pensamento “Só falta ele falar aquele palavrão”. Na quebra da expectativa, pensamos que ele falará um palavrão no sentido de xingamento, porém ele fala POLÍTICA. Mafalda confirma que ele pronunciou mesmo um palavrão. Aí está o humor. Mafalda achava que política era um palavrão. Questionei por qual motivo ela pensava dessa forma. O sujeito 4 disse que ela “não tá gostando da política, porque vai mal.” Concordei com ele, lembrando que na época dela tinha opressão, ditadura. Perguntei se hoje ela falaria a mesma coisa. O sujeito 3 disse que sim, porque a “Dilma está roubando”. Assim perceberam que as tiras ressignificam em outros contextos e/ou lugares.

(*Notas do Diário*, quarta-feira, 11 de maio de 2016)

O segundo bloco de exemplos refere-se à retomada da proposta de produção 1 (figura26), com algumas questões e, depois, com a produção de um novo texto.

Na primeira questão, “Quais as principais personagens envolvidas nessa tira cômica? Quais as principais características de cada uma delas?”, a resposta exigia que conhecessem as personagens da turma da Mafalda e suas principais características.

Fragmento 39

feliz, brava, sem sabe o que fazer.

(Sujeito 2, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Fragmento 40

Mafalda brava, Susanita racista.

(Sujeito 4, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Fragmento 41

Primeiro ela está feliz logo depois mais ou menos mais adiante começa a sorrir e na última vinheta fica séria.

(Sujeito 9, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Para responderem a terceira questão, precisavam observar a atitude de Susanita em relação ao boneco para julgar se ela era mesmo preconceituosa e o que na tira mostrava isso.

Fragmento 42

Pq ela vai lavar o dedo.

(Sujeito 2, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Fragmento 43

Sim, porque ela toca na Buneca e fala que vai lavar o dedo.

(Sujeito 4, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Fragmento 44

Sim. Que ela relou o dedo no negrinho e foi lavar o dedo.

(Sujeito 9, *Atividade de análise das tiras de Mafalda*)

Na sequência, apresentam-se trechos da produção escrita intermediária, a partir dessa mesma tira.

Fragmento 45

Certa vez Mafalda trouxe um boneco que sua mãe tinha te dado.

— Gostou Susanita? foi minha mãe que me deu! Disse Mafalda.

— Ah e um negrinho.

(Sujeito 2, *Produção intermediária - Proposta 1*)

Fragmento 46

Serto dia, mafalda doi na casa de Susanita, levou uma boneca preta.

A mafalda falou:

— Gostou Susanita foi minha mãe que mideu.

(Sujeito 4, *Produção intermediária - Proposta 1*)

Fragmento 47

Mafalda foi mostrar um boneco negrinho para Susanita. Então diz Mafalda:

— Gostou, Suzanita? Foi minha mãe que me deu!

— Ah, um negrinho? — Susanita fala.

(Sujeito 9, *Produção intermediária - Proposta 1*)

Mesmo com alguns equívocos ortográficos ou de uso de maiúsculas, percebe-se evolução na organização do texto, pontuação e produção de sentidos. O trabalho com a organização do texto em parágrafos e com a produção dos sentidos intensificou-se a partir da análise dessas tiras e da reescrita dos textos. Foi preciso propor atividades que relacionassem as tiras a outros gêneros somente verbais e explorasse sentidos e organização. Optou-se, inicialmente, pela produção coletiva a partir de duas tiras.

A primeira produção coletiva partiu de uma tira (figura 48, página 74) que retomasse o conceito que Mafalda tinha de política, de governo e, até mesmo, dos políticos. O trecho do diário, descrito abaixo, mostra toda a discussão e intervenções para chegarem aos sentidos.

Comecei dizendo que todo texto tem um título, mas não iríamos colocar naquele momento. Então, perguntei-lhes: “Quando vamos escrever um texto organizamos como?”. O sujeito 2 disse que em versos. Disse que estava correto, mas que o nosso não seria em versos, como poderia ser? O sujeito 4 disse que em prosa, o sujeito 11 acrescentou, em parágrafos. Questionei o que faríamos se quiséssemos colocar alguém falando. O sujeito 4 disse que era só colocar dois-pontos e travessão. Parabenizei-o e disse que todo mundo ia ajudar. Ninguém escreveria junto comigo, só depois. Expliquei, ainda, que ali já tínhamos um texto pronto, uma tira cômica, mas que iríamos transformá-la em um texto somente com a linguagem verbal. Como seria? O sujeito 7 logo disse que seria somente escrito, com palavras. Então convidei-os a ler a tira comigo. O sujeito 8 disse que eles estavam brincando de governo, “o governo não faz nada”. Expliquei a eles que nós estávamos vendo as imagens, mas nosso leitor não teria as imagens para ver, por isso tínhamos que detalhar. Perguntei o que estava acontecendo na primeira vinheta. Sujeito 4 disse que eles estavam sentados. Tentei instigá-los, perguntando o que a mãe de Mafalda queria saber. O sujeito 6 disse que ela queria saber do que eles estavam brincando. O sujeito 3 disse que eles responderam que brincavam de governo. Perguntei de que forma eles falaram isso. O sujeito 9 respondeu que todos juntos, “Olha o balão uníssono.” Parabenizei-o e perguntei como estava a mãe, o sujeito 4 disse dando uma ordem ou bronca por causa do dedo. Concordei, ela estava fazendo uma advertência, um alerta: “Nada de bagunça, hein”. Perguntei como Mafalda estava olhando. O sujeito 16 disse que com atenção. O sujeito 13 disse que ela pediu para mãe ficar tranquila, pois não farão absolutamente nada. Chamei a atenção deles para a posição do corpo das personagens. O sujeito 8 disse que não “estavam nem aí, folgados”. O sujeito 4 acrescentou que “estavam numa boa”. Quando questionei o que quiserem dizer com aquilo, o sujeito 11 disse que queriam mostrar que político não faz nada. Então, convidei-os a iniciar a produção.

(*Notas de Diário*, segunda-feira, 16 de maio de 2016)

Depois de todo esse diálogo, a professora-pesquisadora escrevia no quadro o texto que os alunos iam elaborando, sempre fazendo intervenções, questionando o tipo de pontuação, se seria outro parágrafo, com o objetivo de que o texto ficasse o mais próximo da tira cômica. A seguir, apresenta-se a primeira produção coletiva.

Título: Ideia de político

Certa tarde, na casa de Mafalda, ela e seus amigos, Felipe e Manolito, estavam sentados ao redor de uma mesa.

A mãe de Mafalda chegou e perguntou:

— Do que vocês estão brincando?

— De governo. — responderam os três juntos.

Então, a mãe de Mafalda disse a ela:

— Com, nada de bagunça, hein?

Depois disso, a mãe de Mafalda saiu. Mafalda disse:

— Não se preocupe, NÃO VAMOS FAZER ABSOLUTAMENTE, NADA!

Mafalda quis dizer que os políticos não fazem nada, nem ligam para o povo.

(*Notas de Diário*, segunda-feira, 16 de maio de 2016, *Primeira produção coletiva*.)

Concomitantemente com a análise das tiras, realizou-se um trabalho com o léxico, como já mencionado neste trabalho, visando a compreensão de algumas palavras no contexto de Mafalda. Palavras como *regime*, *democracia*, *opressão*, *tortura*, *calamidade*, *ideologia*, *ditadura militar*, *personificação*, *burocracia* e *veículo* foram trabalhadas a partir do dicionário e contextualizadas em Mafalda, para que ficasse mais fácil ao aluno construir os sentidos do texto.

No mesmo dia em que elaboraram a primeira produção coletiva, os alunos fizeram, também, a segunda (figura 49, página 74). Antes de iniciar, a professora-pesquisadora

relembrou com eles o sentido da palavra *regime*, pois seria importante para a construção dos sentidos da tira escolhida.

Como estudavam uma nova palavra em cada encontro, eles já tinham essa anotada no caderno de caligrafia. Já haviam conversado sobre os sentidos dela em dois encontros anteriores, pois o trabalho de lembrar o que haviam visto em aulas anteriores foi frequente durante toda a intervenção e igualmente importante para a fixação dos conteúdos e vocábulos estudados.

No caderno de caligrafia, apresentei a palavra *regime*, pois seria importante para as análises de uma das tiras escolhida. Perguntei o que entendiam por regime. O sujeito 3 (sempre muito participativo) disse que era o que faz emagrecer. Disse que também tem esse sentido, mas, em Mafalda e no contexto político, tinha outro sentido. Disse que tinha a ver com regime militar, regime democrático. O sujeito 1 disse que era ditadura. Disse que a ditadura era um regime. Então, expliquei que, nesse contexto de Mafalda, regime é o sistema de governo de uma nação. Exemplo: regime militar, regime democrático... Anotaram no caderno de caligrafia.

(Notas do *Diário*, Segunda-feira, 9 de maio de 2016)

Iniciei lembrando que, na aula passada, vimos mais uma palavra. Questionei os alunos sobre qual seria a palavra e eles disseram que era *regime*. O sujeito 4, que havia faltado, perguntou se não era “aquele negócio de fazer regime, dieta.” Disse que também tinha esse sentido, mas não nas tiras de Mafalda. O sujeito 8, que estava na aula anterior, foi logo dizendo que *regime* é sistema de governo de uma nação: regime democrático, regime militar. O sujeito 3 se lembrou que existia o termo regime semiaberto. Eu parabeneizei-o por se lembrar e expliquei que é uma forma de prisão, no qual a pessoa pode trabalhar, sair e voltar para dormir na cadeia. Mas como era em Mafalda? O sujeito 2 disse que Mafalda e todo o seu país estavam vivendo numa época de opressão, de guerra, de ditadura.

(Notas do *Diário*, quarta-feira, 11 de maio de 2016)

Pelas anotações e participações dos alunos, fica claro que eles compreenderam o vocábulo em seu contexto, foi necessário que entendessem que, dependendo do contexto, a palavra tem outros sentidos. Por essa razão, a professora-pesquisadora utilizava com eles o dicionário e procurava aplicar a palavra em diferentes contextos. A palavra *regime*, por exemplo, foi contextualizada como dieta, sistema de governo e sistema de organização. Na segunda produção, os sujeitos precisavam conhecer os dois primeiros sentidos da palavra, pois Mafalda a utiliza em duplo sentido. A produção foi uma explicação da tira.

Não há solução!

Mafalda está medindo o mundo com uma fita. Ela percebeu que não mudou nada.

Mafalda concluiu que não há sistema de governo que faça o mundo melhorar.

(Notas do *Diário*, segunda-feira, 18 de maio de 2016. *Segunda produção coletiva*)

A linguagem figurada é muito abstrata ainda para eles em algumas tiras. Não conseguem perceber a personificação e o duplo sentido com clareza.

(Notas do *Diário*, segunda-feira, 18 de maio de 2016)

Com as análises de várias tiras cômicas da personagem Mafalda, os alunos foram melhorando na construção dos sentidos do texto. Foi preciso, nesse momento, auxiliá-los na organização e pontuação do texto. A estratégia foi a leitura e análise de textos de gêneros

diferentes, procurando temas relacionados ao contexto. Escolheu-se, para iniciar essa relação, um texto do gênero fábula “Os animais e a peste” de Monteiro Lobato. Foi feita a leitura, discussão oral. Os alunos logo perceberam a relação entre opressor e oprimido. Findada a análise oral, iniciou-se a exploração da pontuação, organização em parágrafos, inserindo o discurso direto. Fizeram, ainda, uma atividade com lápis de cor de identificar narrador e personagens, apontando-os com cores diferentes. Isso os ajudou muito na compreensão da pontuação e paragrafação.

Após ler a fábula, perguntei se eles entenderam. Quem conseguiria explicar ou contar de um jeito simples aos colegas. O sujeito 4 disse que as feras são poderosas. Perguntei quem seriam essas feras. O sujeito 5 disse que eram os que têm dinheiro. O sujeito 4 acrescentou que eram os políticos. O sujeito 5 reforçou que a raposa queria só se dar bem, porque ela poderia ser condenada. Parabenizei-o e acrescentei que a raposa fica bajulando os poderosos e acusando o fraco para ser apoiada pelos poderosos. Perguntei se tinha algo a ver com Mafalda. O sujeito 13 disse que sim, porque o povo também sofria na guerra e na ditadura. O sujeito 2 completou que a raposa eram os militares. O sujeito 3 disse que o povo era representado pelo burro.

(*Notas do Diário*, quarta-feira, 18 de maio de 2016)

A cor vermelha representava o narrador e a verde o discurso direto, as falas das personagens. Cada aluno pintou o seu texto.

Fragmento 48

Em certo ano terrível de peste entre os animais, o leão, mais apreensivo, consultou um macaco de barbas brancas.
 — Esta peste é um castigo do céu — respondeu o macaco — e o remédio é aplacarmos a cólera divina sacrificando aos deuses um de nós.
 — Qual? — perguntou o leão.
 — O mais carregado de crimes.
 O leão fechou os olhos, concentrou-se e, depois duma pausa, disse aos súditos reunidos em redor:

(Sujeito 16, *Atividade de Paragrafação e Pontuação*⁴⁷)

A próxima atividade, no mesmo encontro, foi um texto longo, com humor e sem nenhuma pontuação ou organização, para que estruturassem em parágrafos e utilizassem todas as pontuações necessárias. Foi uma atividade bastante importante para o trabalho com a parte formal do texto, a parte visual.

O DEFUNTO VIVO

em alguns locais do interior mineiro quando morria alguém costumavam buscar o caixão na cidade vizinha de caminhão certa vez vinha pela estrada um caminhão com sua lúgubre encomenda quando alguém fez sinal pedindo carona o motorista parou se você não se incomodar de ir na carroceria junto ao caixão pode subir o homem disse que não tinha importância que estava com pressa agradeceu e subiu e a viagem prosseguiu nisto começa a chover o homem não tendo onde se esconder da chuva vendo o caixão vazio achou melhor deitar-se dentro dele fechando a tampa para melhor abrigar-se com o balanço da viagem logo pegou no sono mais na frente outra pessoa pediu carona o motorista falou se você não se importa de viajar com o outro que está lá em cima pode subir o segundo homem subiu no caminhão embora achasse desagradável viajar com um defunto num caixão era melhor que ir a pé para o povoado de tempos em tempos novos caronas subiam na carroceria sentavam-se respeitosos em silêncio em volta do caixão

⁴⁷ Na atividade do caderno, o aluno usou lápis de cor. Aqui é apresentada com fonte de cores diferentes.

enquanto seguiam viagem chegando perto o arraial ao passar num buraco da estrada um tremendo solavanco sacode o caixão e desperta o dorminhoco que se escondera da chuva dentro dele levantando devagarinho a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora fala em voz alta será que já passou a chuva foi um corre-corre dos diabos não ficou um em cima do caminhão dizem que tem gente correndo até hoje.

Fragmento 49

O DEFUNTO VIVO

Em alguns locais do interior mineiro, quando morria alguém, costumavam buscar o caixão na cidade vizinha de caminhão.

Certa vez, vinha pela estrada um caminhão com sua lúgubre encomenda, quando alguém fez sinal pedindo carona. O motorista parou:

— Se você não se incomodar de ir na carroceria junto ao caixão, pode subir.

O homem disse que não tinha importância, que estava com pressa, agradeceu e subiu. E a viagem prosseguiu.

Nisto começa a chover, o homem, não tendo onde se esconder da chuva, vendo o caixão vazio, achou melhor deitar-se dentro dele, fechando a tampa para melhor abrigar-se.

Com o balanço da viagem, logo pegou no sono.

Mais na frente, outra pessoa pediu carona, o motorista falou:

— Se você não se importa de viajar com o outro que está lá em cima, pode subir.

O segundo homem subiu no caminhão, embora achasse desagradável viajar com um defunto num caixão. Era melhor que ir a pé para o povoado.

De tempos em tempos, novos caronas subiam na carroceria, sentavam-se respeitosos em silêncio em volta do caixão, enquanto seguiam viagem.

Chegando perto o arraial, ao passar num buraco da estrada, um tremendo solavanco sacode o caixão e desperta o dorminhoco que se escondera da chuva dentro dele. Levantando devagarinho a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora, fala em voz alta:

— Será que já passou a chuva?

Foi um corre-corre dos diabos, não ficou um em cima do caminhão. Dizem que tem gente correndo até hoje...

(Sujeito 13, *Atividade de Reestruturação de texto*)

No encontro seguinte, apresentou-se aos alunos o gênero *piada*: primeiro, pela estrutura em parágrafos e pela pontuação; e, segundo, pela relação com a tira cômica, em que o humor é construído pela quebra da expectativa, o final inusitado, como afirma Ramos (2011). Os alunos puderam ler e analisar várias piadas, depois foram convidados a transformar uma piada em tira cômica. Isso os ajudou a perceber um pouco mais a importância dos recursos dos quadrinhos na construção do texto imagético. As tiras estão descritas, pois, como foram elaboradas com lápis de cor, em papel Paraná, não é possível a nitidez na fotografia. Cada tira tem cerca de 85 cm. Por isso, ao ser fotografada, não fica tão legível; apresenta-se cada uma inteira e depois cortada, na tentativa de melhor observá-la.

Figura 60 — Tira elaborada pelo Sujeito 14

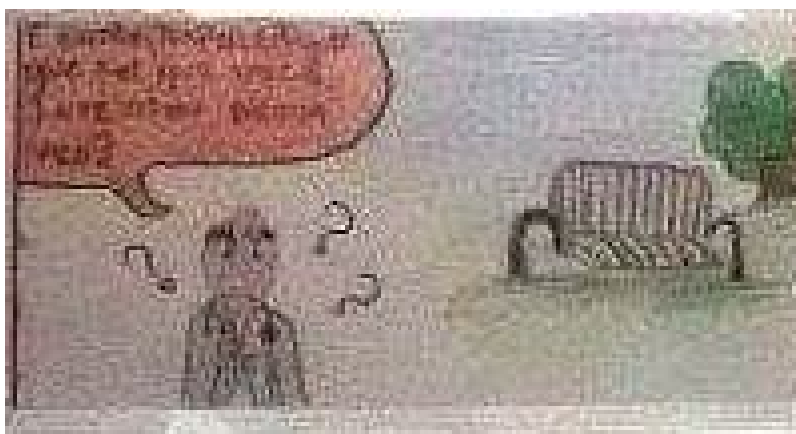


Fonte: Acervo da pesquisa

Na primeira vinheta, verifica-se a contextualização pelo aluno do lugar, um hospital. Ao terminar de ler, percebe-se a falha de não ter colocado Hospício ou Hospital de Loucos, local ao qual se referia a piada.



Na segunda vinheta, o aluno apresentou a primeira personagem, um médico com expressões de dúvidas e interrogações, perguntando a alguém (ainda não apresentado), utilizando um balão de fala e preocupando-se em caracterizar bem o médico): “E então, Napoleão. O que foi que você inventou dessa vez?”. A ambientação ficou melhor, mais parecida com o hospício mostrado na televisão: um banco e uma árvore.



Na terceira vinheta, aparece a segunda personagem, Napoleão (o louco), dizendo: “Eu inventei um objeto que permite que você veja através das paredes!!!”. E o médico, ao lado, questiona “É mesmo?” Essa vinheta representa o clímax. Percebe-se, ainda, a preocupação de mostrar as personagens em um plano médio, mais aproximadas.



No desfecho mostrado na última vinheta, com final inesperado, o médico pergunta: “E como se chama esse objeto?” Imagina-se que será algo inédito, mas o “louco” responde “Janela”, com as mãos para cima e viradas, como quem acha muito óbvio. Além disso, para mostrar o humor e a quebra da expectativa, talvez do médico, acrescenta uma interjeição muito usada por eles hoje, para mostrar decepção AFF! No canto inferior direito, escreve FIM.

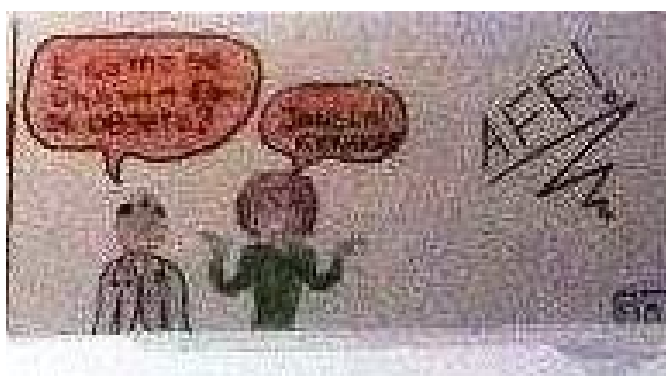


Figura 61 — Tira elaborada por Sujeito 3



Fonte: Acervo da Pesquisa

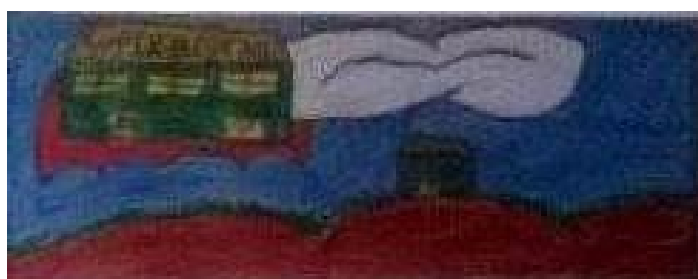
Na primeira vinheta, o aluno desenha uma construção, parecendo uma casa, mas com portas bem grandes, em um plano de imagem aproximado.



Na segunda vinheta, há uma outra construção dizendo: “Espere aí, mercado não voa”. A fala é apresentada em balão próprio, mas com o cuidado de utilizar letras grandes, mostrando certa surpresa. A primeira construção está entre nuvens.



Então, o desfecho, em uma visão mais aproximada, do lado esquerdo, em primeiro plano, está escrito SUPERMERCADO; enquanto, na segunda construção, ao fundo, mostra-se pequena e longe.



A atividade apresentada foi realizada por quinze sujeitos, tendo em vista que os demais faltaram no dia da proposta. Em todas as tiras cômicas elaboradas, foi possível perceber o uso dos recursos quadrinísticos: expressão facial, plano da imagem, sinais gráficos, diferentes tipos de balão, dentre outros recursos estudados e necessários para caracterizar as personagens, construir a narrativa e o humor.

No encontro seguinte, os sujeitos trabalharam com textos desconexos a partir de tiras. A professora-pesquisadora entregava-lhes textos desorganizados, sem nenhuma pontuação para que lessem e reestruturassem. Logo eles percebiam que não era possível, não tinham sentido algum. Então, era entregue a tira (figura 51, página 78) correspondente ao texto e estes conseguiam organizar o texto. Perceberam a importância das imagens para compreender a tira

cômica e como o texto somente verbal, construído a partir de tiras, deve ser bem detalhado para ficar claro ao leitor que não possui a imagem em mãos. Dos quinze alunos presentes nesse encontro, dez textos ficaram bem estruturados, com o uso de verbos de dizer para anunciar as falas, dois-pontos, travessão e com divisão adequada em parágrafos; dois textos utilizaram os verbos de dizer, dois-pontos e travessão, mas não houve divisão em parágrafos; e um único texto (de um sujeito não assíduo) foi apresentado em bloco único, com apenas cópia da pontuação usada nos balões de fala, além de outros equívocos, como ortografia, uso de minúsculas em início de frases e nomes próprios.

Fragmento 51

Um dia, Manolito estava lendo o jornal. Mafalda chegou perto dele e perguntou:
 — O que tem nesse recorte de jornal, Manolito?
 Ele respondeu, sem olhar para ela:
 — As cotações do mercado de valores.
 Mafalda então pergunta:
 — De valores morais espirituais artísticos humanos?
 Ele fala:
 — Não, dos que servem para alguma coisa.

(Sujeito 9, *Textos desconexos*)

Fragmento 51

Mafalda se aproxima de Manolito, ele estava lendo o jornal. Ela pergunta:
 — O que tem aí nesse recorte de Jornal Manolito?
 O garoto responde:
 — São as cotações do mercado de valores Mafalda.
 Então ela começa a perguntar de valores morais? espirituais? artísticos? humano?
 Ele fala:
 — Não, dos que servem para alguma coisa.

(Sujeito 13, *Textos desconexos*)

Fragmento 52

Um dia mafalda chegou perto de manolito está lendo o jornal mafalda pergunta-o que a nesse recote de jornal manolito As cotações do mercado de valores morais? espirituais? artísticos: humanos? não, dos que servem para alguma coisa.

(Sujeito 17, *Textos desconexos*)

Após as atividades desse grupo, percebeu-se grande avanço na organização e pontuação dos textos pelos sujeitos assíduos. Equívocos no uso da vírgula ainda eram comuns, no entanto isso é frequente em estudantes em qualquer fase escolar. Com a ajuda dos alunos, foi feito um resumo sobre os usos dos sinais de pontuação. Cada um anotou em seu caderno.

Fragmento 53

Travessão: indica a fala de alguém. (—)
 Dois-pontos: anuncia a fala de alguém. (:)
 Interrogação: perguntas. (?)
 Exclamação: mostrar espanto, admiração. (!)
 Vírgula: para separar ações, objetos em uma enumeração, depois do vocativo, isolar uma explicação, isolar expressão de tempo ou lugar.

(Sujeito 5. *Resumo da pontuação*)

Após essa sistematização, foram realizadas mais atividades de produção, a partir de tiras do livro “10 anos de Mafalda”, escolhidas por eles. Para finalizar esse encontro, os sujeitos foram convidados a analisar a tira da capa do caderno (figura 58, página 81) e escrever um parágrafo partindo da questão proposta: “Como relaciona o conceito de *burocracia* à tartaruga Burocracia?”

Fragmento 54

A Burocracia era a tartaruga de Mafalda. Ela era muito lenta. Como Mafalda era muito crítica, e achava que tudo demorava muito para ser resolvido no seu país, deu esse nome para seu animalzinho de estimação.
(Sujeito 7, *Atividade de análise*)

Ao final dos encontros, no último precisamente, foi estabelecida uma relação dialógica entre as tiras em questão com textos dos gêneros *reportagem* e *cartum*, com o mesmo tema. Ao retomar a tira cômica sobre o racismo (figura 26, páginas 47 e 86), relacionou-a a outra tira de Mafalda e Susanita (figura 57, páginas 81 e 82) com o mesmo tema. Além de uma reportagem a respeito de uma atitude de racismo contra a atriz Thaís Araújo e um cartum (figura 59, página 84) sobre preconceito no geral. Por meio de leitura, análises e questões, os alunos relacionaram os textos. Percebeu-se progresso na compreensão.

Após a leitura e discussão dos quatro textos — as duas tiras da Mafalda sobre o racismo, a reportagem e o cartum —, perguntei aos alunos: “Juntando os quatro textos, que mensagem querem passar para a gente?” O sujeito 11 disse que era “Não seja racista”. Perguntei se eles perceberam que os textos conversam. O sujeito 5 disse que eles falam do mesmo assunto. Perguntei se já haviam ouvido falar de palavra *intertextualidade*, que era quando um texto retoma algo do outro. O sujeito 1 falou que os textos tratavam sobre o preconceito racial.

(*Notas do Diário*, quarta-feira, 01 de junho de 2016)

Também as atividades sobre os textos mostraram grandes avanços. Ao serem questionados sobre o que a reportagem da atriz Thaís Araújo tinha em comum com a tira cômica da Mafalda, os sujeitos da pesquisa se posicionaram de forma consciente.

Fragmento 55

Os dois falam sobre o racismo.

(Sujeito 1, *Atividade sobre reportagem*)

Fragmento 56

Susanita era racista e a pessoa que xingou a Thaís Araújo também.

(Sujeito 5, *Atividade sobre reportagem*)

Fragmento 57

Falam de atitudes preconceituosas.

(Sujeito 11, *Atividade sobre reportagem*)

Ainda, ao compararem os quatro textos, demonstraram apreensão dos sentidos e percepção da importância das imagens.

Fragmento 58

As imagens mostram que somos mesmo iguais.

(Sujeito 16. *Atividade sobre cartum*)

Fragmento 59

As imagens comprova que todos são iguais mesmo.

(Sujeito 9. *Atividade sobre cartum*)

Fragmento 60

Ajuda a comprovar ou completar o que tá escrito.

(Sujeito 5, *Atividade sobre cartum*)

Considerou-se a fase em questão a mais relevante, pois nela os alunos apresentaram avanços significativos em quase todas as defasagens elencadas para a intervenção. O progresso mais notório foi na superação dos problemas relacionados à construção dos sentidos e na estruturação do texto (paragrafação, organização e pontuação), embora persistam em alguns momentos e casos a dificuldade quanto ao uso da vírgula e das reticências ou (em uma minoria) o uso do travessão. Também apresentaram avanços quanto à ortografia, principalmente, nas palavras com regras mais claras, como o uso do *rr* e *ss*, *m* e *n* antes de consoantes. Persistiram ainda os equívocos mais comuns como troca de *s* por *ç*, *s* por *z* e palavras homônimas e parônimas (*mas*, *mais*; *porque*, *por que*; *trás*, *traz*), mesmo assim bem menos. Além disso, os problemas de construção de sentidos relacionados ao léxico diminuíram bastante, tendo em vista o trabalho com o dicionário realizado no caderno de caligrafia continuamente. O problema mais recorrente foi a acentuação, embora alguns alunos tenham melhorado.

No Quadro 9, há o número de alunos que continuou com cada dificuldade. Percebem-se avanços significativos na maioria dos alunos, ocorrendo alguns equívocos, por exemplo, quanto à pontuação, dada a dificuldade persistente em relação ao uso da vírgula.

Quadro 9 — Resultados, após trabalho com tiras da Mafalda

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	7
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	6
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto	6
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	11
5. Referentes à acentuação gráfica	14

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

A intervenção em relação à ortografia ocorreu durante os encontros, nas retomadas e revisões de atividades e nas discussões de textos.

“Vamos colocar lá no nosso caderno de caligrafia, com letra bem bonita, prestando atenção na ortografia. Personificação de *persona*, *pessoa*. Personificação: atribuir atitudes humanas a seres que não têm vida ou a animais. E quem sabe por que a palavra personificação não tem dois S?” O sujeito 1 disse que era porque não está entre duas vogais. Está entre uma consoante e uma vogal. Perguntei com qual outra letra ocorria isso. O sujeito 2 disse que com o R. Parabenizei-o e complementei que usamos dois S ou dois R somente entre duas vogais. Continuei dizendo que outro “errinho” que estava observando era o M e N antes de consoantes. “Qual a regra? M antes de P e B e N antes das outras. Por quê?” O sujeito 11 disse que era por causa do pai e do bebê lá... Expliquei que, na verdade, M, P e B são bilabiais, “eu fecho a boca para falar.”

(*Notas do diário*, quarta-feira, 01 de junho de 2016)

Quanto à acentuação, não houve um trabalho sistematizado, apenas orientavam-se os alunos durante as correções dos textos e atividades, por priorizar-se a construção dos sentidos e a forma de apresentação do texto (estrutura), pontos mais relevantes, inicialmente. Ademais, os afastamentos em relação à acentuação e ortografia devem ser trabalhados em todas as séries, por meio de leitura e análise de textos e de apresentação e aplicação contextualizada de regras. Não se consideram esses problemas como prioridade de trabalho para a SAA neste momento.

4.6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES FINAIS

Para a avaliação final foram utilizadas três atividades. A primeira atividade foi inédita (uma produção de um texto completo a partir da transposição do texto híbrido para o verbal somente), embora tenha sido elaborada a partir de uma das tiras de Mafalda (figura 36) conhecida pelos alunos, utilizada na etapa anterior para a percepção do humor. As outras duas atividades foram as mesmas propostas na avaliação diagnóstica complementar, duas produções textuais: a proposta 1 e a proposta 2. O objetivo dessas atividades avaliativas foi observar os avanços dos alunos em relação às dificuldades agrupadas no início da intervenção, bem como detectar as fragilidades que ainda precisariam ser trabalhadas.

Ao analisar as atividades avaliativas e compará-las com as diagnósticas, foi notório o progresso da maioria dos alunos. Até mesmo ao colocar a produção inicial ao lado da produção final, sem ler, pode-se observar a diferença na organização, na silhueta e na extensão do texto. Depois de ler, comprovou-se que os alunos superaram a maioria das dificuldades, apresentando grande avanço. O quadro 4 foi atualizado mais uma vez, percebe-se mudança na organização do texto, no conhecimento lexical e na construção dos sentidos. Há ainda equívocos quanto à ortografia e acentuação, embora com significativo progresso.

Quadro 10 — Resultados observados após análise das produções finais.

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	5
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	4
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto	3
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	8
5. Referentes à acentuação gráfica	11

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

4.6.1 Atividade Avaliativa 1

A primeira atividade pode ser considerada inédita, embora tenha sido elaborada a partir de uma das tiras de Mafalda (figura 36) utilizadas para análise da quebra da expectativa e construção do humor. Na proposta, os alunos realizaram atividades de compreensão da tira por meio de questões norteadoras e uma produção textual a partir da mesma tira. As questões objetivaram direcionar a compreensão para a produção textual.

A seguir, apresentou-se um quadro com as questões norteadoras e uma generalização das respostas dos alunos a elas.

Quadro 11 – Análise de questões norteadoras – Atividade Avaliativa 1

QUESTÃO	ANÁLISE
a. Quais as mudanças que você percebe em Filipe do primeiro para o último quadrinho?	Todos os alunos utilizaram as palavras <i>feliz</i> , <i>alegre</i> e <i>contente</i> para descrever a expressão facial de Filipe no primeiro quadrinho. Já o vocábulo utilizado para mostrar seu estado emotivo, no último quadrinho, variou muito: 4 alunos utilizaram a palavra <i>triste</i> ; 6, <i>espantado</i> , <i>surpreso</i> ou <i>assustado</i> ; 2, <i>decepcionado</i> ; os demais, 1 de cada, empregaram <i>sem graça</i> , <i>tenso</i> , <i>frustrado</i> , <i>deprimido</i> , <i>em dúvida</i> e <i>desconfiado</i> . Embora sem saber ao certo o adjetivo a ser utilizado, todos compreenderam a mudança de sentimentos de Filipe.
b. Quando Mafalda diz que tem um doente em casa, o que Filipe supõe?	Nessa resposta, não houve muita variação. A maioria respondeu que Filipe supõe que a mãe ou pai de Mafalda está doente: 1 sujeito respondeu que ele supõe que alguém da família está doente; e 1 aluno supõe que uma pessoa está doente. Percebe-se, nos dois últimos sujeitos, uma compreensão maior: não era algo doente, era alguém, uma pessoa. Os outros sujeitos apegaram-se ao texto, às palavras utilizadas pelo garoto: “seu pai”, “sua mãe”.
c. Qual a surpresa no último quadrinho?	Os sujeitos apontaram como surpresa no final o fato de o mundo estar doente e deitado na cama. Mudaram apenas a nomeação: 12 empregaram a palavra <i>mundo</i> ; 3, <i>globo terrestre</i> ; e 3 <i>planeta Terra</i> .
d. Por que o planeta Terra poderia estar doente?	A maioria dos alunos ressignificou o texto, apontando problemas atuais: 3 <i>desmatamento</i> , 6 <i>poluição</i> , 3 <i>lixo</i> , 2 <i>o ser humano não cuida</i> , 1 <i>violência</i> , 3 <i>guerra</i> . Dos que apontaram a guerra como o problema do mundo, apenas 1 referiu-se à <i>guerra que estava acontecendo lá</i> , inferindo a Guerra Fria, da época da Mafalda. A compreensão deles está correta, pois percebem os problemas mais próximos de sua realidade.
e. Que atitudes seriam importantes para que a situação do planeta melhorasse?	Como solução para que o mundo melhorasse, 6 apontaram <i>a atenção com o lixo</i> ; 2, <i>o fim do desperdício de comida</i> ; 2, <i>o fim do desmatamento</i> ; 1, <i>o cuidado com a natureza</i> ; 3, <i>o cuidar e preservar</i> ; 2, <i>não fazer coisa errada</i> ; e 1, <i>o fim da guerra</i> .

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Depois dessas questões norteadoras, os alunos elaboraram o texto. Observou-se que a maioria deles contou o fato de maneira detalhada pelo narrador, utilizou o discurso direto com a pontuação adequada, mostrou compreensão dos sentidos quanto à localização, personagens, fato principal. No quadro a seguir, destacam-se alguns pontos que mostram avanços.

Quadro 12 – Avanços – Atividade de Avaliação 1

AVANÇOS	ANÁLISES
Título	Os títulos do texto já mostram certa compreensão dos sentidos. Na maioria deles apareceu a palavra <i>doente</i> e a palavra <i>mundo</i> , “Mafalda e o mundo doente”, “O planeta Terra está doente”, “O doente”... Mostram, sutilmente, a compreensão de que o mundo está com problemas. Um, no entanto, chamou a atenção: “A crise do mundo!” Este mostra claramente que o sujeito percebeu que o mundo está em crise, sendo a sua verdadeira doença.
Silhueta do texto (organização)	Apenas um texto foi produzido em um único bloco. A maioria deles apresentou organização: narrador e personagens separados.
Pontuação	O uso dos verbos de dizer, seguidos de dois-pontos e do travessão antes da fala da personagem somente não ocorreu em um texto; os demais utilizaram adequadamente. No uso da vírgula, ainda comentem falhas, porém esse problema é comum em todas as fases escolares.
Construção dos sentidos	Houve compreensão na leitura das imagens pela maioria dos alunos, no entanto apenas um deles acrescentou uma explicando por que o mundo estava doente. Isso não comprometeu os sentidos do fato a ser narrado.
Narratividade	Todos os sujeitos perceberam a narratividade do texto, empregaram marcas de tempo (<i>Certo dia, Um dia, Certa tarde...</i>), de espaço (<i>na casa, no quarto...</i>), as personagens (<i>Mafalda e Filipe</i>) e enredo. Conseguiram elaborar o texto observando situação inicial, conflito e desfecho.
Expressividade	A maioria destaca o fato de Filipe estar contente e a mudança desse estado. Isso revela a estranheza, a quebra da expectativa.

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Fragmento 61

Mafalda e seu mundo

Certa tarde, Felipe chega na casa de Mafalda e fala:

— Olá!

— Shhhh!... fale Baixo, estou com um doente em casa — disse Mafalda.

— Seu pai está doente? – pergunta Felipe.

— Não.

— Sua mãe, então? — Felipe pergunta.

— Também não!

Quando ele chega no quarto, ele vê que é o mundo que está doente, e fica sem dizer nada.

(Sujeito 14. Avaliação)

Fragmento 62

Certo dia, na casa de Mafalda SHHHH...

— tem agem duente em casa — Quem seu pai, sua mãe não o planeta. O planeta as pessoas não jogam lixo no lixo e isso causa grandes imudações.

(Sujeito 17. Avaliação)

Como é possível observar, ainda há equívocos quanto à pontuação, ortografia e acentuação, contudo houve grande progresso. O fato de a maioria dos alunos interpretarem como problemas do mundo o desperdício, o desmatamento, a poluição não é um ponto

negativo, não conseguiram fazer o deslocamento sócio-histórico para Mafalda (contexto de criação), por deterem-se ao que está mais próximo da realidade atual. Vale lembrar que esse deslocamento foi mostrado por eles em outras tiras, como as que remeteram a temas como tortura, falta de liberdade de expressão, opressão.

4.6.2 Atividade Avaliativa 2: Reescrita dos Textos da Diagnóstica

A duas atividades seguintes de avaliação foram a reelaboração das produções diagnósticas pela terceira vez. Em nenhuma das reelaborações, o aluno teve acesso ao seu texto inicial. Percebe-se bastante progresso nos textos, principalmente em relação aos sentidos, à organização do texto (silhueta), à pontuação e à ampliação do vocabulário.

Na análise da última versão da proposta 1 (figura 26), é possível observar avanços em relação às outras versões.

Quadro 13 — Avanços Proposta 1

AVANÇOS	ANÁLISE GERAL
1. Título	Os sujeitos utilizaram títulos que remetiam ao boneco e sua cor, como “O negrinho”. “Mafalda e seu boneco”; às personagens, “Susanita e Mafalda”; somente ao boneco, “Boneco de pano”, “O boneco”. No entanto, três títulos chamaram mais a atenção, por mostrarem relação com o tema e a personagem: “Racista até com boneca”, “Susanita e seu preconceito”, “O preconceito de Susanita”. Nesse caso, mostram a percepção de que houve realmente uma atitude de racismo.
2. Silhueta do texto (Organização)	Das 18 produções finais realizadas, 15 apresentaram com silhueta de texto com discurso direto: divisão em parágrafos e travessões nas falas das personagens; 1 ainda foi apresentada em bloco único; 2 com pontuação adequada, porém sem divisão em parágrafos.
3. Pontuação	Apenas um aluno não utilizou os dois-pontos e o travessão, apresentou o texto todo em um único bloco, sem pontuação. Houve alguns problemas no uso da vírgula.
4. Construção dos sentidos	Das produções, 14 mostraram compreensão dos sentidos quanto ao preconceito racial da personagem Susanita, destacando o gesto de lavar o dedo como prova disso.
5. Narratividade	A narratividade foi bem observada e construída, com uso de marcadores de tempo (<i>Em um dia, Certo dia, Certa vez...</i>), algumas referências a lugar (<i>na casa de Mafalda</i>), apresentação das personagens fixas Mafalda e Susanita e no enredo. Conseguiram narrar o fato conforme a figura; 5 alunos acrescentaram uma “explicação” após o desfecho, como que estivessem concluindo o fato de Susanita ter realmente demonstrado preconceito.
6. Expressividade	Os alunos utilizam palavras como <i>relar, encostar, pegar, pôr o dedo, tocar, passar o dedo</i> para descrever o gesto de Susanita em relação ao boneco. Além disso, 2 deles comentaram que Mafalda ficou triste com a atitude de sua amiguinha.

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Fragmento 63

A Susanita tocou no boneco da mafalda e fala:
— Vou lavar o dedo.
E depois do que ela disse a Mafalda fica muito triste

(Sujeito 5. Avaliação – Proposta 1)

Fragmento 64

— Aonde você vai? – pergunta Mafalda.

— Lavar o dedo.

Então é aí que nós percebemos que a Susanita tem mesmo preconceito.

(Sujeito 9. *Avaliação – Proposta 1*)

Fragmento 65

— Aonde você vai?

— Lavar o dedo.

(Sujeito 11. *Avaliação- Proposta 1*)

Também há avanços significativos na reelaboração da proposta 2, a produção a partir da tira do dicionário (figura 2, p.24). Observa-se isso no emprego por todos os alunos da palavra *dicionário*, da percepção de ser um livro para consulta, na descrição do lugar, personagens e ambiente. O quadro a seguir mostra um balanço dos avanços percebidos.

Quadro 14 – Avanços – Proposta 2

AVANÇOS	ANÁLISE
1. Título	A maioria dos títulos foi <i>O dicionário</i> , ocorrendo pouca variação, como <i>Mafalda e o dicionário</i> , <i>Mafalda e seu pai</i> . Houve 3 alunos que não colocaram título.
2. Vocabulário	Observa-se ampliação do vocabulário. Todos utilizaram a palavra <i>dicionário</i> , antes substituída por <i>livrão</i> , <i>livro</i> e <i>livro bem grande</i> . Isso foi importante para a construção dos sentidos, pois o sentido da tira dependia da compreensão dessa palavra. Houve o emprego da palavra <i>prateleira</i> e <i>estante</i> , antes não utilizadas.
3. Narratividade	Os alunos localizaram o fato no tempo (<i>Um dia</i> , <i>Certa vez</i> , <i>numa tarde</i>) e no espaço (<i>na casa</i> , <i>na sala</i> , <i>no escritório</i>). Compreenderam melhor o enredo: o pai fora <i>procurar</i> , <i>consultar</i> , <i>olhar</i> uma palavra no dicionário; a menina brincava.
4. Silhueta	Apenas 4 textos com problemas na organização em parágrafos, sendo 2 apresentados em bloco único.
5. Pontuação	Na maioria dos textos, os dois-pontos e o travessão foram usados adequadamente, permanecendo, apenas, as dificuldades no uso da vírgula.
6. Desfecho “explicado”	Os sujeitos preocuparam-se, durante o texto, em registrar que a menina não entendia o gesto do pai; 6 deles escreveram ao final uma explicação de que a menina pensava que o dicionário era para ser lido todo, de que não ela compreendia o uso para consultar, <i>tirar dúvidas</i> .

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Por fim, segue uma comparação das produções textuais na fase inicial e final da proposta de intervenção.

4.7 COMPARAÇÃO ENTRE A FASE DIAGNÓSTICA E A FINAL

Apesar de ser possível uma visão das transformações positivas obtidas pela maioria dos alunos pelos resultados apresentados em análise de atividades propostas, a comparação entre os textos das produções iniciais, propostas 1 e 2, com os textos das produções finais comprova e ilustra esses avanços com maior precisão. Dos dezenove alunos envolvidos na prática, quinze apresentaram progresso significativo em todos os problemas elencados. Apenas a evolução foi mais lenta e baixa no quesito acentuação e nos equívocos ortográficos, estes persistem quando não há regras claras para o uso, quando requer conhecimento da origem da palavra, como no caso de *x* e *ch*, *s* e *z*, *ss* e *ç*, dentre outros, além de palavras homônimas e parônimas, como *mais/mas*, *porque/por que*, *hora/ora*.

Os avanços mais significativos foram observados em três dos problemas elencados: na construção dos sentidos do texto, na apresentação visual (silhueta e pontuação) e no conhecimento lexical (ampliação ou adequação vocabular). Dois textos foram apresentados na íntegra a fim de serem comparados e ser possível observar as transformações. O primeiro é de um aluno que foi dispensado da SAA ao final da intervenção, o segundo de um aluno que ainda permanece, por apresentar problemas ortográficos que merecem atenção especial, como *r* por *n*, por exemplo. Vale destacar que, embora tenha apresentado grandes avanços, ainda cometem certos equívocos aceitáveis para um aluno de sexto ano. Trata-se de confusões quanto ao uso de alguns sinais de pontuação, como a vírgula e das reticências, além de equívocos ortográficos cometidos até mesmo por alunos de ensino médio e até superior.

Quadro 15 – Comparando textos – Proposta 1 – sujeito assíduo

PRODUÇÃO INICIAL – proposta 1	PRODUÇÃO FINAL – proposta 1
<p>Título: O preconceito racial</p> <p>Um dia Mafalda ganhou da mãe dela uma bonega negrinha, e mostrou para a amiga dela, a Susanita e Susanita tinha preconceito racial com a boneca. Então Susanita relou o dedo na boneca e já foi andando para o banheiro para poder lavar o dedo.</p>	<p>Título: Susanita e seu preconceito</p> <p>Mais tarde Mafalda ganhou um boneco negrinho, então ela vai mostrar para a Susanita, então diz Mafalda: — Gostou, Susanita? Foi minha mãe que me deu! — Ah, um negrinho? — Susanita fala desanimadamente. Então Mafalda começa a desconfiar dela: — É. Por que? Não vai me dizer que você tem preconceito racial!... — Eu? Claro que não — diz a Susanita, relando o dedo no negrinho. Logo, em seguida Susanita começa a dizer: — Afinal, nós somos todos iguais! Como é que vou ter preconceito racial? — Aonde você vai? — Pergunta Mafalda. — Lavar o dedo. Então é aí que nós percebemos que a Susanita tem mesmo preconceito.</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Quadro 16 – Comparando textos – Proposta 2 – sujeito assíduo

PRODUÇÃO INICIAL – proposta 2	PRODUÇÃO FINAL – proposta 2
<p>Título: As pausas para o dicionário</p> <p>Um dia Mafalda estava brincando com os seus brinquedos, e o seu pai estava apenas lendo um livro muito grosso!</p> <p>Quando Mafalda brincava calmamente, o seu pai levantou da cadeira da mesa e foi direto para o balcão que ficava atrás da Mafalda pegou o dicionário procurou procurou e achou a palavra. E voltou para a mesa, a Mafalda só olhando.</p> <p>Então Mafalda se sentindo encomodada.</p> <p>E disse:</p> <p>— Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão Grosso!</p>	<p>Título: O livro grosso (entre aspas)</p> <p>Uma tarde de chuva, o pai de Mafalda estava fazendo o seu trabalho, e precisava de ajuda do dicionário, e na sala estava Mafalda brincando.</p> <p>Então o pai de Mafalda vai pegar o dicionário, ele procura, procura, e acha, devolve o dicionário na estante e volta ao trabalho. Mas Mafalda fala:</p> <p>— Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso.</p> <p>Mafalda achava mesmo que seu pai estava lendo o dicionário.</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Percebeu-se, na produção inicial, problemas na organização do texto, como a não paragrafação e falta de pontuação, além da não compreensão total do sentido do texto. Na produção final, observou-se um texto bem organizado em parágrafos, com uso de pontuação adequada, como dois-pontos e travessão, incluindo os sentidos construídos pela forma de detalhar e, inclusive, escrever sua conclusão no final. Outro ponto positivo é a mudança do título, mostrando compreensão quanto ao tema e à atitude da personagem fixa. Uma fragilidade que pode ser observada é a repetição dos substantivos próprios, não utilizando termos anafóricos (*ela, a garota*) para substituí-los, o que não compromete a coerência do texto, mas, sim, a coesão.

Quadro 17 – Comparando textos – Proposta 1 – sujeito menos assíduo

PRODUÇÃO INICIAL – proposta 1	PRODUÇÃO FINAL – proposta 1
<p>Título: O negrinho</p> <p>Um dia a mãe de Mafalda deu um boneco negrinho. E vai mostra para a Susanita? foi minha mãe que me deu e Susanita disse “Ah um negrinho? “ É por que? Não vai me dizer que você tem preconceito racial!... Susanita disse “Eu? claro que não!... Afinal, nós somos todos iguais! Como é que vou ter preconceito racial? Mafalda pergudo “aonde você vai Susanita respondeu “lavar o dedo “ mais porque você fai lava o dedo. só porque você relo o boneco negrinho.</p>	<p>Título: O negrinho</p> <p>Um belo dia a Mafalda foi na casa da Susanita e levo o seu bonego que sua mãe deu a Mafalda falou pra Sousesanita</p> <p>— Gostou, Susanita? Foi minha mãe que me deu! Falou a Mafalda.</p> <p>— Ah. Um negrinho? Falou a Susanita.</p> <p>— É. por que? não vai me dizer que você tem preconceito Racial!... falo a Mafalda.</p> <p>A Susanita respondeu</p> <p>— Eu? Claro que não! E tocou no boneco.</p> <p>— Aonde você vai? falo a Mafalda.</p> <p>— Lava o dedo.</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Quadro 18 – Comparando textos – Proposta 2 – sujeito menos assíduo

PRODUÇÃO INICIAL – proposta 2	PRODUÇÃO FINAL – proposta 2
<p>Título: Papai e seu dicionário</p> <p>Um dia o pai de Mafalda chega e diz para a filha onde está o dicionário e ela diz que o pai emprestou o dicionário. Mais para que serve o dicionário.</p> <p>O dicionário serve para você procurar a palavra que você não sabe. Ah, emprestado pai.</p> <p>Onde você vai pai desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!</p> <p>Amanhã eu termino de ler.</p>	<p>Título: Dicionário</p> <p>Um dia Mafalda estava brincando e seu pai foi até a estante e pegou o dicionário. Logo em seguida saiu. Mafalda falou</p> <p>— Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Percebeu-se, também, na produção inicial problemas na organização do texto, como a não paragrafação e falta de pontuação, além da não compreensão total do sentido do texto e equívocos ortográficos, como troca de letras. Na produção final, notou-se um texto melhor organizado em parágrafos, com pontuação adequada; porém, pela falta de detalhamento do narrador, o sentido não se mostra bem construído. Há também falhas na ortografia e acentuação. Apesar disso, é possível observar progressos.

Considerou-se importante apresentar também, algumas produções finais, da atividade avaliativa proposta a partir de outra tira (figura 36). Foram escolhidos dois textos dos mesmos sujeitos acima citados. Percebe-se o avanço quanto à observação das imagens e de outros recursos quadrinísticos utilizados, bem descritos e detalhados no texto na voz do narrador, principalmente, no texto do Sujeito 9.

Quadro 19 – Atividade final

Sujeito 9	Sujeito 8
<p>Título: O doente em casa</p> <p>Em um dia lindo de sol Felipe resolveu ir até a casa de Mafalda para vê-la, então a campainha toca: Ding Dong, Ding Dong.</p> <p>Mafalda abre a porta e:</p> <p>— Olá! – grita o Felipe.</p> <p>— Shhh... fale baixo, estou com um doente em casa! — responde Mafalda educadamente (só que não)</p> <p>— Então, Felipe começa com as sugestões:</p> <p>— Seu pai está doente?</p> <p>— Não. — responde, já ficando tensa.</p> <p>— Sua mãe, então? — pergunta novamente.</p> <p>— Também não.</p> <p>— Então Mafalda coloca o globo terrestre na cama para explicar que o mundo estava poluído.</p>	<p>Título: O mundo doente</p> <p>Um belo dia Felipe foi até a casa de Mafalda.</p> <p>Olá! — falou Felipe.</p> <p>— SHHH!... fale baixo, estou com um doente em casa. Respondeu Mafalda.</p> <p>Filipe ficou admirado e perguntou</p> <p>— Seu pai sua mãe?</p> <p>— Não, mais o mundo. Respondeu Mafalda.</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção

Como posto, essa produção final foi proposta com o objetivo de mostrar como os sujeitos evoluíram. Eles não haviam realizado produção textual a partir dessa tira, foi a primeira, ou seja, não se trata de reelaborações como nas propostas 1 e 2. O sujeito 9, mais assíduo,

mostrou um texto coeso e coerente, apenas com um equívoco na ortografia da palavra resolveu (*resovel*) e acentuação da palavra *poluído* (*poluido*), dois problemas que persistem em todos os alunos, por isso serão necessários encaminhamentos para amenizá-los um pouco mais.

O sujeito 8, menos assíduo, mostrou ainda problemas no detalhamento no texto, prejudicando o sentido, além de problemas de ortografia, usos de maiúsculas e minúsculas e acentuação. Esses dois problemas (acentuação e pontuação) estão presentes em todas as etapas escolares, por isso não se pode avaliar todo o trabalho realizado, tomando-os como base, uma vez que há estudos que tentam explicá-los ou solucioná-los, sem respostas até então. Portanto, é preciso abordá-los em todas as séries.

Segundo Costa Val (1991), o contexto sociocultural no qual está o discurso precisa ser levado em consideração como condicionador para a produção de um texto. Para ela, um texto deve fazer sentido para seu destinatário. Um texto precisa ser coerente, ter sentido, ter dito algo real e consistente. Ou seja, não basta ao aluno escrever um texto coeso, se este nada diz. Assim, foi importante aos alunos conhecerem o contexto de produção dos gêneros abordados, principalmente das tiras cômicas de Mafalda, além de analisar e “aprender” a interpretar os recursos utilizados na linguagem imagética, como expressões faciais, recursos gráficos, balões, dentre outros já apresentados e analisados anteriormente.

Sobre o mesmo tema, Koch e Elias (2006) afirmam que o texto é compreendido quando os atores envolvidos mobilizam os implícitos, o leitor precisa conhecer o contexto de produção, aliá-los às pistas trazidas pelo texto linguisticamente ou na imagem para construir o sentido. Os alunos que participaram de todos os encontros da intervenção mostraram-se mais aptos a compreender esses textos, tendo em vista que participaram de um processo longo no qual uma etapa se interligava à outra; e todas tentavam aprimorar um pouco mais os recursos de produção textual.

Neves (1991) critica a crença que ainda está incutida na maioria dos professores, que acredita que somente escreve bem quem domina a gramática normativa. A autora percebeu, por meio de pesquisas, que, embora os professores afirmem ensinar gramática, não têm clara a forma ideal de se fazer isso ou mesmo a finalidade. Segundo ela, o texto deve ser a organização da informação, a organização linguística e a organização semântica, ou seja, um todo bem organizado sobre o qual a gramática tem papel funcional. Ao final do trabalho, percebeu-se que os textos dos alunos assíduos apresentaram essa organização, ou seja, eles escreveram de forma organizada, com o léxico adequado e com coerência.

Oportunizar a reelaboração dos seus textos ajudou os alunos a construírem uma aprendizagem significativa. Bastos e Mattos (1992) concordam que é preciso realizar um

trabalho a partir dos problemas detectados nos textos dos alunos: coletivo, quando os problemas forem recorrentes; e individualizado, quando não. Postulam, ainda, que o trabalho terá sucesso se o professor elaborar atividades para seus alunos de acordo com as suas dificuldades, como feito neste trabalho. Ao serem convidados a fazer uma reflexão linguística no ato de produzir seus textos, os alunos tornaram-se mais autônomos e coerentes. Procurou-se seguir as orientações das autoras ao propor os exercícios sobre a questão e depois voltar ao texto do aluno para que este pudesse fazer as adequações necessárias. Como sugerido por elas, fizemos reescritura de textos tanto de forma individual como coletiva, trabalhos em duplas, revisão de questões, dentre outras estratégias.

As defasagens encontradas nos textos coincidiram com algumas citadas por Pécora (1999) em sua pesquisa, em textos universitários: acentuação, pontuação, ortografia, incompletude, dentre outros. Como nos textos da fase diagnóstica mostraram, os problemas encontrados por Pécora (1999) também não eram isolados, mas em blocos. Os problemas detectados nos textos são recorrentes de outras séries, não foram sanados no decorrer dos anos de experiência escolar, servindo como um alerta a todos os professores que pretendem formar eficientes produtores de textos. Com termos um pouco diferentes da nomeação do autor, os problemas são os mesmos. Já concluiu o autor que são problemas que poderiam ter sido sanados durante os anos escolares, em escritas e reescritas de textos. Isso se pode comprovar com a pesquisa em questão: com um trabalho sistemático e coerente, desde o início, o aluno vai superando ou amenizando as defasagens.

Como o trabalho realizado por Franchi (2002), também o trabalho proposto por esta pesquisa em questão teve que começar conquistando os alunos, tendo em vista que a SAA é formada por uma clientela heterogênea e diferenciada. Algumas defasagens detectadas por Franchi (2002) foram detectadas nos alunos da pesquisa, como o uso excessivo de sentenças coordenadas com a conjunção *e*; a substituição completa da anáfora, na condição de elemento de coesão textual, por repetições; pouca fluência linguística; substituição de letras, mantendo-se a mesma forma fonética; grafia não correspondente à representação fonética; inadequações relacionadas à variação dialetal na linguagem; separação silábica equivocada; e total afastamento entre grafia e representação fonética. A autora percebeu que seus alunos precisavam recuperar sua autoestima para progredirem na escrita. Assim, utilizou muita interação, como também nós nessa pesquisa, e atividades simples de produção.

Sobre a produção textual, Antunes (2003) ressalta que não há conhecimento linguístico que supra a importância de se ter o que dizer. Para que possa fazer isso, o aluno precisa conhecer o objeto sobre o qual vai discorrer. A melhor forma de se conseguir isso é pela leitura e análise

de inúmeros textos do mesmo gênero, como realizado nesta pesquisa. A autora afirma também que as aulas de português deveriam ser aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos com dificuldades gradativas. Com o intuito de desenvolver essa competência de escrever, o professor precisa criar oportunidades para que seus alunos produzam pequenas narrativas. A pesquisa em questão toma isso como exemplo quando pede que os alunos expliquem tiras cômicas, utilizando apenas a linguagem verbal ou quando propõe questões abertas.

A mesma autora (2007) também critica a falsa crença de muitos professores de que para se escrever bem, para ajudar os alunos a escrever bons textos, é preciso ensinar-lhes a gramática. Para ela, a língua é dividida em dois sistemas: um sistema de *disponibilidade*, mas que supõe um sistema de *atualização* no uso concreto que se faz dela. Considera o léxico e a gramática como componentes da *disponibilidade*, enquanto que a composição de textos e a situação de interação como componentes da *atualização*. Por isso, procurou-se nas atividades propostas nesta intervenção explorar o vocabulário, contextualizando-o. Antunes (2003; 2007) afirma ser fundamental ampliar o repertório de assuntos, temas, leituras, reflexões, informações, dados, ideias, hipóteses para que o aluno tenha o que dizer. Nas atividades aqui propostas, buscou-se fornecer ao aluno ferramentas para uma escrita e reescrita coesa e coerente.

Koch e Elias (2014) reforçam as ideias de Antunes (2003; 2007), afirmando que a escrita é resultado de um processo de intervenção contínua do professor para a construção do texto do gênero proposto. Segundo elas, o aluno terá os conhecimentos linguísticos como necessidade para compreensão e produção do texto, seja oral, seja escrito. Ao analisar as produções escritas, no final do processo de intervenção, isso também pôde ser confirmado.

Dessa forma, ensinar a escrever faz-se proporcionando o conhecimento, a análise e a produção de diversos gêneros discursivos, desde os primeiros anos escolares e, além disso, sanar todas as carências que forem surgindo pelo caminho, a fim de que elas não prejudiquem o educando mais tarde. Foi o que esta pesquisa buscou “imitar” e comprovar.

4.8 ANÁLISE DE DEPOIMENTOS DE PAIS, ALUNOS, PROFESSORES, EQUIPE GESTORA E PEDAGÓGICA

O aluno convocado para a SAA geralmente apresenta baixo rendimento nas demais disciplinas do currículo (Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Inglês e Arte), tendo em vista que todas exigem que o aluno leia e escreva coerentemente e tenha boa compreensão do conteúdo. Além disso, esses alunos são acompanhados pela equipe diretiva e pedagógica, pois o sistema exige a participação rotatividade deles no programa. Também os pais têm papel importante no processo, porque podem observar, de forma mais contínua, as dificuldades apresentadas pelos filhos nos momentos das tarefas, leitura ou atividades cotidianas que exigem as práticas de leitura e de escrita. Por fim, os alunos podem perceber suas transformações durante as atividades.

Por tudo isso, considerou-se importante coletar depoimentos de pais, alunos, professores e equipe diretiva e pedagógica, com o objetivo de ter visões diferentes sobre o projeto e o processo, para que se possa enriquecê-lo para futuras turmas.

Foram coletados depoimentos de todos os professores dos alunos participantes da turma, de todos os alunos e pais, e da equipe diretiva e pedagógica. Nenhum deles precisou se identificar. Os resultados foram agrupados e resumidos, destacando-se pontos positivos e negativos ou lacunas que ainda são percebidas.

Quadro 20 — Síntese dos depoimentos

Alunos	Pais	Professores	Equipe diretiva e pedagógica
<p>1. Percebem que melhoraram na compreensão e interpretação de textos</p> <p>2. Apresentam menos problemas ortográficos e melhora na escrita, principalmente na organização das ideias e na estruturação do texto.</p> <p>3. Melhoraram também na compreensão dos textos nas demais disciplinas,</p> <p>(Aluno 1)“Eu achei que eu melhorei muito na língua portuguesa, eu fico muito feliz de ter feito o apoio. Com</p>	<p>1. Agradecem o programa, pois acham muito importante.</p> <p>2. Alegam perceber melhoras dos filhos na escrita e interpretação de textos, mas ainda acham que precisam superar os problemas ortográficos.</p> <p>(Pai 1): “Eu acho que foi muito bom para ela que estava com dificuldade, tava escrevendo muitas coisas errada e agora está bem melhor. Este projeto é muito bom, ajuda muito o aluno.”</p> <p>(Pai 2): “Percebi que a professora incentivou o gosto pela leitura.”</p>	<p>1. São unânimes em afirmar que os alunos que frequentaram a SAA assiduamente apresentaram grandes avanços na concentração, escrita e compreensão de enunciados; além disso, mostram-se mais seguros e questionadores.</p> <p>2. Há ainda problemas ortográficos, porém já houve grande progresso.</p> <p>3. Avaliam que a SAA desse ano teve mais sucesso do que nos anos anteriores.</p> <p>4. Acreditam que os alunos que não mostraram transformações positivas apresentaram outros comprometimentos, principalmente neurológicos, e deveriam</p>	<p>1. Consideram os resultados satisfatórios e percebem um bom desenvolvimento em sala regular, observados nas atividades desenvolvidas.</p> <p>2. A rotatividade desse ano está maior e os resultados positivos também.</p> <p>(Equipe 1): Os resultados têm sido satisfatórios e percebe-se um bom desenvolvimento em sala regular dos alunos que frequentam assiduamente o apoio...a rotatividade dos alunos desse ano está denso maior, apresentando também, melhores resultados nas aulas regulares em todas as disciplinas.”</p>

<p>ele eu melhorei em várias outras matérias.”</p> <p>(Aluno 2) “Bem, eu melhorei muito, estou tirando notas excelente. Melhorei muito mesmo, antes escrevia m antes de todas as consoantes, mas ele me ensinou que só pode ser escrito antes de p e b. O apoio foi ótimo para mim.”</p> <p>(Aluno 3): “Eu achei que melhorei na escrita, com menos erros e aminha letra que aumentei.”</p>	<p>(Pai 3): “Eu percebi que meu filho melhorou a escrita, está com menos erros de Português. Mas ainda precisa melhorar um pouco, Agradecemos bastante o programa de apoio.”</p>	<p>ser atendidos por Sala de Recursos e não pela SAA.</p> <p>(Professor 1): “Percebeu-se melhora dos alunos nas aulas de Ciências, quanto à produção de textos, resolução de problemas e desafios, leitura e interpretação de texto e exercício.”</p> <p>(Professor 2): “Houve um desenvolvimento melhor dos alunos do que nos anos anteriores, ao ler, analisar e comparar as atividades, os textos, as produções.”</p> <p>(Professor 3): “Percebi que a grande maioria dos alunos do apoio está conseguindo acompanhar o ritmo da turma e os poucos que não mostraram progresso é porque apresentam outros comprometimentos, normalmente neurológicos e que deveriam ser atendidos por sala de recursos.”</p>	<p>(Equipe 2): “Pontos positivos é o comprometimento da professora e o avanço dos alunos. Pontos negativos ter mais tempo com menos alunos e o comprometimento dos pais de enviarem seus filhos regularmente.”</p> <p>(Equipe 3): “Melhora significativa do rendimento desses alunos em sala de aula.”</p>
---	--	---	--

Fonte: Depoimentos coletados

Percebeu-se a grande preocupação dos pais com o bem escrever. Para eles, estar bem em Língua Portuguesa é eliminar erros ortográficos e ler melhor, oralmente. Isso se dá porque são oriundos da escola que prezava o bem escrever e o bem falar. Os alunos acabaram refletindo em seus depoimentos as preocupações dos pais que estão escrevendo melhor.

Todavia, os professores ficaram satisfeitos pela boa compreensão dos alunos, citaram a escrita melhor estruturada, sem deixar de elevar a importância de o aluno estar mais interessado e com mais facilidade na leitura, análise, compreensão oral e escrita. A equipe pedagógica e diretiva já avaliaram o progresso pela efetiva melhora na participação e na nota, além da rotatividade de alunos, tão exigida pelo programa.

Com esses depoimentos, pôde-se comprovar que a proposta foi desafiadora e produtiva. Tendo em vista seu objetivo principal, desencadeou mudanças significativas no trabalho e no resultado da SAA. Ainda é um desafio mudar a visão prescritiva/normativa da língua, o conhecido “certo e errado” arraigado nos alunos, pais, pessoas comuns, professores de diferentes disciplinas e, infelizmente, em alguns professores de Língua Portuguesa, e mostrar

que o ensino da língua vai além disso, por exemplo, desenvolver a visão crítica do aluno sobre o mundo por meio de textos.

Figura 62 – O trabalho com a língua vai além da decodificação



Fonte: Quino (1993, 73, tira 5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa era apresentar uma proposta eficiente para o trabalho com a SAA de Língua Portuguesa, na qual se pudesse observar avanços no aluno e, conseqüentemente, conseguir sua reinserção na sala regular, tendo em vista ser o professor responsável pela elaboração dos seus materiais nesse programa, a partir das defasagens dos alunos. Observa-se, todavia, que muitos professores não conseguem elaborar uma proposta sequencial e significativa, levando textos desconexos para interpretação ou propostas nada contextualizadas de produções. Espera-se que, a partir desta proposta, os professores possam, tomando-a como guia ou exemplo, elaborar as suas próprias. Isso é possível, por exemplo, explorando tiras cômicas de outros personagens fixos de outros cartunistas, como *Calvin e Haroldo* de Bill Watterson, *A Turma do Charlie Brown* de Charles M. Schulz, *Grump* de Orlandeli, *As cobras* de Veríssimo, dentre outros. Há a possibilidade de relacionar charges com notícias e reportagens, de relacionar cartuns com textos científicos ou informativos. Enfim, é importante perceber que esta proposta é apenas uma amostra do que o professor pode elaborar a partir de sua realidade e das defasagens e necessidades de seus educandos.

Os alunos dessa faixa etária (10 a 13 anos) se identificam muito com os gêneros quadrinísticos (histórias em quadrinhos, mangás, charges, cartuns, tiras cômicas e novelas gráficas). Por essa razão, notou-se um envolvimento deles do início ao fim do projeto. Sentem-se atraídos pelas imagens, pelos balões, pelo humor existente em alguns textos. Embora haja essa identificação, percebeu-se que não se davam conta da importância de cada recurso imagético utilizado na compreensão do sentido. Nisso progrediram notoriamente. Durante o projeto de intervenção, foram aprendendo que a análise dos recursos utilizados nos gêneros quadrinísticos (sinais gráficos, expressões faciais, onomatopeias, plano da imagem, posição do corpo, tipos de balões, tamanhos de letras diferentes, cores e legendas) é essencial para a compreensão dos sentidos desses gêneros. Foram avançando dia a dia nessa percepção e a levaram para a sala de aula regular. Não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas também nas demais que exigem a leitura de gêneros híbridos. Após o trabalho, verifica-se como esses alunos adquiriram, agora, mais facilidade na compreensão desses gêneros e na leitura de imagens.

Outro conhecimento essencial para a compreensão é a organização do texto: tanto a organização das ideias de forma a elaborar um texto coerente, quanto a estruturação do texto (silhueta, paragrafação e pontuação). Os alunos assíduos e participativos progrediram muito nesse quesito, embora cometam equívocos no uso da vírgula, o que é bem comum nas

produções escritas de todos os estudantes e não somente neles. Os textos de todos eles apresentam-se, ao final, visivelmente melhor estruturados.

A proposta conseguiu atender à heterogeneidade dos alunos que frequentaram o programa, uma vez que foi elaborada a partir de avaliações diagnósticas que permitiram observar as defasagens recorrentes e agrupá-las. Desenvolveram-se estratégias para a produção e reescrita de textos escritos (o foco da pesquisa), buscando-se conexões com as práticas de leitura e análise linguística. Ademais, foi possível comprovar que o professor, a partir das dificuldades observadas em sua turma, pode elaborar e ir aperfeiçoando seu material de trabalho, de modo a atender o grupo de alunos que possui.

Foi possível observar, também, que outros fatores podem atrapalhar o processo de evolução dos alunos, como faltas, falta de empenho e/ou motivação, falta de apoio da família e problemas que fogem à alçada do pedagógico, como defasagens recorrentes de problemas neurológicos. No entanto, mesmo esses alunos, com dificuldade no registro escrito, mostraram progresso significativo na compreensão dos textos. Acredita-se que uma rede de apoio se faz necessária para auxiliar a escola nesses casos.

Outra observação muito importante foi a respeito da oralidade. Durante as discussões de sala, os alunos tiveram uma participação notável. Observou-se como os conhecimentos relacionados ao contexto sócio-histórico da personagem Mafalda, do vocabulário, dos recursos visuais dos quadrinhos foram indispensáveis para a construção dos conhecimentos. Alunos com extrema dificuldade na escrita mostraram-se mais seguros e confiantes em relação ao que aprenderam, fazendo afirmações admiráveis, como se notou no momento da escrita coletiva e análise de algumas tiras, apresentados em notas de diário no capítulo 4, referente às análises. Com a participação ativa nas discussões e na realização das atividades propostas, foram progredindo e apresentando avanços a cada dia mais. Dessa forma, tudo foi fluindo e os resultados aparecendo.

Acredita-se que todos os objetivos propostos foram alcançados. Como posto, o objetivo principal foi elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa, o que é possível observar que ocorreu. O capítulo 1 apresentou a proposta idealizada e o capítulo 4 os resultados alcançados.

Os objetivos específicos, traçados para se alcançar o principal, também foram cumpridos. Apontaram-se aspectos teórico-práticos ligados à escrita, por meio das ideias e trabalhos dos autores apresentados no capítulo 2. Essa teoria muito contribuiu para que a professora-pesquisadora construísse sua proposta de forma consciente e fundamentada. Pôde

assim elaborar práticas sobre bases teóricas reconhecidas e, assim, perceber envolvimento e progresso dos sujeitos que participaram ativamente de todo o processo.

Ao traçar como objetivo a definição e caracterização dos gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*, houve, certamente, mais aprendizado da professora-pesquisadora, pois só possuía um conhecimento superficial sobre o assunto. Essa formação possibilitou o desenvolvimento de um trabalho mais seguro, que atingisse os demais objetivos e que possibilitasse aos alunos uma aprendizagem significativa. A partir do momento em que conseguiu “dominar” a linguagem dos quadrinhos, a professora-pesquisadora pôde elaborar as atividades e demais propostas de forma mais dinâmica e eficaz.

Para apresentar a personagem Mafalda como a protagonista de uma tira cômica produzida por Quino (1993), tanto sob a ótica da linguagem dos quadrinhos quanto em relação às condições de produção dessa obra, foi preciso pesquisa e estudos por parte da pesquisadora. Não foi possível compreender Mafalda sem explorar todo o contexto histórico-social no qual ela foi idealizada e criada. Era preciso conhecer para levar também o aluno ao conhecimento e, posteriormente, construir os sentidos das tiras cômicas dessa personagem e de sua turma, além de ressignificar essas tiras no contexto atual.

Após todos esses estudos e essas pesquisas, elaborar atividades relacionadas à produção escrita, tendo como ponto de partida as tiras cômicas da Mafalda, tornou-se mais fácil. Os alunos foram correspondendo e progredindo a cada nova atividade proposta. A professora foi avaliando os resultados e revendo e/ou acrescentando atividades que pudessem auxiliar os alunos na compreensão de determinados tópicos nos quais apresentavam dificuldades, a pontuação, por exemplo.

O projeto foi intenso, sendo construído aos poucos, com revisões, acréscimos e supressões. No entanto, somente ao comparar os textos produzidos, o quinto objetivo específico, foi possível verificar o grande avanço que os alunos tiveram. Embora, ainda com fragilidades mostradas nas análises apresentadas, os avanços foram bem mais notórios. Ademais, o olhar da professora-pesquisadora também se expandiu; conseguiu avaliar o processo e perceber em quais pontos precisa trabalhar mais, como a ortografia e a acentuação. Em contrapartida, mesmo percebendo essas fragilidades, conseguiu concluir que a língua vai muito além do “certo” e do “errado” e que o mais difícil foi alcançado pela maioria dos sujeitos: a compreensão por meio de uma leitura consciente de recursos antes ignorados por eles e, conseqüentemente, uma compreensão bem maior do que se imaginava alcançar.

Como toda proposta que se constrói, o projeto apresentou falhas que poderão ser corrigidas por meio de outras intervenções, tendo em vista que o trabalho deve ser contínuo. Os

sujeitos envolvidos no projeto estão, com certeza, mais aptos a buscar essas soluções. O embasamento teórico permite o aprimoramento das práticas. Os desafios estarão sempre surgindo, todavia a pesquisa constante e a convicção de há solução por meio de muito trabalho possibilitaram vencê-los.

O desenvolvimento dos alunos foi surpreendendo nesta pesquisa, superou todas as expectativas da professora-pesquisadora. Entretanto, nem se compara ao crescimento profissional que ela pôde experimentar. A pesquisa-ação é a maior maneira de superar os obstáculos que aparecem todos os dias na sala de aula. Nem professor, nem aluno serão os mesmos depois de participarem de um projeto de intervenção desse formato, perceberão o quanto a escola tem papel fundamental em sua formação como profissional e como cidadão.

Por fim, nada melhor que uma última tira cômica da Mafalda, um questionamento sobre o papel da escola e do professor...

Figura 63 — Conversa literária



Fonte: Quino (2010, p. 57, tira 2)

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinho**. São Paulo: Global, 1990.
- ANDRADE, Renata dos Santos. Entre o humor e a política: debate sobre imperialismo e subdesenvolvimento nas tiras de Mafalda. **Revista Imaginário**. n.4. Jun/2013. Disponível em: <<http://marcadefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-04/imaginario-4.pdf>> Acesso em 05 jan.2016.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BASTOS, Lúcia Kopschitz; MATTOS, Maria Augusta. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo, Martins Fontes, 1992
- BAZONI, Jane Ester da Silva. **O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem: a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família escola**. Dissertação. UEL, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_BAZONI_Jane_Ester_Silva.pdf> Acesso em: 13 jun.2015.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo, Ática, 1975.
- _____. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica**. São Paulo, Criativo, 2014.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Mafalda: humor, ironia e intertextualidade. **III Encontro Eneimagem**. UEL, Londrina, 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Ana%20Raquel%20Abelha%20Cavenaghi.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2016.

CORDEIRO, Isabel Cristina; MACHADO, Rosemeri Passos Baltazar. Mafalda: Uma ideologia revelada pelo humor. OLIVEIRA, Esther Gomes de; SILVA, Suzete (Orgs.). **Semântica e Estilística**: dimensões atuais do significado e do estilo. Homenagem a Nilce Sant'anna Martins. Campinas, SP: Pontes, 2014.

COSTA, Talita Rodrigues. Uma leitura sobre a representação do feminino em Mafalda. **Anais das Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/17%20-%20ARTIGO%20-%20TALITA%20RODRIGUES%20COSTA%20-%20HQ%20E%20SOCIEDADE.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 1991.

FERRI, Jean-Yves; CONRAD, Didrei. **Asterix**: O Papiro de César. São Paulo: Editora Record, 2015.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**: E as crianças eram difíceis... 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GOTTLIEB, Liana. **Mafalda vai à escola**: a comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de Quino. São Paulo: Iglu; Núcleo de Comunicação e Educação: CCA\ECA – USP, 1996.

JOBINS, Rute. Atividade lúdica: recurso educacional da sala de apoio à aprendizagem. **O professor PDE e os desafios da escola paranaense**. Paraná, 2008. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, SEED, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_upeg_port_artigo_rute_jobbins.pdf>. Acesso em: 16 jun.2015.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção de texto. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção de texto. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2014.

LINS, Maria da Penha P. **O humor nas tiras de quadrinhos**: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda. Vitória: Grafer. 2002.

MATSUZAWA, Inesa Nahomi. **Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica de atuação de alguns professores de Maringá.** Dissertação. Maringá, PR :[s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/inmatsuzawa.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MEDEIROS, Fabiano Didio. **Mafalda: uma análise textual.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11400/000611529.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Rebuá. **Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-519-me.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

PAIVA, Daniela Kojol. Contexto e conhecimentos acionados nas tiras da Mafalda. **Anais das Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/6%20-%20ARTIGO%20-%20DANIELLA%20KOJOL%20PAIVA%20-%20HQ%20E%20LINGUAGEM.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Estaduais.** Paraná, 2008.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILON, Cláudia Antonia da Costa. O uso de anedotas na sala de apoio de língua portuguesa. **O professor PDE e os desafios da escola paranaense.** Paraná, 2009. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, SEED, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_u_fpr_portugues_artigo_claudia_antonio_da_costa_pilon.pdf>. Acesso em: 10 jun.2015

PRADO, Danda. **O que é a família.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

QUINO. **Toda Mafalda.** Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **10 anos com Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor.** São Paulo, 2007. 424 f. Tese. (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

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

_____. **Faces do humor: uma aproximação entre tiras e piadas**. Campinas, São Paulo: Zarabatana, 2011.

_____. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, v. 3, n.1, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96>>. Acesso em: 11 set. 2014.

RAUPP, Eliane Santos. Aplicação e desenvolvimento de estratégias de leitura para os alunos encaminhados à sala de apoio à aprendizagem. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, 2012. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, SEED, Paraná, 2012.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_artigo_edenize_janisch.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

RICCI, Denise Adeliana Batistella. Sala de Apoio à Aprendizagem; brincando se aprende a ler e a escrever. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, 2009.

Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, SEED, Paraná, 2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_utfpr_portugues_artigo_denise_adeliana_batistella_ricci.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SABADIN, Marlene Neri. Ensino de Língua Portuguesa: um enfoque na sala de apoio. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, 2010. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento

Educacional. Curitiba, SEED, Paraná, 2010. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_port_artigo_marlene_neri_sabadin.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2015.

SAMPAIO, Patrícia Moreira. **O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda**. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008. Disponível em:

<<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/patriciamoreirasampaio.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Maurício. **Turma da Mônica Jovem**. São Paulo: Panini, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS⁴⁸

⁴⁸ Os anexos A, B e C serão anexados sem preenchimento (em branco), pois é preciso preservar a identidade da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa. Os originais preenchidos encontram-se arquivados com os demais materiais da pesquisa.

ANEXO A
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Coparticipante

Cambé, 09 de novembro de 2015.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

Coordenadora do CEP/UUEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Escola Estadual XX, Cambé - Paraná, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)**: uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos” sob a responsabilidade de Valdirene Aparecida da Silva Marchioli, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em junho de 2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os textos e atividades dos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do ano de 2016 e depoimentos de alunos, pais, professores e equipe pedagógica e diretiva, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Marilsa Aparecida da Silva Chudis

Diretora

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA): UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS

Prezado(a) Senhor(a):

Convidamos o seu (sua) filho(a) para participar do Projeto de Pesquisa: **UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA) A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS DA MAFALDA**, a ser realizada na escola, em Cambé. O objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de trabalho para a Sala de Apoio à Aprendizagem a partir das tiras cômicas da personagem Mafalda de Quino (1993), analisando os textos produzidos e as demais atividades realizadas pelo estudante nas aulas de apoio de Língua Portuguesa. A participação de seu (sua) filho(a) é muito importante e ela se dará somente por meio de sua autorização para que as produções escritas de seu(sua) filho(a), no ano de 2016, sejam utilizadas no estudo e no texto a ser desenvolvido como trabalho de conclusão de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a autorizar a participação ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que as informações e textos coletados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a imagem e a identidade do educando. Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Todas as despesas materiais ficarão sob nossa responsabilidade.

Os benefícios esperados se relacionam ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a eficácia do trabalho com os alunos da Sala de Apoio de Aprendizagem, de modo que estes possam amenizar ou superar as lacunas de aprendizagem que ficaram do ensino fundamental I (1º ao 5º anos). Quanto aos riscos, não há nenhum, pois o material coletado deverá ser transcrito (digitado) e não haverá qualquer menção à sua autoria.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Valdirene Aparecida da Silva (rua Rio Tibagi, 829 – Jardim Santo André, Cambé, PR. (Telefones: (43) 9959-6843 e 3253-5542, e-meio: <valdeva@ig.com.br>), ou procurar a escola em horário de expediente, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-meio: <cep268@uel.br>.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Cambé, ____ de _____ de 2016.

Valdirene Aparecida da Silva

RG: 5502607-6

Eu, _____,
RG _____, responsável pelo menor _____,
autorizo sua participação na pesquisa: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA) A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS DA MAFALDA, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.
Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____
Data: _____

ANEXO C
DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Valdirene Aparecida da Silva**, brasileira, casada, professora, inscrita no CPF/MF sob o nº 779639629-53, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA): UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS**, a que tiver acesso nas dependências da Escola Estadual Valdir Umberto de Azevedo, Cambé, Paraná.

Por este termo de confidencialidade e sigilo, comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da dos itens 1, 2, 3 e 4, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Local, 09/11/2015.

Valdirene Aparecida da Silva

ANEXO D

FICHA DE ENCAMINHAMENTO AO APOIO⁴⁹

⁴⁹ As fichas de encaminhamento à Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa encontram-se anexadas a partir da próxima página, pois são apresentadas em documento de PDF.



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM FICHA
DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO

Escola:	Turma:
Nome do Aluno:	Data Nasc.: ___/___/_____
Professor Regente:	Professor da Sala de Apoio:
Tempo de permanência no Programa:	Entrada ___/___/___ Saída ___/___/___
Disciplina: Língua Portuguesa	

DOMÍNIOS / CONTEÚDOS		DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	DIAGNÓSTICO PROF. REGENTE			ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR DA SAA
I	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA		At.	Parc	Não At.	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS ALCANÇADOS
1	Compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação.	Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).				
2	Reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras.	Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas.				
3	Percepção da segmentação das palavras na escrita.	Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.				
4	Reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC).	Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.				
5	Compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em	Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (Fonemas) e entre a fala e a escrita.				



**SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM FICHA
DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO**

	situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra).				
6	Constituição escrita das palavras (compreensão das sílabas)	Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas).			
7	Reconhecimento da existência das palavras em textos.	Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.			
8	A tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.	Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação.			
II	PRÁTICA DISCURSIVA DA LEITURA				
1	Compreensão global de textos	Ler com relativa fluência, entonação e ritmo, observando a prosódia dos sinais de pontuação.			
		Reconhecer a ideia central de um texto identificando o tema.			
		Formular hipótese sobre o conteúdo do texto com apoio de outros elementos textuais (título, imagens).			
2	Observação de especificidades dos textos	Localizar informações explícitas no texto.			
		Perceber informações implícitas no texto.			



**SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM FICHA
DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO**

		Identificar a finalidade e os objetivos de gêneros discursivos próprios dos conteúdos dos anos iniciais. (Tabela anexa).				
		Identificar as informações principais e secundárias dos textos.				
3	Questões estéticas	Reconhecer os diferentes efeitos de sentido do uso conotativo e denotativo das palavras.				
4	Intertextualidade	Fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.				
5	Recursos gráficos (linguagem verbal e não verbal).	Reconhecer os efeitos de sentido do uso da linguagem verbal e não verbal dos textos.				
III	PRÁTICA DISCURSIVA DA ESCRITA					
1	Organização global do texto.	Atender a situação de produção proposta.				
		Apresentar paragrafação e apresentação formal do texto.				
		Diferenciar as necessidades de escrita formal ou informal, conforme o contexto de produção.				
2	Organização interna da escrita no texto.	Utilizar os sinais de pontuação corretamente.				
		Dominar ortografia de palavras comuns do universo infantil.				
		Utilizar elementos de coesão e coerência adequados à situação de produção.				
		Escrever realizando a concordância básica entre o sujeito, o predicado e os seus referentes.				
		Dominar o uso de palavras (sinônimos e pronomes) de tal modo que sejam evitadas as repetições.				



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM FICHA
DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO

IV	PRÁTICA DISCURSIVA DA ORALIDADE				
1	Adequação do discurso à situação de produção	Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com o gênero discursivo.			
		Adequar o vocabulário, considerando o contexto e uso da variação linguística. Expressando ideias com clareza, coerência e fluência.			
		Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.			
		Utilizar recursos extralinguísticos (gestos, expressões faciais, postura etc.).			
2	Uso da linguagem	Contar ou recontar histórias, ou o que leu ou ouviu, com coesão e coerência narrativa (início, meio e fim).			
		Observar a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção.			
		Perceber as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita.			
		Argumentar em favor da defesa de um ponto de vista.			
		Ter noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor.			
		Participar de interações orais em sala de aula, respeitando os turnos de fala, questionando, sugerindo e argumentando.			