



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRÉA CRISTINA DE OLIVEIRA LIMA MENEGUETI

**CLASSES GRAMATICAIS E GÊNEROS QUADRINÍSTICOS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Londrina
2017

ANDRÉA CRISTINA DE OLIVEIRA LIMA MENEGUETI

**CLASSES GRAMATICAIS E GÊNEROS QUADRINÍSTICOS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

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

Orientadora: Profa. 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

MENEGUETI, Andréa Cristina de Oliveira Lima.

Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos : uma proposta pedagógica / Andréa Cristina de Oliveira Lima MENEGUETI. - Londrina, 2017.
227 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. gêneros quadrinísticos - Tese. 2. tira cômica - Tese. 3. classes gramaticais - Tese. 4. ensino de português - Tese. I. BORGES, Maria Isabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

ANDRÉA CRISTINA DE OLIVEIRA LIMA MENEGUETI

**CLASSES GRAMATICAIS E GÊNEROS QUADRINÍSTICOS:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de agosto de 2017.

Às gerações... à vida...

Ao meu herói nordestino, Edgar, por me fazer encontrar “o sertão dentro de mim”.

Ao meu filho, Pedro, principiante da graduação, e ao meu filho, Miguel, que vive as primeiras experiências no universo da linguagem.

Espero que a poesia do conhecimento os acompanhe por toda vida.

AGRADECIMENTOS

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

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), por me receber como aluna.

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

À minha orientadora Dra. Maria Isabel Borges, pela paciência e por todo conhecimento compartilhado. Além de professora, tornou-se uma amiga.

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

Aos colegas de turma: Alex, Antônio, Marciane, Raquel, Silvana e Valdirene, pela cumplicidade e amizade, em especial à Silvana, por ser uma amiga muito próxima e por contribuir para a realização de um grande sonho.

Às diretoras das escolas onde trabalho Elizabete Eva Almeida Dantas, Sílvia Aparecida Loureiro Martins e à diretora do Departamento de Educação Carina Bernini Barco, por me apoiarem e entenderem a importância do estudo e da capacitação na prática pedagógica.

Aos meus alunos, por participarem desta pesquisa com tanto empenho, e aos pais dos alunos, por permitirem a participação dos filhos.

A Deus, por ter me sustentado e me guiado em todos os momentos.

Ao meu marido, Alan César, pelo apoio, pela compreensão e paciência, sobretudo, pela luz do amor que ainda se mantém acesa em nossos corações.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Miguel, por serem a minha mais bela criação.

Aos meus pais Edgar e Maria Aparecida, por terem me dado a vida e pelo incentivo ao conhecimento, e às minhas irmãs, Angélica e Graciele, eternas companheiras.

A todos os meus amigos e companheiros que contribuíram para que eu conseguisse vencer mais essa etapa, em especial, à Mariza Lúcia Sevidanis, que sempre me trouxe palavras de ânimo para os momentos difíceis e que dividiu comigo toda a sobrecarga diária dos compromissos de trabalho.

“[...]
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
[...]”
Carlos Drummond de Andrade (**A rosa do povo**,
2012, p. 11-12)

MENEGUETI, Andréa Cristina de Oliveira Lima. **Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos: uma proposta pedagógica.** 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de língua portuguesa nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, os PCNs (BRASIL, 1998), consolidou-se a diversidade de gêneros discursivos circulando na escola como referenciais para o trabalho da leitura e escrita de textos e análise linguística. Entretanto, isso não garante a ausência de práticas centradas na metalinguagem e na análise descontextualizada de sentenças. Assim sendo, o objetivo principal é elaborar uma proposta de intervenção que introduza as classes gramaticais de maneira integrada e contextualizada no sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do norte paranaense, a partir do gênero-âncora *tira cômica* de “A turma de Charlie Brown”, de Charles Schulz (1950 a 1954). Tal proposta pressupõe, de um lado, uma reflexão da presença dos quadrinhos como pretextos no livro didático *Teláris* (BORGATO, BERTIN, MARCHEZI, 2012) e, de outro, a tentativa do trabalho contextualizado com as classes gramaticais como uma introdução ao funcionamento do português. Durante toda a proposta, compreendeu-se que a gramática constitui em parte uma língua, ao lado de aspectos ligados à leitura e à produção de textos orais e escritos à luz das teorias de Antunes (2007; 2014), Neves (1990; 2003; 2011) e Pinilla (2008), que propõem uma maneira diferente de organizar as classes gramaticais sob três critérios: semântico, mórfico e funcional. Os estudos de Acevedo (1990), Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) e Vergueiro (2014) constituíram referências norteadoras desta proposta de intervenção para a caracterização dos gêneros quadrinísticos, bem como para o conhecimento de toda linguagem pertencente ao gênero. A intervenção foi dividida em quatro etapas, com vinte e oito encontros. Na primeira etapa, fomentou-se a problematização no livro didático *Teláris* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012); na segunda, promoveu-se a reflexão acerca de todas as teorias mencionadas; na terceira, constituiu-se a elaboração da proposta de intervenção e, na quarta, realizou-se a recolha e a análise de todos os dados do trabalho. A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004) foi a metodologia utilizada para o trabalho, e a coleta de dados aconteceu por meio do diário de aula (ZABALZA, 2004) e de todas as atividades realizadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento da proposta. Observou-se, durante todo o desenvolvimento da intervenção, a possibilidade de um trabalho contextualizado com a língua que leva a professora-pesquisadora a um novo repensar acerca de práticas pedagógicas, possibilitando a reflexão linguística do aluno ao invés de abordagens meramente classificatórias.

Palavras-chave: Gêneros quadrinísticos. Tira cômica. Classes gramaticais. Ensino do português.

MENEGUETI, Andréa Cristina de Oliveira Lima. **Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos**: uma proposta pedagógica. 2017. 227 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Languages – PROFLANGUAGES) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Since the National Curricular Parameters publication to portuguese language subject on thirds and fourths cycles of the middle school, the NCPs (BRASIL, 1998), the diversity of discursive genres had been consolidate at schools currently as references to Reading and writing work of texts and linguistics analysis. However, it doesn't guarantee the absence of practices focused on metalanguage and disconnected analysis of sentences. Therefore, the main objective is to elaborate an intervention proposal wich introduces the word classes in an integrate and contextualised way on the sixth grade of middle school at a public in the paranaense north, as of the anchor-genre comic strip of "Peanuts" from Charles Schulz (1950 to 1954). Such proposal presupposed, in a way, a reflection about the presence of comic books as pretexts on the textbook Teláris (BORGATO, BERTIN, MARCHEZI, 2012) and, in another, the experiment of the contextualised work with the word classes as an introduction to the portuguese functioning. During all the proposal, understood that the grammar constitute in part one language, to the side of aspects connected to reading and the production of oral textes and written from the perspective of Antunes (2007; 2014), Neves (1990; 2003; 2011) and Pinnila (2008) theories', wich propose a diferente way to organize the Word Classes under three criterions: semantic, morphic, and functional. The studies' of Acevedo (1990), Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) and Vergueiro (2014) constituted guiding references of this intervention proposal to the description of comic books genres. The intervention was divided in four stages, with twenty eight encounters. In the first stage, it was fomentated the problematization in the textbook Teláris (BORGATO; BERTIN; MARCHEZ; 2012); in the second, it was promoted the reflection about all mentioned theories; in the third, it was constituted the elaboration of the intervention proposal and, in the fourth, it was accomplished the collection and analysis of all the data in the work. The action-research (THIOLLENT, 2004) was the methodology used for the work, and the data collect happened by the class jornal (ZABALZA, 2004) and from all the activities made by the students through the proposal development. It was observed, during all the intervention development, the possibility of a contextualized work with the language that takes the researcher-teacher to a new rethink about pedagogical practices, making possible the student linguistic reflection instead of merely classificatory approaches.

Key Words: Genres of comics. Comic strip. Grammatical classes. Portuguese teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	A sequência narrativa em uma tira cômica	21
Figura 2 –	Alegria.....	23
Figura 3 –	Uma expressão de raiva	24
Figura 4 –	Outra expressão de raiva	24
Figura 5 –	Tristeza.....	24
Figura 6 –	Serenidade.....	24
Figura 7 –	Gotas representando preocupação.....	25
Figura 8 –	Gotas representando desespero	25
Figura 9 –	Gotas representando entusiasmo	26
Figura 10 –	Gotas representando raiva	26
Figura 11 –	Gotas representando esforço físico	27
Figura 12 –	Notas musicais	28
Figura 13 –	Corações.....	28
Figura 14 –	Balão rabiscado	29
Figura 15 –	Letra “Z” escrita várias vezes	29
Figura 16 –	Ponto de exclamação.....	29
Figura 17 –	Ponto de interrogação.....	29
Figura 18 –	Balão-fala	30
Figura 19 –	Balão-pensamento	31
Figura 20 –	Balão-berro.....	31
Figura 21 –	Balão de linhas quebradas ou balão-faíscas elétricas	31
Figura 22 –	Balão-vibrado.....	32
Figura 23 –	Balão-glacial	32
Figura 24 –	Balão-unísono.....	32
Figura 25 –	Balão-zero ou ausência de balão	33
Figura 26 –	Balões-duplos ou balão-composto	34
Figura 27 –	Algumas onomatopeias.....	35
Figura 28 –	Outra onomatopeia.....	36
Figura 29 –	Mais exemplos de onomatopeias	36
Figura 30 –	Mais onomatopeias.....	37
Figura 31 –	Personagens da <i>Turma de Charlie Brown</i>	37
Figura 32 –	Personagens de Orlandeli.....	38

Figura 33 –	Sequência narrativa em quadrinho	38
Figura 34 –	Sequência narrativa em mais de uma vinheta	39
Figura 35 –	O uso de fotografias para compor os quadrinhos.....	40
Figura 36 –	Um exemplo de <i>charge</i>	42
Figura 37 –	<i>Charge</i> em relação intertextual com a temática pertencente à política.....	43
Figura 38 –	Cartum.....	44
Figura 39 –	Tira cômica.....	45
Figura 40 –	Tira seriada — primeira parte (Popeye).....	46
Figura 41 –	Tira seriada, uma continuação da tira anterior (Popeye).....	47
Figura 42 –	Tira cômica seriada — primeira parte (Lili)	48
Figura 43 –	Tira cômica seriada, uma continuação da tira anterior (Lili)	49
Figura 44 –	Tira cômica na posição horizontal	50
Figura 45 –	Tira cômica na posição vertical.....	51
Figura 46 –	Tira premiada no 35º Salão Internacional de Humor de Piracicaba (2008)	53
Figura 47 –	Tira cômica com várias vinhetas	54
Figura 48 –	Tira cômica com fotografia	57
Figura 49 –	Capa da coletânea das tiras cômicas <i>Peanuts</i>	58
Figura 50 –	Tira cômica evidenciando começo, meio e fim	59
Figura 51 –	Tira cômica evidenciando antes e depois.....	59
Figura 52 –	Um exemplo do trabalho com a tira cômica no livro didático	84
Figura 53 –	Julio Cesar.....	95
Figura 54 –	Cleópatra	95
Figura 55 –	Capitão América realista	99
Figura 56 –	Capitão América estilizado	99
Figura 57 –	Capitão América caricato	99
Figura 58 –	Capitão América hiper-realista I	100
Figura 59 –	Capitão América hiper-realista II.....	100
Figura 60 –	Pelé.....	100
Figura 61 –	Gandhi	100
Figura 62 –	Valesca Popozuda	100
Figura 63 –	Faustão	101
Figura 64 –	Dercy Gonçalves	101

Figura 65	–	Lulu Santos.....	101
Figura 66	–	Fred Mercury.....	101
Figura 67	–	Lionel Messi.....	101
Figura 68	–	Ronaldinho Gaúcho.....	101
Figura 69	–	Dilma Rousseff.....	102
Figura 70	–	Barack Obama.....	102
Figura 71	–	Adolf Hitler.....	102
Figura 72	–	Oscar Niemeyer.....	102
Figura 73	–	Ariano Suassuna.....	102
Figura 74	–	Nelson Mandela I.....	102
Figura 75	–	Nelson Mandela II.....	103
Figura 76	–	Nelson Mandela III.....	103
Figura 77	–	Hulck (autor desconhecido).....	103
Figura 78	–	Hulck por Alex Ross.....	103
Figura 79	–	Hulck por Gary Frank.....	104
Figura 80	–	Hulck por Romulo Coutinho.....	104
Figura 81	–	Asterix e Obelix I.....	105
Figura 82	–	Sinais gráficos e metáforas visuais.....	106
Figura 83	–	Asterix e Obelix II.....	106
Figura 84	–	Asterix e o adivinho I.....	110
Figura 85	–	Asterix e o adivinho II.....	110
Figura 86	–	Asterix e o adivinho II.....	110
Figura 87	–	Asterix e o adivinho IV.....	110
Figura 88	–	Asterix e o adivinho V.....	111
Figura 89	–	Balão-fala significando grito.....	112
Figura 90	–	Balão-berro.....	112
Figura 91	–	Asterix e o adivinho VI.....	113
Figura 92	–	Asterix e o adivinho VII.....	113
Figura 93	–	Asterix e o adivinho VIII.....	113
Figura 94	–	Asterix e o adivinho IX.....	113
Figura 95	–	<i>Charge</i> sobre a dengue I.....	116
Figura 96	–	Piada do <i>Facebook</i>	118
Figura 97	–	<i>Charge</i> sobre a dengue II.....	119
Figura 98	–	Cartum.....	123

Figura 99 –	Tira cômica, uma introdução.....	128
Figura 100 –	Desfecho inesperado	129
Figura 101 –	Tira cômica I	129
Figura 102 –	Quebra de expectativa I.....	130
Figura 103 –	Tira cômica II.....	130
Figura 104 –	Quebra de expectativa II	131
Figura 105 –	Tira cômica III.....	131
Figura 106 –	Quebra de expectativa III	132
Figura 107 –	Tira cômica IV	132
Figura 108 –	Quebra de expectativa IV.....	133
Figura 109 –	Usain Bolt.....	136
Figura 110 –	Michael Phelps	136
Figura 111 –	Simone Biles	136
Figura 112 –	Isaquias Queiroz.....	136
Figura 113 –	Martine Grael e Kahena Kunze.....	136
Figura 114 –	Rafaela Silva	136
Figura 115 –	Ryan Lochte	137
Figura 116 –	Charge Pinóquio.....	138
Figura 117 –	A tira cômica e a preposição	141
Figura 118 –	A tira cômica e a conjunção	144
Figura 119 –	A tira cômica e o adjetivo	145
Figura 120 –	A tira cômica e o numeral	148
Figura 121 –	A tira cômica e o artigo.....	150
Figura 122 –	O Snoopy e o artigo.....	152
Figura 123 –	A tira cômica e o pronome	153
Figura 124 –	A tira cômica e o verbo	156
Figura 125 –	A tira cômica e o verbo indicando estado	158
Figura 126 –	A tira cômica e o verbo indicando fenômeno da natureza	159
Figura 127 –	As tiras cômicas e as flexões de tempo do verbo.....	159
Figura 128 –	A tira cômica e o advérbio	161
Figura 129 –	Mafalda	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	As classes gramaticais sob a visão prescritiva	75
Quadro 2 –	As classes de palavras variáveis e invariáveis segundo o livro didático <i>Teláris</i>	75
Quadro 3 –	As classes gramaticais segundo o livro <i>Teláris</i>	76
Quadro 4 –	As classes gramaticais sob a visão descritiva	79
Quadro 5 –	As etapas da pesquisa.....	87
Quadro 6 –	Os quadrinhos no livro didático <i>Português — 6º ano</i> do projeto <i>Teláris</i>	88
Quadro 7 –	Aspecto 1: Gêneros pertencentes ao hipergênero <i>histórias em quadrinhos</i> : apresentação, caracterização e comparação	90
Quadro 8 –	Aspecto 2: As tiras cômicas de <i>A Turma do Charlie Brown</i> e as classes gramaticais	91
Quadro 9 –	Comparação entre a <i>charge</i> e a notícia	118
Quadro 10 –	Análise dos planos um e dois do cartum.....	124
Quadro 11 –	Diferenciando os gêneros <i>charge</i> e cartum.....	125
Quadro 12 –	Artigos.....	151

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 – A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.1 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS.....	19
1.2 TIRA CÔMICA.....	49
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS GRAMATICAIS.....	61
2.1 A GRAMÁTICA E O TEXTO.....	61
2.2 AS CLASSES GRAMATICAIS.....	71
2.2.1 Olhar Prescritivo	71
2.2.2 Olhar Descritivo.....	76
CAPÍTULO 3 – O PROBLEMA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
3.1 O PROBLEMA.....	82
3.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	86
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO.....	164
4.1 COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E AGRUPAMENTO	164
4.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: A LINGUAGEM QUADRINÍSTICA.....	166
4.2.1 Histórias de Aventuras.....	166
4.2.2 Caricatura, <i>Charge</i> e <i>Cartum</i>	171
4.2.3 A Tira Cômica	178
4.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: AS CLASSES GRAMATICAIS.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS GERAIS	218
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	223

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para disciplina de Língua Portuguesa nos terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, os PCNs (BRASIL, 1998), consolidaram-se práticas pedagógicas na escola como referenciais para o trabalho de leitura e escrita de textos e análise linguística. Entretanto, isso não garante, por exemplo, o afastamento do estudo do texto como pretexto para a exploração gramatical e a ausência de práticas centradas na metalinguagem e análise descontextualizada de sentenças.

Conforme Bunzen (2007), o livro didático é um instrumento que organiza os objetos de ensino essenciais para o trabalho com a língua portuguesa na tentativa de tornar o aluno um falante competente da língua materna. Para o autor, inúmeros são os interesses envolvidos na produção, avaliação e circulação desse instrumento. Embora essa ferramenta seja assistida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), defensor de que “As práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, produção escrita e produção e compreensão oral em situações contextualizadas de uso devem ser prioritárias na produção de livros didáticos” (BRASIL, PNLD, 2008, p. 12), ainda apresenta, em muitos casos, segundo Lajolo (1986), o texto como pretexto para uma seleção de atividades voltadas a classificações e nomenclaturas, principalmente, no que se refere às classes gramaticais.

O hipergênero¹ *histórias em quadrinhos* é um exemplo desse equívoco, pois, à primeira vista, observa-se, em alguns livros didáticos, que a sua utilização se limita a trabalhar apenas a gramática normativa, ou seja, uma abordagem inadequada. Nesse sentido, colocam-se os gêneros quadrinísticos em segundo plano; ou, muitas vezes, ignora-se por completo a amplitude da linguagem dos quadrinhos, que engloba os vários tipos de balões e suas representações, as personagens, as intenções comunicativas, o desfecho cômico e inesperado das tiras, a sequência narrativa apresentada de uma maneira diferente, a linguagem verbal e não verbal para construir o sentido do texto, entre outros.

Com relação a esse grande rótulo que abriga vários gêneros, é importante ressaltar que, dentre eles, o trabalho com a análise linguística (gramática em funcionamento) abordará como gênero-âncora a tira cômica; e, para a caracterização dos quadrinhos, serão utilizadas as histórias de aventuras, as histórias do cotidiano infantil, a charge, o cartum e a caricatura. A intenção é mostrar ao aluno as classes gramaticais funcionando na construção de sentidos do

¹ Hipergênero é um termo utilizado por Maingueneau (2006) para se referir ao formato textual de diversos gêneros que contemplam características semelhantes.

texto a partir das tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown*, encontradas na coleção definitiva da obra-prima em quadrinhos de Charles M. Schulz (1950 a 1954).

Retomando a ideia de inadequação acerca do trabalho com os quadrinhos, ainda que a abordagem desse hipergênero aconteça de maneira inadequada, o fato de romper a barreira pedagógica e aparecer no material didático sinaliza uma mudança positiva nesse ambiente. Praticamente ignorado por esse meio por ser considerado impróprio para o trabalho escolar, Vergueiro (2014, p. 8) destaca que “pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras ‘mais profundas’, desviando-os assim de um amadurecimento ‘sadio e responsável’”.

Segundo Ramos (2014a), essa visão tem mudado, pois os quadrinhos foram inseridos nos PCNs (BRASIL, 1998) como textos de gêneros multimodais, são distribuídos nas escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola e podem ser encontrados em provas de vestibulares, concursos e, principalmente, no livro didático. Mas, ainda que o aparecimento represente um avanço, a maneira de trabalhar os quadrinhos precisa ser melhorada por meio do estudo e do conhecimento do assunto, já que a abordagem feita pode ser simplesmente para explorar a identificação da nomenclatura das classes gramaticais, ignorando, assim, a riqueza encontrada nos elementos composicionais, como a linguagem verbal aliada à linguagem não verbal para realizar a interação entre autor e leitor.

Com essa inquietação, propõem-se quatro etapas para a organização deste trabalho, sendo a primeira delas uma problematização do livro *Português — projeto Teláris* (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012) do 6º ano, para fazer um levantamento de quais gêneros quadrinísticos aparecem nesse livro, de que maneira são abordados para a construção de sentidos e como se dá a relação entre eles e a gramática. A segunda etapa constitui-se da reflexão sobre as teorias gramaticais com as contribuições de Antunes (2007; 2014), Franchi (2006), Perini (1985), Neves (1990; 2002; 2003; 2011), Pinilla (2008) e dos documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2006) e sobre as teorias dos quadrinhos com os estudos de Acevedo (1990), Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) e Vergueiro (2014). Na terceira etapa, foram contemplados a elaboração e o desenvolvimento da proposta de intervenção sob as teorias de Thiollent (1985) para a pesquisa-ação e Zabalza (2004) para a coleta de dados por meio do diário de aula.

Quanto à organização dos capítulos, foram estruturados em quatro, a saber: 1) A linguagem dos quadrinhos, no qual o leitor pode conhecer um pouco da história quadrinística e todas as características voltadas aos gêneros trabalhados; 2) Aspectos gramaticais, em que é apresentada toda a teoria delineadora para a reflexão e a criação da proposta; 3) A proposta de

intervenção, em que são apresentados ao leitor todos os desdobramentos metodológicos, bem como as atividades utilizadas na aplicação da proposta de intervenção; 4), no qual se incluem a reflexão e análise acerca dos dados coletados pelo diário de aula e pelas atividades realizadas com os alunos.

Espera-se que a realização deste trabalho possa colaborar para uma reflexão introdutória acerca do funcionamento do português vinculado às classes gramaticais e da abordagem do hipergênero *histórias em quadrinhos* no livro didático. Nesse sentido, espera-se contribuir para uma prática voltada à gramática contextualizada e mais próxima da comunicação efetiva na vida do aluno, ou seja, uma gramática em que ele consiga perceber a função de cada classe gramatical, integrando-se uma a outra em favor da construção dos sentidos do texto.

O objetivo principal é elaborar uma proposta de intervenção que introduza as classes gramaticais de maneira integrada e contextualizada no sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública do norte paranaense, a partir do gênero-âncora *tira cômica* de “A turma de Charlie Brown” de Charles Schulz (1950 a 1954).

Os objetivos secundários são:

- a) realizar uma reflexão sobre o livro didático do 6º ano correspondente à coleção adotada pela escola onde será realizado o trabalho, para verificar qual o papel dos gêneros quadrinísticos em relação ao trabalho com a gramática;
- b) elaborar uma proposta de trabalho com as classes gramaticais como uma introdução ao funcionamento do português a partir das tiras cômicas;
- c) descrever e caracterizar os gêneros quadrinísticos e apresentar as classes gramaticais de acordo com a visão prescritiva e descritiva da língua;
- d) avaliar os resultados obtidos a partir da proposta de intervenção, destacando os pontos fortes e os frágeis tanto na visão do aluno, quanto na visão do professor.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme explicita Ramos (2014a), as histórias em quadrinhos, durante muitos anos, foram impedidas de adentrar o ambiente escolar, devido a um preconceito histórico relativo ao tema. Hoje é possível perceber uma relação diferente com os quadrinhos, pois são bem-vindos nas escolas e em provas de vestibulares, por meio de estímulos governamentais e pela sua inserção nos documentos oficiais.

Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor (RAMOS, 2014a, p. 13).

É possível, portanto, perceber um progresso considerável acerca do olhar sobre os quadrinhos, visto que, atualmente, essa nova visão foi capaz de fazer com que os gêneros quadrinísticos ultrapassassem as barreiras pedagógicas e entrassem em contato com os alunos.

Vergueiro (2014) também recupera algumas concepções negativas sobre o uso dos quadrinhos no ambiente escolar, ao mencionar a desconfiança de pais e professores a respeito do assunto.

De uma maneira geral, durante os anos que se seguiram à malfadada campanha de difamação contra elas, as histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade (VERGUEIRO, 2014, p. 16).

Como mostra o autor, os quadrinhos não eram considerados confiáveis para o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens. Pelo contrário, acreditava-se que poderiam afastá-los das leituras consideradas adequadas para as idades mencionadas e dificultar o entendimento de ideias abstratas. No entanto, em meados de 1990, muitos autores de livros didáticos começaram a inserir a linguagem dos quadrinhos em suas publicações. Ao longo dos anos, ela foi revelando seus benefícios para o ensino, graças às contribuições de diversos estudiosos.

No Brasil, como já mencionado anteriormente, essa linguagem foi introduzida e reconhecida pelos documentos oficiais, tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, BRASIL, 1996) e os PCNs (BRASIL, 1998), com importantes orientações sobre as vantagens de se trabalhar os gêneros discursivos em sua diversidade, incluindo os gêneros ligados ao hipergênero *histórias em quadrinhos*. Vergueiro (2014), reportando-se aos PCNs (BRASIL,

1998), afirma que os quadrinhos podem auxiliar o ensino, já que os alunos se interessam por eles pelo fato de essa linguagem já fazer parte de seu cotidiano. Por isso, em ambiente escolar, a inserção dos quadrinhos torna-se facilmente aceita e cria a possibilidade de uma maior participação e interação do aluno nas aulas.

As linguagens verbal e não verbal utilizadas nos quadrinhos possibilitam uma melhor compreensão de conceitos que, muitas vezes, uma linguagem ou outra, utilizada de maneira isolada, não dá conta de fazer. Os quadrinhos agregam diversos conhecimentos sobre diferentes temas e que podem ser trabalhados e discutidos em qualquer área. “Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em aula” (VERGUEIRO, 2014, p. 22). Essa gama de conhecimentos é assimilada com facilidade por utilizar uma linguagem própria dos estudantes.

Ao ler quadrinhos, o aluno pode ampliar seu conhecimento acerca dos meios de comunicação, pois essa linguagem utiliza recursos específicos: o uso de balões, as onomatopeias, os apêndices, entre outros, que o colocam em contato com outras possibilidades de interação. Além disso, os quadrinhos podem estimular o hábito da leitura e fazer com que o estudante tenha menor dificuldade para realizar as leituras destinadas ao estudo. Esse benefício, segundo Vergueiro (2014), é apontado por várias pesquisas científicas que contrariam a ideia de que os quadrinhos afastam crianças e jovens da leitura de outros textos e gêneros.

O vocabulário do aluno pode ser enriquecido com essa leitura, porque a diversidade de assuntos e os gêneros quadrinísticos sempre introduzem palavras ou expressões novas, características do contexto abordado naquele momento. Segundo Vergueiro (2014), o aspecto elíptico dos quadrinhos estimula o pensamento e a imaginação do leitor, já que a constituição do próprio texto o obriga a complementar, por meio do imaginário e dos conhecimentos prévios, aquilo que não está expresso verbal e graficamente.

Outro aspecto importante é o caráter globalizador, que permite a interação e o entendimento dos sentidos da história por leitores de vários países, mesmo que as características dessa sociedade sejam desconhecidas por eles. Por exemplo, pode-se citar a popularidade dos quadrinhos japoneses, os mangás, no Ocidente. Esse aspecto permite ainda “a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e com diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais)” (VERGUEIRO, 2014, p. 24).

A grande variedade de assuntos e histórias permite que os quadrinhos sejam utilizados em qualquer nível escolar, aumentando as possibilidades de exploração de tal linguagem. O autor aponta ainda que todos esses aspectos positivos mencionados são apenas alguns dos

pontos pelos quais os quadrinhos devem ser abordados na prática pedagógica e ressalta outros dois benefícios desse uso no ambiente escolar: a facilidade de acesso a tal gênero e o baixo custo. No entanto, para que a prática pedagógica seja realizada de maneira a explorar todas essas possibilidades de desenvolvimento do aluno, é fundamental um aprofundamento na linguagem específica dos quadrinhos, com o objetivo de que o aluno “decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização” (VERGUEIRO, 2014, p. 31).

Como no presente trabalho se propõe o uso dos quadrinhos, especificamente, das tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown* (SCHULZ, 2014), torna-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema, permitindo conhecer, entender e distinguir as diferentes características dessa riqueza inerente à linguagem dos quadrinhos.

1.1 LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

De acordo com Ramos (2014a), há uma certa dificuldade das pessoas, em geral, para diferenciar os gêneros vinculados às histórias em quadrinhos. Isso pode ser percebido pela grande flutuação terminológica dos gêneros em questão, principalmente, aqueles ligados ao humor, como as tiras: tira, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira de jornal, tira diária, tira jornalística, *charge*, piadas ou até piadinhas. Segundo o autor, a grande quantidade de nomes para tais gêneros é decorrente da falta de conhecimento e informação sobre o tema; e, por esse motivo, torna-se necessário conhecer ou mesmo ter uma noção das diferenças entre eles, para realizar leituras que respeitem as características em jogo não só por parte dos jovens leitores como também dos professores. Estes, por sua vez, buscando conhecer o assunto, podem elaborar práticas pedagógicas que permitam esclarecer a confusão terminológica e explorar todas as potencialidades oferecidas por esses gêneros no ambiente escolar.

Vale ressaltar que Ramos (2014a) trabalha sob a perspectiva de gêneros segundo Bakhtin (2003), que os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta com a dimensão social” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Além das confusões relativas aos nomes de tais gêneros, também menciona que é comum as pessoas verem os quadrinhos como um tipo de literatura. Isso se deve à necessidade de encontrar rótulos que não sejam desprestigiados, como os quadrinhos foram no passado e ainda são, em certa medida.

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens (RAMOS, 2014a, p. 17).

Não se deve comparar a linguagem dos quadrinhos com a literatura e aproximá-la a outro gênero literário, na tentativa de buscar nomes socialmente aceitos, pois essa linguagem autônoma² possui características próprias que devem ser respeitadas, embora dialoguem com outras linguagens, como a ilustração, a caricatura, a pintura, a fotografia, a parte gráfica, a música, a poesia, a narrativa, o teatro e o cinema. Ramos (2014a) esclarece que essa ideia de linguagem autônoma permite entender que os recursos dos quadrinhos constituem respostas próprias a elementos constitutivos da narrativa, por exemplo: o espaço da ação que se encontra dentro dos quadrinhos; o tempo ocorre entre uma cena e outra ou pode ainda acontecer em apenas uma cena; as personagens integram as cenas, comunicando-se por meio de balões que representam o discurso direto e assim por diante.

O importante, para o autor, é entender que literatura e quadrinhos são linguagens diferentes. Pensando nisso e baseando-se em análises de obras e estudos sobre o tema, Ramos (2014a) reconheceu alguns aspectos para identificar os gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*. O primeiro aspecto seria que diferentes gêneros fazem uso da linguagem dos quadrinhos. São eles: os cartuns, as *charges*, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos. O segundo aspecto seria o predomínio da sequência ou tipo textual narrativo, como é exemplificado na figura a seguir.

² Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993) comungam da ideia de que os quadrinhos apresentam uma linguagem autônoma.

Figura 1 — A sequência narrativa em uma tira cômica.



Fonte: Schulz (1954, p. 203).

É possível perceber, na Figura 1, a sequência narrativa da história, com seus elementos composicionais, como o tempo, o espaço, o enredo e as personagens. Segundo Ramos (2014a), a passagem do tempo pode ser evidente pelos acontecimentos entre uma vinheta e outra e por meio da movimentação das personagens. Nota-se, no início, a animação de Charlie Brown (vinheta 1) e a sua intenção de zombar Patty (vinheta 2) que, ao longo da narrativa, lhe acerta vários golpes (vinhetas 4, 5 e 6).

A cada cena, a passagem do tempo vai sendo enfatizada pelas linhas cinéticas, que indicam o movimento de ambas as personagens, até que se percebe o desfecho da narrativa pela posição em que se encontra Charlie Brown: engatinhando e fugindo da situação, na última vinheta. Ou seja, essa movimentação indicada pelos recursos das imagens imbricada à linguagem verbal traz a noção do antes e depois relativa ao tempo. A Figura 1, a qual exemplifica a cena narrativa, apresenta várias linhas cinéticas que imprimem na figura estática das personagens a ideia de movimentação, como é possível perceber nas vinhetas 3, 4 e 5.

Observam-se, entre as vinhetas 3 e 4, as linhas cinéticas ao redor do corpo de Patty, indicando o movimento de rotação para rebater a bola e, conseqüentemente, a cabeça de Charlie Brown, juntamente com outras linhas retas, que indicam em qual direção a bola seguiu. Na vinheta 5, o mesmo recurso aparece, evidenciando o movimento de Patty ao jogar o taco para trás e atingindo, mais uma vez, Charlie Brown.

Com relação ao tempo, Ramos (2014a) aponta que este e o espaço estão associados, pois, pela observação do espaço na sequência de cenas, é possível reconhecer o tempo da ação. No caso da figura em questão, o espaço pode ser observado pelo interior da 1ª vinheta, que apresenta um campo aberto onde Charlie Brown “pensa” que ensinará sua colega a jogar beisebol e acaba sendo surpreendido pelos golpes que dela leva.

A sequência narrativa do enredo também é facilmente visualizada com a situação inicial, na qual Charlie Brown tem a intenção de zombar sua colega Patty, tentando ensiná-la a jogar beisebol. O conflito aparece logo em seguida, quando ele jogou a bola e pediu para que ela a rebatesse. O clímax acontece quando ele foi atingido várias vezes por sua colega com o bastão; e, por fim, no desfecho, Charlie Brown aparece abatido, retirando-se do campo e desistindo de jogar. Além disso, é importante destacar que a sequência narrativa leva o leitor a identificar o cômico, pois as três vinhetas iniciais mostram a personagem Charlie Brown menosprezando a habilidade da amiga Patty para jogar beisebol. Ao longo da história, a construção do enredo e das imagens começam a reverter a situação, de maneira que as suposições iniciais do leitor quanto ao final também tomem um novo rumo, trazendo, assim, um desfecho inesperado — efeito cômico — e cheio de humor com a derrota de Charlie Brown.

As personagens também são importantes componentes para o desenvolvimento da história. “Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados” (RAMOS, 2014a, p. 107). As personagens conduzem a história, dando-lhe novos rumos. Isso é perceptível na narrativa da Figura 1, quando as personagens, no início, levam o leitor a acreditar que Charlie Brown é um experiente jogador de beisebol. Por esse motivo, ensinará sua colega com a intenção de caçoa-la por ser menina e, assim, ser considerada sem uma suposta aptidão para a prática desse esporte tão popular no contexto americano. No entanto, a garota muda o rumo da narrativa a partir do momento em que acertou a bola e também Charlie Brown com o taco, jogou-o sobre sua cabeça e ainda pisou em sua barriga, comemorando uma jogada especial chamada “Home run”. Para o leitor que conhece essa jogada, fica evidente o fato de que realmente houve uma mudança na história pela inversão de posições entre as personagens, pois só executa uma jogada como essa um jogador

com habilidade e experiência. No caso, tal jogada é realizada pela garota e não por Charlie Brown, que subestimou a capacidade da garotinha.

Ao falar sobre esse importante elemento da narrativa, que é a personagem, torna-se relevante abordar recursos como a expressão facial, o sinal gráfico, a metáfora visual e a expressão corporal, utilizados pelos autores de quadrinhos para a construção da intenção desejada. Com esse objetivo, Ramos (2014a) cita Acevedo (1990) e Cagnin (1975)³, os quais apontam ser o rosto uma das principais marcas de expressividade para a cena e a intenção que se deseja criar. Com base nesses estudos, há mais de mil e quinhentas formas diferentes de expressão facial, no entanto serão exemplificadas aqui as mais básicas: alegria, raiva, tristeza e serenidade, como sugere Acevedo (1990), ao apontar que essas quatro expressões são reveladas pela sobrancelha e a boca.

Quando estamos alegres, tudo parece expandir-se e isto nota-se também no rosto. As sobrancelhas se arqueiam para cima e a boca vai, como se diz, “de orelha a orelha”. Na raiva, ao contrário, tudo parece contrair-se. Em vez de expansão, há tensão: as sobrancelhas voltam-se para o centro do rosto e a boca se torce num movimento para baixo, de modo inverso ao que acontece na alegria.

Na tristeza, tudo parece cair: as sobrancelhas caem para os lados e a boca, repetindo para baixo o movimento da raiva, parece amolecer.

A serenidade, o repouso, a calma têm uma predominância de linhas horizontais. Os movimentos das sobrancelhas e da boca tornam-se menos pronunciados, até estabilizar-se.

Alegria, raiva, tristeza e serenidade são as quatro expressões básicas. Assim as denominamos porque a partir delas podemos conseguir outras expressões (ACEVEDO, 1990, p. 25-27).

Além disso, o arranjo entre elas pode criar outras expressões, tais como malícia e ingenuidade.

Figura 2 — Alegria.



Fonte: Schulz (1953, p.117).

³ Acevedo (1990) fala sobre a combinação das sobrancelhas com a boca para a produção de expressões. Cagnin (1975) traz a mescla dos olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca como importante estratégia para diferentes possibilidades de expressividade. Para isso, o autor utiliza um raciocínio matemático e apresenta em números cada possibilidade de combinação.

Figura 3 — Uma expressão de raiva.



Fonte: Schulz (1952, p. 238).

Figura 4 — Outra expressão de raiva.



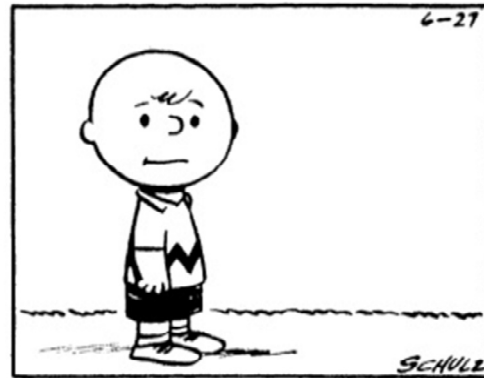
Fonte: Schulz (1953, p. 28).

Figura 5 — Tristeza.



Fonte: Schulz (1950/1951, p. 27).

Figura 6 — Serenidade.



Fonte: Schulz (1953, p. 76).

As quatro expressões anteriormente citadas reforçam a ideia do autor ao relatar que elas são oriundas da combinação entre sobrancelhas e boca. Em todas as imagens, é possível perceber que há alteração dessas duas partes do rosto para criar qualquer uma das expressões, pois, ao observá-las, nota-se o movimento da boca aliado ao da sobrancelha para criar as expressões desejadas. Por exemplo, na Figura 3, por meio da expressão facial, denota-se o sentimento de raiva construído pela junção entre a sobrancelha emendada e arqueada e o traço da boca arqueado. A expressão facial tanto de Linus quanto de Snoopy na Figura 4 representa o sentimento de raiva com a mesma combinação (sobrancelhas e boca), com a diferença da boca das personagens, que se apresenta aberta e dentes superiores unidos aos inferiores, como se estivessem travados. Esse fato é reforçado pela postura dos braços de Linus para baixo e as mãos fechadas com força, como se estivesse pronto para lutar. A ideia de luta é impressa pelas cabeças unidas e a troca de olhares oponentes tal qual os adversários em um ringue. A composição de sobrancelhas e boca arqueadas na personagem da Figura 5 expressa tristeza. É importante destacar que, na Figura 3, a sobrancelha e a boca estão arqueadas. Contudo, a

expressão diferencia-se do sentimento de tristeza pelo fato de a sobrelha estar emendada e o traço da boca ser bem maior, ao passo que, na Figura 5, as sobrelhas aparecem separadas, o olhar direcionado para baixo, reforçado pela posição de cabeça e ombros inclinados para baixo e o traço da boca bastante reduzido, expressando a completa ausência de alegria. Por fim, a Figura 6 é composta por uma combinação entre sobrelhas em posição neutra, com um traço de boca médio que não expressa alegria nem tristeza; o rosto revela um sentimento de serenidade, tranquilidade.

Ramos (2014a) também apresenta os sinais gráficos, os quais são recursos usados para dar ênfase à expressão que se deseja representar. As gotas são um exemplo de sinais gráficos bastante utilizados nos quadrinhos, com a intenção de reforçar a expressão facial dos personagens. “É importante destacar que o sentido atribuído ao sinal gráfico está diretamente atrelado ao contexto da história” (RAMOS, 2014a, p. 110). Dito de outra maneira, é possível utilizar o mesmo recurso em diferentes situações cujo sentido será determinado pelo contexto em que esse recurso se encontra, como são mostrados nos exemplos a seguir, evidenciando vários sentidos para o mesmo sinal gráfico.

Figura 7 — Gotas representando preocupação.



Fonte: Schulz (1953, p. 129).

A expressão facial de preocupação é reforçada pelas gotas que, nesse momento, evidenciam esse sentimento provocado pelo atraso para chegar à aula, aliadas à parte verbal da história enfatizada pelas palavras “Rápido! Rápido!”.

Figura 8 — Gotas representando desespero.



Fonte: Schulz (1953, p. 69).

As expressões facial e corporal do cachorro recebem destaque pelas gotas e criam, assim, o sentido de desespero ao ouvir que poderia ser atropelado pelo caminhão sem freio de brinquedo.

Figura 09 — Gotas representando entusiasmo.



Fonte: Schulz (1953, p. 43).

Novamente a expressão facial é reforçada pelo sinal gráfico “gotas”, mostrando, nesse contexto, que a personagem está entusiasmada, na expectativa de conseguir segurar a bola.

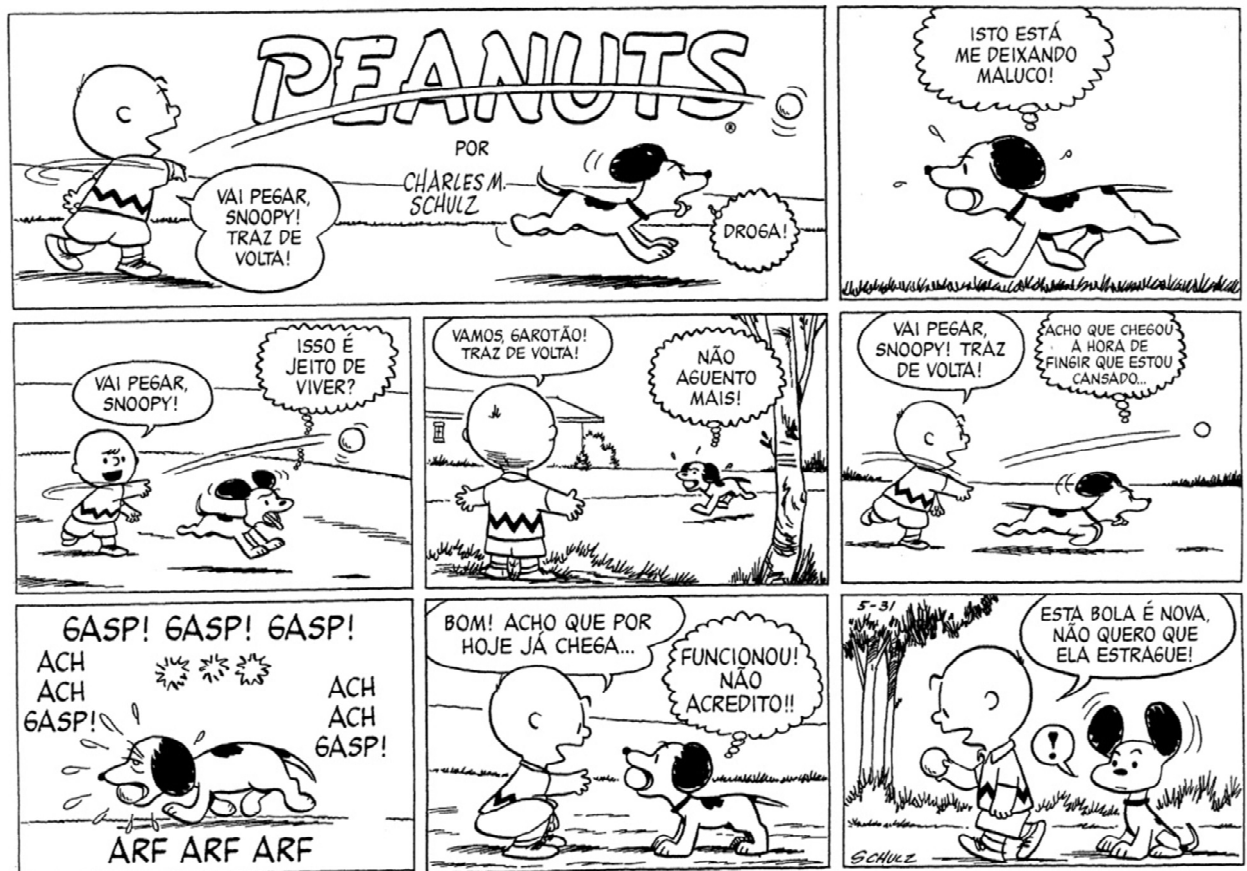
Figura 10 — Gotas representando raiva.



Fonte: Schulz (1953, p. 21).

As expressões facial e corporal são intensificadas pelas gotas, para indicar que Charlie Brown está com tanta raiva de Lucy que chega a dar socos no chão.

Figura 11 — Gotas representando esforço físico.



Fonte: Schulz (1953, p. 65).

Nesse caso, as gotas aparecem em duas vinhetas. Na segunda, aparecem poucas gotas, dando a ideia de certa preocupação de Snoopy em ter que correr em busca da bola por mais de uma vez. Já na sexta vinheta, a quantidade de gotas aumenta, dando ênfase à expressão de cansaço de Snoopy, devido ao excesso de esforço físico por ter corrido atrás da bola para trazê-la de volta ao seu dono, Charlie Brown.

Além dos sinais gráficos, existem outros recursos com a mesma finalidade de intensificar as expressões das personagens: as metáforas visuais.

Todos os dias, entre nossas expressões usuais, empregamos uma série de metáforas. Dizemos, por exemplo, “o dinheiro virou fumaça”, referindo-nos ao dinheiro gasto com rapidez, “tem um parafuso de menos”, para indicar uma pessoa confusa, excêntrica, “custa os olhos da cara”, de algo cujo preço é muito elevado etc.

Utilizamos tanto as metáforas que já não reparamos em seu significado primeiro (ou no que significam em si mesmas), mas diretamente naquilo a que aludem. Assim, entre os exemplos acima, quando se diz “o dinheiro virou fumaça”, não se pensa no dinheiro convertendo-se em fumaça e sim no dinheiro gasto em pouco tempo. Quando, pelo contrário, pensamos no significado primeiro, estamos visualizando a metáfora (ACEVEDO, 1990, p. 146).

Nas histórias em quadrinhos, a metáfora visual é definida por Acevedo (1990, p. 146) como “uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante

imagens de caráter metafórico” (ACEVEDO, 1990). A maior parte das metáforas visuais utilizadas nos quadrinhos é oriunda da linguagem oral.

Na linguagem oral, “dormir no tronco” equivale a “dormir profundamente”. Nos quadrinhos, isso é visualizado por uma tora sendo serrada (o rressonar).
Na linguagem oral, “ficar com a mente iluminada” equivale a pensar com clareza” (inspiração, alcance ou correção do pensamento). Nos quadrinhos, isso é visualizado por uma lâmpada elétrica acesa (ACEVEDO, 1990, p. 146).

Embora a maioria das metáforas visuais tenha a sua origem da linguagem oral, Acevedo (1990) aponta algumas provenientes da linguagem escrita, como os pontos de exclamação, interrogação, reticências, entre outros; e da escrita musical (ver Figuras 12 e 13).

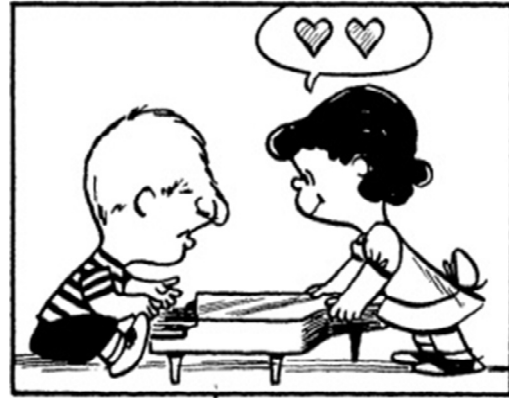
Para Vergueiro (2006), Eco (1993) e Santos (2002)⁴, os dois conceitos podem ser unidos em apenas um, que apregoa ser a metáfora visual uma maneira de expor ideias e sentimentos por meio de imagens. É importante lembrar que as metáforas visuais, assim como os sinais gráficos, estão ligadas ao contexto. No caso das metáforas, podem aparecer dentro ou fora dos balões. Têm-se alguns exemplos das metáforas visuais.

Figura 12 — Notas musicais.



Fonte: Schulz (1953, p. 66).

Figura 13 — Corações.



Fonte: Schulz (1953, p. 64).

Nas Figuras 12 e 13, respectivamente, o desenho de notas musicais indica que o personagem Schroeder, apaixonado por música clássica, está cantando ou assoviando alguma melodia, enquanto o desenho de corações indica que Lucy é apaixonada pelo músico.

⁴ Vergueiro (2006), Eco (1993) e Santos (2002) entendem a metáfora visual como uma maneira de expressar o que se deseja, utilizando-se de imagens.

Figura 14 — Balão rabiscado.

Fonte: Schulz (1952, p. 238).

Figura 15 — Letra “Z” escrita várias vezes.

Fonte: Schulz (1953, p. 27).

Nas Figuras 14 e 15, respectivamente, o balão rabiscado é uma metáfora bastante utilizada por Schulz em suas criações. Costuma aparecer sempre em momentos de raiva vividos pelas personagens da turma. Por esse motivo, acredita-se significar um xingamento que o leitor, utilizando-se de sua imaginação, pode supor a palavra ou expressão sob o rabisco. A letra “Z”, escrita uma ou várias vezes, indica que Snoopy está dormindo.

Figura 16 — Ponto de exclamação.

Fonte: Schulz (1953, p. 65)

Figura 17 — Ponto de interrogação.

Fonte: Schulz (1953, p. 129)

Nas Figuras 16 e 17, respectivamente, o balão com um ponto de exclamação foi utilizado para expressar o espanto ou a indignação de Snoopy pelo fato de seu dono se preocupar mais com a bola nova do que com seu próprio cachorro. No terceiro balão da Figura 17, mostra-se Snoopy observando outras duas personagens muito apressadas. O balão com o ponto de interrogação imprime a dúvida do cachorro que percebe a pressa das personagens, mas não entende o motivo pelo qual estão correndo tanto.

É importante ressaltar que a definição feita por Acevedo (1990) tem um ponto negativo no que diz respeito à distinção entre o sinal gráfico e a metáfora visual, pois o sinal também se utiliza da metáfora para construir sentido, ainda que nem sempre se utilize de um símbolo icônico. Entretanto, revela seu ponto positivo ao mencionar que existem vários graus para determinar o quanto essas metáforas são mais ou menos icônicas. Todos os recursos

anteriormente citados são somados aos gestos das personagens e à postura corporal, com o intuito de construir o sentido desejado pelo autor.

Ao abordar informações sobre personagens, é inevitável mencionar também a representação da fala e do pensamento, pois a interação sociocomunicativa é realizada constantemente nos quadrinhos. A linguagem dos quadrinhos, segundo Ramos (2014a), possui várias maneiras para representar a fala. O balão é uma dessas possibilidades.

O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional (RAMOS, 2014a, p. 33, grifos do autor).

Para o autor, é importante destacar e incluir na definição de balão que este representa, além da fala, o pensamento, pois, de acordo com a definição de outros autores, esse recurso estaria atrelado apenas ao discurso direto. Como é perceptível nas histórias em quadrinhos, o pensamento também é algo muito comum.

Acevedo (1990) descreve dois elementos do balão: continente (o corpo, o rabicho ou apêndice), bem como o conteúdo (toda a linguagem verbal ou figura), que se encontra em seu interior.

O balão é composto por dois elementos: o *continente* (corpo e rabicho) e o *conteúdo* (linguagem escrita ou imagem). A silhueta resultante do corpo mais o rabicho não é apenas continente, mas significa, em si mesma, voz ou som, quando se refere ao discurso falado; ou significa algo ainda mais abstrato, a mente, quando se refere ao pensamento (ACEVEDO, 1990, p. 101, grifos do autor).

Existem vários tipos de balões que apresentam os mais diferentes sentidos. Para identificá-los, é fundamental observar a linha que os contorna, como é possível perceber nestes exemplos, de acordo com os nomes dados por Cagnin (1975).

Figura 18 — Balão-fala.



Fonte: Schulz (1953, p. 64).

Segundo Ramos (2014a), esse é o balão mais comum, com contorno contínuo, reto ou curvilíneo.

Figura 19 — Balão-pensamento.



Fonte: Schulz (1952, p. 202).

O contorno desse balão é ondulado (3º balão da esquerda para a direita), à medida que sua característica marcante é o apêndice em forma de bolhas. Seu formato assemelha-se a uma nuvem e transmite a ideia de pensamento.

Figura 20 — Balão-berro.



Fonte: Schulz (1952, p. 2002).

Como o próprio nome diz, esse balão representa o grito. O contorno é desenhado com as extremidades para fora.

Figura 21 — Balão de linhas-quebradas ou balão-faíscas elétricas.



Fonte: Schulz (1953, p.134).

É utilizado para indicar a fala emitida por aparelhos eletrônicos.

Figura 22 — Balão-vibrado.



Fonte: Schulz (1950, p. 26)

O contorno do balão anterior é todo ondulado para passar a ideia de voz trêmula e evidenciar o frio que Charlie Brown estava sentindo, já que resolveu sair de casa em um dia que ninguém arriscou um passeio devido à baixa temperatura.

Figura 23 — Balão-glacial.



Fonte: Schulz (1952, p. 169)

Seu formato assemelha-se ao gelo derretendo e passa a ideia de desprezo por alguém ou choro.

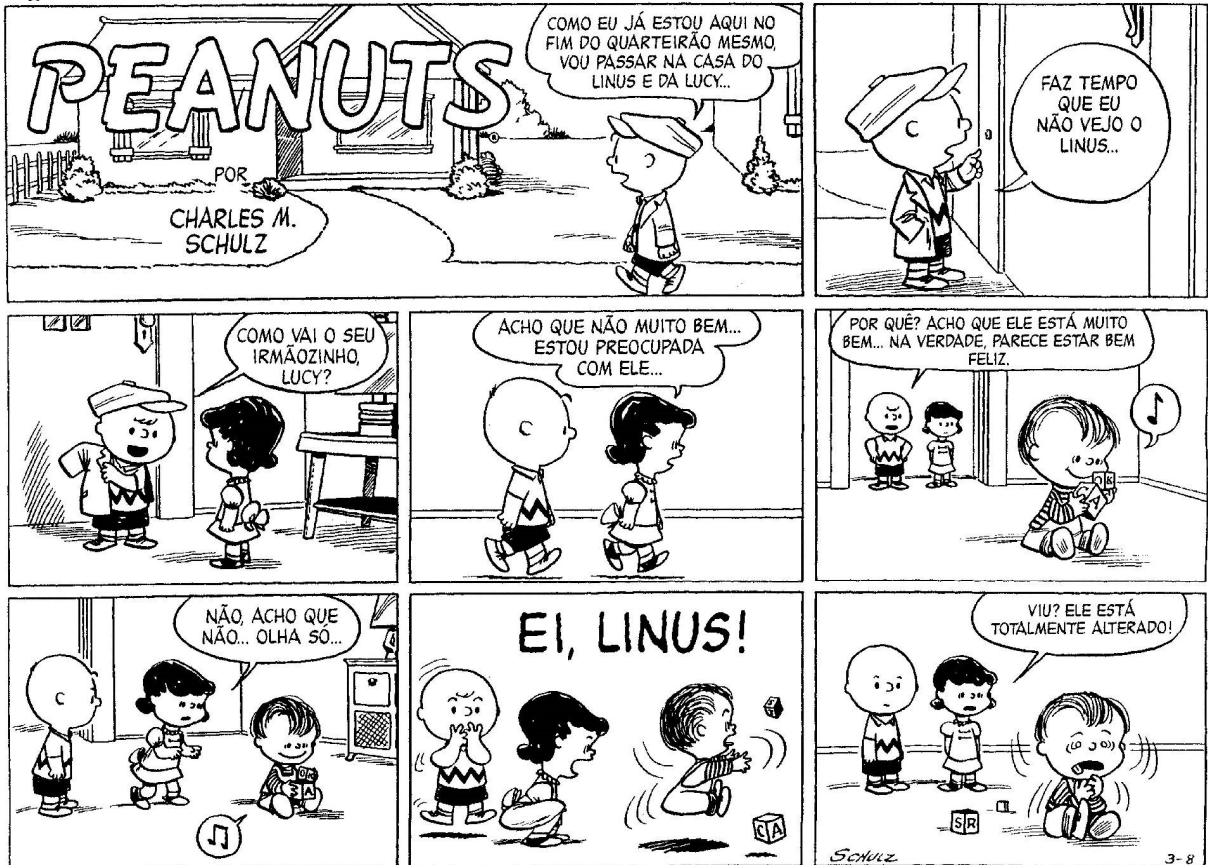
Figura 24 — Balão-unísono.



Fonte: Schulz (1952, p. 285).

O contorno é semelhante ao balão de fala, porém existem vários apêndices que saem do mesmo balão para indicar que dois ou mais personagens estão falando ao mesmo tempo.

Figura 25 — Balão-zero ou ausência de balão.



Fonte: Schulz (1953, p. 20).

O balão citado encontra-se na sétima vinheta. A característica marcante desse balão é o fato de não haver contorno. Pode aparecer com ou sem apêndice. Nesse caso, apresenta-se sem apêndice, pois está claro que o grito vem da personagem Lucy, devido ao fato de Charlie Brown estar com as mãos na boca e as linhas cinéticas mostrarem que Linus é a vítima impactada pelo grito.

Vale mencionar que os outros balões revelam a intenção pretendida por meio da presença de contorno, diferentemente do balão-zero. Este denota, em função do próprio contexto ou pelo tipo de letra (no caso, em negrito), a intenção de impacto com ênfase no grito de Lucy (Figura 25).

Figura 26 — Balões-duplos ou balão-composto.



Fonte: Schulz (1952, p. 254).

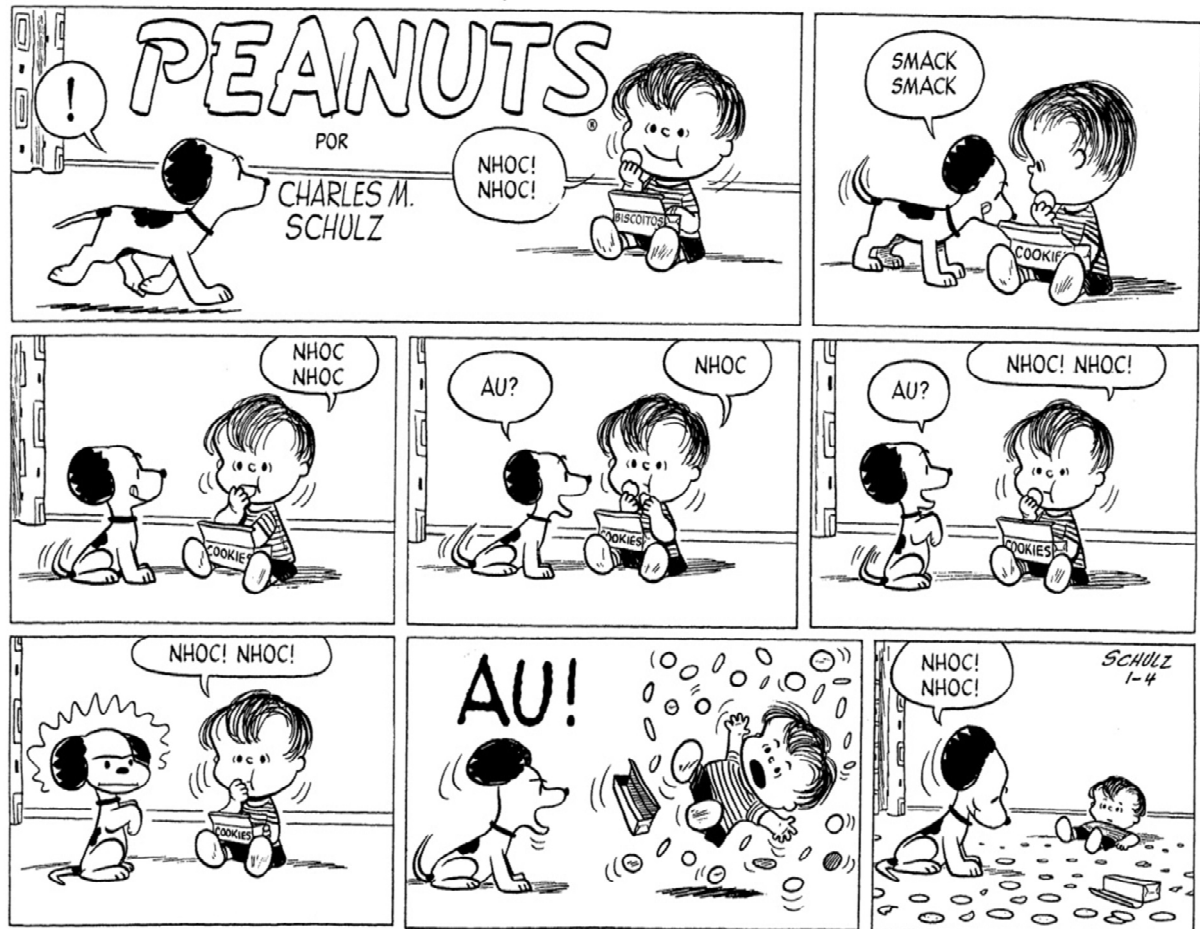
Em princípio, esses balões representam dois momentos de fala. Porém, há situações nos quadrinhos nas quais é possível encontrar mais de dois momentos. Por isso, há a possibilidade de ser chamado também de balão-composto. A Figura 26 apresenta as duas possibilidades: balão-duplo e balão-composto na mesma vinheta.

Além dos diferentes tipos de balão utilizados para representar a fala e o pensamento, a linguagem dos quadrinhos conta também com outro importante recurso para representar os sons nas histórias: a onomatopeia.

Talvez seja de Cirne (1970) a mais sintética explicação do que sejam as onomatopeias nos quadrinhos: “O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”. Ou, numa comparação com o cinema: “uma boa onomatopeia [...] está para os quadrinhos assim como um ruído (bem utilizado) está para o cinema”. Outros pesquisadores usam palavras diferentes para definir a onomatopeia, mas, em essência, são conceitos afins (RAMOS, 2014a, p. 78-79).

Como aponta o autor, esse recurso torna os quadrinhos ainda mais interessantes e divertidos, já que, além de uma representação sonora, é visual; ou seja, é como se o som pudesse se concretizar por meio da onomatopeia. Existem várias maneiras para realizar essas representações, que dependem bastante da língua utilizada no país onde foram criadas. Além disso, Ramos (2014a) defende a ideia de que não existem normas para o uso e a criação desse recurso, pois o limite se encontra na criatividade e na imaginação de cada autor, como são mostrados em alguns exemplos a seguir.

Figura 27 — Algumas onomatopeias.



Fonte: Schulz (1953, p. 2).

Essa história é construída, em sua totalidade, por onomatopeias que, aliadas às personagens, às linhas cinéticas e à mudança de cenas, tornam perfeitamente possível o entendimento da sequência narrativa. A palavra *nhoc* representa o som de Linus comendo seus biscoitos, a palavra *smack* representa o som da lambida que Snoopy dá ao se aproximar de Linus na esperança de receber algum biscoito. Para chamar a atenção da personagem, Snoopy usou o latido, representado pela palavra *Au*, acompanhada do ponto de interrogação, dando a ideia de que o cachorro estaria na expectativa de ganhar ou não o biscoito.

Como descreve Ramos (2014a, p. 81) ao falar de onomatopeia, “sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida”. Esse fato é exemplificado na penúltima vinheta, quando o cartunista se utiliza da mesma onomatopeia *au*. Porém, com alterações de tamanho e a mudança para o ponto de exclamação, com a intenção de representar o som de um latido bem alto para reivindicar o biscoito, que cai no chão e finalmente é comido por Snoopy, como indicado pela onomatopeia *nhoc* (Figura 2).

Figura 28 — Outra onomatopeia.



Fonte: Schulz (1953, p. 1).

Outra maneira de registrar a onomatopeia seria escrever o nome da ação que emite o som a ser representado, “a palavra, ao mesmo tempo, não deixa de ter função de onomatopeia” (RAMOS, 2014a, p. 80). No caso da Figura 28, é possível perceber essa ocorrência na primeira vinheta, quando o cartunista se utiliza da palavra *solução* para indicar o barulho correspondente a essa ação e, também, na última ao usar a palavra *suspiro* para nomear essa ação.

É bastante comum encontrar, na obra de Schulz (2014), esse tipo de onomatopeia. Talvez isso aconteça pelo fato de alguns sons, como o *solução* e o *suspiro*, serem de difícil representação sonora. Como sugere Ramos (2014a), cada artista tem a liberdade de realizar seu trabalho de acordo com sua criatividade. Na Figura 28, mostra-se também, na primeira vinheta, a palavra *sniff*, que representa o barulho do choro de Linus, e a palavra *click*, aludindo ao som emitido por Lucy ao apertar o botão para ligar a televisão.

Figura 29 — Mais exemplos de onomatopeias.



Fonte: Schulz (1953, p. 3).

Nessa tira cômica, as onomatopeias *clump*, *klomp* e *clomp* são colocadas para representar o som dos passos de Lucy e Patty, quando usam galochas no período de inverno. É interessante mostrar que o tamanho das letras passa a ideia de que o barulho é realmente muito alto, fato que é confirmado pelo comentário de Charlie Brown, imaginando ser uma “manada de elefantes” ou uma “coluna de tanques”.

Figura 30 — Mais onomatopeias.



Fonte: Schulz (1953, p. 27).

A Figura 30 mostra a palavra *bong* representando o som de um toque do piano, pertencente ao personagem Schroeder. Nota-se, pelo tamanho das letras e pelas linhas cinéticas tanto das mãos da personagem como daquelas ao redor de Snoopy, que a intensidade sonora foi tão alta que o acordou e o derrubou do piano, resultando em uma pirueta.

Após todas as informações relacionadas ao segundo aspecto da linguagem dos quadrinhos, que se referia à sequência narrativa, será possível conhecer mais uma das tendências levantadas pelas pesquisas de Ramos (2014a) relativa ainda às personagens. O terceiro aspecto é o fato de que, nos quadrinhos, as personagens integrantes das histórias podem ser fixas ou não. Na próxima figura, a criação da *Turma de Charlie Brown* (SCHULZ, 1950 a 1954) constitui um exemplo de personagens fixas em histórias diferentes.

Figura 31 — Personagens da *Turma de Charlie Brown*⁵.



Fonte: Disponível em: <<http://gabigarciasoares.xpg.uol.com.br/quadrinhosinternacionais.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Em outras criações, como nas de Orlandeli, as personagens podem aparecer aleatoriamente (não fixas), como se pode observar neste exemplo.

⁵ Imagem meramente ilustrativa para apresentar as personagens da *Turma do Charlie Brown*. É colorida, tendo em vista que, originalmente, os trabalhos criados por Schulz são desenhados em preto e branco.

Figura 32 — Personagens de Orlandeli.

GRUMP - Orlandeli

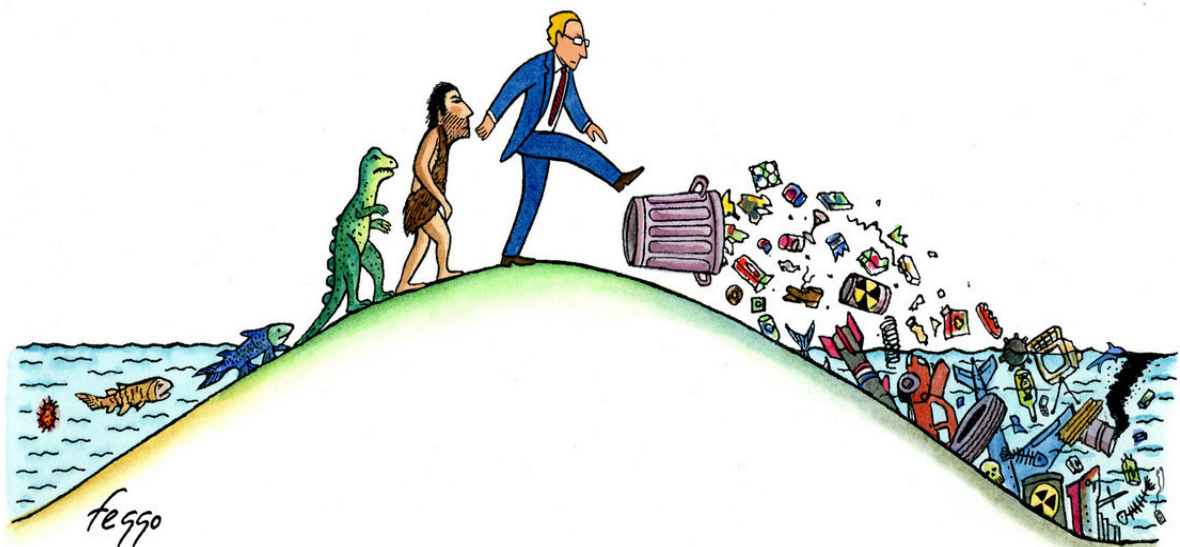


Fonte: Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Na Figura 32, apresentam-se duas personagens fixas, Grump e Vândalo, os quais participam de inúmeras histórias. O homem anuncia a proposta de dinheiro fácil, enquanto as outras personagens aparecem na terceira vinheta. As personagens não fixas apenas entram na história para interagir com as fixas, ilustrando o momento desejado pelo criador. As personagens fixas tornam-se verdadeiros desafios para os autores dos quadrinhos, pois manter as mesmas características dessas personagens em várias histórias é tarefa árdua, à medida que as não fixas se tornam mais fáceis por não aparecerem constantemente e não exigirem similaridade de características.

Outra tendência importante, tratada como o quarto aspecto, é a sequência narrativa, que pode ser realizada em uma ou mais vinhetas, dependendo do gênero, como é possível observar no cartum seguinte, feito por Feggo.

Figura 33 — Sequência narrativa em um quadrinho.



Fonte: Cartum de Feggo. Publicação em: 07 jun. 2014. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/06/07/niels-bugge-tirinhas-clim_n_5466392.html>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Como se nota no cartum, a sequência narrativa apresenta-se em apenas uma vinheta “que consegue sintetizar uma sequência entre um antes e um depois, elementos mínimos da narrativa” (RAMOS, 2014a, p. 24). É possível inferir a evolução do homem desde seus primórdios até a atualidade, cuja ilustração denota a destruição da natureza e, conseqüentemente, a destruição de suas origens.

Na maioria dos casos, a sequência narrativa ocorre em mais de uma vinheta.

Figura 34 — Sequência narrativa em mais de uma vinheta.



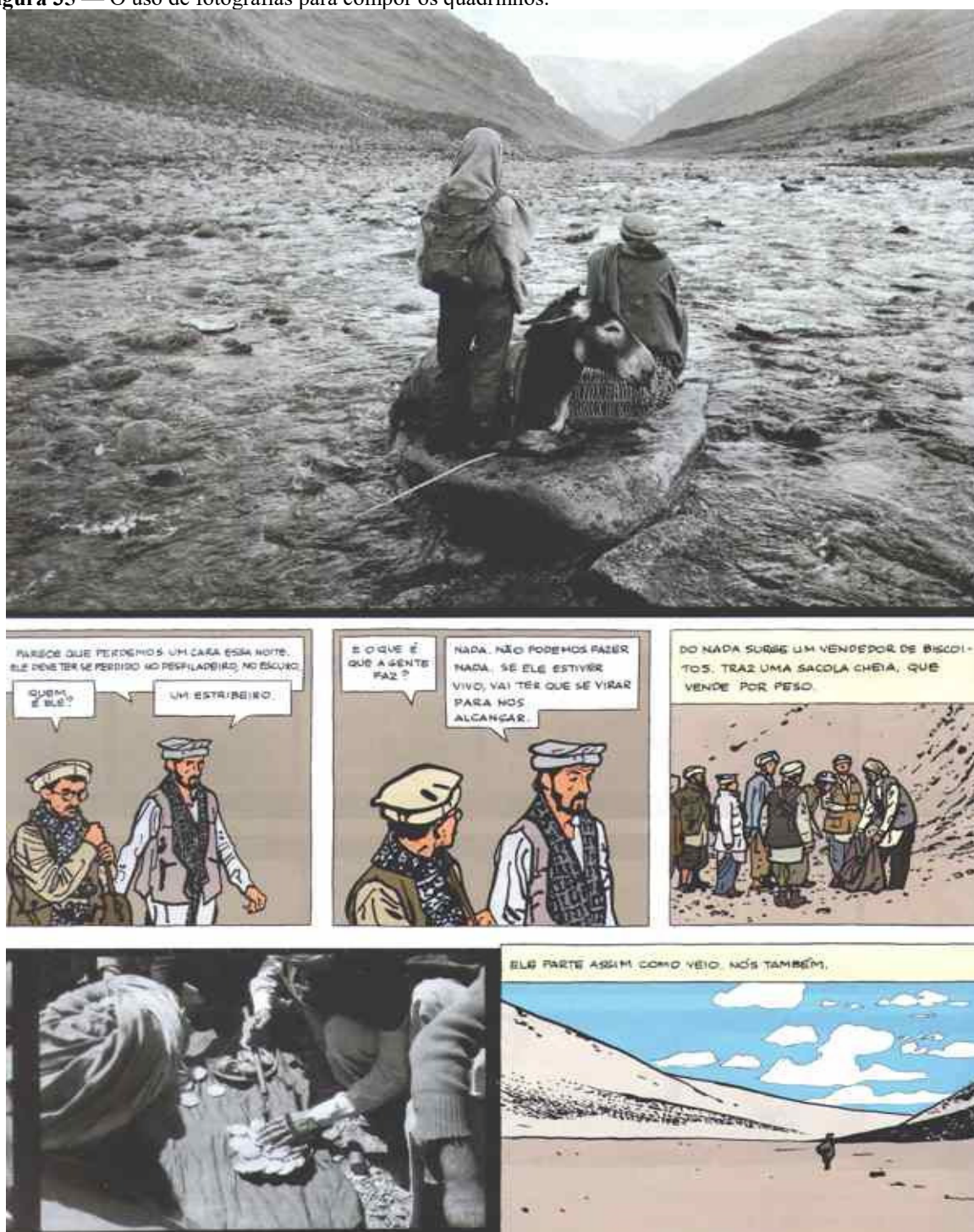
Fonte: Schulz (1953, p. 64).

Nesse caso, a história acontece em quatro vinhetas, que também denotam a ideia do antes e depois: inicialmente Lucy, que é apaixonada por Schroeder, se aproxima dele no momento em que a personagem está tocando piano, na tentativa de chamar sua atenção. Ao perceber que Schroeder está concentrado na música, e não nela, a garota resolve se aproximar ainda mais do pianista até que ele percebe sua presença sobre o piano e fica olhando surpreso para ela. Lucy, então, se retira, muito feliz, acreditando que a personagem tivesse reparado nela.

Ainda conforme Ramos (2014a), o quinto aspecto é relativo a algumas características que podem orientar o leitor para o reconhecimento do gênero em questão como, por exemplo, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação. Essas características serão exemplificadas mais adiante quando os diferentes gêneros quadrinísticos forem abordados.

E, por fim, o uso de imagens desenhadas é uma predominância nos quadrinhos, como se pôde observar nas Figuras de 1 a 34. Porém, fotografias podem ser utilizadas para compor as histórias, como mostrado na Figura 35.

Figura 35 — O uso de fotografias para compor os quadrinhos.



Fonte: Disponível em: <<https://desconcertos.files.wordpress.com/2012/05/fig-3bc.jpg>>. Acesso em: 18 fev. 2016.
Data de publicação: 27 jul. 2012.

Transcrição das falas

A personagem à direita, na segunda vinheta, disse:

— Parece que perdemos um cara essa noite. Ele pode ter se perdido no desfiladeiro, no escuro.

— Quem é ele? — perguntou a personagem à esquerda, na mesma vinheta.

— Um estribeiro.

— E o que é que um agente faz? (terceira vinheta)

— Nada. Não podemos fazer nada. Se ele estiver vivo, vai ter que se virar para nos alcançar.

Do nada surge um vendedor de biscoitos. Traz uma sacola cheia, que vende por peso. (quarta vinheta — voz do narrador)

Ele parte assim como veio nós também. (última vinheta — voz do narrador)

O livro em quadrinhos *O fotógrafo: uma história no Afeganistão*, organizado em três volumes, é construído por meio de fotos e desenhos ao mesmo tempo, para apresentar o relato dos fotógrafos franceses Didier Lefrève e Emmanuel Guibert, com diagramação de Frédéric Lemerrier (constituindo a autoria tripla), durante a Guerra no Afeganistão (1979-1989), em uma expedição com uma equipe de Médicos Sem Fronteiras na assistência das pessoas feridas pela guerra. O aparecimento de fotos na linguagem dos quadrinhos é bastante raro, porém pode acontecer. Segundo Ramos (2007), é um indicador da necessidade de estudos mais aprofundados para reconhecer esse tipo de narrativa.

Ramos (2014a), embasando-se em todos esses aspectos levantados em sua pesquisa, precisou pensar em um grande rótulo para englobar todos os gêneros que, porventura, apresentassem os aspectos característicos mencionados anteriormente, em especial, a narratividade desdobrada em quadrinhos. Para abrigá-los em uma nomenclatura, o autor utiliza o termo hipergênero *histórias em quadrinhos*, que inclui todos estes vários gêneros semelhantes em relação à linguagem. Fazem parte, então, desse “grande guarda-chuva chamado *quadrinhos* os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2014a, p. 21).

Neste trabalho, a opção é pela designação *histórias em quadrinhos* como hipergênero, assim como predomina na obra de Ramos. O conceito de hipergênero é apresentado por Maingueneau (2006) como uma categorização que permite formatar o texto. Não se trata somente de um meio de comunicação definido historicamente, mas também de um modo de organização baseado nas características de linguagens que se assemelham em vários gêneros. Em sua teoria, Maingueneau (2006) faz essa organização e categorização com o diálogo, a carta, ensaio e diário pelo fato da proximidade do intercâmbio conversacional existente entre eles.

Para conhecer as características da *charge*, é importante pautar-se na definição de que “A *charge* é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma **relação intertextual**” (RAMOS, 2014a, p. 21, destaques do autor).

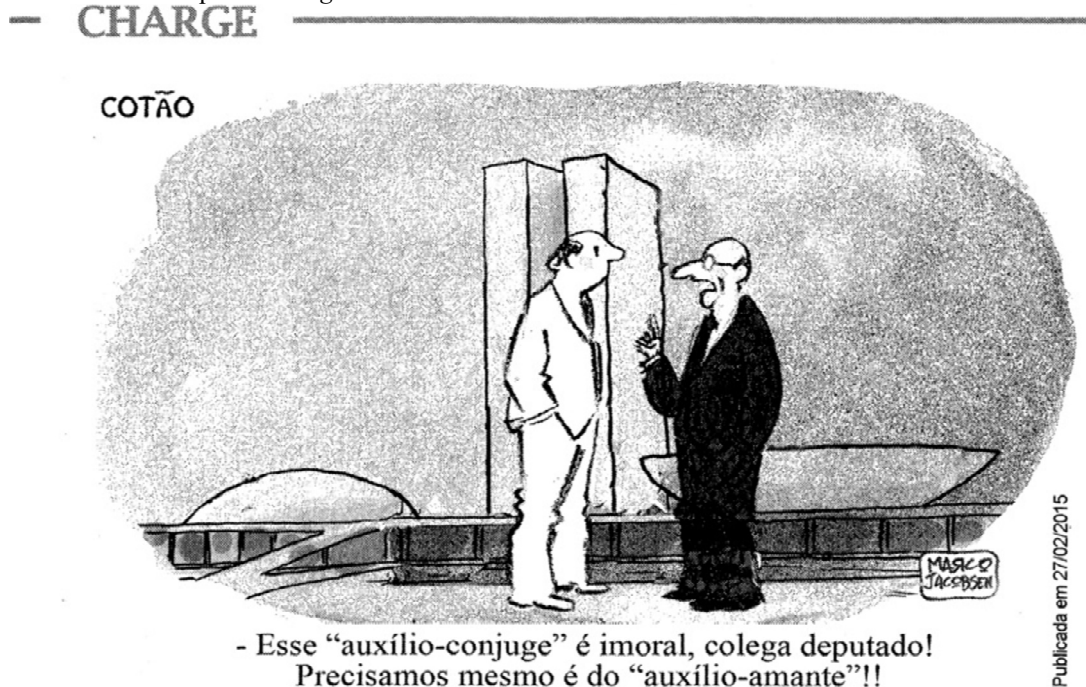
Segundo Romualdo (2000, p. 21), é possível entender a *charge* “como texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal”. O autor ressalta uma importante característica da *charge*: por estar vinculada ao noticiário, ela torna-se um texto com limitações temporais; ou seja, com o passar do tempo, a leitura desse texto exige uma busca ao contexto da qual fazia parte aquela determinada *charge* para a compreensão do leitor.

Romualdo (2000), em relação às relações intertextuais entre a *charge* e o noticiário, afirma que elas podem acontecer em textos verbais, visuais e verbo-visuais.

Nesse universo discursivo que é o jornal, encontramos vários textos sobre determinado assunto. Isto garante ao jornal o seu pretendido discurso pluralista, pois, ao estabelecermos as relações entre os textos diversos, percebemos que eles podem até possuir posições conflitantes. A *charge* jornalística é um dos textos que entram na configuração desse discurso da realidade. Ao relacionar a *charge* com os outros textos do periódico, o leitor recupera a intertextualidade (ROMUALDO, 2000, p. 86).

As relações intertextuais da *charge* jornalística não acontecem de maneira unidirecional, e sim de forma circular, indo dos textos para *charge* ou da *charge* para os textos. Esse fato ocorre devido às inúmeras possibilidades de leitura que o jornal oferece ao leitor.

Figura 36 — Um exemplo de *charge*.



Fonte: Jornal *Folha de Londrina*. Data da publicação: 20 fev. 2016. [SIC]

Essa *charge* foi publicada na semana em que os noticiários divulgaram a revelação de que a jornalista Mirian Dutra recebeu, de 2002 a 2006, mensalmente a quantia de 3.000 dólares para bancar os gastos de Tomás, fruto de uma relação extraconjugal entre o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e Mirian. Segundo as notícias⁶, esse dinheiro seria de contas ilegais que o ex-presidente utilizava para bancar os gastos do filho. A ilustração anterior mostra que as personagens são caricaturas de dois deputados discutindo a respeito do “auxílio-cônjuge” e do “auxílio-amante”, os quais, conseqüentemente, satirizam as últimas notícias acerca da vida amorosa do ex-presidente. O cenário valida o fato de as duas personagens serem políticos, pois

⁶ Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/02/jornalista-diz-que-fhc-usou-empresa-para-banca-la-no-exterior.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016>.

é possível observar o Palácio do Governo, situado em Brasília, num segundo plano, além da menção do vocativo “colega deputado”.

Conforme descreve Ramos (2014a), para entender a *charge* e encontrar o humor que nela reside, é necessário que o leitor tenha essas informações a respeito das notícias para conseguir estabelecer a relação de intertextualidade e encontrar o sentido do texto. O cenário político pode ser considerado o tema predileto dos chargistas, no entanto há também *charges* que exploram outros temas.

Figura 37 — Charge em relação intertextual com temática não pertencente à política.



Fonte: Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-06-01_2009-06-30.html>. Acesso em: 18 fev. 2016.

A *charge* em questão foi publicada dias depois do falecimento do cantor Michael Jackson, em junho de 2009. A morte do cantor gerou inúmeras polêmicas e foi noticiada mundialmente. As personagens são caricaturas de Michael Jackson e São Pedro, respectivamente. Michael chegou até a porta do céu com a aparência completamente alterada no que diz respeito ao cabelo, ao nariz e, principalmente, à cor, pois apareceu branco. São Pedro, segundo os preceitos da religião católica, possui as chaves da porta do céu para receber as pessoas que morrem. Ao verificar sua lista, sentiu-se confuso, pois percebeu que, em seus registros, o cantor possuía características diferentes do rapaz recém-chegado.

Para dialogar com o texto, o leitor também precisa conhecer a figura do cantor e resgatar informações a respeito de uma possível tentativa de tornar-se branco, já que, segundo a mídia, de um lado, Michael não aceitava a condição de ter nascido negro e, de outro, de ser

portador da doença vitiligo. Além disso, faz-se necessário o conhecimento prévio religioso a respeito de São Pedro, pois poderia comprometer o entendimento do texto por parte do leitor. Vale destacar que o tema da *charge* está sempre atrelado a algum assunto do noticiário, como os que foram abordados anteriormente.

No mesmo paradigma, o cartum possui muitas características semelhantes às da *charge*, por exemplo, o fato de a narrativa ser realizada em apenas uma vinheta (na maioria das vezes), conter personagens, desenhos e, em grande parte, estar ligado ao humor. Todavia, para Ramos (2014a), “não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a *charge* e o cartum. No mais são muito parecidos” (RAMOS, 2014a, p. 23).

Figura 38 — Cartum.



Fonte: Pawel Kuczynski. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/06/07/niels-bugge-tirinhas-clim_n_5466392.html>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Esse é um dos cartuns premiados pelo concurso *Niels Bugge Cartoon* (2014), que trouxe como tema *O clima: o oceano está em nossas mãos*. É notório o fato de que, a todo momento, os meios de comunicação noticiam sobre a destruição da natureza em geral. Contudo, essa ilustração não está vinculada a nenhuma notícia de jornal especificamente. Esse fato é o que caracteriza tal ilustração como cartum e a diferencia da *charge*. Para Ramos (2014a), ainda que seja realizado em apenas uma vinheta, o cartum consegue resumir uma sequência narrativa, evidenciando o antes e o depois.

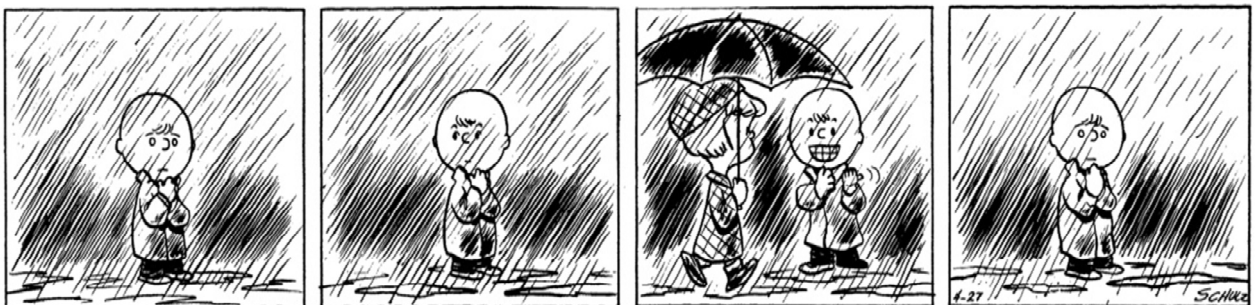
Na Figura 38, um garotinho está pisando na areia com seu barco de brinquedo, observando o mar que se encontra desenhado nas páginas de um livro. Relacionando o cartum ao tema, a imagem do mar sobre as páginas do livro pode revelar que o futuro dos oceanos e a esperança, representados pela figura da criança, estão na educação, no conhecimento e na informação, sugeridos pelo livro. Percebem-se, portanto, o antes, momento de discussão e reflexão sobre o tema, e o depois, o futuro metaforizado pela criança. Ou ainda, a imagem pode revelar que, se nenhuma providência for tomada (antes) na tentativa de conter esse desrespeito à natureza e aos oceanos, no futuro (depois), provavelmente, as crianças só conhecerão o oceano por meio dos livros.

Além da *charge* e do cartum, outro gênero quadrinístico que aparece com maior frequência é a tira cômica.

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2014a, p. 24).

O fato de a tira estar ligada ao humor faz com que esse gênero se torne um texto híbrido, composto por piadas e quadinhos, ou ainda, da construção de expectativa e desfecho cômico (RAMOS, 2007; 2011; 2014a; 2014b).

Figura 39 —Tira cômica.



Fonte: Schulz (1953, p. 51).

É possível perceber o formato que a nomeia, pois está na posição horizontal de tira; é um texto curto, visto que possui apenas quatro vinhetas. Utiliza-se, nesse caso, de personagens fixas e está atrelado ao humor. Além disso, percebe-se a sequência narrativa em que Charlie Brown, todo encolhido, tomou chuva por esperar por alguém. Na segunda vinheta, o movimento da cabeça da personagem indica que ele estava vendo uma pessoa se aproximando. Na terceira vinheta, a expressão facial de Charlie Brown mudou completamente, revelando a alegria em ver Patty e pensando na possibilidade de sua colega oferecer-lhe uma carona com o guarda-chuva. Essa é a expectativa que se cria, observando a sequência das cenas. Entretanto, na quarta vinheta, quebra-se a expectativa criada pelo leitor e provoca-se o humor, ao mostrar que Charlie Brown continuou na chuva, porque Patty passou por ele e não o ajudou.

Embora a tira cômica seja a mais conhecida, existem outros tipos de tiras como, por exemplo, as tiras seriadas.

As *tiras seriadas* (podem ser chamadas também de *tiras de aventuras*), como o próprio nome sugere, estão centradas numa história em partes. É um mecanismo parecido com o feito nas telenovelas. Cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior. Se as tiras forem acompanhadas em sequência, funcionam como uma história em quadrinhos mais longa. É muito comum o material ser reunido posteriormente na forma de revistas ou livros (RAMOS, 2014a, p. 25-26, grifos do autor).

Essa tira assemelha-se a uma telenovela, pois cada criação faz parte de um episódio maior, que pode ser publicado em outro momento por meio de livros ou revistas, como exemplificada a seguir.

Figura 40 — Tira seriada — primeira parte (Popeye).



Fonte: Disponível em: <<http://www.universohq.com/reviews/popeye-60-anos/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Transcrição das falas

— Popeye não quer me acreditar, mas esta ilha é habitada por uma tribo de terríveis selvagens! — disse Olívia Palito. (primeira vinheta)

— Pelo meu cachimbo! Um homem está chegando de canoa! — disse Popeye ao olhar pela janela. (segunda vinheta)

Ao encontro do homem, o marinheiro deu-lhe as boas-vindas:

— Bem-vindo, caro súdito. Bem-vindo à Popilânia, o país perfeito! Enfim alguém para governar! (terceira vinheta) Olá! O rei Popeye o aceita como súdito! Tenho dito! (quarta vinheta).

— Quero imigrar para seu país. Servem bons hambúrgueres por aqui? — perguntou Dudu.

— Minha nossa! Macacos me mordam, se não é o Dudu! Incrível — espantou Popeye (indicação da exclamação como metáfora visual). (última vinheta)

Figura 41 — Tira seriada, uma continuação da tira anterior (Popeye).



Fonte: Disponível em: <<http://www.universohq.com/reviews/popeye-60-anos/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Transcrição das falas

— Então, quer dizer que eu sou o único habitante? Não seria melhor que eu emigrasse para outro lugar? — perguntou Dudu a Popeye.

— Ah, sim?! (primeira vinheta) — respondeu Popeye, que empurrou, em seguida, o barco de Dudu. Bela piada... Você não tem mais barco! (segunda vinheta) Hum! Não tenho certeza de que você possa permanecer por aqui. Será preciso ficar em quarentena. Você goza de boa saúde? Está com cólera? — questionou. (terceira vinheta) Venha ao palácio para ser examinado. É preciso que você esteja em boa forma “física”, senão, adeus! — quando levou o Dudu ao palácio (quarta vinheta).

No palácio, Popeye, durante o exame, perguntou:

— Você tem pés chatos?

— Não. — respondeu Dudu.

— Que marca é essa em seu braço?

— Uma vacina!

— Hum! (quinta vinheta)

— Essa coisa não parece nova. Vou “vaciná-lo” outra vez. Onde quer que eu dê a injeção, no braço ou na nádega?

— Perdão?

Cada uma das tiras faz parte de outra grande narrativa. A segunda história inicia-se quando a primeira é finalizada. Essa característica desperta o interesse e a curiosidade do leitor pelo acontecimento do episódio seguinte. Para isso, ele deverá consequentemente comprar o jornal do outro dia e assim por diante.

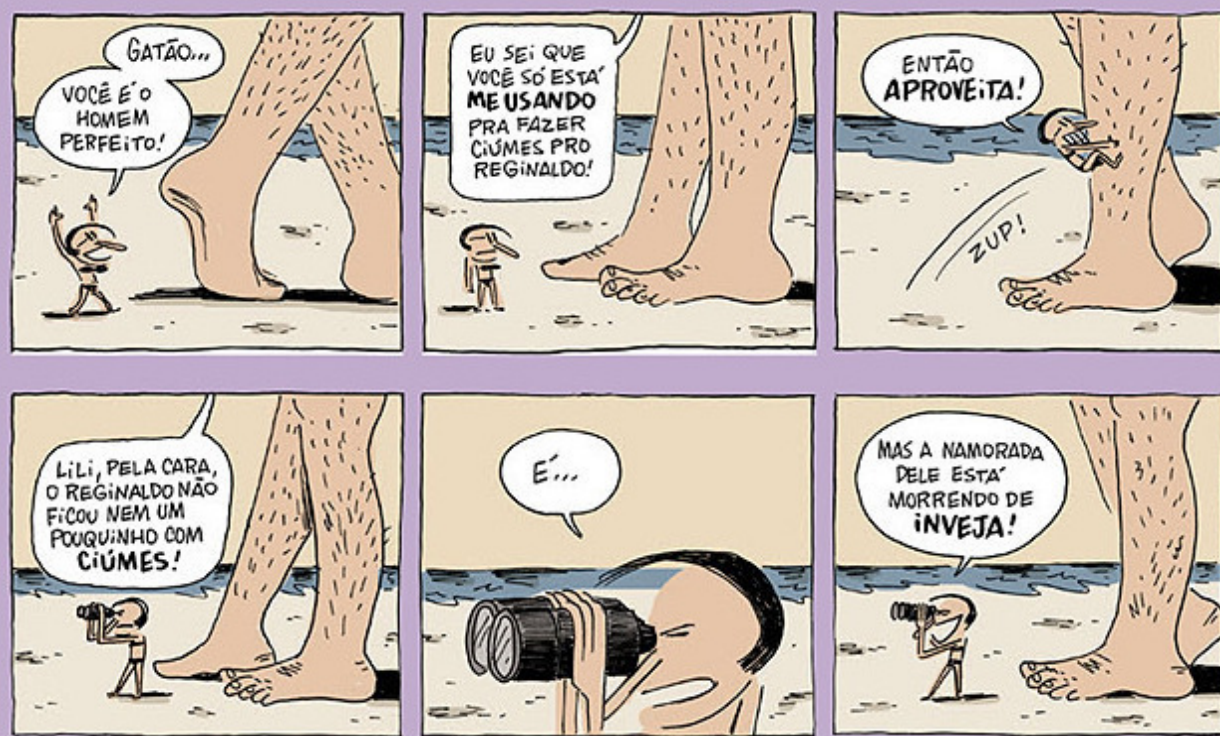
Há ocorrências, em algumas tiras, de uma legenda que o autor utiliza para recuperar parte da história do episódio anterior, com a intenção de situar o leitor. É importante ressaltar que atualmente esse gênero quase não existe no Brasil, embora, no passado, tenha sido bastante popular no país. Além da tira seriada, existe a tira cômica seriada, que apresenta sutis diferenças em relação à seriada.

A tira cômica seriada fica na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada. Trata-se de um texto que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva ao efeito de humor, mas, ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos, assim como ocorre com a tira de aventuras (RAMOS, 2014a, p. 27-28).

Assim como as tiras seriadas, as tiras cômicas seriadas também são produzidas em capítulos. Por isso, é muito comum todas as tiras serem reunidas em forma de livros, revistas ou ainda em uma série televisiva, como é o caso das tiras *Lili a ex*, de Caco Galhardo, que

deram origem ao livro com o título homônimo e à série que ficou em cartaz no canal GNT, em 2015.

Figura 42 — Tira cômica seriada — primeira parte (Lili).



Fonte: Caco Galhardo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1543645-sucesso-na-tv-tirinhas-de-lili-a-ex-ganham-primeira-coletanea-em-livro.shtml> Acesso em: 18 fev. 2016.

Lili, a personagem principal, é a ex-mulher de Reginaldo, que vive fazendo planos para chamar atenção do ex-marido e atrapalhar sua vida amorosa. Na tira em questão, quando ela vai à praia acompanhada de um homem enorme, com o objetivo de fazer ciúmes para Reginaldo que se encontra em companhia da namorada. Durante a conversa, é possível perceber que o suposto namorado de Lili é ciente de que está sendo usado por ela, com a intenção de causar ciúmes ao ex-marido. Sabendo disso, participou da encenação, dando informações sobre as reações de Reginaldo. Em um desses momentos, ele afirmou que o ex-marido pareceu não dar a mínima para a situação. Para o leitor, a expectativa é: provavelmente, Lili ficaria muito irritada ou decepcionada, no entanto o humor é causado com a quebra da expectativa, com a reação de Lili, ao dizer que a namorada de Reginaldo estava com inveja dela.

A publicação da tira seguinte relata o encontro do ex-casal no mesmo cenário.

Figura 43 — Tira cômica seriada, continuação da tira anterior (Lili).



Fonte: Caco Galhardo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1543645-sucesso-na-tv-tirinhas-de-lili-a-ex-ganham-primeira-coletanea-em-livro.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

A história continua com o encontro de Lili e Reginaldo no mesmo local. Ela o indagou sobre seus sentimentos na certeza de ouvir que Reginaldo estaria com ciúmes, mas a quebra da expectativa provoca o humor no momento em que ele respondeu que sentira apenas um pouquinho. É importante destacar que, na primeira vinheta, Lili retomou um pouco do episódio anterior, porém supondo que o leitor não o teria lido, ficando algumas lacunas sobre a história. Por exemplo, o leitor não saberia que o suposto namorado estava sendo usado por ela apenas com o intuito de fazer ciúmes ao ex-marido. Mesmo com a ausência dessas informações, o leitor conseguiria entender o humor pertencente à tira cômica seriada.

Como o presente trabalho se concentra apenas nas tiras cômicas, torna-se essencial uma maior atenção ao tema, que será abordado na subseção seguinte.

1.2 TIRA CÔMICA

Conforme Ramos (2007; 2011), há uma tendência de a tira cômica ser vista pelas pessoas como uma piada. Esse fato se deve pela semelhança da característica humorística existente entre a tira e a piada, pois as duas compartilham de estratégias textuais semelhantes para provocar o efeito de humor. A tendência em questão é encontrada nos criadores e nas editoras que publicam as tiras cômicas, bem como pode ser vista em pesquisas acadêmicas nas quais os autores analisam as tiras cômicas como piadas.

Sobre a visão dessas pesquisas acadêmicas, Ramos (2007) aponta uma mistura de conceitos e atribui essa tendência à falta de um estudo voltado apenas ao tema.

Há uma nítida mescla entre os conceitos de piada e tira cômica. Em parte, seria pela falta de um estudo que comparasse os dois gêneros. Houve trabalhos científicos que analisaram especificamente as tiras cômicas, mas abordaram o tema de forma tangencial. A preocupação central não era saber se eram ou não uma piada (mesmo apoiando-se em teorias de humor) (RAMOS, 2007, parte II, p. 127).

Há a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito dessa visão, pois as pesquisas existentes não tocam especificamente no assunto, como apontado pelo autor. Pelo fato de a tira cômica possuir estratégias textuais que desencadeiam o desfecho humorístico e se assemelhar, por esse motivo, à piada, Ramos (2007) a denomina como texto híbrido. Ou seja, além de possuir características específicas da linguagem dos quadrinhos (palavra e ilustração), revela características da piada, especialmente, no que concerne ao humor.

Como todo gênero, a tira cômica também possui características próprias, que foram reunidas de acordo com os estudos de Ramos (2007; 2011; 2014b). As primeiras características são relativas ao aspecto da forma das tiras cômicas, pois aparecem em um formato fixo de coluna, em sua maioria na posição horizontal, embora, em algumas revistas em quadrinhos, apareçam também na vertical.

Figura 44 — Tira cômica na posição horizontal.



Fonte: Schulz (1953, p. 64).

A Figura 44 é um exemplo de tira cômica que apresenta uma das características apontadas pelos estudos do autor, por ser realizada em um formato fixo de coluna e desenvolver a sua narrativa em posição horizontal. Além disso, mostra a sua narrativa em quatro vinhetas, cujas três iniciais apresentam a personagem Charlie Brown dialogando com sua amiga Patty, em busca de obter um agradecimento por ter lhe enviado um cartão de aniversário. Por meio dos balões-fala e das letras minúsculas, é possível perceber que o diálogo se apresenta tranquilo e sem alterações no tom de voz. Entretanto, a busca pelo agradecimento é quase implorada, sendo esse fato evidenciado pela expressão facial e corporal de Charlie Brown, o qual chega a se agachar para obter a atenção de Patty. O desinteresse pela conversa é notado pela posição da cabeça, na primeira vinheta, inclinada para baixo, olhando sua revista. A terceira vinheta apresenta as personagens em pé; e, finalmente, Charlie Brown recebe um agradecimento de Patty somente depois de ser cobrada por ele. Na terceira vinheta, o leitor cria a expectativa de que a personagem Charlie Brown sairá triste pelo fato de precisar cobrar um agradecimento. Entretanto, a quarta vinheta quebra a expectativa do leitor e provoca o riso, quando ele vai embora satisfeito por ter feito algo para alguém que sabe agradecer.

Figura 45 — Tira cômica na posição vertical.



Fonte: Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/346214290080959652/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

A figura anterior é outro exemplo de tira cômica, que apresenta o formato fixo de coluna. No entanto, sua narrativa acontece na posição vertical. Outra característica definida pelo autor é o uso de poucas vinhetas devido à limitação do formato que, por esse motivo, desenvolve narrativas curtas. Ramos (2007; 2011; 2014b) apresenta uma quantidade aproximada de vinhetas, que fica entre um e quatro. Porém, há tiras cômicas que se utilizam de várias vinhetas para desenvolver suas histórias, como será apresentado mais adiante, nesta subseção.

Esse tipo de tira em formato vertical é facilmente encontrado nas páginas finais da revista da *Turma da Mônica* de Mauricio de Sousa. Geralmente aparecem com um título que nomeia a personagem principal, nesse caso, Mônica, e uma pequena legenda com a palavra *fim* na última vinheta.

Como já mencionado anteriormente, devido ao formato, a narrativa é sempre curta. Essa tira especificamente é colorida e apresenta um diálogo entre mãe e filha, no qual a mãe fala sobre a importância feminina na vida de um homem e a Mônica aparece, logo na segunda vinheta, tentando bater no Cebolinha com seu coelho.

A tentativa de pancadas é percebida pelo leitor ao observar a expressão corporal junto às linhas cinéticas, as quais dão a ideia de que a Mônica está correndo atrás de Cebolinha, que, por sua vez, também corre na tentativa de escapar. As linhas cinéticas ao redor do coelho mostram que a personagem está fazendo movimentos circulares com ele, para que a pancada seja ainda mais forte.

A expressão facial das personagens imprime a ideia de raiva e medo, respectivamente, e são realçadas pelos sinais gráficos, como a fumacinha de raiva e as gotas de medo e aflição em torno da cabeça das personagens. Na terceira e última vinheta, acontece a quebra de expectativa, mostrando que a Mônica não entendeu a mensagem que a mãe havia lhe passado e o leitor tem a confirmação de que realmente o Cebolinha levou uma surra quando aparece em um outro plano, pelo lado de fora da janela, com os braços e a cabeça baixos, a expressão facial de tristeza e dor, enfatizadas pelo sinal gráfico em espiral, como se estivesse “variando” devido à pancada.

Segundo Ramos (2014b), embora a tira cômica apareça em grande parte baseada na definição tradicional de um texto geralmente curto, de três a quatro vinhetas, de formato retangular, com personagens fixas ou não, desfecho inesperado semelhante a uma piada, outros exemplos de tira surgem com diferenças relacionadas à forma, especialmente voltadas ao tamanho, como o exemplo a seguir.

Figura 46 — Tira premiada no 35º Salão Internacional de Humor de Piracicaba (2008)



Fonte: Walmir Américo Orlandeli. Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/noticia/arch2008-08-01_2008-08-31.html>. Acesso em: 05 abr. 2016.

Com relação ao alargamento do formato de tiras, Ramos (2014b) aponta a necessidade de uma reavaliação.

Como se observa, a questão do formato fixo, retangular ou composto por uma sequência linear de quadrinhos, precisa ser reavaliada, dado o contexto atual de produção. Há casos concretos, como os vistos, que registram um alargamento no tamanho da tira em suportes impressos. Mas o conteúdo, a maior parte composto por tiras cômicas, continua obedecendo às características essenciais do gênero que são: produzir uma narrativa tendencialmente curta, com desfecho inesperado, que leva ao efeito de humor.

O fato de ser veiculada em dimensões maiores nos jornais ajuda a familiarizar o molde em quem a lê, criando uma expectativa de que o gênero abarca também tais dimensões ampliadas. Nos sites e blogs, que circulam em outros tipos de suporte, também é possível perceber ecos desse comportamento (RAMOS, 2014b, p. 97).

Na figura anterior, é mostrado o trabalho de Orlandeli (2008) com uma proposta de formato de tira maior do que as encontradas diariamente nos jornais: de uma linha na horizontal para duas linhas. Esse formato é intitulado como tira cômica dupla ou tira de dois andares.

Para nós, a disposição horizontal da tira cômica consiste em uma tira cômica tradicional. No caso das tiras cômicas duplas ou de dois andares, já estamos diante de uma inovação que constitui outra disposição da sequência narrativa, configurando uma tira cômica inovadora. Além disso, o modelo norte-americano de disposição da tira cômica — o formato — consolidou-se historicamente nos jornais brasileiros e de outros países, instituindo um padrão. À medida que rupturas são feitas, um afastamento desse padrão — um formato tradicional para a tira cômica — possibilita a experimentação de outras disposições, por exemplo: uma sequência distribuída em duas linhas (ANDRADE; PEREIRA; BORGES, 2015, p. 40).

As autoras corroboram a ideia de Ramos (2014b) sobre o surgimento de outro formato para a tira cômica, ainda que o formato tradicional continue a existir.

Ainda sobre a Figura 46, as três primeiras vinhetas apresentam uma visão aproximada da personagem, que aliada às cores, ao traçado, à expressão facial e à linguagem verbal, imprimem ao texto um ar de suspense, criando, assim, no leitor, uma expectativa relacionada ao sobrenatural. O fato de o desenho evidenciar o rosto de apenas uma personagem justifica a ausência de apêndice nos três balões iniciais, pois essa maneira de ilustrar transmite a ideia de um monólogo. A quarta vinheta traz um aspecto interessante pelo tamanho que ocupa, dando um plano geral e mostrando que a personagem se encontra no cemitério. Ao contrário da ideia inicial de monólogo, revela um diálogo entre duas personagens trabalhando como coveiros. Daí a necessidade do aparecimento do apêndice indicando a resposta da outra personagem. Essa quarta vinheta se opõe à alusão feita inicialmente pelo leitor com relação ao sobrenatural, quebrando, assim, a expectativa criada e provocando o riso.

A seguir, tem-se mais um exemplo de mudança de padrão no formato da tira cômica.

Figura 47 —Tira cômica com várias vinhetas.



Fonte: Watterson (2014, p. 83)

Watterson (2014) mostra, nessa criação, uma tira cômica com mais de dez vinhetas, para representar a sequência sobre o relato de Calvin. O autor utilizou-se de várias delas para expor todas as ações realizadas por Calvin, desde o amanhecer até o anoitecer. Assim, conseguiu evidenciar a sua intenção comunicativa com o desfecho inesperado. Quatro linhas compõem a tira, sendo que a primeira e a última estão separadas por vinhetas em um fundo branco e as duas intercaladas em um fundo preto, recurso utilizado pelo autor para diferenciar as ações ocorridas em casa e na escola.

As três vinhetas iniciais apresentam a personagem Calvin se preparando para ir à escola e colocando a cueca. A sua expressão facial, mostrada pelo reflexo do espelho na segunda vinheta e, em seguida, na terceira saindo de casa, sugere a possibilidade de a personagem estar intencionada a realizar alguma travessura. Na segunda linha, acontece a mudança de espaço, pois Calvin já está na escola, dentro da sala de aula. A quarta vinheta mostra Calvin olhando para trás. Na quinta vinheta, aparecem outras duas personagens: Susie e a professora, cujas expressões corporal e facial indicam estar zangada, provavelmente por perceber que Calvin tenha tentado copiar a resposta de sua colega. A sexta vinheta revela o resultado de uma discussão com Moe, que o deixa jogado de cabeça para baixo, encostado ao armário. Os cabelos de Calvin e a folha em movimento evidenciam que ele realmente foi arremessado contra o armário. Na sétima vinheta, Calvin fica completamente molhado com um esguicho do bebedouro. Na oitava vinheta, a personagem principal se atrapalha na hora de mostrar e explicar determinada tarefa que aparece escrita no quadro. Na nona vinheta, Calvin apresenta uma expressão facial de raiva; e, ao fundo, há vários colegas de classe discutindo por algo que possivelmente foi causado por ele. Enfim, chega a hora do lanche, mas a décima vinheta mostra que, até mesmo nesse momento, Calvin estava sem sorte, pois pela maneira como pega e estica o alimento, aliada à expressão facial de nojo, provavelmente ficará com fome. Na décima primeira vinheta, Calvin está com a mão no lugar onde provavelmente levou uma pancada do balanço e ainda se mostra preocupado com o tempo do recreio que vai terminar, porque ainda não conseguiu brincar no brinquedo ocupado por outra criança. Em seguida, na décima segunda vinheta, Calvin demonstra, pela expressão facial junto aos sinais gráficos, que está muito tenso, devido a alguma competição em que os colegas todos erguem as mãos para responder, menos ele.

Após tanto tumulto, Calvin acaba adormecendo na carteira da escola, na décima terceira vinheta. Na décima quarta, ele se dá conta de que perdeu o ônibus que o levaria para casa e sai em disparada para tentar alcançá-lo, fato reforçado pelo cabelo arrepiado de Calvin e papéis que faziam parte de seu material escolar voando. Na décima quinta vinheta, encerram-

se os acontecimentos da escola, com uma chuva forte que cai sobre a personagem principal, encerrando, assim, seu dia tumultuado. E, na décima sexta vinheta, Calvin está terminando o relato de seu dia para seu amigo Haroldo, revelando que a cueca que havia colocado no início era a cueca da sorte. Nesse momento, acontece a quebra de expectativa, trazendo o humor para o leitor.

Recuperando a questão de formato da tira cômica, é importante ressaltar que esse é um outro exemplo de inovações dentro das tiras (Figura 47).

[...] há um claro rompimento do formato padronizado norte-americano, instituído pelos sindicatos, desde o início do século XX. Também notamos inovações na maneira como um tumultuado dia vivenciado por Calvin foi narrado: a oscilação intencional entre vinhetas ausentes de e com contornos; a relevância da cor preta na percepção de um painel de ações constituintes de um momento primordial da trama, aliado ao desalinhamento da disposição dessas vinhetas referentes e à diversidade de retratos de ações que sugerem, cada um por si, momentos diferentes do dia tumultuado; precisão no uso da linguagem verbal, de modo a dar sentido a todas as ilustrações feitas anteriormente, dando também a impressão de memória do que foi vivido no dia em discussão; conexão entre as linguagens que favorecem a construção dos sentidos, em especial, do lado cômico perceptível, mesmo diante de um retrato desastroso de um dia (ANDRADE; PEREIRA; BORGES, 2015, p. 48).

Por meio da Figura 47, as autoras mostram que a inovação quanto ao formato das tiras cômicas é anterior ao advento da internet.

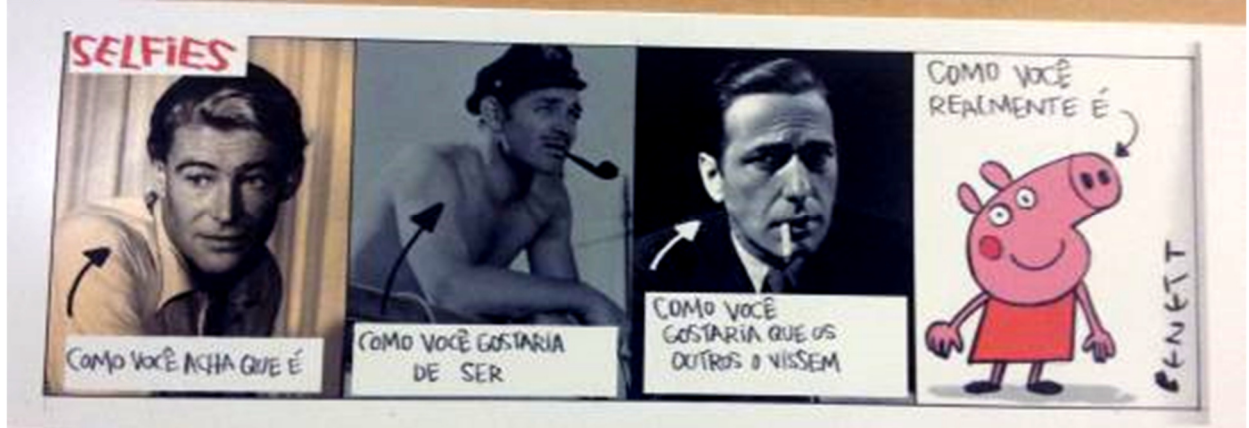
É válido mencionar que várias tiras cômicas de *A turma de Charlie Brown* apresentadas neste trabalho também apresentam algumas características semelhantes a essa de Calvin (Figura 47). Na Figura 1 (p. 21), mencionada anteriormente, a narrativa é apresentada em três linhas, com oito vinhetas para contar a história de Charlie Brown tentando zombar de sua amiga em um jogo de beisebol. Na Figura 11 (p. 27), a tira é composta por três linhas com oito vinhetas para contar a história de Charlie Brown, sua bola nova e Snoopy. Na Figura 23 (p. 32), narra-se a visita de Charlie Brown à casa de Lucy e Linus em três linhas, por meio de oito vinhetas. Por fim, na Figura 27 (p. 35), conta-se a história de Snoopy e Linus disputando um pacote de biscoitos. Todas essas tiras cômicas possuem o mesmo formato.

Analisando essas quatro tiras, pode-se dizer que Schulz, embora tenha criado tiras diferentes quanto à forma, as padronizou da seguinte maneira: três linhas, sendo a primeira linha uma vinheta retangular maior e uma vinheta quadrada; na segunda e terceira linhas, três vinhetas cada uma, na maior parte delas quadradas; e, em algumas situações, vinhetas retangulares.

Fundamentalmente, a construção da expectativa e o desfecho cômico são pontos destacados tanto por Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) quanto por Andrade, Pereira e Borges

(2015). Porém, deve-se acrescentar que existem casos raros em que as fotografias podem aparecer como parte de uma tira cômica.

Figura 48 — Tira cômica com fotografia.



Fonte: Benett. Publicação em: 11 jul. 2015. Disponível em: <<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

A história é construída por meio de fotografias nas três primeiras vinhetas e, somente na última, Benett utiliza o desenho para a quebra da expectativa, causando o humor. Nas três primeiras vinhetas, aparecem fotos de atores famosos que marcaram sua época, devido à beleza e ao charme, com dizeres que remetem à maneira de refletir sobre a imagem do ser humano. Leva-se em consideração a própria perspectiva e a do outro em relação à imagem alheia. Finalmente, a quarta vinheta traz a quebra de expectativa, com a imagem desenhada da Peppa, uma personagem de um desenho animado infantil, exibido em canais por assinatura. A quarta vinheta causa o humor devido à personagem citada pertencer a um desenho infantil: uma porquinha cor-de-rosa e que vive com sua família em uma casa colorida, onde todos são felizes e se divertem. Vale ressaltar que a imagem de uma porca cor-de-rosa está fora dos padrões de beleza desejados por qualquer pessoa. Por esse motivo, a personagem Peppa torna-se fundamental para a construção de sentido do texto, especialmente para a construção do humor.

Como é muito frequente a ocorrência das tiras cômicas em jornais, outra característica desse gênero é o aparecimento do título e do nome do autor na parte superior da tira. Já nas coletâneas em livros, as informações são retiradas pelo fato de já aparecerem na capa da obra.

Figura 49 — Capa da coletânea das tiras cômicas *Peanuts*.



Fonte: Schulz (1963 a 1964).

Como a imagem mostra, todos os dados suprimidos das tiras na parte interna da obra, nesse caso, seguem um padrão editorial, que procura colocar na capa as informações básicas da publicação, de forma a facilitar a leitura do leitor, por exemplo: o título da figura anterior *Peanuts*, as datas das publicações, no caso da figura, são todas as tiras publicadas aos domingos e durante a semana, nos anos de 1963 a 1964. Outra informação importante na capa é que essa é a coleção definitiva da obra-prima em quadrinhos do autor Charles M. Schulz.

A tendência desse gênero possuir personagens fixas ou não é outra característica da tira cômica, como trazido na Figura 47, na qual são personagens fixas Calvin, Haroldo, Susie e a professora, enquanto as não fixas são os colegas de classe, que aparecem na história para trazer-lhe o sentido desejado.

O predomínio da sequência narrativa é acrescido à lista de características da tira cômica, com a utilização de diálogos, representados por vários tipos de balão, simulando o discurso direto.

Como o próprio nome já diz, o tema escolhido por esse gênero está sempre relacionado ao humor, com um desfecho inesperado. Essas características foram exemplificadas pela Figura 39, na subseção anterior, para explicar a tira cômica.

A penúltima característica, segundo Ramos (2007; 2011; 2014a), é o fato de a história poder apresentar uma narrativa com começo, meio e fim ou apenas um antes e depois, como representadas nas Figuras 50 e 51, respectivamente.

Figura 50 — Um exemplo de tira cômica evidenciando começo, meio e fim.



Fonte: Jean Galvão. *In:* CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português** — Linguagens. 6º ano. São Paulo: 2009. p. 30.

Como é possível perceber, a sequência narrativa é apresentada pela tira cômica que evidencia o início, com a leitura da carta enviada pela avó, cujo conteúdo aparenta ser um pedido. No meio, é mostrada a ação da neta. Essa ação revela que o pedido era passar a linha na agulha. O fim constitui a quebra da expectativa do leitor, trazendo o humor com a cena em que a avó conta à vizinha o que havia pedido para a neta.

Figura 51 — Outro exemplo de tira cômica evidenciando antes e depois.



Fonte: Adão Iturrusgarai. *In:* CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português** — Linguagens. 6º ano. São Paulo: 2009. p. 224.

Na Figura 51, desenvolve-se uma sequência narrativa com apenas um antes na primeira vinheta, na qual a personagem verificou que o remédio dado para insônia ao marido funcionara, pois ele estava dormindo de maneira profunda; e um depois, na segunda vinheta, na qual a esposa estava ligando para a farmácia e pedindo remédio para ronco. Ou seja, antes, ele tinha insônia e, depois do remédio, dormiu tão bem que roncou e deixou a esposa sem dormir.

Por fim, a última característica da tira cômica é a possibilidade de apresentar uma continuidade temática em outras tiras, como é o caso de *Lili, a ex*, representada pelas Figuras 42 e 43 da seção anterior, que aludem ao tema ciúmes não só nas duas tiras do exemplo, como também em várias outras da série. Outro exemplo dessa continuidade temática acontece com *A turma do Charlie Brown*, em que Charlie Brown aparece sempre como uma personagem de baixa autoestima e, por esse motivo, torna-se alvo de chacotas de outras personagens.

Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) aponta que a noção de tira cômica engloba todas essas características exemplificadas anteriormente e esclarece que não tem a intenção de criar, por meio delas, um modelo fixo para ditar regras para a linguagem dos quadrinhos, e sim, a partir de cada criação, viabilizar uma análise que permita entender o funcionamento de cada gênero.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS GRAMATICAIS

2.1 A GRAMÁTICA E O TEXTO

Há algum tempo, como mostram os trabalhos de Perini (1985), Neves (2002) e Possenti (1996), muito se tem discutido a respeito do ensino da gramática no cotidiano escolar. Os estudos linguísticos que contrariam a gramática prescritiva propõem outra visão para o trabalho em sala de aula. No entanto, como aponta Antunes (2007), a interpretação equivocada desses estudos por parte de muitos educadores vem causando inúmeras inquietações geradoras da seguinte dúvida: ensinar ou não a gramática?

Franchi⁷ (2006) aborda justamente esse panorama de dúvidas dos professores e descreve os motivos pelos quais essas incertezas surgem.

[...] Mas será que ainda se deve pensar em gramática no ensino fundamental? Os colegas professores estão, de um modo geral, muito confusos a respeito disso. E com certa razão.

Tome-se, como exemplo, uma das afirmações, hoje correntes, que podem explicar essa confusão.

O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim, são mais importantes, na escola, as noções relativas ao texto e ao discurso e a análise textual e não as noções gramaticais e as análises sintáticas.

A gramática não tem nada a ver nem com o texto, nem com discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão do texto.

Embora todas essas considerações contenham uma parte de verdade, elas sempre podem levar a conclusões equivocadas e desorientar o professor, quando isoladas dos contextos teóricos em que foram produzidas (FRANCHI, 2006, p. 11).

Como mostra o autor, as informações descontextualizadas e a falta de aprofundamento teórico acerca de determinados estudos fizeram — e fazem até hoje — com que o professor enfrente situações de dúvidas que contribuem para uma prática equivocada com relação à gramática, às regras gramaticais, ao saber gramática e, conseqüentemente, ao se ensinar a gramática.

Franchi (2006) evidencia que a culpa da desinformação não é apenas do professor, já que este desempenha sua profissão sob um regime injusto, com baixas condições salariais e grandes jornadas de trabalho que esgotam seu tempo e o impedem de dedicar-se mais aos estudos de capacitação.

⁷ O texto de Franchi não foi publicado em 2006; mas, na década de 80, tendo como base a apresentação feita do livro *Mas o que é mesmo Gramática?* Vale lembrar que este livro é constituído de quatro capítulos, sendo o primeiro deles homônimo ao título do livro, o segundo *Criatividade e gramática*, o terceiro *O uso de relações semânticas na análise gramatical* e o quarto e último capítulo *Um exemplo de análise de argumentação em sintaxe*. Trata-se de uma organização de Sírio Possenti.

O autor corrobora a dúvida dos professores em relação à gramática ao relatar a visão de alguns deles acerca de duas produções textuais. Franchi (2006) apresenta dois textos produzidos por alunos: um deles mostra criatividade e um bom desenvolvimento aliado a vários erros ortográficos; já o outro expressa ideias pouco desenvolvidas, no entanto com relação à gramática e à ortografia apresenta ótimo desempenho.

Texto 1

Era uma vez um passarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João. E o João **temtava pegalo** todos os dias mas não **consiguia**. Até que um dia ele **temptou** muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho.

E ele prendeu na gaiola bem na frente de uma janela. **De pois** que ele prendeu o passarinho, ele chamou seu irmão Marinho para ver. João e seu irmão **ficô** vendo até **cançar** e o Marinho achava que o passarinho estava com fome.

João foi no mercadinho do japonês comprar comida de passarinho. Os dois **irmão** vivia sempre de briga. Quando ele voltou Mário **pidiu** (?) e fô dar **aupiste** pro passarinho. **Mais** ele colocou a comida e **dechou** a portinha aberta e o passarinho **fugil** e foi **dereto** para a árvore **denovo**.

— **Discurpa**, que foi sem **querê**.

E o João **temptou** pegar **ele denovo** e conseguiu e o João prendeu **ele** na gaiola **denovo**. Depois de **dois dia** João foi ver se **tinha** comida para o passarinho e não **tinha** e o João colocou (?) e aí foi ele que não fechou direito a portinha e o passarinho fugiu mas não foi para a árvore.

Seu irmão perguntou **onde que** estava o passarinho mas o João nem foi procurar porque o João tinha **certesa** (de) *que ele não* estava por perto.

— Agora, vai você **pegá!**

Texto 2

Lá na fazenda do meu avô **tem** cavalos, galinha, pato, vaca, boi e porcos. Quando eu vou lá, eu ando de cavalo e tomo leite de vaca.

Os animais gostam muito de carinho e amor.

Eu gosto muito dos animais.

De noite os animais já estavam todos dormindo.

Mas meu avô teve que vender a fazenda. Eu fui dizer adeus aos animais.

Eu fiquei muito triste. Mas meu avô falou que ele compra a fazenda de novo.

Daí, no outro dia o meu avô comprou a fazenda de volta. Daí, **nos** fizemos uma festa para os animais e os animais ficaram muito felizes. (FRANCHI, 2006, p. 11-33, grifos do autor)

Ao serem questionados sobre esses trabalhos, os professores consideraram o desempenho do autor do primeiro texto extremamente negativo, devido aos erros encontrados. Entretanto, o segundo texto foi considerado um modelo de escrita por não apresentar erro algum. Conforme o autor, essas análises revelam uma visão voltada à concepção de gramática normativa da língua, que consiste em um conjunto sistemático de regras baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e determinadas por especialistas da língua para falar e escrever bem. Ou seja, saber gramática nessa concepção, “significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI, 2006, p. 16). Por analisarem as produções sob essa visão, os professores consideraram a segunda a mais adequada, pois, para eles, o produtor deste texto conhece a gramática normativa de sua língua e o daquele a desconhece.

Além da concepção de gramática normativa, Franchi (2006) aborda outras duas: a gramática descritiva e a gramática internalizada, para falar sobre as análises dos professores e dos textos produzidos pelos alunos. A gramática descritiva é um sistema de noções cuja função é descrever os fatos de uma língua e permitir, assim, associações de descrição estrutural para as regras de uso, diferenciando o gramatical do não gramatical. Saber gramática nessa concepção “significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (FRANCHI, 2006, p. 22).

Franchi (2006) alerta para o fato de que, embora a gramática descritiva pareça mais neutra, a gramática normativa pode, de certa forma, introduzir-se nela de duas maneiras: a primeira é o fato de o autor da descrição de uma língua poder excluir os exemplos da linguagem informal como se não existissem, do mesmo modo que procede a gramática tradicional e a escolar, cuja referência é quase que exclusivamente aos exemplos de escritores consagrados. A segunda maneira é que, ao descrever uma determinada língua, o autor pode reintroduzir os critérios sociais de uso para classificar como não gramaticais todas as palavras ou expressões que fogem ao bom uso da língua, ou seja, aquelas ausentes do vocabulário de uso consagrado.

Para descrever a terceira concepção de gramática — a internalizada — Franchi (2006) traz à tona a característica inerente da linguagem ao ser humano. A linguagem é uma propriedade do homem, independentemente da situação econômica, social, racial, cultural, de nascimento ou de inserção em seu meio, pois qualquer criança, ao ter acesso à linguagem, consegue desenvolver seu repertório rapidamente, logo nos primeiros anos de vida. Todo falante é dotado de uma gramática interna; basta observar o fato de uma criança ingressar na escola dominando um conjunto gramatical complexo, constituindo um conhecimento linguístico prévio que o falante de uma língua desenvolve por meio de sua capacidade genética em condições apropriadas.

Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Como aponta o autor, a gramática internalizada não depende dos ensinamentos de um adulto ou da escola, pois se desenvolve à medida que vão sendo oferecidas oportunidades de comunicação e interação com o meio em que vive a criança. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de recuperar um dos comentários de professores que afirmavam ser o autor do primeiro texto um desconhecedor da gramática de sua língua. Diante dessa terceira concepção,

é possível entender que isso não é verdade, já que o aluno construiu um texto com inúmeras estruturas gramaticais complexas desenvolvidas ao longo de sua vida.

Ao lançar a ideia acerca de o fato da gramática não ter ligação com texto, nem com discurso, o autor afirma, após as análises de produções de alunos, comentários de professores e uma breve retomada histórica da língua, que gramática, gramatical e saber gramática são concepções relacionadas com texto e discurso e também salienta a importância do professor retomar esses estudos para saber bem a modalidade culta. Além disso, Franchi (2006) explicita que o professor precisa entender a gramática na modalidade de seus alunos, conhecer as questões relacionadas à variação linguística e, enfim, saber escolher uma boa gramática descritiva para ser capaz de analisar expressões de várias modalidades, compará-las e falar sobre elas com propriedade.

Mesmo com as discussões a respeito do ensino da gramática, os professores ainda revelavam em sua prática o quanto estavam arraigados ao ensino tradicional de uma gramática presa a meras classificações e nomenclaturas. O fato é confirmado por Neves (2002), em uma pesquisa com seis grupos de professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus, assim referidos na época da pesquisa, que constatou consistirem as aulas de gramática “numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso” (NEVES, 2002, p. 12). Além dessa constatação, a autora verificou que os exercícios mais aplicados em sala de aula são aqueles referentes ao reconhecimento das classes de palavras. Percebeu que “há mostras de indistinção entre o termo lingüístico (substantivo, adjetivo, verbo) e o referente nomeado: ‘substantivo é tudo o que se pode desenhar’; ‘adjetivo é qualidade’; ‘verbo é ação’” (NEVES, 2002, p. 16).

Esse resultado mostra que, apesar de as classes de palavras serem o assunto mais trabalhado pelos professores, apresenta falhas em relação ao funcionamento da língua, pois, em alguns casos, os alunos não estabelecem a diferença entre substantivo, adjetivo e verbo, por exemplo. Quando os alunos diferenciam essas classes, elas são definidas de maneira limitada ou apenas nocional.

A linguista não só aponta as fragilidades no que se refere ao ensino da gramática encontradas por meio de sua pesquisa, como também indica, sob um olhar funcionalista da língua, caminhos pelos quais o texto deve ser concebido como organização da informação, da interação linguística e da organização semântica, e que “é através da linguagem que se estabelecem e se mantêm as relações humanas (NEVES, 2002, p. 55). Com essa concepção de texto, objetiva-se, de modo geral, uma melhor operacionalização da língua na escola, bem como norteia o lugar da tira cômica, neste trabalho: texto híbrido como amostra do funcionamento da

língua. Nesse sentido, o intuito é a percepção do aluno para a capacidade das classes de palavras integradas na criação dos mais diferentes sentidos, em contextos variados e estabelecendo, assim, a interação entre texto e leitor.

Os estudos de Franchi (2006) e Neves (2002) ganharam reforço com a publicação dos PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1998), cujo trecho ilustra o momento de dúvidas e incertezas dos profissionais da educação.

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai além da metalíngua para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Em função disso, discute-se se há ou não a necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1998, p. 28).

É importante observar que os documentos oficiais também apresentam a preocupação com o ensino da gramática no sentido de sanar as dúvidas dos professores e esclarecer que o problema não está em ensinar a gramática, e sim na maneira de ensiná-la.

A proposta feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já trazia o texto como a unidade de ensino.

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Com base nos documentos oficiais, não é possível ensinar eficientemente a língua pautando-se em análises de sentenças descontextualizadas, pois, dessa maneira, o aluno não consegue entender o funcionamento real de sua língua. E, para isso, propõe-se que sejam utilizados os textos como unidade de ensino. No entanto, embora a orientação dos documentos oficiais (BRASIL, 1998) fosse o texto oral e escrito como eixo para o ensino da língua, a prática descontextualizada da análise linguística aconteceu por vários anos; e, como afirma Antunes (2014), ainda perdura em muitos ambientes escolares.

O termo “gramática contextualizada” veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática. Grande parte dos livros didáticos — mesmo alguns dos mais atuais — ainda se pautam nesse critério.

No fundo, o expediente da gramática contextualizada funcionou como um recurso pelo qual se tentou mascarar (disfarçar!) a resistência geral, não só de professores, mas também do público escolarizado, em relação a fazer do texto o objeto de ensino-aprendizagem e a fazer da gramática apenas um dos componentes desse objeto (ANTUNES, 2014, p. 42-43).

A linguista apresenta a maneira com que o termo “gramática contextualizada” foi equivocadamente entendido e trabalhado pela escola. Além disso, argumenta que a expressão em questão “não é, como pensam alguns, uma forma de corrigir o modelo tradicional de ensino da gramática, um modelo que explorava a língua abstraída de suas complexas condições de uso” (ANTUNES, 2014, p. 44), e sim uma gramática a favor dos sentidos e das intenções desejadas em uma ação verbal, a fim de promover a interação.

Com a mesma visão interativa do texto, Neves (2003) ressalta a importância de estudos para o funcionamento da língua em momentos de interação e defende o texto como meio de comunicação entre as pessoas.

Venho defendendo que se finque a pesquisa lingüística⁸ na valorização do uso lingüístico e do uso da língua, proporcionando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa — especialmente com a gramática — que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz”, o que de certo modo, o retira da situação de “falante competente”, pelo menos do ponto de vista sociopoliticocultural. Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos (NEVES, 2003, p. 18).

Desse modo, o mais relevante é a linguagem funcionando com o propósito de construir sentido por meio do texto. Para isso, é preciso rejeitar o tratamento homogêneo da língua que oscila nas diferentes situações de comunicação. Dito de outra maneira, não se deve ignorar o caráter vivo da língua e considerá-la fixa e imutável, pois onde há vida, há movimento, reflexão e evolução. Por esse motivo, o professor deve acompanhar essa evolução, deixando claro para o aluno que os usos da língua são flexíveis e relativos aos momentos de comunicação. No entanto, como aponta Franchi (2006), a falta de conhecimento com relação à gramática faz com que muitos profissionais da área adotem posturas, em certos casos, perigosas em sua prática pedagógica, pois há aqueles que podem preferir não inovar e há os que podem decidir mudar radicalmente, acreditando que a gramática deva ser completamente abolida das aulas de língua portuguesa.

Antunes (2007) comunga da mesma ideia ao evidenciar que o problema não está na gramática, e sim na maneira como é tratada pelas pessoas em geral, principalmente, pelos profissionais responsáveis por ensiná-la.

O problema central dos cursos de línguas — materna e estrangeiras — está longe de ser não ensinar gramática. É antes, não ensinar **apenas** gramática; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais.

Em geral, pouco se explicita na escola o conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra “como tal coisa deve ou pode ser dita” e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda

⁸ A ortografia foi mantida, como consta nos textos originais. O Acordo Ortográfico entrou em vigor em 2009.

flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua (ANTUNES, 2007, p. 51).

O grande problema não está em trabalhar a gramática, e sim em não trabalhá-la ou ainda em trabalhá-la de maneira inadequada, visando apenas ao reconhecimento e à nomenclatura das classes de palavras e utilizando, para isso, o texto como pretexto.

O presente trabalho encontra argumentos nas ideias de Antunes (2007) e propõe uma reflexão introdutória acerca do funcionamento do português, tendo como unidade de ensino o texto, mais especificamente, as tiras cômicas de *A turma de Charlie Brown* de Charles Schulz (2014). Esses textos híbridos serão explorados em todas as suas características composicionais que, aliadas às classes gramaticais, funcionam e constroem os mais diversos sentidos.

Para Antunes (2007), as dúvidas não se findam apenas nessas questões, visto que, por muito tempo e até hoje, as pessoas em geral acreditam que estudar uma língua é o mesmo que estudar sua gramática, pois pensam que as duas se equivalem e se sustentam em um ensino com ênfase apenas em nomenclaturas e classificações, como dita a gramática normativa.

Por isso, é necessário esclarecer que, quando se fala em gramática, é preciso entender a existência de várias acepções, como afirma Antunes (2007). É relevante destacar a importância de conhecê-las para justamente evitar equívocos no seu entendimento e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Franchi (2006) compartilha da mesma ideia quando aponta que a falta de esclarecimento, de estudos mais aprofundados e de informações por parte dos professores podem causar prejuízos ao ensino.

Antunes (2007) descreve como um dos equívocos mais comuns, também abordado por Franchi (2006), o fato de as pessoas acreditarem que língua e gramática são equivalentes.

A CONCEPÇÃO de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. Uma esgota totalmente a outra. Uma preenche inteiramente a outra. Nenhuma é mais que a outra (ANTUNES, 2007, p. 39, destaque da autora).

A autora desfaz esse equívoco, mostrando que uma língua é composta por vários elementos, como: o léxico, a gramática, as regras de textualização e uma situação de interação.

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).

Portanto, a gramática é apenas uma parte dessa língua e trabalhar somente essa parte é limitar todo o trabalho com ela, deixando-a praticamente atrofiada em relação a outros aspectos.

Mais uma vez, o trabalho encontra reforço nos estudos de Antunes (2007) no sentido de evitar uma prática descontextualizada, que se volte apenas à exploração gramatical e que se possa “perder de vista a sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41). E assim, proporciona-se uma reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, partindo do texto e considerando todos os componentes dela para garantir o desenvolvimento em sua totalidade.

Antunes (2007) também explica sobre a gramática e a importância de conhecê-la. Para isso, apresenta as cinco acepções da palavra *gramática*. A primeira delas baseia-se nas regras de definição do funcionamento de determinada língua. Essa acepção engloba desde a formação de sílabas e suas flexões até os níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a composição de frases e períodos. Segundo essa acepção, “ninguém aprende uma língua para depois aprender sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua porque sabe a gramática, mesmo que não tenha consciência disso” (ANTUNES, 2007, p. 26).

A segunda acepção trata-se do conjunto de regras reguladoras do uso da norma culta. “Neste segundo sentido, a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada” (ANTUNES, 2007, p. 30). Esse fato tem como efeito a não aceitação da gramática descritiva.

Em outra acepção, trata-se de uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem ou de uma tendência histórica quando se traz à tona os termos “gerativa, estruturalista, funcionalista” e “tradicional”. As três apresentam uma teoria baseada em um estudo e “representam visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum a outros setores da vida humana” (ANTUNES, 2007, p. 31). Além desses significados, a gramática ainda pode ser uma disciplina escolar, constituindo a acepção que possui o maior índice de uso como prática, especialmente no ambiente escolar. A prova disso é que, por ser tão utilizada nesse ambiente, recebeu até uma carga horária diferenciada e separada das aulas de produção e de literatura, o que, segundo a autora, mostra uma inadequação do pensamento pedagógico, pois não é possível escrever um texto ou ler a literatura sem a gramática.

A quinta e última acepção de gramática é a que a considera como um compêndio, um manual descritivo-normativo sobre a língua. A linguista ressalta a importância de se conhecer

sobre o assunto e os critérios utilizados para a escolha desse manual como apoio da prática pedagógica, pois “as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por uma determinada visão da língua” (ANTUNES, 2007, p. 33). O professor, nesse sentido, corre o risco de adotar uma visão prescritiva que desvalorize as diferentes maneiras de comunicação e acabe por estabelecer o preconceito linguístico em sala de aula.

Todas essas acepções coexistem, mas precisam ser conhecidas e entendidas em suas diferenças, funções e limites, para evitar equívocos oriundos do desconhecimento acerca do assunto.

Antunes (2007) aponta e descreve os equívocos que considera mais recorrentes e com consequências mais sérias para o ensino. Esses equívocos originam-se das crenças de que: 1) língua e gramática se equivalem; 2) o êxito da leitura, oralidade e escrita está no domínio da gramática; 3) a exploração de nomenclaturas e classificações é estudar gramática; 4) a variedade de prestígio é a única considerada legítima; 5) a norma prestigiada deve pautar toda ação verbal; e, por fim, 6) a aceitação para um padrão gramatical diferente estaria apoiado essencialmente nos manuais de gramática.

A partir disso, demonstra a urgência em se desfazer esses equívocos, para que a escola possa oferecer o caminho a uma compreensão maior, mais científica e mais relevante do que sejam os usos da linguagem.

Com base nesses questionamentos, pode-se dizer que os equívocos apontados estão relacionados não só ao trabalho com os quadrinhos no ambiente escolar, pelo fato de serem utilizados apenas para a exploração gramatical, como também com outros gêneros do discurso que aparecem no livro didático.

Retomando as ideias de Antunes (2014), fica clara a necessidade da consciência por parte dos profissionais da língua portuguesa de que a linguagem “é inerentemente contextualizada; a gramática é inerentemente contextualizada” (ANTUNES, 2014, p. 40). Portanto, a escola deve trabalhar entendendo que não basta fragmentar o texto para descobrir seus sentidos, e sim levar o aluno a perceber o seu todo, conhecer o eixo temático, o gênero, as intenções comunicativas, os interlocutores, o suporte de circulação, entre outros aspectos importantes para sua compreensão.

Ainda segundo Antunes (2014), o objetivo pretendido, ao se trabalhar a gramática contextualizada de maneira adequada na escola, seria fazer o aluno compreender em que aspectos os itens gramaticais colaboram para a significação do texto. Tudo isso é norteado pelos seguintes questionamentos: quais efeitos de sentido causam, de que maneira acontecem, por

que acontecem, qual a interferência da posição das classes de palavras para o entendimento e, além disso, levá-lo a perceber que todos esses termos se encontram no texto, porque, de alguma forma, desempenham uma função colaborativa para a construção de sentido.

Outro aspecto bastante relevante concernente ao trabalho com a linguagem e, por consequência, ao ensino da gramática abordado pela autora, é o fato de que “não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos” (ANTUNES, 2014, p. 43). É relevante que o professor tenha a consciência de que a linguagem é uma ferramenta a serviço das pessoas na comunicação, ou seja, se o professor consegue trabalhar de maneira a mostrar a língua viva e real para o aluno, provavelmente esse aluno criará habilidades de entendimento e interpretação capazes de fazê-lo diferenciar o que pode prejudicá-lo e o que pode beneficiá-lo no contexto social.

Dessa maneira, Antunes (2014) deixa evidente o seu objetivo de natureza político-social para essa obra, pretendendo-se conscientizar, especialmente os professores, de que o desenvolvimento em geral de uma comunidade depende também do grau de sua escolarização. Por consequência, coloca-se a linguagem como uma importante ferramenta para a transformação das ações sociais dos indivíduos. Quanto mais e melhor trabalhada a linguagem, mais capaz se torna o cidadão de atender às demandas comunicativas exigidas pela sociedade e de proteger-se dos discursos opressores velados pela linguagem ardilosa.

2.2 AS CLASSES GRAMATICAIS

Nesta seção, são abordadas noções prescritivas sobre algumas classes de palavras baseadas em três importantes manuais de gramática: Almeida (1973), Lima (1972) e Cunha e Cintra (2013). Além da visão normativa da língua, são comentadas algumas noções descritivas sobre o assunto, com as contribuições de Neves (2011) e Pinilla (2008).

2.2.1 Olhar Prescritivo

Na concepção de Travaglia (2001), há vários tipos de gramática: gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada, gramática implícita, gramática explícita, gramática reflexiva, gramática contrastiva, gramática geral, gramática universal, gramática histórica e gramática comparada. No entanto, tendo em vista as diferentes abordagens, Travaglia (2001) defende que o professor poderá utilizar quatro delas para focalizar seu ensino: gramática teórica, gramática normativa, gramática de uso e gramática reflexiva.

Mesmo considerando a importância de todas elas, nesta subseção, o trabalho aborda a visão normativa, especialmente no que diz respeito às classes de palavras.

Ainda de acordo com Travaglia (2001), a gramática normativa é aquela que estuda os fatos da língua padrão, oficial. Além disso, dita as regras do bem falar e do bem escrever. A variante oral da língua fica em segundo plano, dando maior importância aos fatos da língua escrita na modalidade formal. Essa gramática possui um poder legislador, de avaliação e correção sobre a língua, visto que prescreve ao falante o uso da norma culta⁹, pois, sob essa visão, todo desvio linguístico é considerado “erro”.

Com relação à gramática normativa, não se pode deixar de mencionar alguns dos mais importantes manuais de gramática: a *Gramática metódica da língua portuguesa*, com a primeira edição em 1943, de Napoleão Mendes de Almeida¹⁰, o mais antigo da língua portuguesa. Esse manual está voltado à quinta acepção que Antunes (2007) aborda, fazendo referência aos compêndios que prescrevem regras e normas para o bom uso da língua. Embora esse manual seja um importante trabalho para a língua portuguesa, o professor deve conhecê-lo e analisá-lo

⁹ Bagno (2015) não utiliza a expressão *norma culta*, por considerá-la um rótulo sem critérios claros para se referir à determinada maneira de falar ou de escrever. O linguista sugere os termos *norma-padrão*, *conjunto de variedades prestigiadas* e *conjunto de variedades estigmatizadas*.

¹⁰ Napoleão Mendes de Almeida (1911-1998), gramático e filólogo brasileiro, escreveu a *Gramática metódica da língua portuguesa* e um dos mais importantes manuais de gramática da língua latina em português, a *Gramática latina*.

criticamente, levando em consideração a aversão que Almeida (1973) possuía pelos novos estudos linguísticos, evitando, assim, perpetuar o preconceito da língua no ambiente escolar.

Além de sua eloquência e domínio das gramáticas portuguesas e latinas, Almeida (1973) ficou conhecido por sua postura tradicional em defesa da norma-padrão da língua portuguesa, baseada em escritores consagrados, por exemplo, Machado de Assis. Outra característica importante é o seu patriotismo, pois considera que “A língua é a mais viva expressão de nacionalidade. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos” (ALMEIDA, 1973, p. 3).

A respeito das classes gramaticais, elas se encontram na maior seção do manual de gramática: a morfologia. Essa parte é iniciada por uma introdução acerca do assunto, que vai se desenvolvendo ao longo dos capítulos. No capítulo introdutório, o gramático menciona as dez classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Se observarmos todas as palavras que formam o nosso idioma, notaremos, quanto à ideia que encerram, que elas se distribuem em dez grandes grupos, denominados *classes*. **Classes** são, pois, os diversos grupos em que estão distribuídas as palavras do idioma segundo a ideia que indicam (ALMEIDA, 2009¹¹, p. 80).

Segundo Mattos e Silva (1989), nos manuais de gramáticas tradicionais, há o predomínio do critério semântico, para definir as categorias de palavras. Tal critério é utilizado na definição de substantivo, adjetivo, artigo, numeral, verbo e interjeição, isto é, seis das dez classes; enquanto o critério funcional apenas para pronome, advérbio, preposição e conjunção.

Completamente contrário à Linguística, Almeida (2009) manteve firme a postura a favor da gramática normativa até a sua morte em 1998. De acordo com a tradição, deixou seu legado por meio da *Gramática metódica da língua portuguesa*, priorizando a modalidade escrita: “[...] estas lições [...] têm por fim exclusivo ensinar a falar e, principalmente, a escrever corretamente a língua portuguesa” (ALMEIDA, 1973, p. 70).

Outro importante trabalho sob um olhar prescritivo foi a *Gramática normativa da língua portuguesa* de Carlos Henrique da Rocha Lima¹². A primeira edição de seu manual de gramática data de 1957 e é dividido em três partes: fonética e fonologia, que estuda os fonemas, sua combinação e os caracteres prosódicos da fala, como o acento e a entonação; a morfologia, que estuda as formas, sua estrutura e classificação; e, por fim, a sintaxe, que estuda a construção da frase.

¹¹ Neste trabalho, estão sendo usadas duas edições: uma de 1973 (24. ed.) e outra de 2009 (46. ed.).

¹² Carlos Henrique da Rocha Lima (1915-1991) — doutor em Letras, professor do Colégio Pedro II, membro da Academia Brasileira de Filologia da Academia Brasileira da Língua Portuguesa — foi autor de numerosos estudos linguísticos, literários e de obras didáticas.

Segundo Lima (1972), as regras da gramática normativa são fundamentadas nas obras dos grandes escritores, cujo ideal é a perfeição da língua. Lima (1972) refere-se aos escritores de linguagem corrente, estilizada dentro dos padrões da norma culta. Escritores regionalistas acentuadamente típicos e experimentalistas, por mais admiráveis que possam ser, não servem de referência para esse tipo de gramática, pois ela não considera o desvio da norma-padrão como parte de seu estudo e de suas análises.

A parte que trata da morfologia é intitulada de “Classificação das palavras — expressão do gênero e do número o grau”, apresentando as dez classes gramaticais. Como exemplo, foi retirada da gramática a classe “substantivo”, cuja definição se baseia somente no critério semântico: “Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam” (LIMA, 1972, p. 110).

Em outro exemplo, revela-se o uso apenas do critério funcional: “O artigo é uma partícula que precede o substantivo, assim à maneira de “marca” dessa classe gramatical” (LIMA, 1972, p. 139). Por fim, no terceiro exemplo, apresentam-se dois critérios em sua definição: funcional e semântico. Conforme o gramático, “Advérbios são palavras modificadoras do verbo (**critério funcional**). Servem para expressar as várias *circunstâncias* que cercam a significação verbal (**critério semântico**)” (LIMA, 1972, p. 226, destaque nosso). Esses exemplos mostram que a definição de cada classe não considera os mesmos critérios e que, em determinados momentos, se privilegia apenas um deles.

Em 2010, uma nova edição dessa gramática foi feita com o objetivo de uma revisão que incorporasse as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Nessa versão, é importante ressaltar que houve também algumas modificações no texto “Breve História da Ortografia Portuguesa”, o qual não é mais, na íntegra, de autoria de Carlos Henrique da Rocha Lima.

Sob essa perspectiva normativa, também é válido mencionar a *Nova gramática do português contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra¹³ (2013). O desejo de escrever um manual de gramática para o ensino da língua portuguesa que atendessem simultaneamente ao Brasil, a Portugal e aos países lusófonos da África fez com que Cunha e Cintra (2013) se unissem para realizar o objetivo comum. Nascia, então, em 1984, a primeira edição da *Nova*

¹³ Celso Cunha (1917-1989), licenciado em Letras e doutor na área de Língua Portuguesa, foi professor do Colégio Pedro II, diretor da Biblioteca Nacional, secretário de Educação e Cultura da Guanabara, membro dos Conselhos Federais de Educação e Cultura e revisor do texto da Constituição Brasileira (1988). Luís Filipe Lindley Cintra (1925-1991), licenciado e doutor em Filologia Romântica pela Universidade de Lisboa, é um dos principais nomes relacionados à Linguística Portuguesa.

gramática do português contemporâneo, com a tentativa de descrever o português atual em sua forma culta, ou seja, descrever como os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo até a atualidade estavam utilizando a língua.

Como o presente trabalho se debruça em uma reflexão introdutória acerca do funcionamento do português, especialmente no que tange às classes de palavras, a atenção se volta ao assunto mencionado, já ressaltando que, segundo os autores, “no estudo das classes de palavras, examinou-se a palavra em sua forma e, a seguir, em sua função, de acordo com os princípios da morfossintaxe” (CUNHA; CINTRA, 2013¹⁴, p. XXIV-XXV).

Segue-se uma definição de artigo.

Dá-se o nome de artigo às palavras *o* (com variações *a, os, as*) e *um* (com as variações *uma, uns, umas*) (**critério morfológico**), que se antepõem aos substantivos (**critério funcional**) para indicar: a) que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência. [...] b) que se trata de um simples representante de uma dada espécie ao qual não se fez menção anterior. [...] No primeiro caso, dizemos que o artigo é DEFINIDO; no segundo, INDEFINIDO (**critério semântico**) (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 219-220, destaque nosso).

É possível perceber alguns conflitos quanto à aplicação dos critérios *semântico*, *funcional* e *morfológico* utilizados nos manuais normativo-prescritivos de gramática como base para a definição das classes gramaticais. Segundo Pinilla (2008), entre os autores de livros didáticos e de manuais de gramática, existe um ponto em comum: o entendimento da importância de se considerar a palavra em seus diferentes aspectos — morfológico, semântico e funcional.

As definições normalmente encontradas nos compêndios gramaticais são semelhantes, com apenas algumas variações. Essas definições são incompletas e devem ser revistas, porque privilegiam seguindo a tradição gramatical, quase que exclusivamente o critério semântico, como pode se perceber no quadro, que resume as definições presentes na maioria em gramáticas e livros didáticos usados em grande número de escolas (PINILLA, 2008, p. 172).

A linguista propõe que essas definições sejam analisadas e revistas, com a intenção de o professor evitar apenas distinguir as classes de palavras e seus subtipos. Ao invés disso, ele deve investir em mostrar ao aluno o emprego dessas classes na construção do texto.

O quadro seguinte ilustra a situação, esclarecendo como antecedem as definições confusas no momento em que os autores dos manuais normativo-prescritivos de gramática

¹⁴ Essa edição de 2013 está atualizada, segundo as mudanças do Acordo Ortográfico de 1990, que vigora no Brasil desde 2009. Além dessa revisão, o manual de gramática apresenta um capítulo adicional, intitulado “Do Latim ao Português”, de autoria de Celso Cunha, com a intenção de promover a compreensão da estrutura, da funcionalidade e do uso da língua e também da percepção do papel da formação e difusão do português e de como esse processo histórico teve influência no contexto linguístico.

desconsideram a importância de analisar e definir cada classe sob os critérios *semântico*, *mórfico* (forma) e *funcional* (sintaxe).

Quadro 1 — As classes gramaticais sob a visão prescritiva.

Substantivo	É o nome de todos os seres (<i>critério semântico</i>) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, junto de um substantivo (<i>critério funcional</i>), indica uma qualidade, estado, defeito ou condição (<i>critério semântico</i>).
Advérbio	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que modifica essencialmente o verbo (<i>critério funcional</i>) exprimindo uma circunstância (tempo, modo, lugar etc.) (<i>critério semântico</i>).
Verbo	É a palavra que pode sofrer as flexões de tempo, pessoa, número e modo (<i>critério morfológico</i>). [...] é a palavra que pode ser conjugada; indica essencialmente um desenvolvimento, um processo (ação, estado ou fenômeno) (<i>critério semântico</i>).
Artigo	É a palavra que antecede o substantivo (<i>critério funcional</i>) e indica o seu gênero e número (<i>critério morfológico</i>), individualizando-o ou generalizando-o (<i>critério semântico</i>).
Pronome	A palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome) (<i>critério funcional</i>) em relação às pessoas do discurso (<i>critério morfossemântico</i>).
Numeral	É a palavra que dá idéia de número (<i>critério semântico</i>).
Preposição	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que liga duas outras palavras entre si (<i>critério funcional</i>), estabelecendo entre elas certas relações (<i>critério semântico</i>).
Conjunção	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que liga orações, ou, ainda, termos de uma mesma função sintática (<i>critério funcional</i>).
Interjeição	É a palavra invariável (<i>critério morfológico</i>) que exprime emoção ou sentimento repentino (<i>critério semântico</i>).

Fonte: Pinilla (2008, p. 172, grifos da autora).

Observando o Quadro 1, é possível perceber o conflito existente entre os aspectos considerados para definir as classes de palavras, pois apresenta a inconstância de aplicação dos critérios mórficos, funcional e semântico.

O livro didático adotado pela escola apresenta as dez classes gramaticais da seguinte forma.

A gramática, conjunto de regras que caracteriza a variedade-padrão da língua classifica as palavras em grupos com características e usos semelhantes — são as classes de palavras ou classes gramaticais, divididas em: variáveis e invariáveis. Veja a distribuição no quadro a seguir:

Quadro 2 — As classes de palavras variáveis e invariáveis segundo o livro didático *Teláris*.¹⁵

Classes de palavras variáveis	Classes de palavras invariáveis
1. Substantivo	
2. Adjetivo	
3. Artigo	7. Preposição
4. Pronome	8. Conjunção
5. Numeral	9. Interjeição
6. Verbo	
10. Advérbio	

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2012, p. 84).

Com relação aos critérios utilizados para apresentar as classes gramaticais, no livro didático, são feitas as seguintes considerações.

¹⁵ Título criado pela autora deste trabalho.

Quadro 3 — As classes gramaticais segundo o livro *Teláris*¹⁶.

Substantivo	É a classe de palavras que dá nome a tudo o que existe ou que é inventado (critério semântico) (p. 85).
Adjetivo	É a classe de palavras utilizada para caracterizar, qualificar (critério semântico) o substantivo (critério funcional) (p. 115).
Artigo	Palavra que acompanha o substantivo (critério funcional) associando-lhe efeitos de determinação ou de indeterminação (critério semântico) (p. 121).
Numeral	É a palavra que expressa números e quantidades (critério semântico) (p. 123).
Pronome	É a palavra que substitui os substantivos (critério funcional) (p. 147).
Verbo	É uma palavra que indica ação, qualidade ou estado do ser a que se refere, ou fenômeno da natureza, localizando-os no tempo (critério semântico) (p. 178).
Advérbio	É a palavra que modifica o verbo e outras classes de palavras (critério funcional), indicando circunstância de tempo, de lugar, de modo, etc. (critério semântico) (p. 183).
Preposição	O livro didático do sexto ano não aborda essa classe.
Conjunção	O livro didático do sexto ano não aborda essa classe.
Interjeição	O livro didático do sexto ano não aborda essa classe.

Fonte: Adaptado de Borgato, Bertin e Marchezi (2012, várias páginas, destaque nosso).

Analisando a visão apresentada no livro didático, pode-se observar que a abordagem prescritiva das classes gramaticais permanece como proposta, pois os autores as dividem em dez, diferentemente do que propõe Pinilla (2008), com apenas oito, a qual une a preposição e a conjunção em uma classe denominada *conectivos* e ainda exclui a interjeição.

No Quadro 2, ainda é possível perceber o problema relacionado à inconstância dos critérios adotados para definir cada classe gramatical, tendo como base Pinilla (2008). Em nenhuma delas, aparecem os três ao mesmo tempo. Além disso, há a predominância do uso do critério semântico, como acontece na maioria dos livros didáticos que trabalham sob a visão prescritiva de língua.

Essa abordagem faz com que as classes de palavras sejam apresentadas de maneira incompleta, causando o desconhecimento por parte do aluno de sua própria língua com relação à formação das palavras e suas flexões, suas funções e seus sentidos.

A seguir, aborda-se a visão descritiva da gramática, apontando e refletindo sobre os estudos mais recentes.

2.2.2 Olhar Descritivo

Ao contrário da concepção de gramática prescritiva, por meio da qual se impõem as normas para o bem falar e o bem escrever, a gramática descritiva, por sua vez, é um conjunto de regras que se baseia nos usos da língua. “É a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja

¹⁶ Essa representação em forma de tabela não se encontra no livro didático. Cada classe gramatical localiza-se em capítulos e unidades diferentes. Mas, para facilitar a comparação entre o Quadro 1 e a visão apresentada no livro didático, foi feita uma adaptação, reunindo as classes abordadas pelo *Projeto Teláris* em forma de tabela.

preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 1996, p. 65). As análises realizadas por meio dessa concepção de gramática não fazem prescrições de como usar a língua, e sim descrevem um conjunto de maneiras diferentes e as características de se expressar de qualquer variedade linguística.

Travaglia (2001), quando menciona as concepções de gramática que julga adequadas para o ensino, destaca que uma prática da língua deve ser significativa para o aluno, durante o trabalho em sala. Exemplos reais, nesse sentido, devem ser utilizados pelo professor.

O ensino da gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo (TRAVAGLIA, 2001, p. 108).

As ideias de Neves¹⁷ (2011) convergem com as de Travaglia (2001), sobretudo, no que se refere aos usos do português. A linguista apresenta como referência a maneira pela qual a língua portuguesa está sendo usada atualmente no país e aponta que, para fazê-lo, parte dos itens lexicais e gramaticais linguísticos, para mostrar e explicar as mais variadas maneiras que esses itens podem assumir na construção de um texto.

A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se afinal, na sua relação com o texto.

O que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância (NEVES, 2011, p. 13).

Um dos objetivos, neste trabalho, vai ao encontro de postulados da linguista, quando argumenta sobre a língua viva, que, ao funcionar, exhibe inúmeras possibilidades de acordo com cada intenção comunicativa. Assim sendo, acredita-se que, por meio dessa perspectiva funcional de gramática, o ensino da língua se torne significativo e real.

À luz dessa e de outras teorias paralelas às mesmas ideias, propõe-se uma prática de caráter intervencionista, na tentativa de mostrar a língua em funcionamento no âmbito das tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown*.¹⁸

A escolha pelas classes gramaticais para iniciar o trabalho, segundo Neves (2011), foi simplesmente para facilitar a consulta pelo leitor, mesmo daqueles sem conhecimento do

¹⁷ Maria Helena de Moura Neves é uma das mais respeitadas linguistas do país. Segue a linha funcionalista, vertente na qual o essencial é a função determinada pelo uso das formas linguísticas. Em vez de se pautar pelo que prescrevem os manuais e julgar o que é certo e errado, a autora usa uma abordagem científica para analisar a gramática viva.

¹⁸ As obras utilizadas para a realização do trabalho são de Charles Schulz do período de 1950 a 1954.

assunto, pois, dessa maneira, é possível situar-se na sua procura, com o propósito de encontrar o que se deseja. A proposta não é de classificação.

Para facilidade de acompanhamento pelo público comum e estudantes, tomam-se os itens da língua e descreve-se o seu funcionamento, levando-se em conta, como ponto de partida, a organização em classes preparada pela tradição da Gramática e da Linguística, o que significa que não é propósito da obra trazer uma proposta de classificação.

Dois são os pontos que a orientação teórica adotada tem como básicos para que se contemple a língua em uso: 1º) A unidade maior de funcionamento é o texto. 2º) Os itens são multifuncionais (NEVES, 2011, p. 14-15).

A autora explica que essa multifuncionalidade prevê a verificação de diferentes funções da linguagem e do funcionamento dos itens, do texto aos sintagmas. “Entrecruzam-se, pois, no tratamento, funções e níveis de análise” (NEVES, 2011, p. 15), além do ponto de vista semântico considerar as diversas esferas em que esses itens atuam. Neves (2002) revela o alto percentual atribuído ao ensino das classes de palavras nas escolas e fala da inadequação desse trabalho pedagógico que, embora seja tão frequente, não apresenta bons resultados.

Além dos estudos de Neves (2011), neste trabalho, abordam-se as contribuições de Pinilla¹⁹ (2008) em relação às classes de palavras e suas definições. Com base em análises de programas e de livros didáticos, Pinilla (2008), por sua vez, observou que o ensino das classes gramaticais está reduzido à identificação e à classificação e propõe uma reflexão a partir de várias pesquisas, por exemplo, em Câmara Jr. (1970) e Basílio (1987).

Pinilla (2008) coloca como principal preocupação, além do ensino baseado apenas em classificações, a visão incoerente quanto ao uso de critérios para se definir cada classe de palavra, pois as definições são incompletas e confusas, quando se pautam em um critério especialmente semântico e, às vezes, no critério funcional. Além disso, traça um paralelo entre a proposta da tradição, como já mencionado no Quadro 1 (p. 75), e as proposições das pesquisas da Linguística acerca do assunto. Nesse segundo momento, Pinilla (2008) cita a pesquisa de Câmara Jr. (1970), em que se mostra a distribuição de palavras formais em classes fundamentais.

O autor considera três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua: o critério semântico (o que eles significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua); o critério formal ou mórfico (que se baseia nas propriedades da forma gramatical) e o critério funcional (que diz respeito ao papel que cabe ao vocábulo na oração) (PINILLA, 2008, p. 173).

Além de conceituá-los para classificar as palavras, Câmara Jr. (1970) evidencia que tais critérios não devem ser utilizados de maneira isolada, pois mantêm relações entre si. Por

¹⁹ Maria da Aparecida de Pinilla é professora adjunta da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, desenvolve pesquisas na linha de análise do discurso e participa de vários projetos relacionados ao ensino da língua.

esse motivo, as palavras devem ser consideradas em seus diferentes aspectos: semântico, funcional e mórfico. Esses argumentos são reforçados pela autora.

As palavras de uma língua constituem um conjunto ordenado. Para dar conta das semelhanças de forma, de sentido e de função entre as palavras, é preciso agrupá-las levando em consideração os três critérios propostos por Mattoso Câmara Jr.: o formal ou mórfico, o semântico e o funcional (PINILLA, 2008, p. 177).

Pinilla (2008) propõe oito classes identificadas por três critérios: formal ou mórfico, semântico e funcional, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 — As classes gramaticais sob a visão descritiva.

Classe/Critério	Funcional (função ou papel na oração)	Mórfico (caracterização da estrutura da palavra)	Semântico (modo de significação: extralinguístico e intralinguístico)
Substantivo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfema lexical ²⁰ (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que designa os seres ou objetos reais ou imaginários.
Adjetivo	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão (ao qual atribui um estado ou qualidade).	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que especifica e caracteriza seres animados ou inanimados, reais ou imaginários, atribuindo-lhes estados ou qualidades.
Pronome	Palavra que substitui o núcleo ou funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfema gramatical	Palavra que serve para designar as pessoas ou coisas, indicando-as (não nomeia as pessoas ou coisas nem as qualidades, ações, estados, quantidades etc.). Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.
Artigo	Palavra que funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfema gramatical (palavra variável em gênero e número)	Palavra que define ou indefine o substantivo a que se refere (definido, indefinido)
Numeral	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão ou como substituto desse mesmo núcleo (numeral: substantivo, adjetivo).	Palavra formada unicamente por morfema gramatical.	Palavra que indica a quantidade dos seres, sua ordenação ou proporção (cardinal, ordinal, múltiplo, fracionário, coletivo).
Verbo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que indica um processo (ações, estados, passagem de um estado a outro). Processo verbal = fenômeno em desenvolvimento, com indicação temporal.
Advérbio	Palavra que funciona basicamente como determinante de um processo verbal.	Advérbios formados por morfema lexical mais morfema gramatical.	Palavra que especifica a significação de um processo verbal.

²⁰ Segundo Zanotto (1986), os morfemas lexicais carregam a significação básica da palavra; enquanto os morfemas gramaticais apontam as funções gramaticais da palavra e se subdividem em morfemas: derivacionais, flexionais e classificatórios.

		Advérbios formados apenas por morfema gramatical.	
Conectivos (preposição e conjunção)	Palavra gramatical que funciona como elemento de ligação (conexão) entre palavras ou orações. Divisão de conectivos: preposições e conjunções.	Palavra formada por morfema gramatical.	Palavra que relaciona palavras e orações, e indica origem, posse, finalidade, meio, causa etc.

Fonte: Pinilla (2008, p. 178).

Com a finalidade de explicitar a composição do Quadro 2 (p. 75), faz-se necessária uma breve retomada dos três critérios propostos por Pinilla (2008).

Na visão de Câmara Jr. (1970), os três critérios para formalmente classificar as palavras de uma língua são descritos da seguinte maneira.

Há, em princípio, três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua. Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela linguística sincrônica de Bloomfield, é o funcional, ou seja, a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença (CÂMARA Jr., 1970, p. 77).

O linguista ainda descreve a ligação existente entre os critérios semântico e mórfico, pois a palavra é uma unidade de forma e de sentido. Assim, torna-se incompleta uma análise que contemple apenas a forma ou apenas o sentido, pois os dois estão intimamente ligados.

Para Brait, Negrini e Lourenço (1977), os três critérios que orientam a classificação das palavras podem assim ser definidos.

a) critério formal ou mórfico — baseia-se nas características da estrutura da palavra. Por esse critério, denomina-se substantivo a palavra formada por base lexical mais morfemas gramaticais (vogal temática — nominal; desinências — gênero, número; sufixo — nominal).

b) critério semântico — baseia-se no modo de significação (extralinguístico e intralinguístico) da palavra.

Por esse critério, denomina-se substantivo a palavra que designa seres ou objetos reais ou imaginários.

c) critério funcional — baseia-se na função ou papel que a palavra desempenha na oração.

Por esse critério, denomina-se substantivo a palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado (BRAIT; NEGRINI; LOURENÇO, 1977, p. 125, destaques dos autores).

Segundo os autores, os critérios formal ou mórfico, semântico e funcional denotam, respectivamente, as ideias de formação de uma palavra por meio de sua estrutura, o significado da palavra e a função realizada por ela em uma determinada oração.

Basílio (2005) apresenta os três critérios para classificar as palavras:

a) semântico — “Dizemos que as classes de palavras são definidas pelo critério semântico quando estabelecemos tipos de significado como base para atribuição de palavras e classes” (BASÍLIO, 2005, p. 50).

b) morfológico — “Entendemos por critério morfológico a atribuição de palavras a diferentes classes, a partir das categorias gramaticais que apresentem, assim como das características de variação de forma que se mostrem em conjunção com tais categorias” (BASÍLIO, 2005, p. 52).

c) sintático — “Nesse caso atribuímos palavras a classes a partir de propriedades distribucionais (em que posições estruturais as palavras podem ocorrer) e/ou funcionais (que funções podem exercer na estrutura sintática)” (BASÍLIO, 2005, p. 52-53).

É importante observar que Basílio (2005) apresenta, ao invés de mórfico, o critério morfológico, por meio do qual se estabelece à qual classe de palavra aquele vocábulo pertence. É claro que, para tal tipo de classificação, se leva em consideração a forma da palavra, isto é, todas as partes que a compõem.

Pinilla (2008) define, como visto no Quadro 4 (p. 79), as classes de palavras a partir dos três importantes critérios propostos por Câmara Jr. (1972), para, dentre outros objetivos, organizar, descritivamente, as palavras da língua portuguesa.

Levando-se em conta os aspectos mencionados, pretende-se, neste trabalho, elaborar uma proposta de reflexão sobre o funcionamento das classes gramaticais que se afaste da perspectiva trazida nos livros didáticos e nos manuais de gramática de viés prescritivista. Além disso, é elaborada uma proposta de intervenção, a partir das tiras cômicas, que explore a integração das classes gramaticais, sob a perspectiva de Pinilla (2008).

Fica evidente a possibilidade de fazer a classificação baseada nesses três critérios. As tiras cômicas apresentam tal possibilidade quando são analisadas por completo, ou seja, levando-se em consideração as palavras e as imagens, tendo em vista a construção de sentidos do texto. Além disso, a autora ainda revela a urgência de se repensar o assunto e a importância de o professor trabalhar a língua sob um olhar descritivo, com o objetivo de contribuir para a expressão oral e escrita do aluno por meio da descoberta de diferentes sentidos que as inúmeras combinações de palavras podem oferecer.

CAPÍTULO 3

O PROBLEMA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, explicita-se o problema que motivou o presente trabalho e descreve-se a proposta de intervenção realizada, com o objetivo de colaborar com a prática pedagógica relacionada à gramática. Para tanto, toma-se uma escola pública estadual da cidade de Sertanópolis para o desenvolvimento da proposta. A cidade paranaense de Sertanópolis conta com quatro escolas públicas de Ensino Fundamental, anos iniciais, duas particulares (com Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio) e apenas uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental, anos finais. Por esse motivo, a escola escolhida para a pesquisa recebe, no sexto ano, alunos das escolas particulares, egressos de classes especiais e alunos com necessidades especiais. Além disso, a escola atende, em sua maioria, alunos de classe média baixa e da zona rural.

A turma participante da proposta é um sexto ano do Ensino Fundamental do período vespertino e soma um total de vinte e três alunos, sendo treze do sexo masculino e dez do sexo feminino. A escolha dessa faixa etária foi motivada pelo fato de o ensino das classes gramaticais ser abordado justamente nesse período, conforme sugestão do Caderno de Expectativa (PARANÁ, 2012).

3.1 O PROBLEMA

A publicação dos documentos oficiais, os PCNs (BRASIL, 1998), trouxe grandes contribuições relacionadas às orientações das práticas pedagógicas de leitura, escrita e análise linguística, que tomam o texto como unidade de ensino, em detrimento às práticas descontextualizadas de análises de sentenças. Com base em Bakhtin (2003), o texto é sempre organizado levando-se em consideração as estruturas temáticas, composicionais e estilísticas, as quais caracterizam seu pertencimento a este ou aquele gênero do discurso. Nessa perspectiva, os documentos oficiais, os PCNs (BRASIL, 1998) e as DCEs (PARANÁ, 2008), apontaram a necessidade e a importância de adotar a noção de gênero como objeto de ensino.

No entanto, todas essas orientações não isentam a possibilidade de que ainda aconteça uma prática voltada à metalinguagem, ou seja, que utilize o texto apenas como pretexto para uma seleção de atividades de classificação e identificação de nomenclatura, especialmente, no que tange às classes gramaticais. Nesse sentido, o livro didático é um dos instrumentos utilizados pelo professor de Língua Portuguesa na tentativa de tornar o aluno um falante

competente da língua materna. Embora seja assistido pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD — que tem proporcionado algumas reflexões, à primeira vista, sobre sua função e seu uso na prática pedagógica — em alguns casos, apresenta o texto como pretexto para uma série de atividades descontextualizadas, como é o caso dos gêneros quadrinísticos.

Conforme explicita Ramos (2014a), as histórias em quadrinhos, durante muitos anos, foram impedidas de adentrar o ambiente escolar, devido a um preconceito histórico relativo ao tema. Hoje é possível perceber uma relação diferente com os quadrinhos, pois, de certa maneira, são bem-vindos nas escolas e em provas de vestibulares, graças aos estímulos governamentais e pela sua inserção nos documentos oficiais. Mas, ainda que o aparecimento dos quadrinhos aconteça, torna-se também motivo de reflexão sob um olhar mais criterioso com relação ao papel que ocupa no livro didático.

Com esse intuito, debruça-se o trabalho, inicialmente, sobre uma reflexão sobre o livro didático do sexto ano, correspondente à coleção adotada pela escola paranaense escolhida para a realização da pesquisa. A intenção dessa reflexão foi verificar se a abordagem de tal texto é feita de maneira positiva, por meio do estudo de suas características e em favor da construção dos sentidos do texto no cenário pedagógico, ou de maneira negativa, por meio de seu uso apenas como pretexto para as atividades exploratórias de gramática.

Vale mencionar que há, em todo o livro didático, apenas uma página alusiva à linguagem dos quadrinhos, ou seja, pode-se dizer que esta quase não aparece pela falta de conhecimento dessa linguagem por parte dos autores de livros didáticos ou ainda por um possível preconceito com relação ao hipergênero histórias em quadrinhos. Seria relevante que se desenvolvesse uma pesquisa voltada aos motivos pelos quais os autores de livros didáticos reservam tão pequeno espaço para tal linguagem e para os gêneros.

A única página que trabalha características da linguagem dos quadrinhos encontra-se na unidade 1, capítulo 1, seção intitulada *Outras linguagens — Histórias em quadrinhos* e trabalha apenas aspectos voltados aos momentos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), de interpretação e apenas uma questão remete às características sobre a imagem que aparece em uma das vinhetas. Vale lembrar que os quadrinhos aparecem em todos os capítulos do livro didático na seção *Língua: usos e reflexão* apenas para a exploração gramatical, com exercícios que propõem a identificação e a nomenclatura, especialmente quando uma classe gramatical é introduzida.

Como mencionado anteriormente, a princípio, essa reflexão apresentou a predominância do hipergênero histórias em quadrinhos sendo utilizado apenas como pretexto

para a metalinguagem, como mostra este exemplo retirado de um livro didático, com a seguinte proposta de atividade.

Figura 52 — Um exemplo do trabalho com a tira cômica no livro didático.



Fonte: SOUZA, Maurício de. *As tiras clássicas da turma da Mônica*. São Paulo: Maurício de Souza Editora, 2011. p. 23, v. 7.

Parece que a Mônica não gostou de ser carinhosamente comparada a um coelho.

- Escreva os adjetivos usados para caracterizar os substantivos *menininha* e *narizinho*.
- A moça empregou uma locução adjetiva. Transcreva essa locução no caderno e diga a qual substantivo está se referindo.

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2012, p. 118-119, destaque das autoras).

A tira cômica encontra-se na unidade 2, capítulo 4, na seção *Língua: usos e reflexão*. Analisando a proposta, é possível perceber o problema mencionado anteriormente: a exploração do texto apenas para uma identificação das classes gramaticais “adjetivo” e “locução adjetiva”, ignorando todas as características desse gênero que colaboram com o diálogo entre o texto e o leitor. As autoras do livro poderiam ter explorado em que aspecto a linguagem não verbal auxilia a linguagem verbal no entendimento do desfecho da tira cômica, causando o humor. Poderiam ter falado sobre os balões, sobre a intenção da moça ao elogiar a Mônica, sobre as características da personagem “Mônica”, sobre o autor da tira, sobre outras tiras do mesmo autor, enfim inúmeras possibilidades que enriqueceriam o trabalho com os quadrinhos, mostrando ao aluno que estes também são textos capazes de veicular múltiplos sentidos. Essa abordagem inadequada caracteriza um dos problemas que motivam a realização deste trabalho.

Outro problema aparece quando o assunto é relativo ao ensino da gramática, pois há algum tempo vem sendo motivo de polêmica e discussão entre os professores que se sentem atormentados pela seguinte dúvida: ensinar ou não a gramática?

Embora tenham surgido inúmeros estudos linguísticos — como os de Possenti (1996), Perini (1997), Neves (2002; 2003; 2011), Antunes (2007; 2014), os quais rompem com o que se determina na gramática prescritiva e trazem à tona a consolidação do texto como unidade de ensino na época da publicação dos PCNs (BRASIL, 1998) — os professores ainda revelam em sua prática o quanto estão arraigados ao ensino tradicional de uma gramática presa a meras

classificações e nomenclaturas. O fato é confirmado por Neves (2002), a partir de uma pesquisa realizada em 1990, com seis grupos de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus (atualmente, Ensino Fundamental e Médio), assim referidos na época da pesquisa, que constatou consistirem as aulas de gramática “numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso” (NEVES, 2002, p. 12).

Antunes (2007) argumenta sobre inúmeros equívocos cometidos no trabalho com a gramática, salientando aqueles que considera mais recorrentes e que trazem consequências ao ensino. São eles: língua e gramática são sinônimos; para ler e escrever com sucesso, basta saber gramática; a exploração de nomenclaturas e classificações é o estudo das regras de gramática; a norma socialmente prestigiada é a única norma linguisticamente válida; todo uso de língua deve seguir a norma culta; e, finalmente, a crença de que um novo padrão gramatical se justifica principalmente pelos manuais. Além de relatá-los, a autora ainda afirma que o problema central não está ligado ao ensino da gramática, e sim ao não ensino dela, pois acredita não ser possível que o falante aprenda sozinho um conjunto extremamente complexo e tão cheio de normas e regras. Sua proposta é: a escola deve ir muito além da gramática, para que o falante se interesse e queira aprender a língua materna.

Por sua vez, muitos livros didáticos e manuais de gramática ainda trazem o estudo das dez classes gramaticais sob um olhar prescritivo da língua. Essa visão, segundo Pinilla (2008), deve ser revista, porque traz definições incompletas e confusas, quando se pauta especialmente no critério semântico e, às vezes, no critério funcional para realizar tais definições. Levando-se em conta os aspectos mencionados, foi elaborada uma proposta de reflexão sobre o funcionamento das classes gramaticais que tentasse se afastar da perspectiva trazida nos livros didáticos e nos manuais de gramática de viés prescritivista. Além disso, foi criada uma proposta de intervenção a partir das tiras cômicas, mantendo integradas as classes gramaticais, de acordo com a perspectiva de Pinilla (2008). Ela propõe oito classes organizadas e classificadas a partir de três critérios: formal ou mórfico, semântico e funcional.

Ao abordar tal proposta, Pinilla (2008) afirma que as palavras de uma língua formam um conjunto ordenado. Para ser possível o agrupamento das semelhanças de forma, de sentido e de função entre essas palavras, torna-se necessário uni-las considerando os três critérios propostos por Câmara Jr (1970): o formal ou mórfico, o semântico e o funcional.

Dessa forma, o problema observado no livro didático *Português — 6º ano* (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) e em muitos manuais de gramática sobre a flutuação de critérios utilizados na classificação das palavras poderia ser resolvido. Vale lembrar que a fragmentação dos aspectos gramaticais nos livros didáticos causa problemas, pois

não favorece uma abordagem integrada das classes gramaticais, bem como dá a impressão equivocada ao aluno de que a língua é também fragmentada.

Nesse sentido, houve a pretensão, neste trabalho, de elaborar uma proposta que rompe com o tradicionalmente construído quando se trabalha gramática na escola. Em primeiro lugar, a proposta de intervenção coloca como ponto de partida o texto, para que o aluno compreenda que o funcionamento da língua de que faz uso se dá por meio de textos. Em segundo, todos os aspectos gramaticais, com destaque para as classes de palavras, funcionam de modo integrado e em favor à construção dos sentidos. Por isso, o texto é uma amostra do funcionamento real da língua e, portanto, não pode ser tratado como pretexto para exploração gramatical, no sentido de meramente identificar e classificar itens gramaticais.

O texto de amostra escolhido são as tiras cômicas de *A turma de Charlie Brown* de Charlie Schulz (1950 a 1954). Como gênero discursivo, a tira cômica pode ser definida como um texto híbrido, devido à conexão existente entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal.

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero *tira cômica*. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada à restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2014a, p. 24).

Dessa forma, a proposta de intervenção pretende unir alguns estudos sobre gramática, advindos da linguística, como os de Neves (2011) e Pinilla (2008), alguns trabalhos mais recentes sobre os quadrinhos realizados por Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) e Vergueiro (2014), em favor da construção de sentidos do texto e opondo-se à tradição ainda encontrada em muitos ambientes escolares. Assim sendo, o trabalho pretende responder ao seguinte problema: como introduzir as classes gramaticais de maneira integrada e contextualizada no sexto ano, a partir do gênero-âncora *tira cômica* e de outros gêneros quadrinísticos?

Segue-se a descrição da proposta de intervenção, uma tentativa de resolver o problema apresentado.

3.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Quanto à classificação da pesquisa, será utilizada a pesquisa-ação. Thiollent (2009), a define da seguinte maneira.

[...] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com 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 (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação é de cunho social, como uma ação política que está ligada a uma atitude ou à resolução de um problema coletivo, cujos participantes e pesquisadores se envolvem diretamente com as ações realizadas pelo grupo. Para o autor, “a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (THIOLLENT, 2009, p. 47). Sob a visão política e social acerca dessa metodologia, Thiollent (2009) ainda aponta que “[...] para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2009, p. 75).

A definição apresentada por Thiollent (2009) vem ao encontro da intenção do trabalho, já que, além de investigar e analisar o problema, propõe a busca por uma solução envolvendo todos os sujeitos da pesquisa.

O trabalho foi realizado em quatro etapas, como se apresenta no quadro a seguir.

Quadro 5 — As etapas da pesquisa.

<p>1ª Etapa Problematização do livro didático <i>Português — 6º ano</i> (Projeto Teláris), editora Ática</p>	<p>Levantamento de alguns aspectos do livro didático de Borgato, Bertin e Marchezi (2012), a partir das perguntas: (a) Os gêneros quadrinísticos são abordados por esse livro? (b) Caso sejam, de que maneira são abordados? Levam-se em conta todas as estruturas composicionais, temáticas e estilísticas ou são utilizadas apenas como pretexto para trabalhar a gramática? Os efeitos de sentido são explorados? (c) Qual é a relação entre os quadrinhos e a gramática?</p>
<p>2ª Etapa Reflexão sobre as teorias</p>	<p>Delineamento do problema à luz das teorias: linguagem dos quadrinhos e aspectos gramaticais</p>
<p>3ª Etapa Elaboração e desenvolvimento da proposta de intervenção</p>	<p>Introdução ao funcionamento do português a partir das classes gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e caracterização: <ol style="list-style-type: none"> a) da linguagem dos quadrinhos e b) dos gêneros quadrinísticos história de aventura, charge, cartum e tira cômica. • Ampliação dos conhecimentos em torno da tira cômica.
<p>4ª Etapa Análise dos resultados</p>	<p>Uma reflexão a partir do diário e das atividades desenvolvidas pelos alunos.</p>

Fonte: a própria pesquisadora.

Na primeira etapa, foi realizada uma problematização a partir da reflexão acerca da presença dos quadrinhos, o seu papel no livro didático e o que dizem os documentos oficiais (PCNs - BRASIL, 1998; DCEs - PARANÁ, 2008) a respeito da diversidade de gêneros discursivos. A reflexão foi realizada com o livro didático *Português — 6º ano* (Projeto Teláris) (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012), pertencente à coleção adotada pela escola. Nessa etapa do trabalho, três questões norteadoras foram utilizadas para desenvolver a reflexão sobre o livro didático:

Quadro 6 — Os quadrinhos no livro didático *Português* — 6º ano do projeto Teláris.

(a) Os gêneros quadrinísticos são abordados por esse livro didático?	Sim.
(b) Caso sejam, de que maneira são abordados? Levam-se em conta todas as estruturas composicionais, temáticas e estilísticas ou são utilizadas apenas como pretexto para trabalhar a gramática? Os efeitos de sentido são explorados?	São trabalhados apenas como pretexto para a exploração gramatical; ou seja, os gêneros quadrinísticos são utilizados, em sua maioria, para exercícios de identificação e classificação das palavras.
c) Qual é a relação entre os quadrinhos e a gramática?	A relação que se coloca no livro entre os quadrinhos e a gramática não favorece a compreensão do aluno de que as palavras, cada qual com sua função, significado e característica, participam da construção de sentidos do texto.

Fonte: a própria pesquisadora.

A segunda etapa foi a reflexão realizada sobre as teorias relacionadas à gramática e aos quadrinhos, que possibilitou a criação da proposta de intervenção.

A terceira etapa consistiu na elaboração de uma proposta de trabalho com as classes gramaticais, de maneira integrada, como uma introdução ao funcionamento do português e levando-se em consideração os estudos de Neves (2011), Antunes (2007; 2014) e Pinilla (2008) para a gramática, e Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) e Vergueiro (2014) para os quadrinhos.

Como já mencionado no segundo capítulo, Pinilla (2008) propõe oito classes gramaticais, a saber: substantivos, adjetivos, artigos, verbos, advérbios, numerais, pronomes e conectivos (preposições e conjunções), excluindo, assim, das classes de palavras a interjeição. A autora sugere a definição dessas classes com base nos três critérios utilizados por Câmara Jr. (1970): formal ou mórfico, semântico e funcional.

Vale ressaltar que a elaboração dessa proposta teve como ponto de partida as tiras cômicas de *A turma de Charlie Brown*, com o intuito de levar o aluno a perceber os diferentes sentidos criados pelas classes de palavras em contextos de uso real da língua portuguesa — o texto.

Com esse objetivo, foram essenciais os estudos mais recentes de Ramos (2007; 2011; 2014a; 2014b) e Vergueiro (2014) para uma introdução dos gêneros pertencentes ao hipergênero²¹ “histórias em quadrinhos”, especialmente, as tiras cômicas, para que o aluno conhecesse os elementos constituintes que as fazem pertencer a esse agrupamento.

A quarta etapa foi a implantação da proposta em uma turma do 6º ano para a avaliação da construção dos conhecimentos gramaticais mencionados na visão do aluno, mantendo o vínculo com o texto situado socialmente. Ainda nessa etapa, após a sua introdução, aconteceu a apresentação das tiras de *A turma do Charlie Brown*, cuja fonte para seleção de textos foi a

²¹ Ramos recupera o conceito de hipergênero criado por Maingueneau (2006) e faz uma aproximação com a linguagem dos quadrinhos, que engloba os diferentes gêneros com características afins, em especial, a narratividade em quadrinhos.

obra *Peanuts completo* (1950-1954), a coleção definitiva da obra-prima em quadrinhos de Charles M. Schulz e a caracterização de todas as personagens, para levar os alunos a se familiarizarem e conhecê-las.

A ideia foi trabalhar o funcionamento das palavras na construção das tiras cômicas, de maneira que o aluno percebesse em que aspecto contribuem para promover o sentido do texto estudado, sem que se limitem apenas às suas classificações e nomenclaturas.

As atividades abordadas, nesta seção, são referentes à terceira etapa do trabalho: a elaboração da proposta de intervenção. A professora foi autora de tal proposta e regente da turma, considerando, devido ao tempo, mais adequado ao contexto utilizar as cinco aulas semanais (dois encontros de duas aulas e outro encontro com apenas uma aula) para sua execução. Cada aula possui a duração de cinquenta minutos.

Para facilitar o entendimento e organizar a proposta, o trabalho foi dividido em dois aspectos, também subdivididos em encontros, com o objetivo de desenvolver a intervenção. O primeiro aspecto foi intitulado como: *Gêneros pertencentes ao hipergênero “histórias em quadrinhos”*: apresentação, caracterização e comparação. E o segundo aspecto foi chamado de *As tiras cômicas de “A turma do Charlie Brown” e as classes gramaticais*.

No primeiro aspecto, os objetivos norteadores foram apresentar alguns gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos* e suas características, bem como aproximar do aluno toda a linguagem dos quadrinhos, de maneira que percebesse a sua importância para a construção dos sentidos dos textos (híbridos) estudados. Além do conhecimento e da caracterização, esse momento objetivou a comparação entre os diferentes gêneros como parte integrante de tal caracterização, favorecendo a construção dos sentidos.

Quadro 7 — Aspecto 1: Gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*: apresentação, caracterização e comparação.

Encontros	Assunto dos encontros	Objetivo principal
1, 2, 3, 4 e 5	Apresentação e leitura coletiva da história de aventuras <i>Uma aventura de Asterix o gaulês — O adivinho</i> ²² (episódio 9) e de outras histórias de <i>A turma da Mônica</i>	Estabelecer os primeiros contatos com a linguagem dos quadrinhos, por meio das histórias de aventuras <i>O adivinho</i> (GOSCINNY; UDERZO, 2014) e <i>A turma da Mônica</i> (SOUSA, 2008), publicadas em revistas de quadrinhos.
6, 7 e 8	Contextualização, interpretação e produção da história de aventura em quadrinhos <i>O adivinho</i>	Conhecer o contexto sócio-histórico da produção de Goscinny e Uderzo (2014), reescrever e interpretar a história.
9 e 10	Tipos de traços e expressividade das personagens	Na caricatura, reconhecer os diferentes tipos de traços existentes para desenhar personagens dos quadrinhos e os recursos utilizados para realçar a expressividade dessas personagens.
11	Outros recursos da linguagem dos quadrinhos	Reconhecer outros recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos, como balões e onomatopeias.
12	Conhecendo a charge	Conhecer as principais características do gênero <i>charge</i> .
13	Os quadrinhos no jornal <i>Folha de Londrina</i>	Entrar em contato com o jornal, entendendo que este é um dos suportes onde os quadrinhos aparecem, especialmente os relacionados ao humor.
14, 15 e 16	Conhecendo o cartum e diferenciando cartum e charge	Conhecer as principais características do gênero <i>cartum</i> .
17 e 18	Os quadrinhos no jornal e as tiras cômicas de <i>A turma do Charlie Brown</i>	Conhecer as principais características do gênero <i>tira cômica</i> por meio do primeiro contato com as tiras cômicas de <i>A turma do Charlie Brown</i> .

Fonte: a própria pesquisadora.

No segundo aspecto, objetivou-se introduzir as classes gramaticais a partir do texto e, por meio dele, no caso, a tira cômica como gênero-âncora e demais gêneros quadrinísticos. Nesse segundo momento, os alunos já tinham conhecimento dos recursos constituintes da linguagem dos quadrinhos, de modo que o trabalho propôs a união das imagens à linguagem

²² A história inicia com uma terrível tempestade e a reunião de todos os habitantes assustados e refugiados na casa do chefe. Neste ambiente de medo, chegou um visitante inesperado e misterioso, um adivinho, despertando a curiosidade de todos, menos a de Asterix, que desconfiou imediatamente daquele homem e de sua capacidade de prever o futuro. Apesar da oposição de Asterix, o adivinho conseguiu conquistar a confiança da aldeia, com premonições agradáveis, como riqueza e beleza. Contudo, os romanos detiveram o adivinho e usaram-no no sentido de conquistar a aldeia, pressionando-o a dizer que ela seria ameaçada por um cheiro nauseabundo e que este só passaria quando todos os habitantes a abandonassem. Felizmente, Panoramix, o grande mago da aldeia, regressou de uma reunião de druidas e decidiu, juntamente com Asterix e Obelix, criar uma armadilha para o falso adivinho. O plano consistiu em atacar o forte romano onde este se encontrava (pois se for um adivinho real, preveria o ataque), com a ajuda das mulheres da aldeia, já que foram as mais seduzidas pelo adivinho. Assim, as mulheres convenceram-se de que o adivinho era um farsante e a história terminou com uma grande comemoração.

verbal e ao seu funcionamento no âmbito das tiras, para mostrar aos alunos a construção de sentidos do texto.

Quadro 8 — Aspecto 2: As tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown* e as classes gramaticais.

Encontros	Assuntos dos encontros	Objetivo principal
19	O substantivo, a charge e atualidade	Conhecer o substantivo na construção de sentido do texto.
20	O funcionamento dos conectivos no texto (preposição e conjunção)	Conhecer os conectivos <i>preposição</i> e <i>conjunção</i> na construção de sentido do texto.
21	Conhecendo <i>A turma de Charlie Brown</i> (Filme) e o adjetivo	Conhecer o adjetivo na construção de sentido do texto.
22	Recapitulando os conhecimentos adquiridos	Relembrar os conhecimentos adquiridos em relação ao que foi trabalhado anteriormente.
23	Os numerais na tira cômica	Reconhecer o numeral na construção de sentido do texto.
24	O artigo funcionando no texto	Reconhecer o artigo na construção de sentido do texto.
25	Conhecendo o pronome	Reconhecer o pronome na construção de sentido do texto.
26	Conhecendo o verbo	Reconhecer o verbo na construção de sentido do texto.
27	Conhecendo o advérbio	Reconhecer o advérbio na construção de sentido do texto.
28	Avaliação final — a grande revisão	Relembrar oralmente todos os recursos da linguagem dos quadrinhos bem como as classes gramaticais trabalhadas funcionando no texto <i>O adivinho</i> .

Fonte: a própria pesquisadora.

A seguir, encontram-se descritas todas as atividades referentes aos dois aspectos, com as respectivas expectativas de respostas. No entanto, os dados e as análises serão relatados no quarto capítulo.

ASPECTO 1 — GÊNEROS PERTENCENTES AO HIPERGÊNERO *HISTÓRIAS EM QUADRINHOS*: APRESENTAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E COMPARAÇÃO.

Encontros 1, 2, 3, 4 e 5 — Apresentação e leitura coletiva da história de aventura *Uma aventura de Asterix o gaulês — O adivinho* (episódio 9) e histórias do cotidiano infantil de *A turma da Mônica*.

Duração: 7 aulas.

Objetivo principal: Estabelecer os primeiros contatos com a linguagem dos quadrinhos, por meio das histórias de aventuras *O adivinho* (GOSCINNY; UDERZO, 2014) e *A turma da Mônica* (SOUSA, 2008), publicadas em revistas de quadrinhos.

Objetivos secundários: a) estabelecer a diferença entre linguagem verbal e não verbal; b) reconhecer os principais recursos da linguagem dos quadrinhos; c) perceber as características das histórias de aventura em quadrinhos e do cotidiano infantil nos diferentes suportes de revistas em quadrinhos apresentados.

Conteúdo programático: a história em quadrinhos; linguagem verbal e não verbal; onomatopeias; tipos de balões e personagens (expressões faciais e corporais).

Desdobramentos metodológicos:

- 1) apresentar a revista em quadrinhos por meio de uma conversa informal, falando a respeito de características, como o tamanho, já que o contato mais próximo que os alunos possuem é com um formato menor;
- 2) ouvir o que conhecem a respeito;
- 3) propor a leitura em voz alta da história de aventuras em quadrinhos *O adivinho* (GOSCINNY; UDERZO, 2014), por meio da distribuição das falas de cada personagem aos alunos para uma encenação;
- 4) durante a leitura, fazer intervenções sempre que necessário, no sentido de ajudá-los na compreensão da história;
- 5) conforme surgirem as características mais marcantes da linguagem dos quadrinhos, fazer pausa e comentar, mostrando de que maneira funcionam no texto, ou seja, que sentidos provocam;
- 6) após a leitura, conversar e questionar a opinião a respeito da história, as características, o tipo de linguagem e mostrar, por meio do texto, a diferença entre a linguagem verbal e não verbal;
- 7) levar a caixa de gibis de *A turma da Mônica* (SOUSA, 2008) à sala, para realizar a leitura de histórias do cotidiano infantil em quadrinhos;

8) fazer comparações orais sobre as diferenças e as semelhanças encontradas nas histórias lidas.

Referências

GOSCINNY, René e UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica**. São Paulo. Panini Brasil, 2008.

Encontros 6, 7 e 8 — Contextualização, interpretação e produção da história em quadrinhos *O adivinho*.

Duração: 5 aulas.

Objetivo principal: Conhecer o contexto sócio-histórico da produção de Goscinny e Uderzo (2014).

Objetivos secundários: a) conhecer algumas personagens sócio-históricas mencionadas por Goscinny e Uderzo (2014) em *O adivinho*; b) lembrar alguns recursos da linguagem dos quadrinhos utilizados na história; c) reescrever e interpretar a história.

Conteúdo programático: Leitura, interpretação, produção textual e linguagem dos quadrinhos.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) apresentar o texto *Asterix e Obelix — contextualizando* para situar a história *O adivinho*;
- 2) realizar a leitura em voz alta, discutir o texto com os alunos e passar na tv *pendrive* algumas imagens de atores e atrizes que fizeram esses papéis no cinema;
- 3) após a contextualização, realizar uma retomada oral da história de aventuras em quadrinhos *O adivinho* e propor a produção escrita dessa retomada;
- 4) em outro momento, lembrar a história mais uma vez e responder algumas questões.

Atividades propostas

1º desdobramento

Asterix e Obelix — contextualizando...

Há vários títulos com os personagens *Asterix* e *Obelix* e todos os livros começam da mesma forma, com uma apresentação explicativa de que os gauleses eram os únicos povos que os romanos não conseguiram conquistar; porém, isso não é verdade, apenas ficção. Os gauleses venceram algumas vezes os romanos, no entanto, acabaram sendo conquistados. Os títulos de *Asterix* são ficcionais, elaborados para divertir e não ensinar história.

A história de *Asterix* e *Obelix* foi inspirada em fatos da história da conquista da Gália pelos romanos. Em 52 a.C., Júlio César havia dominado toda a Gália, mas quando partiu, algumas aldeias se revoltaram: a ideia era queimar todas as plantações da Gália e deixar os soldados romanos famintos. Quase toda a Gália queimou! Mas teve uma tribo que, apesar de queimar vinte vilarejos em um só dia, se recusou a queimar sua capital, Avaricum, e chegou a resistir por mais vinte e sete dias, o que naquela época foi um grande acontecimento. Esta resistência de vinte e sete dias de alguns gauleses em Avaricum, inspirou os franceses René Goscinny e Albert Uderzo a criarem os personagens *Asterix* e *Obelix*, em 1959. Entre as décadas de 50 e 60, os franceses aprendiam nas escolas que eram descendentes diretos dos gauleses. Na verdade, uma aldeia que tenha resistido durante tanto tempo não existiu, mas muitos costumes retratados nas histórias em quadrinhos de *Asterix* aparecem em documentos históricos.

Caio **Júlio César** (nome real de Gaius Julius **Caesar**) foi um militar e governante romano no período de transição no final do período republicano da história de Roma Antiga.

Nasceu em Roma em 13 de julho de 100 a.C e faleceu em 15 de março de 44 a.C no mesmo local de nascimento.

Cleópatra Thea Filopator (em grego, Κλεοπάτρα Φιλοπάτωρ – Cleopátra Philopátor; Alexandria, 69 a.C. — 12 de agosto de 30 a.C.) foi a última rainha da dinastia de Ptolomeu, general que governou o Egito após a conquista daquele país pelo rei Alexandre III da Macedônia.

Fonte: Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/quadrinhos-e-antiguidade-o-mundo-antigo-segundo-asterix-e-obelix.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Figura 53 — Júlio Cesar.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://seuhistory.com/hoje-na-historia/assassinado-julio-cesar-de-roma>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 54 — Cleópatra.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/cleopatra>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

3º desdobramento

Depois da nossa leitura e das retomadas feitas até aqui, registre a história como um texto narrativo e coloque tudo o que você lembra. Mãos à obra!

4º desdobramento

Responda...

1. Quem é Asterix?

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno tenha percebido as características mais marcantes da personagem, tais como: um herói das aventuras gaulesas; é pequeno, inteligente e muito corajoso. Sua força vem da poção preparada pelo druida.

2. Quem é Obelix?

Expectativa de resposta: É o grande amigo de Asterix, gosta de javalis e de boas aventuras; está sempre com fome; é grande, forte e defensor da natureza.

3. Quem é Panoramix?

Expectativa de resposta: É o druida, uma espécie de mago. Panoramix é considerado o grande sábio da aldeia gaulesa e realiza as poções mágicas para ajudar as pessoas.

4. No meio da tempestade em que os gauleses enfrentavam naquela noite, houve uma visita. Quem era essa visita e o que aconteceu com a sua chegada?

Expectativa de resposta: Apareceu um adivinho. Inicialmente, ficaram assustados, mas houve uma grande agitação quando souberam que era um adivinho. Então, todos queriam saber o futuro da aldeia.

5. Todos os moradores acreditaram no visitante? Por quê?

Expectativa de resposta: A maioria dos moradores acreditaram no visitante, exceto Asterix, porque ele era muito inteligente, esperto e logo desconfiou do visitante.

6. Por que, repentinamente, todos os moradores da aldeia começaram a passear na floresta?

Expectativa de resposta: Porque os moradores descobriram que o adivinho estava lá e queriam que ele lesse o futuro de cada um. Como ele era um impostor, dizia sempre o que as pessoas queriam ouvir; e, por isso, recebia dos moradores tudo o que pedia.

7. Qual foi o plano feito por Asterix e pelo druida para desmascarar o impostor da história?

Expectativa de resposta: O druida criou uma poção mágica com um mau cheiro insuportável para a aldeia e mostrou que aquilo não era a cólera dos deuses como o adivinho havia dito, e sim uma criação do druida para desmascará-lo.

Referências

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Páginas consultadas

Texto: Asterix e Obelix — Contextualizando. Disponível em: <[https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/quadrinhos e antiguidade o mundo antigo segundo asterix e obelix.htm](https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/quadrinhos_e_antiguidade_o_mundo_antigo_segundo_asterix_e_obelix.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Figura 53 — Júlio Cesar. Imagem disponível em: <<http://seuhistory.com/hoje-na-historia/assassinado-julio-cesar-de-roma>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 54 — Cleópatra. Imagem disponível em:
<<http://www.sohistoria.com.br/biografias/cleopatra>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Encontros 9 e 10 — Tipos de traços e expressividade das personagens.

Duração: 3 aulas.

Objetivo principal: Na caricatura, reconhecer os diferentes tipos de traços existentes para desenhar personagens dos quadrinhos e os recursos utilizados para realçar a expressividade dessas personagens.

Objetivo secundário: a) conhecer as caricaturas de várias pessoas famosas; b) discutir a respeito e relacionar tais recursos com a história de aventura *O adivinho*.

Conteúdo programático: Tipos de traços (estilizado, caricato, realista, hiper-realista); expressividade de personagens (combinação entre partes do rosto e elementos externos como sinais gráficos e metáforas visuais).

Desdobramentos metodológicos:

- 1) conversar com os alunos sobre os diferentes tipos de traços para desenhar personagens e falar a respeito dos estudos mais recentes acerca dos quadrinhos;
- 2) entregar o texto *Nas histórias em quadrinhos, há diferentes estilos de desenhos...* com várias informações e exemplos dos desenhos para realizar a leitura junto com os alunos;
- 3) após a leitura da folha, mostrar também outras imagens na tv *pendrive* sobre o assunto e discutir suas características. Além de mostrar imagens gerais sobre o assunto, apresentar uma seleção de caricaturas para os alunos discutirem sobre as características marcantes de cada imagem²³;
- 4) em seguida, apresentar uma caricatura de Nelson Mandela, contextualizar, mostrar fotografias reais, discutir com os alunos e pedir para que observem todos os detalhes da imagem e escrevam as impressões acerca dessa imagem;
- 5) socializar as respostas em círculo;
- 6) propor a observação de quatro imagens da personagem Hulk para que os alunos identifiquem as diferenças de traços;
- 7) entregar as revistas em quadrinhos novamente aos alunos para que observem o tipo de traçado utilizado na obra desenhada por Gosciny e Uderzo (2014) e propor responder uma questão acerca do assunto;
- 8) com as revistas ainda em mãos, pedir para os alunos observarem as personagens e os elementos externos aos seus rostos e corpos, possíveis sinais de algum tipo de emoção desejada pelo autor e entregar um texto informativo para leitura e discussão;

²³ Imagens disponíveis em: <<https://pt-br.facebook.com/salaodchumor.piracicaba>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

9) para finalizar esse encontro, entregar uma atividade com a intenção de que os alunos observem as personagens e os recursos desenhados ao redor do rosto de cada uma e criem balões com falas relativas às expressões faciais e a esses recursos.

Atividades propostas

2º desdobramento

Nas histórias em quadrinhos, há diferentes estilos de desenhos...

Cagnin (1975), um estudioso dos quadrinhos, diz que as personagens podem ser desenhadas de três maneiras: realista, estilizada ou caricata. Veja alguns exemplos.

Figura 55 — Capitão América realista.



Fonte: Disponível em: <http://stevepting.blogspot.com.br/2009_02_01_archive.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 56 — Capitão América estilizado.



Fonte: Disponível em: <<https://hqrock.wordpress.com/2011/03/24/jack-kirby-o-rei-dos-quadrinhos/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 57 — Capitão América caricato.



Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/294493263104108844/>>. Acesso em: 12/08/2016> Acesso em 12 ago. 2016.

Atualmente, é possível usar um novo rótulo, o ultra ou hiper-realismo. Esse tipo de desenho é feito a óleo. Alguns são baseados em modelos vivos. Veja os exemplos.

Figura 58 — Capitão América hiper-realista I.

Fonte: Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismo-nas-historias-em-quadrinhos.html Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 59 — Capitão América hiper-realista II.

Fonte: Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismo-nas-historias-em-quadrinhos.html Acesso em: 12 ago. 2016.

Curiosidade: Esse traço hiper-realista ficou muito famoso nos Estados Unidos, devido aos trabalhos do desenhista Alex Ross.

Visite: http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismo-nas-historias-em-quadrinhos.html.

3º desdobramento

Observe estas imagens²⁴:

Figura 60 — Pelé.**Figura 61** — Gandhi.**Figura 62** — Valesca Popozuda.

²⁴ Fonte: Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Caricaturas selecionadas para a categoria *Honra ao mérito*. Imagens disponíveis em: <https://www.facebook.com/salaodehumor.piracicaba/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 63 — Faustão.



Figura 64 — Dercy Gonçalves.



Figura 65 — Lulu Santos.



*3º desdobramento*²⁵

Figura 66 — Fred Mercury.



Figura 67 — Lionel Messi.



Figura 68 — Ronaldinho Gaúcho.



²⁵ Fonte: Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Caricaturas selecionadas para a categoria *Honra ao mérito*. Imagens disponíveis em: <<https://www.facebook.com/salaodehumor.piracicaba/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 69 — Dilma Rousseff.

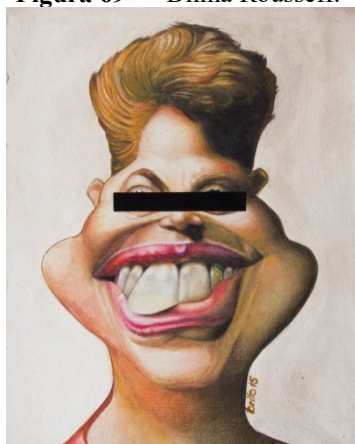


Figura 70 — Barack Obama.



Figura 71 — Adolf Hitler.



Figura 72 — Oscar Niemeyer.

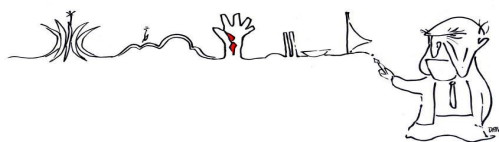


Figura 73 — Ariano Suassuna.



4º desdobramento

Figura 74 — Nelson Mandela I.



Fonte: Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/salaodehumor.piracicaba>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que Nelson Mandela representa, nessa imagem, a tão sonhada liberdade, por meio da metáfora em sua mão — um pássaro — e as correntes quebradas simbolizam o rompimento dos movimentos de *Apartheid* que aconteceram durante muitos anos.

Figura 75 — Nelson Mandela II.



Fonte: Chris Jackson. Publicação em 26 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/evento/nelson-mandela-arrives-at-the-intercontinental-hotel-81704914#nelson-mandela-leavestheintercontinental-hotel-after-a-photoshoot-picture-id81719122>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 76 — Nelson Mandela III.



Fonte: Jurgen Schadeberg. Publicação em: 11 fev. 1990. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/evento/feb-1990-nelson-mandela-is-released-from-prison-604545019#south-africas-first-black-president-nelson-mandela-revisits-his-cell-picture-id181320165>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

6º desdobramento

Observe as imagens desta personagem das histórias em quadrinhos.

Figura 77 — Hulk (autor desconhecido).



Fonte: Tutoriais *Photoshop*. Publicação em: mar. 2010. Disponível em: <<http://www.tutoriaisphotoshop.net/2010/03/fa-arts-do-incrivel-hulk.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 78 — Hulk por Alex Ross.



Fonte: *All Wide wall papers*. Publicação em: 2010. Disponível em: <<http://www.allwidewallpapers.com/hulk-alex-ross/aHVsay1hbGV4LXJvc3M/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 79 — Hulk por Gary Frank.



Fonte: Radiação gama *blogspot*. Publicação em: dez. 2014. Disponível em: <<http://radiacaogama.blogspot.com.br/2014/12/galeria-de-arte-gary-frank.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 80 — Hulk por Romulo Coutinho.



Fonte: *Youtube*. Publicação em: 12 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/romulocoutinho1>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Agora responda...

Quais traços foram utilizados para representar o personagem Hulk? O realista, o caricato, o estilizado ou o hiper-realista? Explique com suas palavras.

Expectativa de resposta: em (1) Traço realista, por ser parecido com o real; em (2), traço hiper-realista, por ser muito parecido com o real devido aos detalhes; em (3), traço estilizado, por parecer-se com um desenho comum e, em (4), traço caricato, por trazer o humor com traços que ressaltam defeitos ou características da personagem.

7º desdobramento

Após a observação, propor a seguinte atividade.

Depois de conhecer os estilos de desenhos utilizados para representar as personagens das histórias em quadrinhos, pense a respeito dos personagens da história de aventuras *O adivinho*, que você acabou de ler, e responda qual é o traço utilizado pelo desenhista *Albert Uderzo*? Observe a imagem e escreva como chegou a essa conclusão.

Figura 81 — Asterix e Obelix I.



Fonte: Disponível em: <http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=766561>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que Uderzo utilizou em seu desenho o traço estilizado, devido às características semelhantes aos desenhos mostrados e estudados anteriormente, como as cores e o traço que levam o leitor a ter a percepção de uma imagem com estilo semelhante ao desenho animado, representando personagens e não um ser humano na vida real.

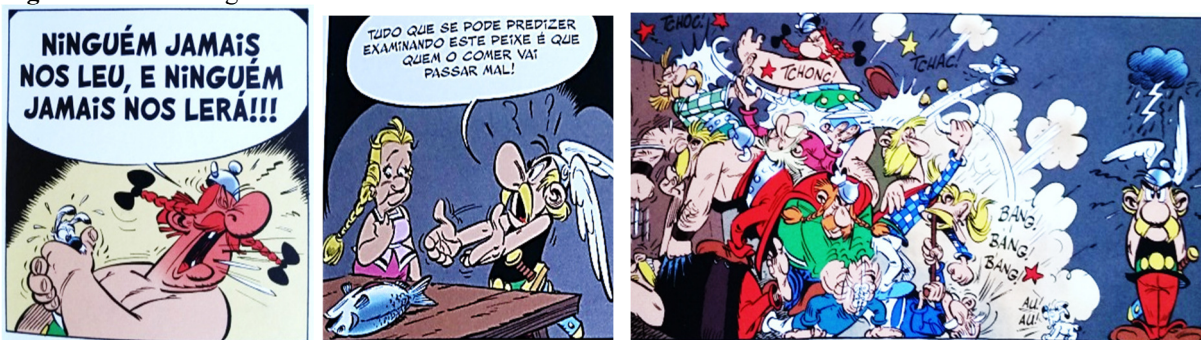
8º desdobramento

Leia com atenção!

Segundo Ramos (2014a), outro estudioso dos quadrinhos, os personagens funcionam como bússolas na trama, pois orientam o leitor sobre os rumos da história. O rosto da personagem é um dos principais recursos para dar expressividade à figura representada. Cagnin (1975) diz que a combinação entre cinco elementos é responsável pela expressão do rosto. São eles: olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca.

Elementos externos ao rosto podem ajudar na transmissão das emoções das personagens. Esses elementos são chamados de *sinais gráficos* e *metáforas visuais*. Veja os exemplos.

Figura 82 — Sinais gráficos e metáforas visuais.



Fonte: Goscinny e Uderzo (2014, p. 11)

9º desdobramento

Observe as personagens. Estão rindo ou chorando? Escreva o que o (a) levou a chegar a essa conclusão.

Utilizando balões, crie as falas das personagens para essa cena. Deixe a imaginação criar asas!

Figura 83 — Asterix e Obelix II.



Fonte: Disponível em: <www.google.com.br/search?q=imagens+de+asterix+e+obelix&biw=>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que as personagens estão “chorando de tanto rir”, conforme aparece na expressão facial e enfatizada pelos sinais gráficos. Além disso, espera-se que ele crie falas coerentes à imagem descrita.

Referências

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Figura 82 — Sinais gráficos e metáforas visuais. GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 11.

Páginas consultadas

Figura 55 — Capitão América realista. Imagem disponível em: <http://steveepting.blogspot.com.br/2009_02_01_archive.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 56 — Capitão América estilizado. Imagem disponível em: <<https://hqrock.wordpress.com/2011/03/24/jack-kirby-o-rei-dos-quadrinhos/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 57 — Capitão América caricato. Imagem disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/294493263104108844/>>. Acesso em: 12/08/2016> Acesso em 12 ago. 2016.

Figura 58 — Capitão América hiper-realista I. Imagem disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismonas-historias-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 59 — Capitão América hiper-realista II. Imagem disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismo-nas-historias-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 60 — Pelé. Figura 61 — Gandhi. Figura 62 — Valesca Popozuda. Figura 63 — Faustão. Figura 64 — Dercy Gonçalves. Figura 65 — Lulu Santos. Figura 66 — Fred Mercury. Figura 67 — Lionel Messi. Figura 68 — Ronaldinho Gaucho. Figura 69 Dilma Rouseff. Figura 70 — Barack Obama. Figura 71 — Adolf Hitler. Figura 72 — Oscar Niemeyer. Figura 73 — Ariano Suassuna. **Salão Internacional de Humor de Piracicaba**. Caricaturas selecionadas para a categoria *Honra ao mérito*. Imagens disponíveis em: <<https://www.facebook.com/salaodehumor.piracicaba/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 74 — Nelson Mandela I. Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/salaodehumor.piracicaba>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 75 — Nelson Mandela II. Chris Jackson. Publicação em 26 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/evento/nelson-mandela-arrives-at-the-intercontinental-hotel-81704914#nelson-mandela-leavestheintercontinental-hotel-after-a-photoshoot-picture-id81719122>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 76 — Nelson Mandela III. Jurgen Schadeberg. Publicação em: 11 fev. 1990. Disponível em: <http://www.gettyimages.pt/evento/feb-1990_nelson-mandela-is-released-from-prison-604545019#south-africas-first-black-president-nelson-mandela-revisits-his-cell-picture-id181320165>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 77 — Hulk (autor desconhecido). Tutoriais *Photoshop*. Publicação em: mar. 2010. Disponível em: <<http://www.tutoriaisphotoshop.net/2010/03/fa-arts-do-incrivel-hulk.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 78 — Hulk por Alex Ross. *All Wide wall papers*. Publicação em: 2010. Disponível em: <<http://www.allwidewallpapers.com/hulk-alex-ross/aHVsay1hbGV4LXJvc3M/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 79 — Hulk por Gary Frank. Radiação gama *blogspot*. Publicação em: dez. 2014. Disponível em: <<http://radiacaogama.blogspot.com.br/2014/12/galeria-de-arte-gary-frank.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 80 — Hulk por Romulo Coutinho. *Youtube*. Publicação em: 12 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/romulocoutinho1>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 81 — Asterix e Obelix I. Disponível em: <http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=766561>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 83 — Asterix e Obelix II. Disponível em: <www.google.com.br/search?q=imagens+de+asterix+e+obelix&biw=>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Encontro 11 — Outros recursos da linguagem dos quadrinhos.

Duração: 2 aulas.

Objetivo principal: reconhecer outros recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos, como balões e onomatopeias.

Objetivo secundário: retomar oralmente os outros recursos trabalhados — sinais gráficos, metáforas visuais, letras e traços — a fim de que os alunos consigam fazer a leitura das imagens.

Conteúdo programático: a linguagem dos quadrinhos (tipos de balões e onomatopeias).

Desdobramentos metodológicos:

- 1) conversar com os alunos sobre a maneira como é feito o diálogo, ou seja, a comunicação entre as personagens;
- 2) entregar novamente as revistas em quadrinhos em que está a história de aventuras *O adivinho* e outros exemplares, para que os alunos façam uma pesquisa de diferentes tipos de balões;
- 3) após a pesquisa, propor a atividade intitulada *Conhecendo a linguagem dos quadrinhos*;
- 4) explicar aos alunos sobre balões de fala que podem indicar gritos, por meio de um pequeno texto com imagens e atividades para exercitar;
- 5) após as atividades anteriores, conversar com os alunos sobre os sons do mundo que são representados por meio de palavras, propor que abram novamente as revistas, procurem-nas para entender o que representam e se contribuem com a imagem;
- 6) realizar a atividade intitulada *Continuando a conhecer a linguagem dos quadrinhos...*;
- 7) sistematizar os conhecimentos junto com os alunos.

Atividades propostas

3º desdobramento

Conhecendo a linguagem dos quadrinhos...

Observe os balões e escreva o que você acha que eles representam.

Figura 84 — Asterix e o adivinho I.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 13).

Expectativa de resposta: Os dois balões representam gritos vindos de dentro da casa, mostrados pelo alongamento do apêndice; e todos os outros sinais sinalizam que a personagem que grita está bastante brava e que todas as outras personagens estão correndo de medo dela.

Figura 85 — Asterix e o adivinho II.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 13)

Figura 86 — Asterix e o adivinho III.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 10)

Figura 87 — Asterix e o adivinho IV.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 27).

Expectativa de resposta: Representam respectivamente pensamento, grito e medo. Os sinais gráficos e as expressões faciais contribuem com a intenção de cada balão.

Figura 88 — Asterix e o Adivinho V.



Fonte: Goscinny e Uderzo (2014, p. 8).

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno observe a existência de um apêndice direcionado para cada personagem e que, dessa maneira, entenda que esse tipo de balão mostra que todos estão dizendo a mesma palavra ao mesmo tempo.

Sistematizando...

Os BALÕES servem para representar o discurso direto, ou seja, a fala dos personagens nas histórias em quadrinhos. O sinal que indica a direção de onde vem a fala chama-se APÊNDICE. Existem vários tipos de balões e cada um deles expressa algo diferente, que pode ser percebido com a ajuda das imagens da história.



4º desdobramento

Em algumas situações, os balões-fala são utilizados para indicar gritos. Essa indicação só é possível perceber pela combinação entre o tamanho das letras e da expressão facial e corporal das personagens, como no exemplo abaixo.

Figura 89 — Balão-fala significando grito.



Fonte: Goscinny e Uderzo (2014, p. 11).

Figura 90 — Balão-berro.



Fonte: Goscinny e Uderzo (2014, p. 24).

1. Descreva o balão e a expressão facial das personagens *Obelix* e *Naftalina*.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba que, embora o balão de Obelix seja de fala, nesse momento está sendo utilizado para indicar gritos de nervosismo, pois outros recursos como a letra maiúscula, a expressão facial, a cor vermelha e os sinais gráficos ao redor do rosto contribuem para essa construção de sentido. O balão de Naftalina é o balão-berro. No entanto, é possível perceber, pela sua expressão facial e pelos elementos externos ao rosto, que a personagem grita e aponta por estar surpresa com a chegada de alguém.

2. Agora busque, no episódio *O adivinho*, outros exemplos semelhantes. Marque a página nas linhas abaixo e descreva a situação.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno consiga encontrar balões semelhantes aos trabalhados anteriormente, tendo em vista que cada um encontrará um exemplo diferente do outro.

6º e 7º desdobramentos

Continuando a conhecer a linguagem dos quadrinhos...
Observe as palavras abaixo e escreva o que representam na história.

Figura 91 — Asterix e o adivinho VI.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 12).

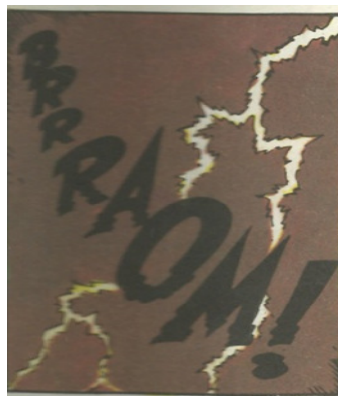
Expectativa de resposta: As palavras representam sons de pancadas, porque, além das palavras escritas na cena, os sinais gráficos com estrelas e linhas ressaltam essa ideia.

Figura 92 — Asterix e o Adivinho VII.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 12)

Figura 93 — Asterix e o Adivinho VIII.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 08).

Figura 94 — Asterix e o Adivinho IX.



Fonte: Goscinny e Uderzo (1972, p. 13).

Expectativa de resposta: As palavras representam respectivamente o som de uma peixada na cabeça, trovão e uma trombada da personagem com a árvore, pois as imagens e os recursos dos quadrinhos, tais como as linhas cinéticas e os sinais gráficos, contribuem para a construção da mesma ideia.

Sistematizando...

As palavras que você acabou de ler, são chamadas de ONOMATOPEIAS. Elas são utilizadas para representar sons e aparecem com muita frequência nas histórias em quadrinhos!

Referências

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Figura 84 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 13.

Figura 85 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p.13.

Figura 86 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 10

Figura 87 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 27.

Figura 88 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 08.

Figura 89 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 11.

Figura 90 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 24.

Figura 91 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 12.

Figura 92 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 12

Figura 93 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 08.

Figura 94 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 13.

Encontro 12 — Conhecendo a *charge*.

Duração: 2 aulas.

Objetivo principal: Conhecer as principais características do gênero *charge*.

Objetivos secundários: a) estabelecer a relação intertextual com a notícia; b) interpretá-la.

Conteúdo programático: *charge*, notícia, humor e intertextualidade.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) entregar a *charge* sobre a dengue aos alunos;
- 2) realizar a leitura e discutir sobre o texto. Levar imagens das pessoas famosas mencionadas na *charge* para contextualizar, caso algum aluno não conheça. Além disso, aproveitar o tema *dengue* para reforçar os cuidados que as pessoas devem ter com seus quintais, durante todo o ano, para evitar a proliferação do mosquito;
- 3) em seguida, propor questões sobre o texto;
- 4) conversar com os alunos sobre esse gênero discursivo e explicar que faz parte do grande *guarda-chuva* das histórias em quadrinhos, como nomeia Paulo Ramos (2007; 2014a); mencionar algumas características e entregar um chocolate *Charge* para cada aluno, com o objetivo de nomear, de maneira prazerosa, o gênero que acabaram de conhecer;
- 5) propor a leitura da notícia sobre as vítimas da dengue;
- 6) após a leitura, realizar a discussão sobre a notícia e explicar que a *charge* está sempre vinculada a um fato do noticiário; ou seja, a temática é a mesma, porém com características diferentes;
- 7) realizar, então, a comparação oral e a escrita entre os dois gêneros para que o aluno perceba as diferenças;
- 8) para falar um pouco sobre o humor, levar à sala de aula uma piada da internet, mais precisamente do *Facebook*, cuja familiaridade com os alunos é grande;
- 9) após a leitura, fazer uma rápida discussão sobre a temática e o humor; e, logo em seguida, realizar questões sobre o texto;
- 10) e, com o objetivo de finalizar o assunto, entregar uma outra *charge* com a mesma temática para a observação, a discussão e a criação de uma notícia sem registro escrito, apenas de maneira oral para socializar as respostas entre os alunos.

Atividades propostas

1º e 2º desdobramentos

Figura 95 — Charge sobre a dengue I.



Fonte: Frank. Publicação em: 11 abr. 2008. Disponível em: <https://miriancoelho.wordpress.com/2008/04/11/dengue-charge-do-frank/>. Acesso em: 27 fev. 2016.

3º desdobramento

1. Quem são as personagens da imagem acima?

Expectativa de resposta: São mosquitos da dengue, *Aedes Aegypti*.

2. Você conhece os nomes mencionados no diálogo?

Expectativa de resposta: Essa resposta dependerá do conhecimento de mundo de cada um.

3. Qual é a vantagem que um mosquito conta ao outro?

Expectativa de resposta: A vantagem de que havia picado a Grazi Massafera, ex-modelo e atual atriz da rede Globo.

4. Esse tipo de conversa acontece entre os homens?

Expectativa de resposta: Sim, é muito frequente, pois ainda vivemos em uma sociedade machista.

5. E o outro mosquito está feliz? Por quê?

Expectativa de resposta: Não, pois tentou picar a Angélica; e, como estava escuro, acabou picando Luciano Huck.

6. Há humor no texto que você acabou de ler? Por quê?

Expectativa de resposta: Essa resposta dependerá do ponto de vista de cada aluno, pois o humor é algo muito singular em cada pessoa. Uma possibilidade é a quebra de expectativa, com o erro de alvo.

7. Lembre-se das nossas discussões em sala de aula e responda. Qual é o tipo de linguagem utilizada nesse texto? Justifique sua resposta com trechos da conversa entre as personagens.

Expectativa de resposta: O autor da charge utilizou a linguagem informal, pois há gírias na conversa entre os mosquitos. Exemplos: “Mó derrota.”; “Peguei a Grazi Massafera, rapááá!!!”; “Ahh mulééque!” e “...tava escurão”.

5º e 6º desdobramento

*Mais uma vítima confirmada: Grazi Massafera está com dengue
Atriz recebeu diagnóstico depois de se sentir mal durante gravação no Projac*

Mais uma vítima entre as celebridades foi picada pelo mosquito da dengue. Depois de Luciano Huck, Grazi Massafera baixou no estaleiro nesta sexta-feira, 28.

“Ela começou a se sentir mal na quinta-feira (27), mas estava só com dor de cabeça. Achou que era gripe, e foi hoje para o Projac gravar normalmente”, contou a assessoria da atriz ao EGO.

Durante as cenas que teria que fazer, o mal-estar piorou e Grazi foi aconselhada pela produção de “Desejo Proibido” a procurar logo atendimento médico por causa da epidemia de dengue no estado.

Fonte: Eliane Santos. Revista *Ego*. Publicação em: 28 mar. 2008. Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL373999-9798,00->>. Acesso em: 27 fev. 2016.

7º desdobramento

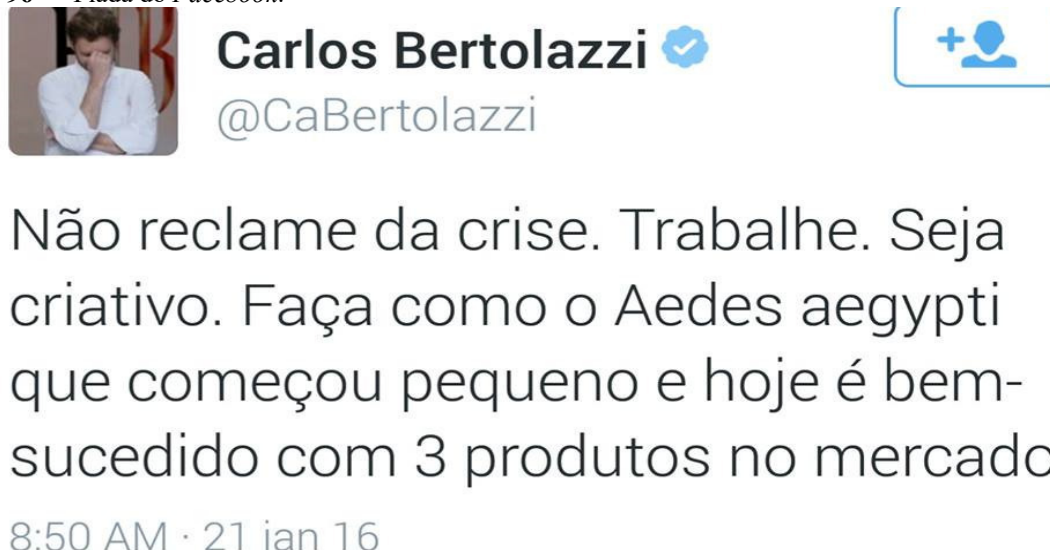
Faça uma comparação entre os dois textos e escreva.

Quadro 9 — Comparação entre a *charge* e a notícia.

CHARGE		NOTÍCIA	
Tipo de linguagem	<i>Expectativa de resposta:</i> Linguagem informal.	Tipo de linguagem	<i>Expectativa de resposta:</i> Linguagem formal.
Tema	<i>Expectativa de resposta:</i> As vítimas da dengue.	Tema	<i>Expectativa de resposta:</i> As vítimas da dengue.
Humor	<i>Expectativa de resposta:</i> Há a presença de humor pelo fato de o texto trazer dois mosquitos da dengue conversando como se fossem dois homens, depois de terem se envolvido com uma mulher.	Humor	<i>Expectativa de resposta:</i> Não há a presença de humor, o texto apenas informa os fatos ocorridos sem expressar qualquer tipo de sentimento.
Conclusão	<i>Expectativa de resposta:</i> A <i>charge</i> é um texto que faz parte do hipergênero <i>histórias em quadrinhos</i> . Esse gênero é constituído pela linguagem verbal e não verbal, feito normalmente em apenas um quadrinho, traz a presença do humor e está sempre vinculada a um fato do noticiário.		

Fonte: a própria pesquisadora.

8º desdobramento

Figura 96 — Piada do Facebook.

Fonte: Carlos Bertolazzi. Publicação em: 21 jan. 2016. Disponível em: <www.facebook.com/legadodacopanobrasil/photos/a.1457424331180740.1073741826.1451006558489184/1685147998408371/?type=3&theater>. Acesso em: 27 fev. 2016.

9º desdobramento

Responda:

1. Quem é o *Aedes Aegypti*?

Expectativa de resposta: O mosquito transmissor da dengue.

2. Por que o chamam de criativo e bem-sucedido?

Expectativa de resposta: Pelo fato de, inicialmente, transmitir apenas a dengue e, atualmente, devido às suas mutações genéticas, transmitir também o *Zika Vírus* e a *Chikungunya*.

3. Quem são os três produtos que estão no mercado?

Expectativa de resposta: dengue, Zika Vírus e Chikungunya.

4. O humor aparece para satirizar uma determinada situação? Que situação seria essa?

Expectativa de resposta: O fato do aumento de doenças provocadas pelo *Aedes Aegypti* e um comentário do Presidente da República do Brasil, aconselhando que o povo não pensasse em crise, mas que trabalhasse (intertexto).

5. O que pode ser feito por você para evitar a dengue?

Expectativa de resposta: Deve-se manter o quintal e os ambientes frequentados sempre limpos, não jogar lixo nas ruas, colocar areia nos pratos de plantas, manter caixas d'água ou outros recipientes com água sempre bem tampados, conscientizar outras pessoas a respeito dos cuidados e dos perigos provenientes dessa doença entre outros.

Figura 97 — Charge sobre a dengue II.



Fonte: Chico Caruso. Agência *O Globo*. Publicação em: 10 mar. 2002. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/charges-e-humor/mosquito-da-dengue-inspira-charges-sobre-fh-serra-cesar-maia-conde-garotinho-18600717>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Após a observação do texto e de todos os detalhes presentes, crie uma provável notícia que tenha dado origem a essa charge.

Expectativa de resposta: Uma possibilidade de resposta seria que, devido à proliferação do mosquito da dengue, a cidade do Rio de Janeiro foi tomada, inclusive o Cristo Redentor que, segundo a imagem, movimentou seus braços na tentativa de matar o mosquito.

Referências

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. 421f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 01 maio 2017.

Páginas consultadas

Figura 95 — Charge sobre a dengue I. Frank. Publicação em: 11 abr. 2008. Disponível em: <<https://miriancoelho.wordpress.com/2008/04/11/dengue-charge-do-frank/>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 96 — Piada do *Facebook*. Carlos Bertolazzi. Publicação em: 21 jan. 2016. Disponível em: <www.facebook.com/legadodacopanobrasil/photos/a.1457424331180740.1073741826.1451006558489184/1685147998408371/?type=3&theater>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 97 — Charge sobre a dengue II. Chico Caruso. Agência *O Globo*. Publicação em: 10 mar. 2002. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/charges-e-humor/mosquito-da-dengue-inspira-charges-sobre-fh-serra-cesar-maia-conde-garotinho-18600717>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Texto Jornalístico. Eliane Santos. Revista **Ego**. Publicação em: 28 mar. 2008. Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL373999-9798,00->>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Encontro 13 — Os quadrinhos no jornal *Folha de Londrina*.

Duração: 1 aula.

Objetivo principal: entrar em contato com o jornal, entendendo que é um dos suportes onde os quadrinhos aparecem, especialmente os relacionados ao humor.

Objetivos secundários: a) manusear o jornal; b) conhecer a sua organização em seções temáticas; c) pesquisar sobre os quadrinhos.

Conteúdo programático: jornal; a linguagem dos quadrinhos no jornal.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) levar quinze exemplares do jornal *Folha de Londrina* para a sala de aula, formar duplas e apresentá-lo aos alunos, tendo em vista que alguns deles nunca tiveram contato;
- 2) no primeiro momento, deixá-los à vontade para observar e ler algo que chame atenção. Em seguida, explicar a organização do jornal em temas para facilitar a procura do leitor e acompanhar junto com eles a busca por essas partes do jornal, fazendo um “passeio” por ele;
- 3) após a visita a todas as partes, mostrar as seções em que aparecem os quadrinhos: “Folha Opinião” e “Folha 2”;
- 4) propor a busca por esses quadrinhos, fazer a leitura deles e discutir sobre todas as características trabalhadas até agora, fazendo uma revisão por meio dos quadrinhos encontrados no jornal.

Encontros 14, 15 e 16 — Conhecendo o cartum e diferenciando cartum e *charge*.

Duração: 5 aulas.

Objetivo principal: conhecer as principais características do gênero *cartum*.

Objetivos secundários: a) interpretar o *cartum*; b) diferenciar *cartum* de *charge*.

Conteúdo programático: cartum, charge e interpretação textual.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) antes de iniciar o próximo conteúdo, fazer uma revisão do assunto trabalhado anteriormente com os alunos;
- 2) recuperar o que foi trabalhado e verificar se os alunos estão aprendendo ou se é necessária uma mudança na estratégia pedagógica, ou seja, uma maneira de refletir sobre a metodologia utilizada;
- 3) conversar com os alunos, ouvir as contribuições e registrá-las em um texto coletivo no quadro que, posteriormente, será passado para o caderno;
- 4) entregar o cartum aos alunos, pedir para fazerem uma observação minuciosa dessa imagem; e, para ajudá-los, sugerir que enumerem os dois planos que aparecem no cartum e que façam uma descrição de cada um deles;
- 5) após a observação, realizar o registro escrito sobre os dois planos da figura;
- 6) responder às questões propostas;
- 7) realizar a comparação entre os dois gêneros trabalhados, a *charge* e o cartum;
- 8) apresentar as principais características do gênero como o humor, a sequência narrativa em apenas um quadrinho, o tipo de linguagem e o fato de as personagens representarem as pessoas do cotidiano. Segundo Ramos (2007), trata-se de um coletivo e não se refere a algo ou alguém especificamente vinculado ao noticiário, como no caso da *charge*;
- 9) discutir com os alunos sobre as características desses dois gêneros quadrinísticos e apresentá-los fazendo um paralelo.

Atividades propostas

4º desdobramento

Figura 98 — Cartum.



(Quino. *Sim, amor*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 37.)

Fonte: Quino. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Todos os textos*. 6º ano. São Paulo: Atual, 2011. p. 138.

5º desdobramento

Quadro 10 — Análise dos planos um e dois do cartum.

Plano 1 (interior do balão)	Plano 2 (fora do balão)
Roupa mãe: <i>Expectativa de resposta:</i> uma roupa bonita, saia e blusa.	Roupa mãe: <i>Expectativa de resposta:</i> Um vestido e um avental.
Aparência mãe: <i>Expectativa de resposta:</i> Magra, bem vestida, feliz e apaixonada.	Aparência mãe: <i>Expectativa de resposta:</i> Acima do peso, descabelada, cansada, triste e surpresa com a história contada pelo pai.
Roupa pai: <i>Expectativa de resposta:</i> Roupa de super-herói.	Roupa pai: <i>Expectativa de resposta:</i> Bem vestido, camisa e calça.
O que tinha na perna da mãe? <i>Expectativa de resposta:</i> Havia uma bola de ferro semelhante à utilizada para impedir que os escravos fugissem no século XIX.	O que tem na mão da mãe? <i>Expectativa de resposta:</i> Há uma esponja de esfregar o chão.
História que pai contou ao menino: <i>Expectativa de resposta:</i> Ele contou que a mãe do menino era escravizada por seu chefe, que a fazia trabalhar demais. Então, o pai do garoto a salvou, tirando-a do emprego e permitindo que ela ficasse em casa “apenas” cuidando do lar e da família.	O que o pai está fazendo? <i>Expectativa de resposta:</i> Está contando a história ao filho, sentado em uma confortável poltrona, enquanto sua esposa esfrega o chão de joelhos. A imagem da poltrona onde pai e filho estão sentados foi colocada de uma maneira que provocasse a impressão de uma metáfora da mãe como um “burro de carga”, no qual carrega as pessoas da casa e todos os problemas em suas costas.
Tempo: <i>Expectativa de resposta:</i> Passado.	Tempo: <i>Expectativa de resposta:</i> Presente.

Fonte: a própria pesquisadora.

6º desdobramento

Responda às questões abaixo.

1. Na história contada, que papel o pai desempenha?

Expectativa de resposta: O papel de super-herói que salva a mãe do garoto da condição de escrava de seu chefe.

2. Quem é a mulher que ele salva?

Expectativa de resposta: É a sua futura esposa, mãe de seu filho.

3. Quem é o homem que ele bate?

Expectativa de resposta: É o chefe da sua futura esposa.

4. O que representa a corrente de ferro partida?

Expectativa de resposta: Representa a liberdade oferecida pelo homem que a salvou.

5. Conclua: a que situação, na realidade, corresponde a história que o pai conta ao filho?

Expectativa de resposta: Corresponde à situação de um casamento em que o marido tira a esposa do emprego e de sua independência com a promessa de trabalhar menos, ficando em casa para cuidar do lar e dos filhos.

6. O que a expressão da mulher sugere?



Expectativa de resposta: Sugere espanto, tristeza e cansaço.

7. A situação da mulher no presente é diferente da que ela vivia no passado? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Não, pois o pai conta ao filho uma história que promete liberdade à esposa, mas que, na realidade, traz outro tipo de escravidão, por meio do excesso de trabalho com a casa e com a família.

7º, 8º e 9º desdobramentos

Quadro 11 — Diferenciando os gêneros *charge* e cartum.

DIFERENCIANDO OS GÊNEROS	
Figura 46 — <i>Charge</i> .	Figura 47 — <i>Cartum</i> .
	 <p style="text-align: right; font-size: small;">(Quino. <i>Sim, amor</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 37.)</p>
CARACTERÍSTICAS	
<i>Expectativa de resposta:</i> Temporal	<i>Expectativa de resposta:</i> Atemporal
<i>Expectativa de resposta:</i> Vínculo ao noticiário	<i>Expectativa de resposta:</i> Vinculado a fatos do cotidiano.
<i>Expectativa de resposta:</i> Uso das linguagens verbal e não verbal.	<i>Expectativa de resposta:</i> Predominantemente o uso da linguagem não verbal.
<i>Expectativa de resposta:</i> Temática da dengue ligada à notícia de mais vítimas com a doença.	<i>Expectativa de resposta:</i> Temática do casamento e da rotina das donas de casa em geral.

Fonte: a própria pesquisadora.

Referências

RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 421f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 01 maio 2017.

Figura 98 — Cartum. Quino. *In*: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos**. 6º ano. São Paulo: Atual, 2011. p. 138.

Encontros 17 e 18 — Os quadrinhos no jornal e as tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown*.

Duração: 3 aulas.

Objetivo principal: conhecer as principais características do gênero *tira cômica* por meio do primeiro contato com as tiras cômicas de *A turma do Charlie Brown*.

Objetivos secundários: a) ler e interpretar a tira cômica; b) identificar a quebra de expectativa com o desfecho inesperado.

Conteúdo programático: tira cômica de *A turma de Charlie Brown*.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) apresentar a seguinte tira cômica aos alunos, sem o último quadrinho, propositalmente com a intenção de que entendam o desfecho inesperado;
- 2) propor a leitura da tira, conversar com os alunos para que saibam o que acharam do gênero, por que recebe esse nome, falar sobre o formato, o tipo de linguagem, os balões, as personagens, as expressões faciais e corporais, os sinais gráficos e falar que a última parte está faltando devido à intenção de perceberem o desfecho inesperado, com a quebra de expectativa, uma das principais características da tira cômica;
- 3) após a leitura, propor que os alunos respondam oralmente às perguntas relativas ao texto;
- 4) nesse momento, deixar que os alunos criem inúmeras hipóteses de desfecho, ouvi-los e propor que escrevam o final da maneira que imaginam;
- 5) entregar, então, apenas a última parte da tira cômica;
- 6) ouvir as opiniões e as reações dos alunos sobre o desfecho inesperado em relação às hipóteses por eles criadas, explicar sobre a quebra de expectativa e realizar algumas encenações com os alunos para entenderem;
- 7) sistematizar o aprendizado e construir o conhecimento com uma definição sobre a tira cômica;
- 8) em outro momento, propor uma atividade na qual os alunos receberão quatro tiras cômicas sem o último quadrinho, para exercitarem a quebra de expectativa com o desfecho inesperado.

Atividades propostas

1º e 2º desdobramentos

Figura 99 — Tira cômica, uma introdução.



Fonte: Schulz (1953, p. 21).

3º desdobramento

1. Sobre a expressão facial e corporal de Charlie Brown, responda:

a. Na 1ª vinheta, o que elas indicam?

Expectativa de resposta: Indicam que Charlie Brown ficou surpreso com o pedido de Lucy.

b. Na 2ª vinheta, o que é possível perceber com as expressões acompanhadas das linhas cinéticas?

Expectativa de resposta: É possível perceber que Charlie Brown ficou muito bravo e começou a gritar com a amiguinha.

c. Na 3ª vinheta, a posição de Charlie Brown junto das linhas cinéticas e dos sinais gráficos indica o quê?

Expectativa de resposta: Indicam que ele continua furioso, gritando e dando socos no chão.

d. Toda essa evolução em relação aos sentimentos de Charlie Brown cria uma expectativa. Qual seria? O que você imagina que vai acontecer?

Expectativa de resposta: A expectativa de que Charlie Brown não fará o sanduíche e de que Lucy nunca mais pedirá nada a ele.

4º, 5º e 6º desdobramentos

Figura 100 — Desfecho inesperado.



Fonte: Schulz (1953, p. 21).

7º desdobramento

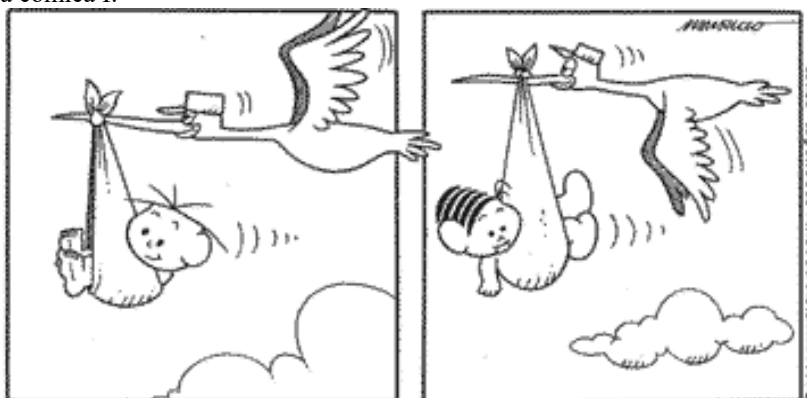
Sistematizando...

A tira cômica é um texto:

Expectativa de resposta: Curto, de formato retangular, utiliza linguagem verbal e não verbal e que provoca uma quebra de expectativa, com um desfecho inesperado capaz de trazer à tona o humor.

8º desdobramento

Figura 101 — Tira cômica I.

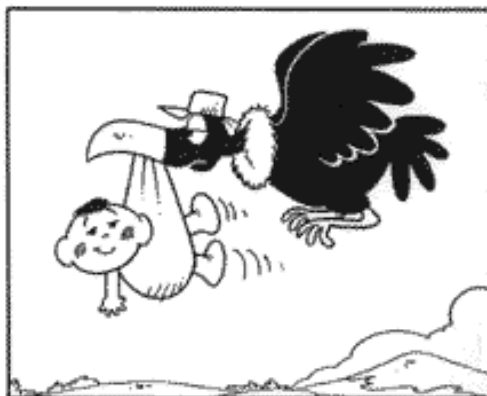


Fonte: Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjdgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

O que você acha que acontecerá no final dessa tira?

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos sejam coerentes com o que as imagens levam a imaginar.

Figura 102 — Quebra de expectativa I.



Fonte: Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: < http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjdgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif > Acesso em: 14 ago 2016.

Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Pelo fato do Cascão ter fama de sujo, o responsável por entregá-lo aos pais foi, ao invés de uma cegonha, um urubu.

Figura 103 — Tira cômica II.

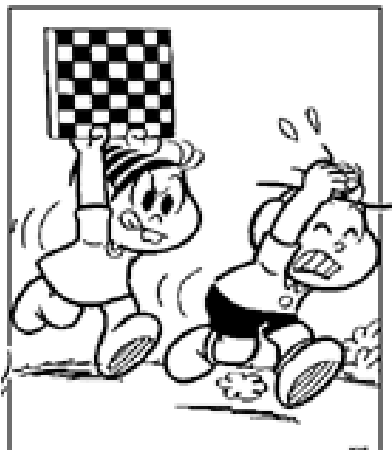


Fonte: Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjdgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

O que você acha que acontecer no final dessa tira?

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos sejam coerentes com o que as imagens levam a imaginar.

Figura 104 — Quebra de expectativa II.

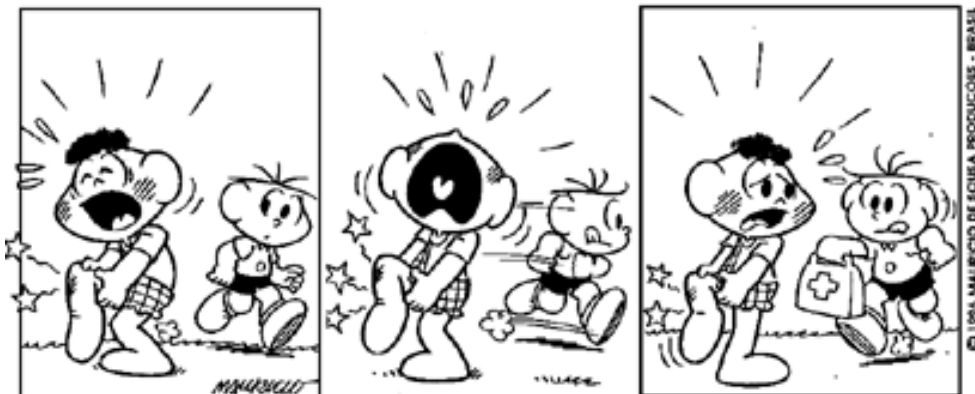


Fonte: Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Ao invés de resolver as diferenças de maneira culta, como propôs o Cebolinha, jogando xadrez, Mônica correu atrás dele para acertar-lhe o tabuleiro na cabeça.

Figura 105 — Tira cômica III.



Fonte: Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

O que você acha que acontecerá no final dessa tira?

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos sejam coerentes com o que as imagens levam a imaginar.

Figura 106 — Quebra de expectativa III.



Fonte: Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Ao invés de socorrer o Cascão com um curativo ou um remédio que tirasse a sua dor, Cebolinha vedou a boca do Cascão, para que seu choro não o incomodasse mais.

Figura 107 — Tira cômica IV.



Fonte: Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjdgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

O que você acha que acontecerá no final dessa tira?

Expectativa de resposta: Espera-se que os alunos sejam coerentes com o que as imagens levam a imaginar.

Figura 108 — Quebra de expectativa IV.



Fonte: Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Ao invés de levantar a mão para afirmar que concordava com o plano de Cebolinha, Cascão levanta a mão pedindo para ir ao banheiro.

Referências

Figura 99 — Tira cômica introdução. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 100 — Desfecho inesperado. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Páginas consultadas

Figura 101 — Tira cômica I. Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 102 — Quebra de expectativa I. Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 103 — Tira cômica II. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 104 — Quebra de expectativa II. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 105 — Tira cômica III. Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 106 — Quebra de expectativa III. Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 107 — Tira cômica IV Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 108 — Quebra de expectativa IV. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ASPECTO 2 — A CHARGE, AS TIRAS CÔMICAS DE *A TURMA DO CHARLIE BROWN* E AS CLASSES GRAMATICAIS.

Encontro 19 — O substantivo, a *charge* e a atualidade.

Duração: 2 aulas.

Objetivo principal: conhecer o substantivo na construção de sentido do texto.

Objetivos secundários: a) lembrar as características da charge; b) informar-se sobre os acontecimentos da atualidade, especificamente sobre as Olimpíadas no Brasil.

Conteúdo programático: substantivo, *charge* e notícia.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) conversar com os alunos sobre as Olimpíadas, levar o jornal *Folha de Londrina* e entregar duas notícias para a leitura;
- 2) entregar também algumas imagens para os alunos conhecerem os atletas mencionados;
- 3) após a leitura e a discussão sobre os fatos ocorridos, voltar ao jornal *Folha de Londrina*, na “Folha 2”, e mostrar a charge sobre o nadador Ryan Lochte;
- 4) pedir aos alunos que observem todos os detalhes da imagem, propor uma discussão sobre as informações tanto dos jornais quanto da imagem e fazer uma relação de sentido por meio das semelhanças entre as linguagens verbal e não verbal;
- 5) em seguida, responder às questões sobre a *charge* e sistematizar os conhecimentos.

Atividades propostas

1º e 2º desdobramentos

Erros e acertos da Olimpíada

Antes da Olimpíada do Rio começar, os alertas de que o evento seria um desastre correram o mundo. Obras inacabadas, Zika vírus, mar poluído, violência, assaltos e traficantes de drogas eram assuntos preferidos das redes sociais. Os jogos chegam ao final hoje e a organização arrancou elogios em todo mundo. Tudo dentro do esperado, desde a inspiradora cerimônia de abertura até o momento em que esse editorial foi escrito – apesar da piscina com água verde e da câmera despencando do céu.

Usain Bolt e Michael Phelps fizeram história, como era esperado. Surgiram novos ícones, como Simone Biles, a americana que encantou na ginástica artística. Dos Estados Unidos veio também o grande vexame dos Jogos: o falso relato de um assalto que partiu de quatro atletas da equipe de natação. O escândalo motivou um pedido de desculpas do Comitê Olímpico dos EUA pela conduta dos nadadores - o mínimo que os americanos poderiam fazer era pedir perdão a um povo que trabalhou duro para fazer os Jogos acontecerem.

Por outro lado, os brasileiros conheceram novos nomes para torcer, como o canoísta baiano Isaquias Queiroz ou a dupla de velejadoras Martine Grael e Kahena Kunze. Quem não se emocionou com a judoca Rafaela Silva, a menina que veio da Cidade de Deus, ganhou

medalha de ouro e declarou que a vitória é uma prova de que uma criança que tem sonho deve acreditar nele?

Sonho que poderia ser mais acessível se existisse maior investimento para as categorias de base. Um dos grandes legados desses Jogos é justamente a constatação de que o País precisa de uma política esportiva que invista dinheiro na formação, ajude a massificar o esporte e incentive as crianças e jovens a praticá-las nas escolas e universidades.

Fonte: Jornal *Folha de Londrina*, 21 ago. 2016.

Observe as imagens²⁶.

Figura 109 — Usain Bolt.



Fonte: *Folha UOL* (2016).

Figura 110 — Michael Phelps.



Fonte: *Folha UOL* (2016).

Figura 111 — Simone Biles.



Fonte: *Folha UOL* (2016).

Figura 112 — Isaquias Queiroz.



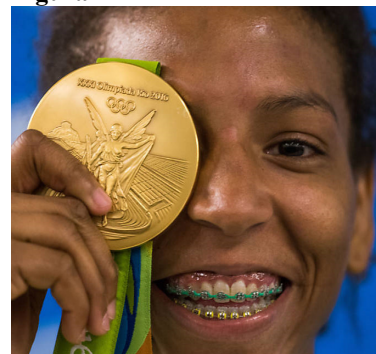
Fonte: *Folha UOL* (2016).

Figura 113 — Martine Grael e Kahena Kunze.



Fonte: *Folha UOL* (2016).

Figura 114 — Rafaela Silva.



Fonte: *Folha UOL* (2016).

²⁶ Fonte: *Folha UOL*. Publicação em: 18 ago. 2016. Imagens disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1805113-cinco-capitulos-isaquias-pode-ser-maior-medalhista-do-brasil-em-1-edicao-de-jogos.shtml>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Ryan Lochte pede desculpas por mentir sobre assalto

Em sua conta no *Instagram*, o atleta disse que sente muito por seu comportamento e por não ter sido “mais cuidadoso” ao descrever o ocorrido

Por **Da redação**

Figura 115 — Ryan Lochte.
Entretenimento



“É traumático sair de madrugada com seus amigos em um país estrangeiro — com outra língua – e ter um estranho apontando uma arma para você”, disse o atleta no *Instagram* (Matt Hazlett/Getty Images).

O nadador americano Ryan Lochte pediu desculpas nesta sexta-feira por mentir sobre **um assalto de que teria sido vítima no Rio de Janeiro**. Por meio de sua conta no Instagram, o atleta disse que sente muito por seu comportamento e por não ter sido “mais cuidadoso” ao descrever o ocorrido. Lochte e outros três nadadores inventaram a história de um roubo a mão armada para tentar acobertar a depredação de um posto de gasolina na Barra da Tijuca.

Fonte: *Veja*. Disponível em: <abril.com.br/esporte/ryan-lochte-pede-desculpas-por-mentir-sobre-assalto/>. Acesso em: 19 set. 2016.

3° e 4° desdobramentos

Observe a imagem com atenção.

Figura 116 — Charge Pinóquio.

Ryan Lochte



Fonte: Jornal *Folha de Londrina*. Publicação em: 21 ago. 2016.

5° desdobramento

Responda às seguintes questões.

1. Como você classifica esse gênero de texto pertencente aos quadrinhos? Justifique sua resposta.

Expectativa de resposta: Charge. É um texto curto, utiliza as linguagens verbal e não verbal, satiriza uma figura da mídia e está vinculado a um fato do noticiário.

2. Qual é a relação existente entre o texto acima e as notícias que você leu anteriormente? Explique.

Expectativa de resposta: O tema, pois a imagem retrata, de maneira engraçada, exatamente o que o noticiário descreve por meio da linguagem verbal, ou seja, o fato do nadador ter mentido a respeito de um assalto.

3. Ao olhar para a imagem, qual palavra você utiliza para **nomear** a personagem?

Expectativa de resposta: Pinóquio.

4. Essa palavra é feminina ou masculina? Como você chegou a essa conclusão?

Expectativa de resposta: Masculina. Pela sua terminação *-o*.

5. Escreva uma frase utilizando essa palavra como núcleo, ou seja, como a palavra mais importante da frase.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno crie uma frase com o substantivo funcionando como núcleo.



Você acabou de conhecer a classe gramatical **substantivo** de acordo com seus três critérios: semântico, mórfico e funcional. O substantivo é a palavra que nomeia tudo ao nosso redor, é formada por partes menores (base de significação e outras partes ao redor — parte nuclear e outros periféricos) e funciona como núcleo de uma expressão.

6. Por que essa palavra é importante para a relação existente entre a charge e as notícias que você leu?

Expectativa de resposta: Porque a palavra Pinóquio nomeia uma personagem muito conhecida dos clássicos das histórias infantis que mentia, assim como mentiu o nadador Ryan Lochte a respeito de um assalto no Brasil.

7. Releia as notícias. Quais palavras desses textos possuem ligação de sentido com a palavra Pinóquio? Explique.

Expectativa de resposta: As palavras *falso*, *mentir* e *inventaram*, pois todas elas são sinônimas com o sentido de mentira, enganação, sendo justamente isso que a personagem Pinóquio fez na história.

Referências

Texto jornalístico. Jornal *Folha de Londrina*, 21 ago. 2016.

Figura 116 — Charge Pinóquio. Jornal *Folha de Londrina*. Publicação em: 21 ago. 2016.

Páginas consultadas

Figura 109 — Usain Bolt. Figura 110 — Michael Phelps. Figura 111 — Simone Biles. Figura 112 — Isaquias Queiroz. Figura 113 — Martine Grael e Kahena Kunze. Figura 114 — Rafaela Silva. **Folha UOL**. Publicação em: 18 ago. 2016. Imagens disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1805113-cinco-capitulos->

isaquias-pode-ser-maior-medalista-do-brasil-em-1-edicao-de-jogos.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Figura 115 — Ryan Lochte. **Veja**. Disponível em: <abril.com.br/esporte/ryan-lochte-pede-desculpas-por-mentir-sobre-assalto/>. Acesso em: 19 set. 2016.

Encontro 20 — O funcionamento dos conectivos no texto (preposição e conjunção).

Duração: 1 aula.

Objetivo principal: conhecer os conectivos *preposição* e *conjunção* na construção de sentido do texto.

Objetivos secundários: a) conhecer também a locução adjetiva no texto; b) relembrar as características da tira cômica.

Conteúdo programático: conectivos (Preposição e Conjunção) e Tira cômica.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) fazer a retomada oral e registrá-la por meio do texto coletivo;
- 2) entregar uma tira cômica para leitura e observação da linguagem dos quadrinhos;
- 3) após a leitura e a discussão, propor perguntas sobre a tira;
- 4) sistematizar os conhecimentos acerca da locução adjetiva e da preposição por meio de um pequeno texto e um quadro com outras preposições;
- 5) entregar uma outra tira para a leitura e o trabalho com a conjunção;
- 6) após a leitura, realizar questionamentos orais, observando as orações da terceira e quarta vinhetas;
- 7) passar o *trailer* referente a *Snoopy & Charlie Brown — o filme* para despertar a curiosidade e motivar para o filme que acontecerá no outro dia;
- 8) propor como tarefa, que será considerada ingresso para o filme, a pesquisa de tiras cômicas.

Atividades propostas

2º desdobramento

Leia a tira cômica de *A turma do Charlie Brown*.

Figura 117 — A tira cômica e a preposição.



Fonte: Schulz (1953, p. 25).

3º desdobramento

1. O que acontece:
 - a. Na 1ª vinheta?

Expectativa de resposta: A amiga de Lucy, surpresa, pergunta se ela realmente desistiu do *jardim de infância*. Lucy aparenta estar triste, decepcionada.

b. Na 2ª vinheta?

Expectativa de resposta: Lucy responde que desistiu e afirma que o *jardim de infância* é uma enganação.

c. Na 3ª vinheta?

Expectativa de resposta: Lucy se mostra indignada por ter frequentado o *jardim de infância* por um mês e reafirma que descobriu que é uma enganação.

d. Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: O fato de Lucy não saber o verdadeiro significado da palavra *jardim de infância*.

e. Qual é a palavra da tira cômica que provoca engano quanto ao significado por parte da personagem?

Expectativa de resposta: Jardim de infância.

f. E com relação ao sentido da palavra, qual é o significado de *jardim da infância*?

Expectativa de resposta: Um período escolar, que é parte integrante da vida de um estudante.

g. E a personagem Lucy também conhecia esse significado?

Expectativa de resposta: Não.

h. O que provoca o humor na tira?

Expectativa de resposta: O fato de Lucy achar que *jardim de infância* seria o jardim com plantas, flores e gramas.

i. A expressão **jardim de infância** é um substantivo, pois nomeia um período escolar referente à vida estudantil das crianças. Esse substantivo foi importante para a construção de sentido do texto em que aspecto?

Expectativa de resposta: Sim, pois a palavra *jardim* causou toda a confusão, tendo em vista que quando é utilizada apenas essa palavra, ela possui um significado. Porém, quando vem acompanhada da expressão *de infância*, ela assume um novo significado.

j. Diante da quebra de expectativa, podemos dizer que os substantivos possuem sempre o mesmo significado?

Expectativa de resposta: Não.

k. Observe as palavras.

jardim

jardim **de infância**

l. Qual é a expressão que modifica o sentido da palavra *jardim*? Circule-a.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno circule a expressão *de infância*.

4º desdobramento

Essa expressão caracteriza o substantivo **jardim** e é composta por duas palavras. Por esse motivo, recebe o nome de **locução adjetiva**. Além disso, a locução adjetiva é formada por um substantivo e uma pequena palavra chamada **preposição**, que possui a função de ligar as palavras nas frases, possibilitando o sentido delas.

m. Releia a tira cômica, procure outras preposições e explique o papel delas nas frases das tiras.

Expectativa de resposta: A palavra *de* novamente, que liga a palavra *desistiu* à palavra *vez*, e *do*, que liga a palavra *desistiu* à palavra *jardim*, trazendo sentidos à frase.

Observação: Aproveitar o momento para falar da contração entre *de + o = do* e mostrar mais exemplos em outras situações.

Conheça outras preposições.

PREPOSIÇÕES ESSENCIAIS

A, ANTE, APÓS, ATÉ,
COM, CONTRA,
DE, DESDE,
EM, ENTRE,
PARA, PER, PERANTE, POR,
SEM, SOB, SOBRE,

5º desdobramento

Figura 118 — A tira cômica e a conjunção.



Fonte: Schulz (1950/1951, p. 28).

6º desdobramento

1. Com relação às orações da terceira e quarta vinhetas, pode-se afirmar que são orações independentes?

Expectativa de resposta: Sim. Espera-se que o aluno consiga entender o sentido das duas sem precisar uma da outra.

2. Na oração da quarta vinheta, há alguma palavra com o papel de ligar uma oração a outra?

Expectativa de resposta: Sim, a palavra *mas*.

3. Essa palavra traz algum sentido para a oração? Qual?

Expectativa de resposta: Sim. A palavra *mas* traz um sentido de ideia contrária; ou seja, os pais não eram bons de briga, e sim eram duas pessoas legais.

Referências

Figura 117 — A tira cômica e a preposição. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diários 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 25.

Figura 118 — A tira cômica e a conjunção. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diários 1950-1952. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 28.

Encontro 21 — Conhecendo a *Turma de Charlie Brown* (Filme) e o adjetivo.

Duração: 4 aulas.

Objetivo principal: conhecer o adjetivo na construção de sentido do texto.

Objetivos secundários: a) assistir a *Snoopy & Charlie Brown — o filme*; b) observar as características de cada personagem no filme; c) lembrar o substantivo e as características da tira cômica.

Conteúdo programático: *Snoopy & Charlie Brown — o filme*, adjetivo e tira cômica.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) recolher a tarefa, construir um varal para socializar o conhecimento com outros alunos e colocar do lado externo da sala;
- 2) assistir ao filme e, logo após, falar sobre as impressões a respeito;
- 3) aproveitar esse momento para que os alunos falem, de acordo com sua percepção, as características de cada personagem;
- 4) em seguida, propor a leitura e a observação das imagens da seguinte tira cômica;
- 5) logo após a leitura, responder às questões.

Atividades propostas

4º desdobramento

Figura 119 — A tira cômica e o adjetivo.



Fonte: Schulz (1950, p. 1).

5º desdobramento

Responda.

1. Com que sentido as palavras **bom** e **velho** foram utilizadas na 1ª vinheta?

Expectativa de resposta: Com um sentido positivo de bondade e saudosismo.

2. Observando as imagens, será que essas palavras mantêm sentido na segunda e terceira vinhetas?

Expectativa de resposta: Não, as palavras já começam a tomar um sentido negativo e irônico na segunda vinheta, pelo fato de Charlie Brown não olhar para os amigos.

3. O que acontece na quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Tudo leva a crer na tira cômica que, pelos adjetivos, o amigo de Charlie Brown continuará falando bem a seu respeito. No entanto, a quebra de expectativa acontece quando esse amigo diz que odeia Charlie Brown.

4. A última vinheta revela algo importante por meio da quebra da expectativa do leitor? Essas palavras foram importantes para construir o entendimento e o humor da tira cômica? Por quê?

Expectativa de resposta: Sim, pois, ao longo da tira, as imagens permitiram perceber a mudança de sentido que as palavras passaram, ou seja, inicialmente um sentido positivo e, à medida que Charlie Brown se aproximava sem dar importância aos amigos, essas mesmas palavras começaram a tomar um sentido negativo e irônico em relação à personagem.

5. Você acabou de conhecer a classe gramatical **adjetivo**, que funciona como especificador do núcleo de uma expressão, é formado por partes gramaticais e caracteriza o substantivo, dando-lhes qualidades ou estados. As palavras **bom** e **velho** são adjetivos? Por quê?

Expectativa de resposta: Sim. São adjetivos, porque caracterizam o substantivo *Charlie Brown*.

6. Crie uma frase utilizando os adjetivos **bom** e **velho**.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno consiga criar uma frase em que as palavras *bom* e *velho* caracterizem substantivos.

Referência

Figura 119 — A tira cômica e o adjetivo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1950-1952. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 1.

Encontro 22 — Recapitulando os conhecimentos adquiridos.

Duração: 1 aula.

Objetivo principal: lembrar os conhecimentos adquiridos em relação ao que foi trabalhado anteriormente.

Objetivo secundário: produzir um texto para o registro dessa revisão oral.

Conteúdo programático: a linguagem dos quadrinhos; substantivo; adjetivo e conectivos (preposição e conjunção).

Desdobramentos metodológicos:

- 1) conversar com os alunos sobre tudo o que já foi aprendido até agora; permitir que os alunos participem e deem suas contribuições;
- 2) em seguida, propor o registro escrito por meio de uma produção de texto em que consigam relatar os conteúdos assimilados.

Encontro 23 — Os numerais na tira cômica.

Duração: 2 aulas.

Objetivo principal: reconhecer o numeral na construção de sentido do texto.

Objetivos secundários: a) conhecer os tipos de numerais; b) revisar as características da tira cômica.

Conteúdo programático: numeral; tipos de numerais e tira cômica.

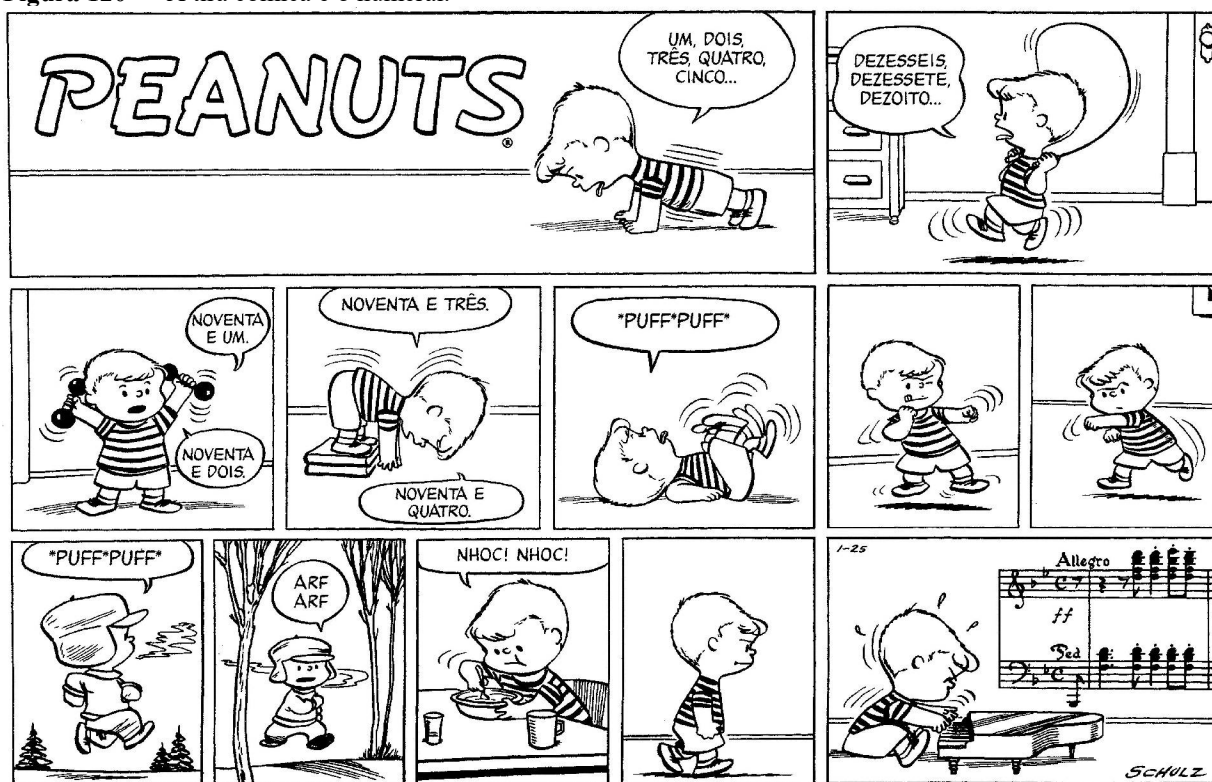
Desdobramentos metodológicos:

- 1) entregar uma tira cômica para a leitura e a observação da linguagem dos quadrinhos;
- 2) após a leitura e a discussão da tira, propor questões sobre a tira;
- 3) realizar a sistematização dos conhecimentos;
- 4) após a sistematização do conhecimento, levar imagens e vídeos sobre situações em que envolvam os vários tipos de numerais no cotidiano das pessoas.

Atividades propostas

1º desdobramento

Figura 120 — A tira cômica e o numeral.



Fonte: Schulz (1953, p. 11).

2º desdobramento

A personagem acima chama-se *Schroeder*. Ele é apaixonado por música clássica.

1. A tira cômica mostra que Schroeder está fazendo exercícios físicos. É possível afirmar que ele fez muitos exercícios? Como você chegou a essa conclusão?

Expectativa de resposta: Sim, pois as palavras do texto mostram uma grande quantidade de exercícios.

2. Há uma sequência na tira cômica? Quais palavras permitem perceber essa sequência? É crescente ou decrescente?

Expectativa de resposta: Sim. Os numerais. A sequência é crescente.

3. Essa sequência de exercícios leva o leitor a imaginar o quê? E qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Essa sequência de exercícios leva o leitor a imaginar que a personagem está treinando muito para provavelmente participar de uma luta. A quebra de expectativa acontece quando a personagem, ao invés lutar, senta-se em frente ao piano e começa a tocar.

3º desdobramento

Essas palavras que você acabou de mencionar são da classe gramatical do **numeral**. O numeral funciona como especificador de um núcleo de uma expressão ou como núcleo substituto, é formada por partes gramaticais e pode dar ideia de quantidade, de ordenação ou proporção (cardinal, ordinal, fracionário, múltiplo e coletivo).

Após a sistematização do conhecimento, levar imagens e vídeos sobre situações em que envolvam os vários tipos de numerais no cotidiano das pessoas.

Referência

Figura 120 — A tira cômica e o numeral. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 11.

Encontro 24 — O artigo funcionando no texto.

Duração: 1 aula.

Objetivo principal: reconhecer o artigo na construção de sentido do texto.

Objetivos secundários: a) conhecer os tipos de artigos (definido e indefinido); b) revisar as características da tira cômica.

Conteúdo programático: artigo; tipos de artigo e tira cômica.

Desdobramentos metodológicos:

- 1) realizar uma rápida retomada oral dos conhecimentos da aula anterior e entregar mais uma tira cômica para a leitura e a observação da linguagem dos quadrinhos;
- 2) discutir com os alunos sobre a segunda e terceira vinhetas, em que os artigos aparecem dando a ideia de indefinição e definição;
- 3) após a discussão, entregar questões sobre a tira;
- 4) sistematizar os conhecimentos;
- 5) após a sistematização dos conhecimentos acerca do artigo, apresentar outra tira para os alunos lerem, divertirem-se e discutirem sem registros escritos.

Atividades propostas

1º e 2º desdobramentos

Figura 121 — A tira cômica e o artigo.



Fonte: Schulz (1953, p. 04).

3º desdobramento

1. Na segunda vinheta, Charlie Brown inicia a história com uma expressão muito comum nas histórias infantis *Era uma vez*. Sobre essa expressão, é possível afirmar exatamente em que vez aconteceu o fato com os três ursos? Por quê?

Expectativa de resposta: Não, pois não há qualquer menção temporal no texto, apenas a ocorrência *Era uma vez*, que não diz o dia exato em que o fato aconteceu.

2. Por que foi utilizada a palavra **uma** antes do substantivo **menina** na segunda vinheta?

Expectativa de resposta: Foi usada porque é a primeira vez que a personagem é mencionada, ou seja, ainda não se sabe ao certo quem era aquela menina.

3. Releia a terceira vinheta, observe a palavra **menina** e transcreva, nas linhas abaixo, a palavra que a antecede.

Expectativa de resposta: “... e **a** menina fugiu!” A palavra que antecede o substantivo *menina* é *a*.

4. Depois de observar essa troca de palavras que antecedem a palavra **menina**, tente explicar o motivo pelo qual o autor da tira cômica fez essa mudança.

Expectativa de resposta: Inicialmente, foi utilizada a palavra *uma* porque a personagem estava sendo mencionada pela primeira vez, ou seja, ainda não era conhecida pelo leitor. Já na frase da terceira vinheta, a personagem estava sendo mencionada pela segunda vez, isto é, o leitor já sabia à qual menina o autor da tira estava se referindo.

5. Na segunda e terceira vinhetas, as palavras foram emendadas. O que isso significa na história?

Expectativa de resposta: Significa que Charlie Brown, sem vontade de ler para a amiga, o fez de maneira tão rápida que o som das palavras se emendou, comprometendo, assim, o entendimento da história pela personagem Lucy.

6. Analise a tira cômica e escreva qual foi a quebra de expectativa.

Expectativa de resposta: A quebra de expectativa acontece quando Charlie Brown acaba de ler a história para Lucy e ela o agradece não por ter lido, mas sim pela sua má vontade.

4º desdobramento

Você acabou de conhecer mais uma classe gramatical! Chama-se **artigo**. O artigo é uma palavra que funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão, é formada apenas por partes gramaticais e ainda define ou indefine o substantivo a que se refere.

Quadro 12 — Artigos.

ARTIGOS	
DEFINIDOS	INDEFINIDOS
O, A, Os, As	Um, Uma, Uns, Umas

Fonte: a própria pesquisadora.

5º desdobramento

Ainda sobre o artigo... Leia e divirta-se!!!

Figura 122 — O Snoopy e o artigo.



▲ SCHULZ, Charles M. Snoopy. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 29 ago. 2003.

Fonte: Disponível em: <<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/05/analise-de-tirinha-snoopy-artigo.html>>. Acesso em: 05 out. 2016.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno perceba o papel essencial do artigo definido para a tira no sentido de esclarecer que a personagem não se trata de um cachorro qualquer, mas sim do cachorro Snoopy.

Referências

Figura 121 — A tira cômica e o artigo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Domingais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Página consultada

Figura 122 — O Snoopy e o artigo. Imagem disponível em: <<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/05/analise-de-tirinha-snoopy-artigo.html>>. Acesso em: 05 out. 2016.

Encontro 25 — Conhecendo o pronome.**Duração:** 2 aulas.**Objetivo principal:** reconhecer o pronome na construção de sentido do texto.**Objetivos secundários:** a) perceber que o uso do pronome pode permitir a continuidade referencial no texto; b) revisar o substantivo; c) retomar as características da tira cômica.**Conteúdo programático:** pronome; substantivo e tira cômica.**Desdobramentos metodológicos:**

- 1) realizar a retomada oral dos conteúdos referentes à aula anterior e fazer o registro escrito por meio de texto coletivo;
- 2) entregar outra tira cômica para a leitura e observação da linguagem dos quadrinhos;
- 3) após a leitura, fazer uma discussão sobre a tira e responder às questões sobre ela;
- 4) sistematizar os conhecimentos.

Atividades propostas*2º desdobramento***Figura 123** — A tira cômica e o pronome.

Fonte: Schulz (1953, p. 32).

3º desdobramento

1. Vamos relembrar algumas classes gramaticais? Quais são os substantivos que nomeiam as personagens da tira?

Expectativa de resposta: Charlie Brown, Schroeder, Snoopy, Lucy, Violeta, Patty e Linus.

2. Agora observe a frase do quarto balão da primeira vinheta.

“— Vem cá, Linus... **Isso** vai ser demais...”

A palavra **isso** se refere a algo que já foi dito anteriormente? Essa palavra está substituindo alguma outra? Qual?

Expectativa de resposta: Sim. Refere-se à música de Schroeder e a dança de Snoopy.

3. Qual é a palavra utilizada por Violeta, na quarta vinheta, para caracterizar a dança de Snoopy? No entanto, o substantivo **dança** não aparece. Tem alguma outra palavra substituindo-a? Qual?

Expectativa de resposta: Para caracterizar a dança de Snoopy, Violeta utilizou a palavra *legal*. Sim, a palavra que substitui *dança* é a palavra *isso*.

4. Observe a frase de Snoopy na quinta vinheta.

“— Então é assim? Pra divertir **eles** eu sirvo, mas para comer na sala de jantar não.”

A palavra destacada **eles** está se referindo a quem?

Expectativa de resposta: A todos que estavam presentes: Charlie Brown, Schroeder, Lucy, Violeta, Patty e Linus.

5. Por que houve essa substituição? Você acha que o texto fica melhor assim?

Expectativa de resposta: Para resumir a fala de Snoopy. O texto fica melhor dessa maneira porque evita a repetição dos nomes.

6. O que **eles** fizeram para que Snoopy ficasse tão magoado?

Expectativa de resposta: Permitiram que ele ficasse na sala apenas para dançar e diverti-los; mas, na hora da refeição, colocaram-no para comer na cozinha, longe dos amigos.

7. Observando os balões, será que todos sabem o que Snoopy sente? Explique.

Expectativa de resposta: Não, pois são balões que representam o pensamento e não a fala.

8. Snoopy estava indo embora quando ouviu algo. O que o fez mudar de ideia?

Expectativa de resposta: O cardápio do almoço oferecido a ele: três tipos de sanduíche, bolo, sorvete e chocolate quente.

9. Releia a frase do sexto quadrinho.

“— Eles vão ver só! Eu vou para casa! Não dou a mínima para **esse** almoço deles!”

A palavra **esse** está determinando o substantivo **almoço** de que maneira? Que sentido essa palavra trouxe para a tira?

Expectativa de resposta: Trouxe um sentido de desprezo, de desdém pelo almoço.

4º desdobramento

Você acabou de conhecer mais uma classe gramatical chamada **pronome**. O pronome é uma palavra que substitui o núcleo ou funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão, é formada por partes gramaticais e serve para designar as pessoas ou coisas, indicando-as (**não nomeia as pessoas ou coisas nem as qualidades, ações, estados, quantidades etc.**). Os pronomes podem ser: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.

Referência

Figura 123 — A tira cômica e o pronome. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Encontro 26 — Conhecendo o verbo.**Duração:** 2 aulas.**Objetivo principal:** reconhecer o verbo na construção de sentido do texto.**Objetivos secundários:** a) perceber que, além da alusão à ação, o verbo pode passar a ideia de estado e fenômeno da natureza; b) entender que o verbo pode se flexionar de acordo com os tempos presente, passado e futuro; c) revisar as características da tira cômica.**Conteúdo programático:** verbo e tira cômica.**Desdobramentos metodológicos:**

- 1) fazer a retomada oral do conteúdo trabalhado anteriormente e o registro escrito por meio do texto coletivo;
- 2) entregar mais uma tira cômica para a leitura e a observação da linguagem dos quadrinhos;
- 3) discutir e responder às questões;
- 4) sistematizar os conhecimentos;
- 5) para mostrar que o verbo também pode passar a ideia de estado, apresentar outra tira em que isso acontece;
- 6) após a leitura e a discussão, entregar perguntas sobre a tira;
- 7) em seguida, para mostrar o verbo dando a ideia de fenômeno da natureza, apresentar uma outra tira cômica;
- 8) explorar essa tira oralmente e falar da locução verbal *vai abrir* em oposição à ação que o fenômeno da natureza realiza;
- 9) estabelecer também a diferença entre o substantivo *chuva* e o verbo *chover*;
- 10) para mostrar que o verbo pode se flexionar de acordo com os tempos presente, passado e futuro, apresentar uma outra tira cômica e trabalhar oralmente.

Atividades propostas*2º desdobramento***Figura 124** — A tira cômica e o verbo.

Fonte: Schulz (1953, p. 13).

3º desdobramento

1. O que a personagem Lucy fez na 1ª vinheta?

Expectativa de resposta: Foi mostrar a Charlie Brown o desenho que havia feito.

2. O que a personagem Charlie Brown fez na segunda e terceira vinhetas?

Expectativa de resposta: Não fez nenhum comentário a respeito do desenho da amiga e ficou falando muito somente sobre os desenhos que ele já havia realizado.

3. Qual foi a ação que Charlie Brown conta vantagem sobre ela?

Expectativa de resposta: Desenhar.

4. A repetição dessa ação colabora para que a personagem Lucy fique zangada? Por quê?

Expectativa de resposta: Sim, e muito, porque Charlie Brown ignorou completamente o desenho que Lucy mostrou e ficou apenas enaltecendo os seus próprios desenhos.

5. Observe a última vinheta. Ele utiliza qual linguagem?

Expectativa de resposta: Linguagem não verbal.

6. Por meio da linguagem verbal, registre qual é a ação que a personagem Lucy realiza na última vinheta.

Expectativa de resposta: Lucy joga o desenho, no sentido de desprezá-lo.

7. Essa ação colabora para o desfecho inesperado por meio da quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Sim, pois Lucy fica tão desmotivada com a atitude de Charlie Brown que acaba resolvendo seu problema jogando o próprio desenho fora.

8. Qual é a reação de Charlie Brown? Observe a expressão facial e corporal para responder à pergunta.

Expectativa de resposta: Pela expressão facial de Charlie Brown, é possível perceber que ele ficou surpreso com a atitude de Lucy, como se não estivesse entendendo nada.

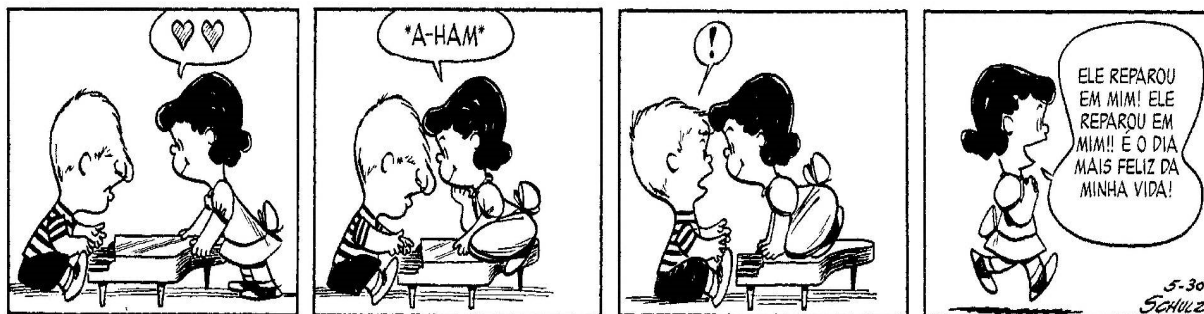
4º desdobramento

Você acabou de conhecer mais uma classe gramatical chamada **verbo**. O verbo é uma palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado, é formada

por partes gramaticais e partes lexicais e indica um processo (ações, estados, passagem de um estado a outro). Processo verbal é um fenômeno em desenvolvimento, com indicação temporal.

5º desdobramento

Figura 125 — A tira cômica e o verbo indicando estado.



Fonte: Schulz (1953, p. 64).

6º desdobramento

1. Observe a metáfora visual no balão de Lucy na primeira vinheta. Como ela está se sentindo?

Expectativa de resposta: Lucy está apaixonada.

2. Agora observe a terceira vinheta, quando a personagem Schroeder olha para Lucy. Também há uma metáfora visual. Como Schroeder está se sentindo naquele momento?

Expectativa de resposta: Schroeder está surpreso ou assustado.

3. Na última vinheta, unindo a imagem (expressão facial de Lucy) à linguagem verbal, responda: Lucy foi embora se sentindo como?

Expectativa de resposta: Lucy foi muito feliz embora.

7º, 8º e 9º desdobramentos

Figura 126 — A tira cômica e o verbo indicando fenômeno da natureza.



Fonte: Schulz (1954, p. 200).

10º desdobramento

Figura 127 — A tira cômica e as flexões de tempo do verbo.



Fonte: Disponível em: <<http://www.leloca.com.br/atividades-com-tirinhas-verbo-a-evolucao-do-transporte>>. Acesso em: 06 out. 2016.

Referências

Figura 124 — A tira cômica e o verbo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 125 — A tira cômica e o verbo indicando estado. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 126 — A tira cômica e o verbo indicando fenômeno da natureza. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Página consultada

Figura 127 — A tira cômica e as flexões de tempo do verbo. Disponível em: <<http://www.leloca.com.br/atividades-com-tirinhas-verbo-a-evolucao-do-transporte>>. Acesso em: 06 out. 2016.

Encontro 27 — Conhecendo o advérbio.**Duração:** 1 aula.**Objetivo principal:** reconhecer o advérbio na construção de sentido do texto.**Objetivo secundário:** revisar as características da tira cômica.**Conteúdo programático:** advérbio e tira cômica.**Desdobramentos metodológicos:**

- 1) propor a leitura da tira cômica e discutir o texto sempre observando os recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos;
- 2) entregar questões sobre a tira;
- 3) realizar a sistematização dos conhecimentos.

Atividades propostas*1º desdobramento*

Leia a tira cômica abaixo e divirta-se! Será que você tem algum amigo assim?

Figura 128 — A tira cômica e o advérbio.

Fonte: Schulz (1953, p. 12).

2º desdobramento

1. Lucy parece estar feliz no início da tira cômica. Qual é o motivo que a deixou feliz?

Expectativa de resposta: Lucy está feliz porque ganhou uma caixa de lápis novos e poderá escrever cartas.

2. Com relação ao tempo, a palavra **agora** modifica alguma outra palavra na tira cômica? E o que ela indica?

Expectativa de resposta: Modifica a palavra *ganhei*. A palavra *agora* indica que Lucy ganhou, neste momento, a caixa de lápis, ou seja, acabou de ganhar; é recente.

3. Na segunda vinheta, Lucy pede uma borracha para Charlie Brown, no entanto ele responde que **não** tem, porque **nunca** precisou disso. O que Charlie Brown quis dizer com essa frase?

Expectativa de resposta: Charlie Brown quis dizer que ele nunca erra.

4. As palavras destacadas na frase acima passam ideia de quê?

Expectativa de resposta: De negação.

5. Qual é a quebra de expectativa?

Expectativa de resposta: Lucy acerta o livro na cabeça de Charlie Brown.

6. As palavras **não** e **nunca** colaboram para o desfecho inesperado da tira cômica? Por quê?

Expectativa de resposta: Sim, pois todas as pessoas erram e Charlie Brown usa as palavras *não* e *nunca* para negar seus erros e considerar-se perfeito.

3º desdobramento

Você conheceu mais uma classe gramatical. É chamada de **advérbio**. O advérbio é uma palavra que funciona basicamente como determinante de um processo verbal, é formado por partes gramaticais e, em alguns casos, por partes lexicais e gramaticais. Além disso, é uma palavra que especifica a significação de um processo verbal em circunstâncias como: tempo, lugar, modo, intensidade, afirmação, negação etc.

Referência

Figura 128 — A tira cômica e o advérbio. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Dominicais e diárias 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Encontro 28 — Avaliação final — a grande revisão.

Duração: 2 aulas.

Objetivo principal: relembrar oralmente todos os recursos da linguagem dos quadrinhos bem como as classes gramaticais trabalhadas funcionando no texto *O adivinho*.

Objetivo secundário: reler a história em quadrinhos *O adivinho* (GOSCINNY; UDERZO, 2014).

Conteúdo programático: a linguagem dos quadrinhos; classes gramaticais e revista em quadrinhos (*O adivinho*).

Desdobramentos metodológicos:

- 1) entregar as revistas em quadrinhos *O adivinho* e propor, por meio de sua releitura, a revisão da linguagem dos quadrinhos e de todas as classes gramaticais trabalhadas.
- 2) à medida que a leitura acontecer, fazer pausas para realizar questionamentos, mostrando que toda a linguagem dos quadrinhos unida às classes gramaticais compõe uma linguagem autônoma — ou seja, diferentemente de outras linguagens — e que é esse fato que torna o hipergênero *histórias em quadrinhos* algo tão vasto.

É válido afirmar que, durante a aplicação de todas as aulas, é realizado registro escrito por meio do *Diário de aula*²⁷. O registro, mais tarde, organizado em forma de texto, funciona como uma maneira de coletar os dados para o trabalho e possibilita a reflexão sobre eles e a criação de novas estratégias ou encaminhamentos pedagógicos, a fim de promover o êxito na aprendizagem.

Referências

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972.

²⁷ Segundo Zabalza (2004), o diário de aula tornou-se uma importante ferramenta, pois, nele, ocorre a exposição, a explicação e a interpretação da ação diária na aula ou fora dela.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, são descritos os sujeitos, o contexto de observação da pesquisa, a maneira como os dados foram coletados e agrupados e, finalmente, as análises da percepção quadrinística na visão do aluno e da sua compreensão sobre o funcionamento das classes gramaticais vinculadas ao texto.

Vale lembrar que a turma participante da proposta é um sexto ano do Ensino Fundamental do período vespertino e soma um total de vinte e três alunos: treze do sexo masculino e dez do sexo feminino, cuja faixa etária é de onze a doze anos. Na escola, há seis turmas de sexto ano. Todas elas são atendidas no período vespertino.

4.1 COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E AGRUPAMENTO

Os dois instrumentos utilizados no presente trabalho são: o diário e as atividades dos alunos. Devido ao tipo de pesquisa escolhido, a pesquisa-ação, cujo caráter é intervencionista, optou-se pela escolha do diário como uma maneira de registro das impressões para o desenvolvimento da proposta, bem como das reações dos alunos, seus comentários e suas observações acerca de seu aprendizado.

Conforme Zabalza (2004, p. 13), “os diários de aula, pelo menos no que se refere ao sentido que recebem neste trabalho, são documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.” (ZABALZA, 2004, p. 13). Quando registra as ideias no papel, o professor passa por certo distanciamento de sua prática, podendo revisitar suas experiências sob novo olhar, mais reflexivo e mais crítico: “[...] é a ideia do descentramento [...]: a personagem que descreve a experiência vivida se dissocia da personagem cuja experiência se narra (o ‘eu’ que escreve fala do ‘eu’ que agiu há pouco [...])” (ZABALZA, 2004, p. 10).

O autor fala sobre dois aspectos importantes a respeito da versatilidade desse instrumento. O primeiro é a riqueza informativa encontrada no diário. Quanto mais polivalente for a informação contida nesse diário, mais rico se tornará. Além de todas essas informações se tornarem o registro de um importante documento para o crescimento pessoal, no diário, pode-se contrastar o objetivo-descritivo e o reflexivo-pessoal. O segundo aspecto é a sistematicidade das observações recolhidas, pois “a principal contribuição dos diários em relação a outros

instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos” (ZABALZA, 2004, p. 16).

Com relação ao acesso às informações pessoais do mundo docente, os diários permitem ao professor revisar elementos de seu mundo pessoal, que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho. No que se refere ao acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos, o diário pode ser utilizado em dois caminhos: diário tanto pelo aluno quanto pelo professor, para registrar o andamento das aulas; e o diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos. Nesse sentido, neste trabalho, pretende-se utilizar o diário de aulas, com o intuito de conseguir visualizar a prática docente e a maneira como é conduzida, promovendo a reflexão e a orientação para novos rumos, quando necessário.

As atividades realizadas durante a proposta foram: leitura e interpretação de textos, análise de tiras e produção de texto. As etapas do trabalho foram as seguintes:

- 1) problematização do livro didático;
- 2) reflexão das teorias;
- 3) elaboração e desenvolvimento da proposta de intervenção;
- 4) análise dos resultados da proposta.

Como já mencionado anteriormente, a motivação para realização deste trabalho deve-se à percepção do seguinte problema: ausência de um trabalho com as histórias em quadrinhos, no livro didático usado na turma, de modo a não tratá-las como um agrupamento de vários gêneros de características em comum e diversas. Os quadrinhos, quando citados no livro didático, servem apenas para exploração gramatical. Além disso, no livro didático, apresenta-se o trabalho fragmentado das classes gramaticais, valorizando-as apenas em sentenças descontextualizadas, e mostra-se uma visão prescritiva da língua, com flutuação na concepção das classes gramaticais entre os três critérios — mórfico, funcional (sintático) e semântico.

Com base nas ideias de Antunes (2007; 2014), Neves (2011) e Pinilla (2008), o trabalho de modo integrado das classes gramaticais no texto possibilita a compreensão do português como uma língua constituída de dois sistemas, o potencial (vocabulário e gramática) e a atualização (características dos gêneros e contexto de uso). Tudo isso consiste em pensar a gramática de maneira contextualizada e, portanto, a reflexão do funcionamento do português no texto, no caso, as tiras cômicas.

A proposta de intervenção, como já foi dito anteriormente, foi dividida em dois aspectos cujos títulos são:

Aspecto 1 — Gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*: apresentação, caracterização e comparação;

Aspecto 2 — A charge, as tiras cômicas de *A Turma do Charlie Brown* (SCHULZ, 2014) e as classes gramaticais.

O problema é: como elaborar uma proposta de introdução às classes de palavras, tendo a tira cômica como gênero-âncora?

Os dados foram agrupados a partir das seguintes perguntas:

- 1) Como o aluno compreende os gêneros *histórias de aventuras*, *charge*, *cartum*, *caricatura* e *tira cômica*? Foi capaz de reconhecer as particularidades entre os gêneros e diferenciá-los?
- 2) Como o aluno compreende as classes gramaticais em funcionamento no texto?
- 3) Foi possível explorar as classes gramaticais, sem tratar as tiras cômicas como textos para pretexto para identificação e nomeação das classes como nomenclaturas? Quais são as fragilidades e pontos fortes dessa abordagem?

Para cada grupo de perguntas, foi feita uma seção, portanto, três. Todos os aspectos observados foram discutidos, tendo como base as respostas das atividades feitas pelos alunos e das notas do Diário.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: A LINGUAGEM QUADRINÍSTICA

Nesta seção, é apresentada a análise dos resultados referentes ao primeiro grupo de perguntas, que avalia como foi a compreensão do aluno com relação aos gêneros quadrinísticos: histórias de aventuras, caricatura, *charge* e *cartum*.

4.2.1 Histórias de Aventuras

A proposta possui dois aspectos: introdução às classes gramaticais de modo contextualizado e linguagem e gêneros quadrinísticos. Para isso, foram selecionados alguns gêneros: histórias de aventuras, caricatura, *charge*, *cartum* e tira cômica. A análise, a seguir, aborda os resultados sobre as atividades relativas ao gênero *histórias de aventuras*.

Para iniciar o trabalho com o gênero em questão, houve a escolha prévia do episódio de *Asterix* intitulado *O adivinho* (GOSCINNY; UDERZO, 2014). Os alunos formaram duplas para iniciar a leitura, que, conforme combinado em uma conversa anterior, foi realizada de maneira coletiva, com a intenção de que houvesse a participação de todos os alunos e que, assim, a leitura se tornasse prazerosa. A leitura foi feita em quatro encontros. À medida que

aconteciam, os alunos iam se interessando cada vez mais pela história e, conseqüentemente, iam conhecendo e se apropriando da linguagem dos quadrinhos.

Na página inicial, aparece um mapa com a localização da aldeia gaulesa, para que os alunos se situem na história, e a página seguinte disponibiliza a identificação e a caracterização de cada personagem. Essas duas páginas despertaram a atenção dos alunos para dois aspectos: a lupa posicionada sobre o mapa e a escrita dos nomes das personagens.

Essas duas páginas chamaram a atenção dos alunos, pois alguns queriam saber o porquê do uso de uma lupa para mostrar a aldeia. Outros já respondiam dizendo que a lupa é usada para aumentar o desenho, porque era muito pequeno. A página das personagens também levou certo tempo para ser lida, pois os alunos riam, associavam algumas personagens a colegas com características semelhantes, observavam com atenção as imagens bastante coloridas, havendo questionamentos sobre os nomes das personagens (*Diário*, quinta-feira, 04 de agosto de 2016).

Fragmento 1

Tia, olha! O nome de todos termina com ix, até o cachorro!!! Por quê?

(Sujeito 1. Atividade de leitura da história de aventura *O adivinho*).

O trecho do diário e o fragmento anterior mostram as primeiras impressões dos alunos a respeito da obra lida. O fato de reconhecerem a utilidade de uma lupa facilitou o entendimento do recurso utilizado pelos autores, para intensificar a ideia de que a extensão da aldeia gaulesa era tão pequena que até precisava de uma lupa para ser encontrada no mapa.

Outro aspecto importante é o fato de se interessarem pela apresentação das personagens na página quatro. Essa apresentação é recorrente em todos os episódios das histórias de aventuras de Asterix, tornando as personagens familiares aos alunos. Além disso, eles observaram, nessa apresentação, a terminação *-ix* dos nomes referentes às personagens gaulesas. Tal terminação é um importante fator para diferenciar os nomes entre as personagens gaulesas e romanas que, segundo a narrativa, eram rivais.

Durante a leitura, um dos alunos fez um questionamento sobre a diferença entre as cores de balões que surgiam.

Essa leitura inicial suscitou um questionamento de um aluno a respeito da diferença entre as cores de balões, pois os balões com falas eram brancos e a legenda amarela. Então, expliquei que os amarelos se chamavam legendas e pertenciam a um narrador observador (*Diário*, quinta-feira, 04 de agosto de 2016).

Essa observação foi bastante importante para estabelecer a diferença entre legenda e balão, dois recursos muito utilizados nos quadrinhos, objetivando representar a fala do narrador e o discurso direto das personagens, respectivamente. A expressão *narrador-observador* não exigiu explicações longas, devido ao fato de o conteúdo já ter sido trabalhado anteriormente. Isso facilitou o entendimento dos elementos da narrativa dentro da história de aventura *O adivinho* (GOSCINNY; UDERZO, 2014).

No segundo encontro, foi possível perceber que os alunos estavam interessados pela história.

Para minha surpresa, quando entrei na sala, os alunos já haviam se organizado em duplas. Estavam ansiosos para continuar a leitura da história. Então, fizemos juntos, professora e alunos, um resgate oral sobre o que havia acontecido nas páginas lidas no dia anterior (*Diário*, sexta-feira, 05 de agosto de 2016).

O interesse dos alunos pela história foi um ponto positivo para o início do projeto, pois, ao gostarem do assunto, eles realizaram as atividades com mais motivação. Além do interesse, demonstraram familiaridade com a linguagem utilizada nos quadrinhos.

Durante a leitura dessas páginas, foi possível perceber que os alunos já começaram a reconhecer e a se familiarizar com os recursos dos quadrinhos, por exemplo, o uso das letras maiúsculas associado à expressão facial, as onomatopeias, os sinais gráficos, as linhas cinéticas entre outros (*Diário*, sexta-feira, 05 de agosto de 2016).

Outro exemplo da familiaridade dos alunos com a linguagem dos quadrinhos pode ser mencionado quando um dos alunos, que iniciou a leitura do segundo encontro, começou a gritar em determinada fala. Ao ser questionado sobre o motivo pelo qual alterou o tom de voz, o aluno deu a seguinte resposta.

Fragmento 2

Ué tia, olha a cara dele vermelha, a boca tá aberta e essas letras grandes é pra falar grande também, gritar!

(Sujeito 16. Atividade de leitura da história de aventura *O adivinho*).

O aluno mostra, em sua resposta, que já conhece alguns recursos dessa linguagem, especificamente relacionados à linguagem verbal (letra maiúscula) e à linguagem não verbal (expressão facial avermelhada).

No terceiro encontro, a leitura continuou sendo realizada pelos alunos. Antes disso, sempre havia uma retomada oral da história já lida. A interpretação e os comentários feitos pelos alunos mostraram a interação entre eles e os textos.

Na página dezenove, um quadrinho possuía um balão-unísono, com apenas três sinais gráficos: ponto de interrogação, ponto de exclamação e outro ponto de interrogação. O mais interessante é que o sujeito 16, que fazia a leitura naquele momento, interpretou aquele sinal como se as duas personagens, ao se encontrarem, dissessem ao mesmo tempo a palavra “Você?!”. Realmente era essa a provável interpretação para quem prestou atenção nas leituras anteriores (*Diário*, quarta-feira, 10 de agosto de 2016).

A observação do aluno sobre as metáforas visuais mencionadas apresenta uma visão atenta à sequência narrativa de uma história, construída em vinhetas. Em outras palavras, os acontecimentos anteriores permitiram o entendimento, por parte do leitor, de algo que não estava expresso pela linguagem verbal, e sim por metáforas visuais aliadas às personagens.

No quarto e último encontro destinado à atividade de leitura da história de aventura *O adivinho*, os alunos demonstraram bastante interesse pela obra. Durante os três primeiros encontros, no decorrer da leitura, os alunos questionavam a respeito do que não entendiam. À medida que essas dúvidas surgiam, a professora pesquisadora fazia pausas para respondê-las e explicar o que fosse necessário para o entendimento da história. Esse interesse para conhecer a linguagem dos quadrinhos fez com que, aos poucos, os alunos se apropriassem de alguns termos e, mais importante ainda, fez com que entendessem a função desses termos para a construção de sentidos do texto. No fragmento a seguir, uma fala de um aluno, após a leitura de um trecho e a observação das personagens que estavam em uma luta, é feita.

Fragmento 3

kkkkkkkk, olha tia! Só ficou a sandália! O soco foi tão forte que o homem voou e a linha cinética tá mostrando que ele foi muito alto.

(Sujeito 14. Atividade de leitura da história de aventura *O adivinho*).

O aluno se apropriou tanto da nomenclatura *linha cinética* quanto de sua função. No caso, ela foi utilizada para indicar que a personagem havia sido jogada a uma enorme distância, depois de ser fortemente golpeada por um soldado.

A leitura da história de aventura *O adivinho* teve uma grande aceitação por parte dos alunos. A história despertou o interesse por parte da maioria dos alunos, pois apresentava uma narrativa cheia de ações, aventuras, humor e certo suspense, fazendo com que o leitor esperasse ansiosamente pela continuação nos próximos encontros. Além disso, o suporte traz algumas características diferentes dos gibis que os alunos estavam acostumados a ler, por exemplo, o tamanho maior, o tipo de papel mais liso, as cores intensas, a apresentação inicial das personagens, entre outros. Tudo isso colaborou para que os alunos se interessassem tanto pela leitura, como aconteceu com um aluno com TDAH²⁸, que quase não se comunicava, mas que, ao término da história, fez o seguinte comentário.

Fragmento 4

Professora, você deveria trazer mais livros como esse pra gente ler!

(Sujeito 22. Atividade de leitura da história de aventura *O adivinho*).

Esse comentário torna-se importante para o trabalho com os quadrinhos, pois mostra a possibilidade de uma leitura diferenciada, capaz de atrair a atenção de alunos cuja dificuldade está em mantê-la.

²⁸ TDAH é o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. O TDAH se constitui por uma excessiva dificuldade em manter o foco em uma atividade que exija esforço mental prolongado; uma atividade que precise ser desempenhada com regras, prazos pré-determinados. Além disso, crianças com déficit de atenção possuem dificuldade para começar e terminar suas tarefas.

A percepção dos alunos com relação ao gênero *história de aventura* pôde ser trabalhada sob a perspectiva dos três eixos da língua portuguesa: leitura, oralidade e escrita. Houve inicialmente a leitura, em seguida, as discussões sobre a história que proporcionaram a participação oral de todos os alunos e, por fim, a escrita por meio de uma interpretação e a produção de texto que retomavam a história.

A respeito da interpretação, a maior parte dos alunos respondeu coerentemente aos questionamentos feitos sobre as personagens e o enredo da história. E acerca da produção textual, foi possível perceber que todos os alunos resgataram, por meio da escrita, todas as partes do enredo da história de aventura, como mostrado no fragmento retirado do texto de uma aluna.

Fragmento 5

Em uma aldeia gaulesa estava acontecendo uma grande tempestade, e no meio da tempestade apareceu uma pessoa que dizia ser um adivinho, então todos perguntaram para ele se o céu ia cair nas cabeças deles, ele disse que poderia prever o futuro pelas entranhas de qualquer animal como o cachorro de Obelix que, de tanto medo entrou na caça dele então ele leu o futuro pelas entranhas de um peixe e disse que depois da tempestade vem a bonância. Asterix colocou ele pra correr porque não acreditou que ele fosse um adivinho.

[...] O adivinho foi para onde os romanos estavam, então ele falou para o centurião que ele ia subir de posto então pediu para que ele fosse para a aldeia enganalos, então ele foi e falou que ia acontecer um cheiro nauseabundo então todos foi embora menos Asterix e Obelix que ficaram escondidos na floresta e já tinham descoberto que o adivinho era um impostor.

[...] Aconteceu uma grande luta entre os gauleses e os romanos e quem venceu foram os gauleses.

[...] E o enviado de Cesar foi ver se era verdade só que foi recebido com briga então ele falou para o centurião que ele estava despedido.

Então na aldeia eles fizeram uma grande festa.

(Sujeito 1. Atividade de produção de texto — resumo da história).

Embora o texto escrito pelo sujeito 1 apresente problemas de ortografia, concordância e repetição de pronomes, o mais importante é perceber que, nesse fragmento, apresenta-se a capacidade de síntese da aluna ao resgatar todos os momentos da narrativa, como: a situação inicial, quando o adivinho chega em meio a uma tempestade; o conflito, quando Asterix desconfia do adivinho e, assim, todas as outras confusões vão acontecendo; o clímax, quando acontece a tentativa de invasão dos romanos na aldeia gaulesa; e, finalmente, o desfecho, quando os gauleses vencem e tudo volta à calma.

Vale mencionar a importância dessa atividade para o desenvolvimento das percepções relacionadas à sequência de eventos, contextualização espaço-tempo e ponto de vista do narrador.

Para finalizar o trabalho com o gênero *histórias de aventuras*, foi levada para a sala de aula uma caixa de gibis de *A turma da Mônica* de Mauricio de Sousa, para que os alunos lessem, observassem suas características e as comparassem com a história de aventura que haviam lido anteriormente.

Essa comparação foi feita de maneira oral pelos alunos que, ao lerem as histórias, observaram diferenças relativas ao material de cada suporte, ao papel, ao tamanho, à quantidade de histórias contidas no gibi, entre outros. Também perceberam semelhanças, como: os elementos da narrativa, os traços referentes aos desenhos para construir as personagens, o colorido e os recursos da linguagem dos quadrinhos.

4.2.2 Caricatura, *Charge* e *Cartum*

Para falar da linguagem dos quadrinhos, é fundamental que sejam trabalhados os vários tipos de traços para construir as personagens. Pensando nisso, a professora pesquisadora apresentou as quatro maneiras possíveis para desenhar as personagens quadrinísticas: realista, estilizada, caricata e hiper-realista.

Analisando as atividades realizadas sobre os tipos de traçado das personagens, foi possível identificar que os alunos em geral demonstraram facilidade na percepção de cada traço. Nos fragmentos, a seguir, apresentam-se as quatro imagens da personagem Hulk, desenhado de quatro maneiras diferentes.

Fragmento 6

1. Realista: Quando se parece real o desenho.
2. Hiper-realista: Se parece tão real, algo de verdade como foto.
4. Caricato: Que os traços são divertidos, engraçados.
3. Estilizado: Que se parece de desenho em quadrinho.

(Sujeito 15. Atividade sobre os tipos de traçado de personagens).

Aproveitando o trabalho com os tipos de traços, houve também o resgate da história de aventura *O adivinho*, para o aluno exercitar, analisando a maneira pela qual as personagens da obra foram desenhadas. A maior parte entendeu que o traçado é estilizado.

Fragmento 7

Estilizado, porque é um desenho comum que a gente vê no nosso dia a dia de nossas vidas, não parece real. Um exemplo de desenho como *Scobbydoo*.

(Sujeito 13. Atividade sobre os tipos de traçados de personagens).

A visão do aluno, que representa a maioria, mostra a capacidade de estabelecer a diferença entre as várias formas de traçar um desenho, para construir as personagens das histórias em quadrinhos. Além disso, o aluno revela seu conhecimento prévio quando faz uma intertextualidade com a personagem *Scobbydoo*.

Após essas atividades, os alunos conheceram uma seleção de caricaturas, nas quais observaram as características de traçado e a questão humorística trazida pelas imagens.

Fui mostrando, em imagens grandes, as várias caricaturas. Os alunos adoraram, divertiram-se, riram muito, pois expliquei que os desenhistas, ao fazerem uma caricatura, procuram ressaltar sempre algum defeito ou algo que se destaca nas pessoas (*Diário*, quarta-feira, 24 de agosto de 2016).

Vale destacar que de todas as caricaturas apresentadas aos alunos, apenas as de Ariano Suassuna (figura 73, p. 102), Oscar Niemeyer (figura 72, p. 102) e Fred Mercury (figura 66, p. 101) não foram reconhecidas. Nesse caso, precisaram de imagens reais e uma contextualização para identificarem a personagem.

A caricatura²⁹ mais comentada foi a de Dercy Gonçalves (figura 64, p. 101), pois foi retratada fazendo um gesto obscuro.

Fragmento 8

Tia, você tá mostrando besteira pra gente!

(Sujeito 16. Atividade sobre caricatura)

Fragmento 9

Credo, professora! Que feio esse dedo!

(Sujeito 11. Atividade sobre caricatura)

E como o diário, segundo Zabalza (2004), propõe a reflexão sobre a prática docente. A professora pesquisadora questionou-se sobre a abordagem da imagem.

Refletindo sobre ter levado essa imagem para a sala de aula, posso dizer que talvez pudesse ter evitado. No entanto, procurei mostrar que ela não poderia ser retratada de outra maneira senão aquela, pois a atriz Dercy Gonçalves era conhecida justamente por sua irreverência e seus palavrões. Aproveitei para mostrar o balão e questioná-los sobre o significado daquela metáfora visual dentro dele. Imediatamente os alunos disseram que era “*Um monte de palavrão*” (*Diário*, quarta-feira, 24 de agosto de 2016).

O trecho do diário mostra a reflexão da professora sobre o seu trabalho, ou seja, de que maneira poderia ter feito melhor aquilo que considerou inadequado à sua prática. Além disso, o diário mostra a interpretação, por parte dos alunos, de metáforas visuais trazidas pela caricatura.

Para concluir o trabalho sobre os tipos de traços, foi escolhida uma caricatura de Nelson Mandela. Essa caricatura foi entregue a cada aluno para uma observação bastante detalhada. No entanto, os alunos não conseguiram entender muito a respeito da figura, devido à falta de conhecimento da pessoa a que a caricatura se referia e do contexto da qual fazia parte.

Foi entregue para contextualização um pequeno texto biográfico, com a intenção de esclarecer as dúvidas dos alunos e uma imagem real de Nelson Mandela. E, após a leitura das informações, os alunos voltaram para a figura caricata de Nelson Mandela com outra visão.

²⁹ Caricatura não é considerada um gênero pertencente ao hipergênero “histórias em quadrinhos”, pois não possui uma sequência narrativa. Ela pertence ao agrupamento “humor gráfico”.

Fragmento 10

A mão dele é um passarinho que antes tava preso, mas agora ele tá solto, a corrente quebrou.
(Sujeito 19. Atividade sobre caricatura).

Fragmento 11

A mão dele virou um pássaro porque ele ficou preso por muitos anos, mas agora ele ficou livre.
(Sujeito 21. Atividade sobre caricatura).

Fragmento 12

O pássaro voa livre por onde ele quiser, então a mão dele representa a liberdade!
(Sujeito 17. Atividade sobre caricatura).

Fragmento 13

O cabelo dele tá branquinho porque esperou muito tempo para sair da cadeia, mas o sorriso diz que ele tá feliz e a mão dele mostra que ele tá livre agora.
(Sujeito 13. Atividade sobre caricatura).

Esses fragmentos sinalizam que os alunos são capazes de realizar leitura de imagem quando conhecem o contexto do qual essa imagem faz parte. Além disso, mostram o entendimento da metáfora criada pela mão de Nelson Mandela, representando a liberdade. A observação atenta do sujeito 13 a respeito do cabelo branco evidencia uma associação entre a passagem do tempo e a transformação do ser humano, ou seja, para o aluno Nelson Mandela esperou um longo período de tempo para ser solto e, assim, envelheceu. Entretanto, quando menciona o sorriso, sugere a ideia de que, embora tenha ficado por muito tempo preso, a liberdade tardia supera qualquer sinal de tristeza causado pela prisão.

Para introduzir outros gêneros do grande guarda-chuva *histórias em quadrinhos* (RAMOS, 2014a), tornou-se essencial trabalhar com os recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos, embora muitos deles já eram do conhecimento dos alunos. Foram propostas inicialmente atividades voltadas para os balões, com várias imagens retiradas da história de aventura *O adivinho*. Nessa atividade, os alunos precisavam observar os diferentes tipos de balões e, em seguida, escrever o que representavam.

Vale destacar que, nesse momento, a nomenclatura dos balões não importava, e sim o sentido que eles traziam às falas das personagens. Os alunos não tiveram dificuldade em reconhecer os sentidos expressos pelos balões.

Utilizei imagens da história que haviam lido e também de outros episódios que eu trouxe, para diversificar e despertar o interesse pela leitura.

No início da aula, chamei a atenção para como acontece a comunicação, ou seja, as falas entre os personagens. Logo responderam que ela acontece por meio dos balões. Assim sendo, fui questionando se existia apenas um tipo de balão para representar os discursos. Então, disseram que há vários. Tudo depende do que a personagem quer dizer ou passar. Já sabiam até o nome de alguns balões.

Pedi que me mostrassem, na revista, diferentes tipos de balões. E assim, eles foram fazendo. Aí virou disputa de quem achava mais balões inéditos (*Diário*, sexta-feira, 26 de agosto de 2016).

A experiência da pesquisa dos balões na revista *O adivinho* também foi positiva, pois os alunos encontraram balões com diferentes sentidos para o texto. Após as atividades e a

pesquisa, houve a sistematização acerca dos balões para que os alunos conhecessem suas classificações. Houve também uma proposta de criação de balões para Asterix e Obelix, em uma determinada cena (figura 83, p. 106). Os resultados foram positivos, já que criaram falas de acordo com as expressões faciais.

Fragmento 14 (balão referente às falas de Obelix e Asterix respectivamente)

Se alguém comer o peixe dele vai passar mal.
Há, há, há, verdade Obelix. Há, há!

(Sujeito 1. Atividade sobre balões).

Fragmento 15 (balão referente às falas de Obelix e Asterix respectivamente)

Também de tanto comer já está desse tamanho, mas também não posso falar nada, Leitãozinho!
Leitãozinho, há, há, há!

(Sujeito 20. Atividade sobre balões).

Em primeiro lugar, os alunos conseguiram criar as mais variadas falas para as personagens que aparentavam estar “chorando de tanto rir” pela expressão facial e corporal. Em segundo, essa atividade possibilitou o trabalho com as metáforas visuais e os sinais gráficos que ajudam a intensificar as expressões das personagens.

Em terceiro, houve o trabalho com as onomatopeias, nas quais foram apresentadas várias imagens retiradas de *O adivinho*, para que os alunos observassem e escrevessem o que representavam aquelas palavras encontradas nas imagens.

Com relação a essas figuras (ver figuras 91, 92, 93 e 94, p. 113), todos os alunos responderam que representavam o barulho de briga, pancada, trovão e trombada. Após escreverem as respostas, houve a sistematização com a intenção de que os alunos conhecessem a nomenclatura e entendessem o papel dessas palavras em um texto, especialmente nas histórias em quadrinhos.

O próximo gênero a ser apresentado aos alunos foi a *charge*. Geralmente, as *charges* abordam assuntos relacionados à política. No entanto, a professora pesquisadora preferiu trazer uma *charge* cuja temática era voltada a um assunto muito recorrente na mídia e nas escolas: a dengue. Ao lerem a *charge* (ver figura 95, p. 116), os alunos tiveram certa dificuldade para entender a mensagem de alerta, devido à ausência de contexto e também porque não conheciam a atriz Grazi Massafera. Perceberam que as personagens eram dois mosquitos da dengue e que um deles, ao tentar picar a Angélica, acabou errando o alvo e picou o marido Luciano Huck. Mas, não sabiam outras informações a respeito do assunto.

Conforme Romualdo (2000), os chargistas expressam opiniões críticas sobre fatos ou personagens políticas e fatos mais polêmicos que atingem, de alguma maneira, a população. No entanto, o autor alerta que, se o contexto histórico, social ou econômico dos quais a *charge* faz parte não forem do conhecimento do leitor, não é possível entender os sentidos visuais

pretendidos por ela, devido às relações intertextuais com outros textos. Assim, torna-se necessário recuperá-las, para que os sentidos sejam construídos. Esse é o caso da *charge* trabalhada com os alunos sobre a dengue. A dificuldade de entendimento do sentido visual da *charge* em questão apareceu pelo fato de alguns alunos não conhecerem o contexto social voltado à atriz Grazi Massafera e a outras informações acerca do assunto.

Para contribuir com o entendimento da *charge*, foram levadas para a sala imagens tanto da atriz Grazi Massafera quanto do casal Luciano Huck e Angélica, além da notícia que informava o fato de que, logo após Luciano Huck, a dengue fazia mais uma vítima entre as pessoas famosas. Foi possível perceber que, após a leitura da notícia, os alunos entenderam com maior facilidade a *charge* e perceberam a ligação existente entre os dois textos apresentados. Ao serem questionados sobre um quadro comparativo entre os dois textos, os alunos estabeleceram a diferença entre eles. Porém, concluíram haver um vínculo entre eles.

Fragmento 16

<i>Charge</i>		Notícia	
Tipo de linguagem	O tipo de linguagem é informal porque as falas tem gírias.	Tipo de linguagem	Este tipo de fala é formal porque não tem gírias e é mais certo o jeito de falar.
Tema	Mais uma pessoa famosa teve dengue: a Grazi Massafera.	Tema	Mais uma vítima confirmada com dengue: Grazi Massafera.
Humor	Esse tipo de texto é engraçado pelos personagens e pelos tipos de fala.	Humor	Esse tipo de texto não tem humor porque está alertando os outros.
Conclusão: Esta conclusão é que a <i>charge</i> está sempre ligada com a notícia mesmo tendo algumas coisas diferentes.			

(Sujeito 3. Atividade sobre *charge*).

Fragmento 17

<i>Charge</i>		Notícia	
Tipo de linguagem	Informal	Tipo de linguagem	Formal
Tema	Grazi Massafera pega dengue	Tema	Grazi Massafera pega dengue
Humor	Tem porque é uma <i>charge</i> e <i>charge</i> foi feita para ser engraçada	Humor	Não porque é uma notícia e notícia é só para informar e não divertir.
Conclusão: A <i>charge</i> é relacionada a uma notícia, a <i>charge</i> serve para divertir e a notícia serve para informar.			

(Sujeito 5. Atividade sobre *charge*).

Nos fragmentos, explica-se a maneira como os alunos perceberam as diferenças entre a *charge* e a notícia e que há vínculo entre os dois textos. O sujeito 3, ao explicar o terceiro item na *charge*, registrou que o humor está ligado às personagens escolhidas e aos tipos de falas criados para construir o texto. Isso mostra que o aluno já se apropriou de alguns conceitos sobre a linguagem dos quadrinhos trabalhados anteriormente, por exemplo, os diferentes tipos de traçados para a construção das personagens utilizadas nos quadrinhos, para imprimir os mais variados sentidos desejados pelo chargista. Além disso, o aluno concluiu que, embora os textos tenham características divergentes e semelhança apenas na temática, há um vínculo entre eles, já que a *charge* é criada a partir de um fato do noticiário.

O sujeito 5 também registrou as diferenças e as semelhanças entre os dois textos. Entretanto, ao falar sobre o terceiro item da atividade, sugeriu a ideia de uma percepção sobre a intenção da *charge*, voltada apenas para o entretenimento, sem entender a crítica feita ao fato de a dengue estar à beira de uma epidemia. O sujeito reforçou essa percepção durante a conclusão proposta pela atividade, quando separou a função dos dois textos, registrando que a *charge* serve para divertir e a notícia para informar.

Após a leitura das respostas, foi feita uma retomada a respeito da intenção da *charge*, a qual, muitas vezes, expressa uma crítica a determinados acontecimentos de maneira diferente, ou seja, utilizando o humor. Além disso, em outro momento, houve a leitura de vários exemplares do jornal *Folha de Londrina*, para os alunos conhecerem o principal suporte das *charges*.

Como este encontro era apenas de 1 aula, levei vários exemplares da *Folha de Londrina* e dividi a sala em duplas, para que explorassem e conhecessem o jornal inicialmente. Logo depois de manusearem o jornal, mostrei que é dividido em várias partes e que cada uma delas é responsável por um determinado assunto. Então, sugeri que os alunos olhassem a Folha 2, onde se encontram as *charges*.

Os alunos olharam e alguns acharam as *charges* interessantes, outros não, pois não entendiam o sentido por falta de contexto. Dessa maneira, a leitura do fato do noticiário foi proposta, para que o aluno conhecesse o tema, fizesse a ligação entre os dois textos, e assim, construísse o sentido do texto.

Mas, dependendo da *charge*, ainda se fizeram necessárias a contextualização e a explicação acerca do assunto, principalmente quando este pertencia ao cenário político.

No final da aula, o sujeito 18 veio me entregar um livro de *Charge* intitulado *Era Itamar*, que era dos pais dele, e como o aluno havia gostado bastante da aula, chegou a casa comentando e aí os pais entregaram a ele o livro para compartilhar com os amigos e a professora (*Diário*, quinta-feira, 01 de setembro de 2016).

Esse momento em que o aluno trouxe para a escola o livro de *charges* foi bastante significativo para os alunos perceberem a característica temporal da *charge*, pois a publicação do livro era do ano de 1993, cujas *charges* da *Folha de São Paulo* datavam de 1992 a 1993. Por esse motivo, eles perceberam a dificuldade para o entendimento da *charge*, devido ao vínculo com a notícia que se perde com o tempo. E, mesmo que esse livro apresentasse um resgate da notícia (feito em apenas uma linha) abaixo de cada *charge*, ainda assim se tornou complexo o entendimento do texto por parte de um leitor que nem havia nascido nessa época.

O próximo gênero a ser trabalhado foi o cartum. Com ele, foi possível perceber que ficou ainda mais fácil entender e diferenciar a *charge* e o cartum, por possuírem características muito semelhantes e serem diferenciados pelo vínculo que a *charge* possui com o noticiário.

Para facilitar o trabalho, devido à riqueza de detalhes da figura, a professora pesquisadora propôs aos alunos que dividissem a imagem (ver figura 98, p. 123) em dois planos para a análise.

Inicialmente os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender, pois a imagem se divide em dois planos, é cheia de detalhes e não apresenta a linguagem verbal. Então, propus que os alunos fizessem um traço, dividindo a figura em primeiro e segundo planos. Assim, ficou mais fácil para analisar as imagens do cartum (*Diário*, sexta-feira, 02 de setembro de 2016).

Antes de fazer os registros na atividade proposta, houve uma discussão para facilitar a análise e o entendimento do cartum. Os alunos fizeram as seguintes observações.

Fragmento 18

Gente, a mulher que o pai tá salvando é a mãe do menino! Ela era magrinha!
(Sujeito 6. Atividade oral sobre cartum).

Fragmento 19

O pai tava contando pro filho que ele salvou a mãe do menino.
(Sujeito 11. Atividade oral sobre cartum).

Fragmento 20

A mãe era escrava daquele homem que tá levando o soco na cara.
(Sujeito 2. Atividade oral sobre cartum).

Fragmento 21

É verdade! Olha a bola e a corrente no pé dela. Escravo usava isso!
(Sujeito 16. Atividade oral sobre cartum).

Fragmento 22

Tia, olha o tamanho da linha do soco. Pelo tamanho foi um socão hein!
(Sujeito 13. Atividade oral sobre cartum).

Fragmento 23

Mas a mãe continua de escrava, só que agora trabalhando em casa e de joelhos!
(Sujeito 15. Atividade oral sobre cartum).

Como já mencionado anteriormente, os alunos tiveram dificuldade para a interpretação do cartum. Para sanar essas dificuldades, a professora pesquisadora fez alguns questionamentos sobre as imagens, com a intenção de que conseguissem entender e emitir os comentários anteriores. Os fragmentos anteriores mostram que, com a observação de recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos, foi possível a leitura de um texto cuja linguagem era completamente não verbal.

Após a apresentação do cartum, houve a comparação entre os dois gêneros *charge* e *cartum*. E, pela comparação entre eles, foi possível detectar que os alunos conseguiram estabelecer as diferenças e semelhanças, mostrando, assim, a apropriação dos gêneros quadrinísticos.

Fragmento 24

Diferenciando os gêneros	
<i>Charge</i>	<i>Cartum</i>
Tem ligação sempre com uma notícia.	Não tem ligação com nenhuma notícia.
Tem linguagem verbal e não verbal, mas pode aparecer charges só com a linguagem não verbal.	Tem apenas linguagem não verbal nesse cartum, mas pode aparecer linguagem verbal em outros.

A dengue existe, mas os mosquitos conversando não.	Acontece na vida real porque nossas mães acabam ficando com a responsabilidade das nossas casas nas costas.
Usa balão e um monte de coisas dos quadrinhos.	Usa balão e um monte de coisas dos quadrinhos.

(Sujeito 17. Atividade sobre a Diferenciação dos gêneros).

Fragmento 25

Diferenciando os gêneros	
<i>Charge</i>	<i>Cartum</i>
Está sempre relacionada a uma notícia.	Nunca se relaciona a uma notícia.
É uma invenção dois mosquitos falando, mas é pra falar da dengue usando humor.	Fala de coisas que acontecem no dia a dia.
Tem balões, figuras, linhas cinéticas e outras coisas dos quadrinhos.	Tem balões, linhas cinéticas e outras coisas dos quadrinhos.

(Sujeito 6. Atividade sobre a Diferenciação dos gêneros).

Nos fragmentos anteriores, fica evidente a capacidade dos alunos de estabelecerem a principal diferença entre os gêneros *charge* e *cartum*: o fato de a *charge* estar vinculada a algum acontecimento do noticiário. Além disso, perceberam os recursos utilizados na linguagem dos quadrinhos para a construção de sentidos do texto, como mostrado no fragmento 24. Nesse fragmento, a aluna conseguiu relacionar a leitura das imagens com a posição que as mulheres ocupam na sociedade, sob uma ótica machista, evidenciada pela história que o pai conta ao filho, ao mencionar que a responsabilidade de uma casa sempre recai sobre a mulher. A aluna ainda deixou implícito pela palavra *acabam* que, embora haja algum tipo de ajuda, o lar é sempre por conta da mulher ou, ainda, pode ter sugerido a ideia de que, mesmo trabalhando fora ou tendo alcançado tantas conquistas, as mulheres acabam arcando com todas as demandas de um lar (Ver figura 98, p. 123).

Os registros das atividades também evidenciaram a semelhança entre tais gêneros, pois os dois são construídos em apenas uma vinheta, utilizam os recursos dos quadrinhos, apresentam uma sequência narrativa, possuem personagens e fazem uso das linguagens verbal e não verbal.

4.2.3 A Tira Cômica

Para trabalhar a tira cômica, o gênero-âncora, neste trabalho, houve uma conversa para verificar o conhecimento dos alunos com relação a esse novo gênero.

Esse encontro foi feito para introduzir outro gênero dos quadrinhos: a tira cômica.

Por meio de uma conversa informal, falei que, na aula daquele dia, os alunos iriam conhecer mais um gênero do grande guarda-chuva e que se chamava tira cômica.

Conversamos um pouco também sobre o significado da palavra “cômica”, pois sabiam o seu significado. E aí aproveitei para falar que o humor é algo muito pessoal, pois nem todas as pessoas acham graça das mesmas coisas. Essa é uma questão muito relativa, pois varia de pessoa para pessoa.

Entreguei a seguinte tira cômica propositalmente sem o último quadrinho, para que percebessem o desfecho inesperado (figura 99, p. 128).

Pedi para os alunos observarem todas as características da linguagem dos quadrinhos que já haviam aprendido, contei que a última parte estava faltando e que eles deveriam criar algumas hipóteses do que poderia acontecer no último quadrinho (*Diário*, quinta-feira, 15 de setembro de 2016).

Antes de partir para o registro da atividade, a professora pesquisadora pediu que os alunos explicitassem suas hipóteses para os colegas, de acordo com as imagens da tira (Ver figura 99, p. 128).

Fragmento 26

Eu acho que a Lucy vai bater nele, tia.

(Sujeito 1. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 27

Não, é ele que vai bater na Lucy, olha como ele tá bravo, tá dando murro no chão, olha a linha cinética!

(Sujeito 16. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 28

Ela vai embora triste porque ele não quis fazer o sanduíche e ainda gritou com ela.

(Sujeito 8. Atividade sobre Tira cômica).

É possível perceber que o sujeito 16 se apropriou dos termos da linguagem dos quadrinhos e, com isso, conseguiu fazer a leitura das imagens de forma mais precisa, ao perceber que a personagem Charlie Brown ficou tão brava que começou a dar socos no chão. Com a linha cinética, possibilitaram-se os movimentos das personagens nas histórias em quadrinhos, como apontou o sujeito 16.

Os alunos sugeriram hipóteses de acordo com o enredo da história, que aparecia em apenas três vinhetas, ou seja, criaram expectativas de um desfecho baseado nas imagens e no que o texto lhes oferecia. A leitura da tira cômica cria uma expectativa no leitor, de acordo com o que as primeiras vinhetas oferecem; e, quando chegam à leitura da última vinheta, acontece a quebra da expectativa criada pelo leitor, pois o desfecho é completamente inesperado em relação à sequência narrativa. Essa quebra causa o humor e provoca o riso.

Após as falas dos alunos a respeito das hipóteses sobre o texto, foi entregue a eles a última vinheta, para que concluíssem a leitura da tira.

Os alunos riram bastante e não se conformavam, pelo fato de Charlie Brown ter feito todo aquele escândalo, dizendo que não ia fazer o sanduíche e, logo em seguida, perguntar qual o sabor que a amiga queria.

Nesse momento, expliquei o que era a quebra de expectativa, com o desfecho inesperado, uma das principais características da tira cômica. Falei também sobre o formato e outras características da linguagem dos quadrinhos.

Além da explicação com a tira, fiz várias encenações com os alunos de situações em que você cria expectativa por um final e acontece uma situação completamente diferente daquela que você esperava. Esse exercício oral foi bastante positivo para ajudar na compreensão da quebra de expectativa (*Diário*, quinta-feira, 15 de setembro de 2016).

Sempre após a construção do conhecimento, acontecia a sistematização para organizar o que foi aprendido. Em seguida, houve a proposta de análise de quatro tiras cômicas. Nesse momento, optou-se pela escolha das tiras de *A turma da Mônica* de Mauricio de Sousa para ampliar o conhecimento voltado ao assunto, pois, mais adiante, os trabalhos com as tiras de *A turma do Charlie Brown* de Charles Schulz (2014) se iniciariam, para apresentar as classes gramaticais funcionando no texto.

A proposta da análise era a mesma do exercício anterior, ou seja, os alunos tinham que criar hipóteses sobre o que aconteceria e descrever, depois de receber a última vinheta, a quebra de expectativa que provocava o humor. Com essas análises, obtiveram-se os seguintes resultados.

Fragmento 29 (Ver figura 107, p. 132)

Eu acho que o Cascão vai concordar com o Cebolinha porque ele não aguenta mais apanhar da Mônica, mas o Cascão pediu para ir ao banheiro e o Cebolinha ficou muito irritado porque tinha achado que ele ia ajudar no plano contra a Mônica.

(Sujeito 17. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 30 (Ver figura 103, p. 130)

Eu acho que eles iam jogar xadrez, mas a Mônica usou o tabuleiro de xadrez para bater nele.

(Sujeito 6. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 31 (Ver figura 105, p. 131)

Parece que o Cebolinha tá correndo pra ajudar o Cascão por causa do seu machucado no joelho, mas em vez de ajudar ele, na verdade ele tampa a boca do Cascão pra ele parar de gritar.

(Sujeito 1. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 32 (Ver figura 101, p. 129)

Eu achei que no último quadrinho, ia mostrar as duas cegonhas se encontrando e a Mônica e o Cebolinha iam brigar no céu, mas aparece o Cascão sendo levado por um urubu.

(Sujeito 3. Atividade sobre Tira cômica).

Ao observar esses fragmentos, é possível perceber que os alunos se limitaram apenas à descrição do que viram ou leram na tira, sem a preocupação de explicar a sequência narrativa, com a quebra de expectativa causada pelo desfecho inesperado. Dessa maneira, deixaram de falar sobre o humor, uma das principais características da tira cômica.

Fazendo uma reflexão a respeito dessa abordagem feita pelos alunos, houve uma nova tentativa de análise, dessa vez, de maneira coletiva e oral. Nela, a proposta feita pela professora pesquisadora foi mais detalhada com relação aos recursos dos quadrinhos.

Pedi que observassem, com atenção, tudo o que já haviam aprendido sobre a linguagem dos quadrinhos, como balões, sinais gráficos, linhas cinéticas, expressões faciais e corporais, os traços dos desenhos, a sequência narrativa, entre outros. Foi muito interessante ouvir os comentários (*Diário*, sexta-feira, 16 de setembro de 2016).

Após as explicações realizadas, os alunos fizeram seus comentários sobre a observação mais atenta das tiras.

Fragmento 33 (Ver figura 101, p. 129)

Asa pra cima, asa pra baixo e a linha cinética mostrando que a cegonha tá voando!

(Sujeito 10. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 34 (Ver figura 105, p. 131)

O Cascão tá com muita dor no joelho, tem estrelinha saindo de lá!

(Sujeito 22. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 35 (Ver figura 105, p. 131)

Ele (o Cascão) tá chorando, tem lágrima saindo do olho dele.

(Sujeito 4. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 36 (Ver figura 105, p. 131)

A cara do Cebolinha de preocupado, tá voltando pra ajudar com remédio!

(Sujeito 13. Atividade sobre Tira cômica).

Fragmento 37 (Ver figura 103, p. 130)

A Mônica tá furiosa, a sobrancelha dela tá mostrando isso e ela tá rodando o coelho pra bater no Cebolinha, tem linha cinética mostrando que ela tá girando.

(Sujeito 15. Atividade sobre Tira cômica).

E assim, por meio da observação dos recursos da linguagem dos quadrinhos, houve a tentativa de mostrar a integração desses recursos colaborando para a construção de sentidos do texto, com o desfecho inesperado na busca pelo humor. Ainda que os alunos se mostrassem principiantes nas análises das tiras cômicas, foi possível perceber progresso com relação à aquisição dos conhecimentos quadrinísticos em geral e com relação às tiras cômicas, conheceram o gênero e entenderam, ainda que com alguma dificuldade, sua construção.

Vale mencionar que, levando-se em consideração que a próxima etapa seria voltada exclusivamente às tiras cômicas, provavelmente os alunos teriam mais uma oportunidade de sanar alguma dificuldade e aprimorar ainda mais seus conhecimentos acerca desse gênero.

4.3 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS: AS CLASSES GRAMATICAIS

Nesta seção, procura-se discutir os resultados obtidos a partir das atividades realizadas com a turma do sexto ano e das notas feitas no *Diário*.

Com objetivo de melhor organizar a proposta de intervenção e tornar as aulas mais agradáveis, houve uma seleção prévia dos textos utilizados como amostra de funcionamento da língua. Os textos selecionados foram uma *charge* atual para o momento em que os alunos estavam vivendo (as Olimpíadas 2016)³⁰ e os outros textos foram as tiras cômicas, uma para

³⁰ As Olimpíadas aconteceram no mês de agosto de 2016, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), os *XXXI Jogos Olímpicos de Verão*. A abertura foi realizada no dia 5 de agosto. A cerimônia de encerramento ocorreu no dia 21 de agosto. O lema dos jogos foi "Viva sua paixão". As duas cerimônias (de abertura e encerramento) aconteceram no Estádio do Maracanã.

cada classe gramatical, podendo, assim, levar o aluno a perceber o papel que cada palavra desempenha na construção dos sentidos do texto.

O primeiro texto escolhido para trabalhar foi a *charge*. O objetivo foi aliar a atualidade (Olimpíadas) aos conhecimentos quadrinísticos e gramaticais. A primeira classe gramatical trabalhada foi o substantivo. O motivo da escolha inicial deveu-se pelo fato de os alunos já terem contato com tal classe desde os anos iniciais (Ver encontro 19, localizado entre as páginas 135 a 140, para o resgate dos procedimentos da figura 116, p. 138).

Ao serem questionados a respeito do gênero e da relação existente entre as notícias e a imagem, foram unânimes em responder que esta era uma charge por estar relacionada a um fato do noticiário e que a relação de sentido entre os dois textos aconteceu pela alusão à mentira.

Então voltei ao jornal e mostrei a *charge* colocada na “Folha 2”, logo abaixo da notícia lida inicialmente, mas não disse que era uma *charge* e deixei que os alunos se lembrassem das características trabalhadas anteriormente. Foi interessante porque, no exato momento em que observaram a imagem, vários alunos começaram a gritar que aquela imagem era uma *charge* (*Diário*, quarta-feira, 21 de setembro de 2016)

Essa charge gerou bastante discussão, pois, como o fato era atual, os alunos estavam envolvidos com os acontecimentos das Olimpíadas e demonstraram grande interesse em compartilhar as informações que sabiam, isto é, seus conhecimentos prévios.

Fragmento 38

Tia, eu vi na TV que ele vai perder um monte de patrocínio, bem feito pra ele!
(Sujeito 16. Atividades sobre substantivo).

Fragmento 39

Ele e os amigos dele quebraram um posto e fizeram xixi fora do banheiro!
(Sujeito 15. Atividades sobre substantivo).

Foi importante discutir também a visão estrangeira acerca do Brasil, pois o nadador e seus colegas não imaginavam que seriam responsabilizados pelos atos de vandalismo, talvez pela imagem que o país passa, país do samba e do futebol, onde tudo supostamente é permitido e todas as contravenções ficam sempre impunes.

A postura da polícia e a sensação de justiça foram percebidas e relatadas pelos alunos.

Fragmento 40

Mas eu vi que a polícia pegou eles e descobriu que eles mentiram dizendo que era assalto.
(Sujeito 7. Atividades sobre substantivo).

Fragmento 41

Eu acho que o nadador tem que perder patrocínio mesmo, porque o que ele fez foi muito feio!
(Sujeito 12. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 42

O nadador e os amigos quebraram tudo e acharam que não ia acontecer nada né, mas se deram mal.
(Sujeito 03. Atividade sobre substantivo).

De modo geral, os alunos perceberam que as representações da charge interferem na maneira de agir no mundo, pois entenderam que a atitude irresponsável do nadador causou consequências à sua carreira, como a perda de diversos patrocinadores. A visão estrangeira acerca do Brasil também foi discutida em sala de aula.

Durante a leitura do texto, pedi que grifassem o trecho alusivo ao vexame envolvendo o nadador americano Ryan Lochte para posterior discussão.

Esse trecho continha poucas informações a respeito do fato ocorrido, e, por esse motivo, resolvi pesquisar outra reportagem que trazia mais detalhes sobre o acontecimento.

Foi bacana trabalhar com esse assunto, pois o fato era muito recente e a mídia falou bastante a respeito. Assim, a maioria dos alunos conhecia e sabia contar alguma informação. Então, aproveitei para discutir a visão estrangeira a respeito do Brasil: país do samba, do futebol e da impunidade e que, justamente devido a essa visão, pessoas como o nadador acharam que poderiam infringir a lei sem que nenhuma punição fosse aplicada a ele.

A discussão foi produtiva, pois os alunos perceberam como essa visão pode prejudicar as relações internacionais e comprometer a credibilidade do nosso país.

Por outro lado, perceberam que a atitude da polícia brasileira e da comissão organizadora das Olimpíadas contrariou as expectativas ao agirem dentro da lei, punindo tal atitude como foi mostrado nos fragmentos anteriores, ditos pelos sujeitos 03, 07, 12, 15 e 16 (*Diário*, quarta-feira, 21 de setembro de 2016).

No momento da discussão sobre substantivo e relação com imagem da *charge*, observa-se a diversidade de opiniões entre os alunos, pois onze deles registraram apenas a palavra *Pinóquio*, como prevista na expectativa de resposta do terceiro capítulo (ver página 138). No entanto, doze alunos, além de registrarem a palavra *Pinóquio*, acrescentaram o nome Ryan Lochte. Os dois grupos perceberam o critério semântico dessa classe gramatical por entenderem que nomeia a personagem da *charge*. Além disso, responderam à pergunta com os dois nomes *Pinóquio* e *Ryan Lochte*, os doze alunos revelaram a interpretação da metáfora visual, pois entenderam que a imagem é o nadador representado pela figura do Pinóquio, trazendo à tona a questão da mentira com a escolha da personagem símbolo dessa ação.

Em seguida, com o questionamento sobre a flexão do gênero da palavra, todos os alunos responderam *masculina*. Entretanto, com as justificativas, foi possível perceber que um dos alunos não leu a questão com atenção, pois sua resposta revelou o entendimento da pergunta como se ela se referisse ao sexo da personagem e não ao da palavra. Nesse caso, o aluno não fez relação com a questão anterior, por meio da expressão “Essa palavra” (pronomes demonstrativo que retoma o que foi dito anteriormente e o substantivo que especifica o que deve ser retomado).

Fragmento 43

Masculino, pelo rosto do Pinóquio.

(Sujeito 16. Atividade sobre substantivo).

Já a maioria entendeu que a pergunta se referia à flexão em gênero da palavra.

Fragmento 44

Masculina, porque termina com o.

(Sujeito 19. Atividade sobre substantivo).

Vale mencionar que uma das alunas demonstrou a percepção de um conceito formado pela constância na ocorrência da terminação *-o*, em final de palavras.

Fragmento 45

Masculina. Porque termina com a letra O. E **geralmente** o O é usado para nomes masculinos.

(Sujeito 17. Atividade sobre substantivo, destaque nosso)

A percepção da aluna sinaliza que houve reflexão a respeito do funcionamento morfológico do português, pois revelou que houve uma observação na composição das palavras e que, na maioria dos casos, e não em sua totalidade, como deixou claro com o emprego do advérbio *geralmente*, a letra *-o*, no final das palavras, designa nomes masculinos. E mais, isso demonstra que o aluno é capaz, sim, de fazer generalizações sobre o funcionamento linguístico a partir de sua gramática internalizada, em conexão com o uso no texto.

Ao discutir com os alunos sobre o final das palavras utilizadas para nomear tudo o que existe no mundo real e na ficção, houve a inserção de mais um critério: o mórfico, que trata das partes que compõem uma palavra, dando-lhe significações, como o exemplo da flexão em gênero. Por fim, foi trabalhado o critério funcional, com a proposta de elaboração de uma frase, em que o aluno deveria colocar a palavra *Pinóquio* como núcleo desse enunciado.

Todos os alunos conseguiram produzir as frases sem maiores problemas, como mostrado nos exemplos. A opção, além da palavra funcionar como núcleo do sujeito, foi pelo foco semântico nas orações, isto é, características consideradas por meio do predicativo do sujeito e pela ação de quem está sendo caracterizado. Já o sujeito 13 optou pela ação verbal do sujeito.

Fragmento 46

Pinóquio é um personagem mentiroso.

(Sujeito 17. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 47

Pinóquio é muito mentiroso e por isso seu nariz é grande.

(Sujeito 19. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 48

Pinóquio é o centro das atenções por causa do seu nariz.

(Sujeito 20. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 49

O Pinóquio nada para os EUA.

(Sujeito 13. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 50

O Pinóquio é tão mentiroso que um dia ele mentiu tanto, mais tanto que o nariz dele cresceu muito e quebrou.

(Sujeito 5. Atividade sobre substantivo).

A intenção, ao propor essas perguntas, foi de que o próprio aluno construísse, aos poucos, o conceito de *substantivo* sob a ótica dos três critérios mencionados por Pinilla (2008) e refletisse sobre cada um deles, para que, em outro momento, acompanhasse a sistematização dessa classe gramatical, tornando-a significativa no texto. Assim, ao levar o aluno a refletir sob o olhar triplo voltado ao substantivo, há o afastamento da gramática prescritiva.

Após responderem às questões, fizemos juntos a sistematização dos conhecimentos voltados à classe gramatical *substantivo*. Fiz algumas explicações, mostrei alguns outros exemplos. E ainda utilizando o mesmo texto, pedi que os alunos listassem mais alguns substantivos encontrados na imagem que foram importantes para a construção de sentido desse texto (*Diário*, quarta-feira, 21 de setembro de 2016).

Durante a sistematização, a palavra *morfema*, base de significação, foi substituída pela expressão *parte gramatical* para facilitar o vocabulário e, assim, o entendimento do conceito por parte do aluno.

Você acabou de conhecer a classe gramatical *substantivo* de acordo com seus três critérios: semântico, mórfico e funcional, ou seja, o substantivo é a palavra que nomeia tudo ao nosso redor, é formada por partes gramaticais e funciona como núcleo de uma expressão (*Diário*, quarta-feira, 21 de setembro de 2016. Sistematização da classe gramatical *substantivo*).

A apresentação e a adequação da nomenclatura voltada às classes gramaticais são importantes para que o aluno saiba a que classe está se referindo. Mas, o mais importante, nesta proposta, é que ele perceba o funcionamento e a relação com os sentidos no texto e em relação com o contexto.

Para finalizar a introdução da classe gramatical *substantivo* ao conhecimento de toda a classe, os alunos foram questionados acerca da importância do substantivo *Pinóquio* para a relação de sentidos existentes entre a charge e as notícias lidas.

A maior parte dos alunos entendeu que a importância estava no fato de a palavra *Pinóquio* fazer alusão à mentira e trazer ao texto a intenção desejada por parte do cartunista de manter a intertextualidade com os textos informativos de temática semelhante, porém com humor. Alguns exemplos de respostas se seguem.

Fragmento 51

Porque o Ryan Lochte mentiu e na história do Pinóquio ele mentiu também uma combinação foi essa pois os dois mentiu.

(Sujeito 1. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 52

Porque o Pinóquio é o nome de quem mentia como o Ryan Lochte.

(Sujeito 6. Atividade sobre substantivo).

Fragmento 53

Porque quando o cartunista viu a notícia do Ryan Lochte mentindo ele resolveu basear no Pinóquio o símbolo da mentira.

(Sujeito 20. Atividade sobre substantivo).

Pode-se dizer que há uma abstração por parte do aluno quando ele estabelece uma relação entre textos no âmbito dialógico, pois há uma conexão entre o que os alunos já sabem e o que estão construindo no momento. Esse fato contraria a percepção equivocada de que o aluno pouco sabe sobre o mundo e mostra como a memória de leituras e a visão de mundo colaboram para a interpretação da charge. Além disso, o aluno percebeu a função do cartunista ao criar uma charge baseada em uma notícia, pois, ao criá-la, houve uma intenção comunicativa que, especificamente nessa charge, foi de realizar uma crítica ao fato de um estrangeiro mentir no Brasil, acreditando que aqui não há punição para as atitudes contrárias à lei.

Para o trabalho com a charge, é sempre necessário realizar uma contextualização, com o objetivo de que o aluno entenda a questão satirizada, pois normalmente as charges estão sempre vinculadas ao noticiário, em sua maioria, político. Esse fator, muitas vezes, não é do conhecimento ou interesse do aluno. Nesse sentido, deve-se ter o cuidado de apresentar o jornal ao aluno e levá-lo com frequência à sala de aula, para que se familiarize e entenda a questão temporal da *charge*, pois o que acontece, na maior parte dos livros didáticos, é que elas são retiradas de seu principal suporte, desvinculando-se, assim, a *charge* da notícia e comprometendo-se o entendimento do gênero mencionado.

No caso da *charge* apresentada, alguns fatores colaboraram para o êxito do seu entendimento e para os conhecimentos gramaticais.

Além de o fato de a reportagem ser do conhecimento da maioria dos alunos, a figura utilizada para personificar o nadador era do conhecimento de todos, pois faz parte do repertório infantil de leitura de todas as crianças.

Esses dois fatores favoreceram o trabalho com a charge e também para mostrar a importância do substantivo na construção desse texto, que era composto apenas por imagens (*Diário*, quarta-feira, 21 de setembro de 2016).

Como a proposta do trabalho é apenas a introdução das classes gramaticais, o foco ficou apenas para concepção básica do substantivo. O conhecimento de suas subclassificações foi deixado para outro momento oportuno.

O segundo texto escolhido como ponto de partida para o trabalho com as classes gramaticais foi a tira cômica (ver figura 117, p. 141). Ela tira foi escolhida por conter uma expressão que caracteriza um substantivo, modificando completamente o sentido dele e trazendo humor para a tira. Além disso, a palavra que modifica o substantivo só se torna relevante ao texto pelo fato de ser ligada por uma palavra chamada *preposição*, que, segundo Pinilla (2008), é tratada como conectivo junto à conjunção.

Ao serem questionados sobre a importância do substantivo *jardim da infância* para o texto, obtiveram-se as seguintes respostas.

Fragmento 54

Foi importante para a quebra de expectativa, porque ela não sabia o que era jardim da infância, pois ela pensava que era um jardim de flores para as crianças se divertirem.

(Sujeito 13. Atividade sobre locução adjetiva).

Fragmento 55

Foi bom pra quebra de expectativa porque a graça é por ela não saber que jardim da infância é escola para crianças.

(Sujeito 4. Atividade sobre locução adjetiva).

Fragmento 56

Foi importante na quebra de expectativa porque ela não sabia o que era jardim da infância. Ela achava que era um jardim comum, com flores.

(Sujeito 6. Atividade sobre locução adjetiva).

Os fragmentos citados sinalizam que esses alunos estabeleceram a diferença entre os substantivos *jardim* e *jardim da infância*, entendendo que o termo *da infância* modifica o sentido do termo anterior, dando-lhe um novo significado. Além da percepção gramatical, os alunos mostraram o entendimento acerca de uma das principais características da tira cômica: a quebra de expectativa, causada pelo desfecho inesperado, e ainda reconheceram a relevância do substantivo em questão na construção do humor.

Após a interpretação do texto, sempre baseada na relação híbrida entre ilustração e palavra, os alunos foram questionados sobre a sequência narrativa da tira nas três vinhetas iniciais (ver páginas 141 e 142).

Todos os alunos descreveram sobre os acontecimentos sem dificuldades.

Fragmento 57

No primeiro quadrinho, a amiga de Lucy pergunta pra ela se ela desistiu mesmo do jardim de infância e Lucy está triste.

No segundo quadrinho, Lucy sai andando brava dizendo que o jardim da infância é uma enganação e sua amiga fica com cara de assustada.

No terceiro quadrinho, Lucy diz mais brava que ficou um mês indo no jardim da infância e depois descobriu que era uma enganação.

(Sujeito 6. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Entretanto, ao serem questionados sobre a quebra de expectativa, eles apresentaram algumas variações entre as respostas. Algumas eram completas e esclareciam o mal-entendido pelo qual a personagem Lucy passou.

Fragmento 58

Ela pensa que na escola dela tem um jardim de verdade.

(Sujeito 5. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Fragmento 59

Lucy pensava que o jardim de infância era um jardim de flores com rosas e borboletas.

(Sujeito 19. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Fragmento 60

Que no último quadrinho Lucy sai decepcionada dizendo que no jardim de infância não tem jardim nenhum.

(Sujeito 6. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Fragmento 61

A Lucy pensou que era um jardim de flores mas na real era o maternal.

(Sujeito 11. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Fragmento 62

Que ela descobriu que aquele lugar era uma escola infantil e não um jardim de flor.

(Sujeito 8. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Outras respostas sinalizavam que os alunos entenderam, porém não evidenciavam, no momento da resposta, sobre a diferença entre o significado das palavras *jardim de infância* e *jardim*.

Fragmento 63

Que Lucy fala que não havia jardim na escola.

(Sujeito 13. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Fragmento 64

Lucy fala que não tem nenhum jardim.

(Sujeito 16. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

E, em outras respostas, revela-se a falta de percepção em relação à diferença de sentido entre as palavras, ou seja, não conseguiram entender que o desconhecimento do significado da expressão *jardim de infância* pela personagem é o gatilho que quebra a expectativa do leitor e provoca o humor na tira. A ruptura da expectativa também está em uma criança não saber o que é jardim de infância, pois é pressuposto que ela tenha uma experiência a respeito. Isso mostra que há uma associação da característica quadrinística (a quebra de expectativa do gênero *tira cômica*) com as ideias expressas verbalmente.

Fragmento 65

Que enganaram fazendo uma brincadeira.

(Sujeito 4. Atividade sobre preposição e locução adjetiva)

Fragmento 66

A quebra de expectativa é que nós pensa que Lucy tinha largado da escola.

(Sujeito 3. Atividade sobre preposição e locução adjetiva)

Logo após discutir a sequência narrativa e a quebra de expectativa, os alunos foram questionados sobre o significado das palavras *jardim* e *jardim da infância*. Saber essa diferença era um fator importante para o entendimento da tira e perceber que a personagem não fazia essa distinção também. A partir desse desconhecimento, o efeito de humor foi desencadeado.

É importante destacar que o humor só é desencadeado quando há a compreensão do texto por parte do leitor, ou seja, se os alunos não soubessem o significado das palavras *jardim* e *jardim da infância*, o efeito de humor não aconteceria, à medida que o texto perderia o significado para o aluno. Essa significação é fomentada pelos conhecimentos compartilhados entre o autor e o leitor de quadrinhos. O autor sempre escreve com uma intenção comunicativa e, para isso, conta com os conhecimentos e as experiências prévias dos leitores para o entendimento e a construção de sentido do texto. Dessa maneira, pode-se dizer que há uma interação entre autor, texto e leitor.

Fragmento 67

Tia, jardim da infância é a escola que a gente estuda quando é pequeno, mas a Lucy pensava que jardim da infância era aquele lugar cheio de grama e flor.

(Sujeito 16. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Com essa fala, reafirma-se que o sujeito 16 entendeu a duplicidade de sentido. Mas, não explicou de maneira que o leitor pudesse ter certeza de seu argumento. Além do esclarecimento sobre o significado entre as palavras, foi trabalhada a expressão que determina o substantivo *jardim*, alterando o seu significado (locução adjetiva). Nesse momento, foi feita a introdução da classe gramatical *preposição*, com o objetivo de mostrar o seu papel na conexão entre as palavras, promovendo sentidos nas frases.

Os alunos, em sua maioria, reagiram positivamente às duas classes, principalmente com relação à preposição, porque conseguiram encontrar as outras preposições da mesma tira.

Fragmento 68

Tia, eu achei duas palavrinhas que tão ligando e fazendo sentido: *de*, tá ligando *desistiu* com a palavra *vez* e tem *do* que tá ligando *vez* com a palavra *jardim*.

(Sujeito 1. Atividade sobre preposição e locução adjetiva).

Desse modo, observa-se a capacidade dos alunos de comparar a função e o sentido das preposições, de maneira integrada, com as palavras em relação com a preposição. O olhar

semântico previamente construído sobre os recursos da língua favorece a reflexão sob o âmbito da organização interna.

Um quadro com algumas preposições foi apresentado para que os alunos conhecessem mais algumas ocorrências.

Apresentei um quadro com outras preposições aos alunos, para que tivessem contato com mais algumas delas. Procurei colocar exemplos de frases no quadro, no qual o aluno percebesse que a ausência dessa classe gramatical poderia comprometer o entendimento da intenção desejada e a comunicação entre as pessoas. Uma das frases era *Eu gosto... chocolate*. Aí pedi que os alunos tentassem entender o que significava aquela frase. Um deles disse que até dava para entender, mas precisava de uma palavra para ligar gosto a chocolate. Outro aluno disse que falar sem preposição parece fala de índio. E um outro comentou que aquele quadro mostrava palavras pequenas, mas que eram muito importantes para ligar as palavras e fazer as pessoas entenderem as frases. (*Diário*, quinta-feira, 22 de setembro de 2016)

A locução adjetiva foi mostrada e discutida, no entanto foi selecionada uma tira para trabalhar especificamente o adjetivo (ver figura 119, p. 145).

Procurei mostrar que a palavra *infância* é um substantivo. Porém, com o uso da preposição, essa palavra acabou se tornando o núcleo da locução adjetiva, assumindo, assim, outra função, que é a da caracterização.

Analizando essa abordagem, acredito que tenha sido insuficiente para mostrar aos alunos esse deslocamento de função causado pela preposição, pois essa amostra foi apenas oral, fato que não propiciou a verificação da possibilidade de entendimento por parte do aluno para uma outra intervenção do professor, com o objetivo de uma nova tentativa (*Diário*, quinta-feira, 22 de setembro de 2016).

Ainda trabalhando com os conectivos, foi selecionada outra tira (figura 118, p. 144), para apresentar mais uma palavra que possui o papel de conectar, ligar e promover sentidos: a conjunção. Para isso, foi necessária uma revisão sobre a oração, pois os alunos já haviam entrado em contato com esse ponto no início do ano.

Expliquei também o papel da preposição, que funciona como um conectivo, ou seja, como um cabo que liga uma palavra a outra, trazendo sentido às frases e à nossa comunicação. Além disso, expliquei que, assim como a preposição, existe outro conectivo chamado conjunção, mas que realiza as conexões ou ligações entre orações. (Lembrando que os alunos já sabiam o que é uma oração, pois o conceito de frase e os tipos de frases já haviam sido trabalhados anteriormente, mesmo assim, foi feita uma rápida revisão) (*Diário*, quinta-feira, 22 de setembro de 2016).

De acordo com o horário de quinta-feira, o sexto ano conta com apenas uma aula e a proposta de trabalho trazia a classe gramatical *conectivos (preposição e conjunção)* para ser introduzida. Por esse motivo, optou-se pela proposta oral no trabalho com a conjunção. Quando questionados acerca da dependência ou independência entre as orações da terceira e quarta vinhetas, foi detectada a necessidade de uma explicação com exemplos sobre depender e não do contexto gramatical. A perspectiva semântica não está diretamente ligada com a funcional, como aparece na tira a seguir.

Figura 129³¹ — Mafalda.

Quino. *Toda Mafalda*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 2003.

Fonte: Disponível em: <<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/09/exercicios-sobre-sujeito.html>> Acesso em: 21 mar. 2016.

A tira anterior mostra a queixa da personagem Miguelito com relação ao entendimento das explicações que a professora realizava acerca de sujeito e predicado. Então, Mafalda resolveu ajudá-lo, dando um exemplo mais concreto, ou seja, voltado à realidade que estavam vivendo naquele momento, já que se encontravam na rua, diante de um monte de lixo. Mafalda propôs que Miguelito analisasse e encontrasse o sujeito da frase *Esse lixo enfeia a rua*. Contudo, ele respondeu que o sujeito seria o prefeito, pois Miguelito não se ateu à perspectiva funcional da frase colocada por Mafalda e sim à perspectiva semântica da situação que a frase apresentava. Dessa maneira, Miguelito atribuiu a responsabilidade de enfeiar à rua, pelo fato de não recolher o lixo, ao prefeito.

Essa situação retratada pela tira apresenta as lacunas no aprendizado do aluno, provocadas por um ensino prescritivista da língua. Frases descontextualizadas são apresentadas aos alunos, para que apenas identifiquem os termos sintáticos e os classifiquem deixando de lado aspectos semânticos que poderiam promover relevantes discussões e reflexões como o exemplo da tira.

Voltando ao trabalho com os conectivos (figura 118, p. 144), configura-se um dilema: 1) há independência entre as orações, de modo que haja uma unidade de sentido em cada uma delas: “O meu também não.” e “Mas são dois caras legais mesmo assim.” (trechos da tira de Charlie Brown); 2) há uma dependência semântica para a construção dos sentidos como uma unidade textual, logo um olhar em relação à totalidade. Não é uma complexidade tão simples de trabalhar com os alunos, visto que há mais de um tipo de conjunção, que podem, ainda, constituir estruturas coordenadas e subordinadas.

Após o esclarecimento do vocabulário utilizado, os alunos conseguiram entender que as duas orações são independentes.

³¹ A tira cômica citada não faz parte da proposta de intervenção.

Fragmento 69

A primeira frase não precisa da outra, porque eu consigo entender o que ela fala sem a outra aparecer.
(Sujeito 10. Atividade sobre conjunção).

Em seguida, as duas orações foram colocadas no quadro, lado a lado. Lembrando a função conectiva tanto da preposição quanto da conjunção, os alunos foram questionados se percebiam a presença de alguma palavra que funcionasse com esse propósito. No geral, as crianças responderam que a palavra *mas* tinha essa função, pois ligava a oração da terceira à oração da quarta vinheta. E, além da percepção de um conectivo entre as orações, houve a exploração oral sobre o efeito de sentido provocado por essa conjunção.

E então discutimos sobre a conjunção *mas*, que ligou a terceira oração à quarta, trazendo um sentido contrário ao fato de os pais das personagens não serem bons de briga. Pela participação dos alunos, posso dizer que essa situação dentro do exemplo foi compreendida por eles (*Diário*, quinta-feira, 22 de setembro de 2016).

Os alunos conseguiram entender o papel de ligação da conjunção na oração diferentemente da preposição que liga palavras.

Houve dificuldade de compreensão do efeito semântico da conjunção *mas*, gerando mais uma vez, a discussão, explicação e comparação com outros exemplos que objetivaram o entendimento daquela ideia especificamente.

Vale ressaltar a consciência da escassez do tempo e a necessidade de mais exercícios sobre a classe gramatical *conectivos* (preposição e conjunção). Entretanto, é importante reiterar que a proposta do trabalho é apenas introdutória.

Fazendo uma comparação no trabalho entre os conectivos, foi possível perceber que houve maior facilidade na compreensão da preposição, pois a ligação envolve unidades menores, que são as palavras. Já no trabalho com a conjunção, há uma abstração entre o sentido da oração em si, para verificar a independência sintática, e o de dependência semântica, mesmo entre orações separadas. Nesse ponto, o aluno precisa entender que as ideias se conectam no texto, mas, internamente, há independência.

A próxima classe gramatical escolhida para ser trabalhada e apresentada aos alunos foi o adjetivo. Para trabalhar essa classe gramatical, na quinta-feira, dia 22 de setembro de 2016, foi combinado previamente que haveria no dia seguinte quatro aulas, para que os alunos pudessem assistir a *Snoopy & Charlie Brown — o filme*, com a intenção de motivá-los para a continuação do projeto e especialmente para conhecerem melhor as personagens e suas características, ponto que ajudou na introdução do adjetivo.

Logo após a sessão de cinema, o trabalho com a classe gramatical *adjetivo* começou e foi muito bom ter passado o filme antes, pois, conhecendo as personagens, os alunos já saberiam as características de cada um.

Então, discutimos um pouco sobre o filme e pedi para que os alunos fossem falando como era cada personagem. Ai saíram vários adjetivos: sujo, pessimista, brava, metida, músico, entre outros (*Diário*, sexta-feira, 23 de setembro de 2016).

A tira escolhida para trabalhar a classe gramatical *adjetivo* foi a primeira tira feita por Charles Schulz, em 1950 (figura 119, p.145). Esse fato foi comentado com os alunos e gerou uma observação importante de um dos alunos.

Fragmento 70

Por isso que o jeito de desenhar o Charlie Brown tá diferente, né tia!

(Sujeito 16. Atividade sobre adjetivo).

Ai concordei com o aluno e expliquei que realmente há uma diferença de traço no desenho, pois era o início de tudo e, ao longo do tempo, Charles Schulz foi aprimorando seus desenhos (*Diário*, sexta-feira, 23 de setembro de 2016).

Após a leitura e a observação das características da linguagem dos quadrinhos, os alunos foram questionados a respeito das palavras *bom* e *velho*. A intenção da pergunta era saber qual o sentido que as palavras tinham no primeiro quadrinho, observando também as imagens. A maioria dos alunos respondeu que as palavras *bom* e *velho*, na primeira vinheta, foram utilizadas de maneira positiva, ou seja, demonstravam carinho e afeto pelo amigo *Charlie Brown*, como mostrado a partir de alguns exemplos de respostas.

Fragmento 71

Amigo querido, amigo bom e saudoso.

(Sujeito 14. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 72

Um amigo de tantos anos.

(Sujeito 8. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 73

Um amigo de muito tempo.

(Sujeito 17. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 74

Um amigo bondoso de muito tempo.

(Sujeito 21. Atividade sobre adjetivo).

Apenas um aluno demonstrou, em sua resposta, que não havia entendido o significado da palavra *velho* como amigo saudoso e de longa data. A resposta revelou que sua percepção ainda estava voltada ao sentido literal da palavra.

Fragmento 75

Que o Charlie Brown é bom e é um amigo velho.

(Sujeito 16. Atividade sobre adjetivo)

O próximo questionamento se referiu à segunda e terceira vinhetas, para saber se as mesmas palavras mantinham o sentido na tira cômica. Novamente, a maior parte dos alunos respondeu que, na segunda vinheta, o amigo de Charlie Brown ainda usou as palavras *bom* e *velho* de maneira positiva, mas que, na terceira vinheta, foi de maneira negativa pelo fato da personagem ignorá-lo.

Fragmento 76

Não, porque no segundo ele ainda tem esperança que o Charlie Brown o cumprimenta mas no terceiro a sua expressão facial já começa a mudar.

(Sujeito 14. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 77

Não, porque no 2º ainda mantém o sentido positivo e já no 3º não mantém mais porque já está em um sentido irônico com raiva porque ele não responde.

(Sujeito 1. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 78

Não. No segundo ainda tinha um sentido positivo, mas no terceiro ele se refere a “Bom” e “Velho” com ironia pois Charlie Brown nem olhou para ele.

(Sujeito 17. Atividade sobre adjetivo).

Somente dois alunos apresentaram respostas incompletas, ou seja, demonstraram ter entendido que os sentidos não eram os mesmos na segunda e terceira vinhetas. Porém, deixaram de explicar quais sentidos foram atribuídos às palavras analisadas.

Fragmento 79

O segundo ainda não tem o sentido do 3 quadrinho.

(Sujeito 16. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 80

Não porque ele não tem o mesmo sentido.

(Sujeito 21. Atividade sobre adjetivo).

Esse tipo de atividade mostrou que, para analisar o sentido das palavras *bom* e *velho*, foi fundamental também a observação das imagens de todos os quadrinhos. Nesse momento, ficou evidente a importância da junção entre a linguagem verbal e não verbal para o entendimento do texto. Além disso, dentro da linguagem verbal, destacou-se a classe gramatical *adjetivo*, funcionando com sentidos diferentes e construindo uma narrativa capaz de favorecer a quebra de expectativa e promover o humor.

Pedi que prestassem muita atenção nas duas linguagens, pois uma complementa a outra para construir o sentido da tira. A observação da posição das cabeças e da aproximação de Charlie Brown, sem olhar para os colegas, fez com que os alunos entendessem que esses adjetivos não são usados nas vinhetas sempre com o mesmo sentido (*Diário*, sexta-feira, 23 de setembro de 2016).

Sobre a contribuição das palavras *bom* e *velho* para a quebra de expectativa, os alunos responderam que foram importantes para o texto, pois, com a mudança de sentido, acabaram colaborando com o desfecho inesperado, característica marcante da tira cômica.

Fragmento 81

Sim, porque a gente espera que ele fale bem do amigo mas ele fala mal e muda totalmente o sentido das palavras.

(Sujeito 5. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 82

Sim. Porque agente espera que ele fale bem de seu amigo. As palavras foram importantes porque agente percebe a mudança de sentido.

(Sujeito 6. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 83

O leitor acharia que o garoto falasse bem do Charlie Brown. Sim porque a mudança de sentido dá um toque de suspense.

(Sujeito 9. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 84

Sim. Porque eu esperava que ele ia falar bem de Charlie Brown mais ele fala que odeia ele. As palavras foi importantes porque em uma hora ela é usada em uma maneira positiva e na outra negativa.

(Sujeito 17. Atividade sobre adjetivo).

Toda essa construção de conhecimento que pretendeu levar o aluno a perceber o sentido das classes gramaticais no texto corroborou com o objetivo da proposta. Tal objetivo é evitar o trabalho isolado com as classes gramaticais, enfatizando apenas a nomenclatura e a classificação. Para a sistematização da classe gramatical em questão, houve as explicações voltadas aos três critérios propostos por Pinilla (2008) e foram questionados sobre qual classe ocupariam as palavras *bom* e *velho*. A maioria dos alunos respondeu que as duas palavras faziam parte da classe gramatical *adjetivo*.

Fragmento 85

Sim, porque é uma característica de Charlie Brown.

(Sujeito 7. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 86

Sim, porque elas estão dando qualidades pra ele.

(Sujeito 20. Atividade sobre adjetivo).

Algumas respostas revelaram uma observação quanto ao entendimento não apenas da classe gramatical adjetivo como também acerca do substantivo.

Fragmento 87

Sim. Só é adjetivo quando eles dão características pro substantivo que é o Charlie Brown.

(Sujeito 4. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 88

Sim, está dando característica ao substantivo.

(Sujeito 14. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 89

Sim, porque só é adjetivo quando a palavra der qualidade para o substantivo.

(Sujeito 8. Atividade sobre adjetivo).

Essas respostas mostraram a aquisição do conhecimento em relação às duas classes gramaticais — adjetivo e substantivo — com a função de caracterizar e nomear respectivamente. Além disso, na primeira resposta, evidencia-se o reconhecimento da palavra pertencente à classe dos substantivos por meio do nome Charlie Brown. Observa-se, mais uma vez, a capacidade reflexiva dos alunos a respeito da língua, porque o funcionamento no texto facilita tal reflexão.

Em seguida, foi proposto que os alunos empregassem os adjetivos *bom* e *velho* em frases preferencialmente com sentidos diferentes aos da tira. Seguem-se alguns exemplos.

Fragmento 90

O bolo que eu comi é muito bom.

(Sujeito 4. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 91

Meu irmão é um bom companheiro.

(Sujeito 17. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 92

Hoje uma pessoa boa nasceu.

(Sujeito 22. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 93

Eu tenho um filme muito velho.

(Sujeito 17. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 94

O meu avô está bem velho.

(Sujeito 15. Atividade sobre adjetivo).

Fragmento 95

A minha professora de português é velha mais é boa.

(Sujeito 18. Atividade sobre adjetivo).

Analisando os exemplos, foi possível perceber que os alunos, em sua maioria, conseguiram empregar os adjetivos em frases de maneira que realmente caracterizassem substantivos e ainda apresentassem um sentido para o leitor. Por meio de uma socialização oral das frases, os alunos foram questionados sobre o motivo pelo qual as palavras empregadas por eles eram adjetivos. A maioria conseguiu notar que se devia ao fato de caracterizarem os substantivos das frases, dizendo quais eram esses substantivos. A relação de interdependência entre substantivo e adjetivo se torna clara para os alunos, e mais, são capazes de observar as funções de núcleo e elemento periférico, núcleo modificado e modificador, nome e adjunto.

Fragmento 96

Tia, bom é adjetivo porque tá dando uma qualidade pro bolo que é o substantivo da minha frase.
(Sujeito 4. Atividade sobre adjetivo).

Nos fragmentos, é possível observar uma dificuldade em lidar com a concordância, de acordo com os usos mais monitorados. Entretanto, não há dúvida de que, nos níveis morfológico, sintático e semântico, configura-se uma percepção sobre a organização gramatical. Por esse motivo, é importante que o professor conheça muito bem sobre as três concepções de gramática — prescritiva, descritiva e internalizada — e como ela deve ser ensinada, para não chegar a conclusões equivocadas (FRANCHI, 2006) e ignorar as experiências linguísticas trazidas pelos alunos, bem como a sua gramática internalizada.

Fragmento 97

Eu tenho uma TV bom.
(Sujeito 23 – Atividade adjetivo).

Fragmento 98

Os professores são muito bom.
(Sujeito 15 – Atividade adjetivo).

O sujeito 23 demonstrou dificuldade na flexão em gênero do adjetivo *bom*, em função de uma relação morfossintática com o substantivo *tv* (abreviação de televisão). Na oração apresentada pelo sujeito 23, há uma proximidade em um mesmo sintagma — no caso, um objeto direto, que é um termo integrante, na visão prescritiva. Já na oração apresentada pelo sujeito 15, a relação entre substantivo e adjetivo está em sintagmas diferentes: “Os professores” e “são muito bom” (os chamados, no olhar prescritivo, termos essenciais, sujeito e predicado). Isso pode dificultar que o aluno estabeleça uma relação de concordância, por meio da flexão de número e de gênero. Além disso, caso seja estabelecida tal concordância, deve-se levar em conta que se trata de um uso típico da escrita, em uma situação mais monitorada ou de uma oralidade também em contexto mais monitorado. Em outras palavras, a reflexão sobre a flexão deve ser trabalhada em consonância com a noção de variação linguística.

De acordo com os resultados apresentados, mais uma classe gramatical foi introduzida, partindo do texto e não por meio de sentenças descontextualizadas.

A próxima tira cômica escolhida para o trabalho com as classes gramaticais foi a figura 120 (p. 148). O numeral foi o foco. Como era habitual, os alunos fizeram a leitura e a observação das imagens e dos recursos da linguagem dos quadrinhos para entenderem a tira. Em seguida, houve uma discussão para que cada um compartilhasse as informações oferecidas pelo texto. Quando questionados a respeito da quantidade de exercícios realizados pela personagem *Schroeder*, vinte e dois alunos responderam com muita facilidade que foi pela identificação das

quantidades encontradas no texto, mas se dividiram em dois grupos em se tratando da percepção sobre os recursos dos quadrinhos.

O G1 (grupo 1) refere-se aos alunos que perceberam a quantidade de exercícios apenas pela linguagem verbal, ou seja, pelos numerais encontrados no texto; enquanto que o G2 (grupo 2), aos alunos que, além de perceberem a quantidade de exercícios pela linguagem verbal, demonstraram essa percepção pela linguagem não verbal, isto é, as imagens, as linhas cinéticas e os sinais gráficos.

Fragmento 99

Pela contagem dos números.

(Sujeito 6. Atividade sobre numeral, G1).

Fragmento 100

Sim, pelo jeito de começar contando.

(Sujeito 9. Atividade sobre numeral, G1).

Fragmento 101

Sim, pela contagem de número, pelo movimento e pelo cansaço.

(Sujeito 23. Atividade sobre numeral, G2).

Fragmento 102

Sim, pelos gestos, os números e o cansaço.

(Sujeito 3. Atividade sobre numeral, G2).

Apenas uma aluna demonstrou em sua resposta a observação apenas pela linguagem não verbal.

Fragmento 103

Sim, pelo cansaço, a expressão do rosto e as linhas de movimento.

(Sujeito 4. Atividade sobre numeral).

Com essa resposta, evidencia-se que a aluna não levou em consideração os numerais encontrados no texto, pautou-se apenas nas imagens e nos recursos dos quadrinhos. Ainda que não tenha registrado sobre a linguagem verbal, é preciso destacar a capacidade de leitura de imagens desenvolvida, quando colocou em primeiro plano as imagens, sendo suficientes para o entendimento da narrativa apenas por elas. Nesse sentido, é fundamental a leitura das ilustrações na forma de uma sequência narrativa, para que se possa construir os sentidos. Isso amplia a noção de texto no olhar do aluno, pois tal materialidade textual pode ser constituída de: a) palavras (orais ou escritas), b) ilustrações e c) combinação de ilustrações e palavras escritas. Com isso, a possibilidade de formas de construir sentidos pelas linguagens amplia a visão de mundo dos alunos.

Sobre a sequência encontrada no texto, foram unânimes as respostas que afirmaram ser uma sequência crescente por começar do numeral um e chegar até o numeral noventa e

quatro. Após essas discussões, houve um último questionamento voltado ao sentido que essa sequência numérica trazia para o texto e para a quebra de expectativa.

Fragmento 104

kkkkkk tia, parece o Rock Balboa naquele filme.

(Sujeito 16. Atividade sobre numeral).

Fragmento 105

Eu achei que o menino ia lutar em um ringue!

(Sujeito 13. Atividade sobre numeral).

Fragmento 106

A expressão facial dele parecia que tava com raiva e que ia bater em alguém, mas foi tocar piano, isso é a quebra de expectativa!

(Sujeito 8. Atividade sobre numeral).

Fragmento 107

Olha quantas vezes ele treinou! Foi muito, mas só pra tocar piano.

(Sujeito 3. Atividade sobre numeral).

Tais fragmentos sinalizam que os alunos compreenderam a contribuição do numeral para a construção dos sentidos da tira cômica. As características do gênero possibilitaram a observação do funcionamento dessa classe morfológica, sob o olhar da gramática contextualizada (ANTUNES, 2014). Nota-se que há uma ligação com a noção de língua proposta por Antunes (2007): os recursos potenciais (numeral em sequência crescente de contagem para a percepção do aumento de exercícios; concepção do substantivo *exercícios* como prática de atividade do corpo para um fim específico, como fortalecimento físico) de português a serviço de uma atualização na forma de um texto que materializa um gênero discursivo, situado em um contexto de uso. Por fim, relações com outros textos feitos foram estabelecidas: o filme *Rocky Balboa*³², em que o protagonista se prepara, ao longo da trama, para uma grande luta (boxe, um tipo de esporte).

Logo após as questões, houve a sistematização sem maiores dificuldades com a inserção dos tipos de numerais em exemplos práticos do dia a dia.

E aí depois de sistematizar os conhecimentos acerca do numeral, trouxe outros exemplos na tv *pendrive*, com colocações olímpicas para mostrar o ordinal, exemplos de contagem regressiva para mostrar o cardinal, trechos de vídeos de lugares pobres em que se divide comida para mostrar o fracionário, exercícios físicos para mostrar o múltiplo e os alimentos que são vendidos em dúzia para explicar o numeral coletivo (*Diário*, sexta-feira, 7 de outubro de 2016).

³² Rocky Balboa é a personagem principal do filme *Rocky — um lutador*, que foi produzido no ano de 1976 pelo diretor John G. Avildsen. Esse filme gerou uma sequência de temática semelhante, que vai até Rocky 6.2. O ator Sylvester Stallone, que faz o protagonista, também participa de outros filmes de ação, como Rambo, nos quais desempenha o mesmo papel de herói solitário e de conhecimento militar a serviço de algo. Ideologicamente, filmes dessa natureza procuram justificar a ação militar como benéfica à sociedade, colocando nazistas, vietnamitas, terroristas oriundos do Oriente Médio, guerrilheiros da Venezuela, dentre outros grupos que foram tidos como vilões pelos Estados Unidos.

Foi bastante produtivo o uso da tv *pendrive* para a complementação da aula com exemplos práticos de emprego dos numerais.

O próximo texto escolhido para a proposta de intervenção foi uma tira cômica (figura 121, p.150) que tivesse, em sua composição verbal, o artigo definido e o indefinido para a introdução de mais uma classe gramatical. Após a leitura do texto, houve uma conversa para discutir sobre os acontecimentos da narrativa e alguns recursos dos quadrinhos.

Durante a leitura da tira, a maioria dos alunos teve dificuldade para entender que as palavras estavam emendadas, ou seja, que efeito esse artifício estava provocando no texto. Mas o aluno (Sujeito 16), que gosta muito de falar e de ler, começou a ler em voz alta e acabou elucidando a dúvida de todos, só assim perceberam que Charlie Brown não estava com vontade de ler. E, por isso, o fez da maneira mais rápida possível, sem respeitar pontuação e entonação, parecendo estar tudo escrito junto (*Diário*, quinta-feira, 13 de outubro de 2016).

Com base no trecho do diário, possibilita-se analisar a visão do sujeito 16, que, pela sua leitura, sinaliza uma percepção diferenciada com relação aos demais, já que conseguiu olhar para uma amostra da língua (a tira cômica) de forma integrada. Trata-se de mais um ponto positivo para o trabalho gramatical contextualizado.

Em seguida, o foco foi voltado para a expressão *Era uma vez*.

Coloquei no quadro a expressão *Era uma vez*, que se encontrava dentro da segunda vinheta, e comecei a perguntar se essa expressão possibilitava ao leitor conhecer a data exata em que o fato acontecia. Os alunos disseram que não era possível, porque não tinha nenhuma referência indicando o dia, o mês ou o ano em que o fato aconteceu.

Então questionei qual palavra dentro dessa expressão estaria dando essa impressão de indefinição, ou seja, de não saber ao certo que vez foi essa. Rapidamente alguns alunos responderam que era a palavra *uma*. Coloquei outros exemplos dessa indefinição que o artigo indefinido causa, confrontando com exemplos em que apareciam a ideia de definição causada pelo artigo definido. Exemplos como as seguintes frases: Diretora, *uma* porta da escola está quebrada; e Diretora, *a* porta da sala 5 está quebrada. Entre outros que foram surgindo inclusive dos alunos (*Diário*, quinta-feira, 13 de outubro de 2016).

O mesmo foi feito com a expressão *uma menina*, localizada na segunda vinheta. Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual a palavra *uma* antecedia o substantivo *menina*, a maioria dos alunos demonstrou terem entendido o conceito de indefinição.

Fragmento 108

Porque não sabemos quem é a menina.

(Sujeito 6. Atividade sobre artigo).

Fragmento 109

Não sabemos quem era ela, não fala o nome.

(Sujeito 9. Atividade sobre artigo).

Fragmento 110

Porque não define a menina.

(Sujeito 17. Atividade sobre artigo).

Fragmento 111

Essa menina não tinha aparecido até agora.

(Sujeito 11. Atividade sobre artigo).

Pôde-se observar, com essa atividade, que a maior parte dos alunos conseguiu perceber que a palavra *uma* foi utilizada na tira cômica, porque, até então, não havia menção daquela garota, isto é, era citada na história pela primeira vez e ainda não possuía nome.

Em seguida, foi proposto o questionamento referente ao motivo pelo qual aparece o substantivo *menina* antecedido pela palavra *a* no terceiro quadrinho.

Fragmento 112

Porque já tinha falado dela no segundo quadrinho.

(Sujeito 12. Atividade sobre artigo).

Fragmento 113

Porque tinha aparecido no segundo quadrinho.

(Sujeito 22. Atividade sobre artigo).

Fragmento 114

A gente já sabia quem era a menina, porque ela apareceu no segundo quadrinho.

(Sujeito 1. Atividade sobre artigo).

Apenas uma aluna apresentou a seguinte resposta.

Fragmento 115

Porque ele já tinha utilizado a palavra *uma* e ele então decidiu utilizar a letra *a*.

(Sujeito 8. Atividade sobre artigo).

Com essa resposta, é possível perceber que a aluna não entendeu a diferença entre o sentido de definição e indefinição explicados anteriormente, pois respondeu como se fosse apenas uma questão de escolha ou de preferência do autor da tira pela palavra *a*. No entanto, a maioria das respostas sinaliza o entendimento dos alunos pelo fato de afirmarem que a escolha feita pelo artigo *a* se devia ao fato de a menina já ter sido mencionada na vinheta anterior. Em outras palavras, não era uma menina qualquer e sim aquela a que o autor já havia se referido anteriormente. E mais, dada a referência, mesmo não sabendo o nome próprio dessa menina, em *a menina*, não há uma imprecisão, porque foi apresentada a referência. Portanto, não é qualquer menina, e sim essa menina relacionada à expressão *Era uma vez*.

Em seguida, foi entregue mais uma tira (figura 122, p. 152), para que os alunos lessem, analisassem e discutissem em um momento mais descontraído.

Depois de conhecer a classe gramatical *artigo*, eles adoraram essa tira! Acharam divertida e o colorido foi bastante atrativo.

Depois de lerem, pedi que me explicassem por que Snoopy não gostou de ser chamado como *um cachorro* e preferia, ao invés disso, *o cachorro*. A maioria conseguiu entender (*Diário*, quinta-feira, 13 de outubro de 2016).

E oralmente os alunos foram explicando.

Fragmento 116

Ué, tia, ele quis dizer que não é qualquer cachorro, ele é o Snoopy!

(Sujeito 16. Atividade sobre artigo).

Fragmento 117

Um é indefinido, parece que não conhece o cachorro, mas o o é definido e daí mostra que ela conhece o cachorro.

(Sujeito 1. Atividade sobre artigo).

Fragmento 118

Olha a expressão facial do Snoopy, ele ergueu a cabeça, empinou o nariz e entrou se achando porque ele era o Snoopy e não um cachorro.

(Sujeito 20. Atividade sobre artigo).

Pelas respostas, foi possível notar que a aula sobre a classe gramatical *artigo* foi bastante proveitosa. Os alunos recuperaram a função de definição e indefinição do artigo, percebendo o sentido que essa diferença trouxe para o texto.

O pronome foi a próxima classe gramatical estudada (figura 123, p. 153). Houve uma pequena revisão sobre os substantivos e adjetivos.

Esse encontro foi preparado para trabalhar mais uma classe gramatical, o *pronome*. Porém, mesmo introduzindo uma nova classe, aproveitei a tira para lembrar mais outras duas classes: o substantivo e o adjetivo.

Procurei mostrar, com isso, que as classes gramaticais funcionam de maneira integrada na construção de sentido dos textos, possibilitando, assim, a comunicação entre as pessoas.

Como sempre, procurei fazer, junto com os alunos, uma revisão geral daquilo que já havia sido trabalhado, para manter a lembrança e a aproximação com as classes gramaticais (*Diário*, sexta-feira, 14 de outubro de 2016).

Após a leitura e a observação dos recursos dos quadrinhos, houve a socialização do que haviam percebido.

Fragmento 119

As notas musicais e a mão do menino mostram que ele tá tocando o piano!

(Sujeito 3. Atividade sobre pronome).

Fragmento 120

Tem um monte de linha cinética em volta do Snoopy. Ele tá dançando e todo mundo tá batendo palma pra ele.

(Sujeito 11. Atividade sobre pronome).

Para facilitar as questões acerca do pronome e melhorar o entendimento dessa classe, foi proposto aos alunos que listassem as palavras que nomeavam todas as personagens da tira. Feito isso, houve questionamentos voltados à palavra *eles*, ou seja, a quem se referia esse pronome.

Em seguida, comecei a questioná-los a respeito dos pronomes, pedindo para que analisassem a palavra *eles* na tira e procurassem a quem essa palavra se referia. Rapidamente houve retorno dos alunos, respondendo que a palavra *eles* se referia a todas as personagens que apareciam na tira (*Diário*, sexta-feira, 14 de outubro de 2016).

O fato de os alunos imediatamente responderem aos questionamentos mostrou a capacidade de entendimento acerca da referenciação, quer dizer, perceberam que a palavra *eles* se referia e, ao mesmo tempo, substituía todos os nomes das personagens. Evidenciou-se, mais uma vez, que essa percepção só foi significativa devido ao funcionamento da classe pronome dentro do texto.

Fragmento 121

Eu sei, tia! Eles é todo mundo que tava na sala!

(Sujeito 14. Atividade sobre pronome).

Fragmento 122

Eles é o Charlie Brown, o menino que toca piano, a Suzie, a Lucy, o Linus e a menina de cabelo preso.

(Sujeito 16. Atividade sobre pronome).

As respostas dos alunos estão ligadas a elementos dos quadrinhos, como: personagens, expressões faciais e corporais e às suas características. Isso mostra que, além da linguagem verbal, os alunos estão lendo a linguagem não verbal. O sujeito 14 optou pela generalização em relação às personagens que estavam na sala, com a expressão *todo mundo*. Já o sujeito 16 fez a generalização por meio da especificação dos nomes próprios, intercalando com descrições, quando não sabia o nome das personagens.

E comecei a questioná-los sobre o motivo pelo qual o autor da tira utilizou essa palavra, para substituir os nomes dos personagens. Foi interessante, porque a maioria respondeu e entendeu que era para não ficar repetindo os nomes. Expliquei que essas palavras nos permitem “a continuidade referencial do texto” (ANTUNES, 2014, p. 134) são chamadas pronomes (*Diário*, sexta-feira, 14 de outubro de 2016).

Ao serem questionados se a palavra *isso*, que aparece na primeira vinheta, estava substituindo alguma outra mencionada anteriormente, a maioria dos alunos reagiu positivamente à pergunta.

Fragmento 123

Sim, tá no lugar da música do pianista e da dança do cachorro.

(Sujeito 1. Atividade sobre pronome).

Fragmento 124

Tia, tá substituindo a dança do Snoopy.

(Sujeito 15. Atividade sobre pronome).

Os fragmentos apresentam duas situações distintas. O sujeito 1 mostrou que a palavra *isso* substitui dois substantivos: a música e a dança. Considerou a função de retomada e ainda apontou as referências. Mas, na resposta do sujeito 15, apresentam-se duas possibilidades de entendimento: pode haver uma generalização, tomando como base que a situação anterior constitui a combinação apresentada pelo sujeito 1, ou apenas está fazendo referência a somente

um elemento. Portanto, essa resposta não garante que o sujeito 15 tenha entendido que se trata de dois elementos retomados, para dar continuidade à narrativa.

Uma minoria apresentou certa dificuldade em compreender a questão da substituição das palavras *música* e *dança* pelo pronome *isso*.

Fragmento 125

Sim, está no lugar do piano.

(Sujeito 7. Atividade sobre pronome).

Fragmento 126

Tá substituindo o Snoopy.

(Sujeito 14. Atividade sobre pronome).

Com essas respostas, observa-se que esses dois alunos não conseguiram entender o contexto e a sequência narrativa, para identificar a substituição. Então, foi proposto a esses mesmos alunos que voltassem à primeira vinheta para encontrarem o que poderia estar sendo substituído pela palavra *isso*, ou seja, o que foi falado na primeira, sendo resumido em *isso* na segunda. Dessa maneira, os alunos conseguiram perceber.

Quando questionados sobre por que o autor da tira poderia ter substituído palavras por outras como *elas* e *isso*, os alunos foram unânimes em dizer que era para evitar a repetição, pois ela é um texto curto.

Em seguida, houve mais um questionamento. Inicialmente, para verificar se os alunos conseguiriam encontrar o adjetivo que Violeta utilizou para caracterizar a dança de Snoopy. Mais uma vez, os olhares dos alunos como leitores convergiram para o mesmo ponto, respondendo que era a palavra *legal*. Lembrando que, mesmo diante dessa convergência, cada um retrata de forma diferente, isto é, os alunos fazem combinações dos recursos do português de maneiras distintas, como é apresentado nos fragmentos a seguir.

Fragmento 127

Eu sei, tia! A violeta achou a dança do Snoopy legal. Então é a palavra legal.

(Sujeito 14. Atividade sobre pronome).

Fragmento 128

Ela escolheu a palavra legal para falar da dança do Snoopy.

(Sujeito 21. Atividade sobre pronome).

Como mencionado anteriormente, a partir das respostas dos alunos, converge-se o olhar para o adjetivo *legal*, entretanto com escolhas diferentes para o uso da linguagem verbal. No mesmo momento, os alunos também teriam que encontrar quem estava no lugar da palavra *dança*. A palavra *isso* apareceu em todas as respostas. Sobre a palavra *esse*, que aparece na sexta vinheta, os alunos precisavam reler a tira cômica e perceber que sentido a palavra estava passando para o substantivo *almoço*.

Nesse momento, ficou evidente certa dificuldade dos alunos para entender o sentido.

Fragmento 129

Pra mostrar que almoço era.

(Sujeito 18. Atividade sobre pronome).

Fragmento 130

O sentido é pro leitor saber que almoço era aquele.

(Sujeito 12. Atividade sobre pronome).

De acordo com os fragmentos anteriores, a visão dos alunos sobre o pronome ainda não contempla o tom de ironia e desprezo. Por exemplo, o pronome *qualquer* pode ser usado como: 1) *qualquer aluno da turma do sexto ano é capaz de ler as tiras*, 2) *uma mulherzinha qualquer* ou 3) *Snoopy não é um cachorro qualquer*. De fato, não houve resposta que se aproximasse desse sentido de desprezo, desdém pela comida, porque Snoopy estava magoado, por não permitirem a presença de um cachorro na hora da refeição.

Por esse motivo, a professora pesquisadora optou por outra estratégia, com o objetivo de levar os alunos à reflexão, fazendo uma comparação entre dois textos diferentes, porém com temáticas semelhantes.

Neste momento, contei a eles a fábula *A raposa e as uvas* de Monteiro Lobato, que faz intertextualidade com essa tira de Charles Schulz. Foi importante para o posterior entendimento do sentimento de desejo velado pelo desprezo à comida.

Os alunos adoraram a fábula e conseguiram perceber o sentimento de desprezo sobre algo que se deseja, mas que não é possível (*Diário*, sexta-feira, 14 de outubro de 2016).

Fragmento 131

Olha! É igual na história do Snoopy, ele não tá nem aí pra comida igual a raposa porque não consegue pegar as uvas, daí na hora que ela ouve um barulhinho, ele corre desesperada achando que é uma uva que caiu e o Snoopy também tá desprezando a comida até que ele ouve que a comida é sanduíche, bolo, sorvete e chocolate daí a orelhinha dele fica até em pé pra mostrar que ele queria comer.

(Sujeito 16. Atividade pronome).

Com esse comentário do aluno, evidencia-se que, por meio da comparação entre os textos, ele conseguiu perceber o sentimento de desprezo em ambos os casos. Além disso, foi possível detectar que o aluno foi capaz de fazer a leitura da imagem da oitava vinheta, onde aparece Snoopy com as orelhas erguidas, sinalizando o interesse pela comida e a provável mudança de ideia. Essa percepção da linguagem dos quadrinhos, aliada à construção da tira com a gramática, é fundamental para que o aluno consiga entender o sentido do texto.

Após o entendimento do tom de desprezo expresso pelos dois textos, o foco foi mostrar que tal sentimento foi exteriorizado por meio do pronome *esse*, que modifica o sentido da palavra *almoço*, diminuindo, assim, o seu valor. Houve a sistematização dos conhecimentos adquiridos sobre o pronome, no entanto suas classificações ficaram para o momento oportuno, pois as atividades realizadas pelos alunos revelaram que houve uma percepção de parte da

multifuncionalidade da classe gramatical *pronome*, o que é considerado mais relevante, já que não são as classificações a garantia de tal percepção.

A penúltima classe gramatical para o trabalho foi o verbo. O texto escolhido para mostrar essa classe em funcionamento foi citado na página 156 (figura 124). A leitura e a observação das imagens foram feitas; e, após essa proposta, houve uma discussão sobre os acontecimentos da tira.

Durante a leitura da tira, procurei direcionar os questionamentos para os verbos, então comecei a perguntar em cada um dos quadrinhos o que as personagens estavam fazendo. Pedi aos alunos que analisassem todas as características da linguagem dos quadrinhos para entenderem a tira, em especial, as expressões faciais e corporais. Sempre antes de responder às perguntas, gosto de discutir com os alunos para perceber o que conseguiram entender e “captar” do texto (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Ao longo da discussão, surgiram os comentários feitos pelos alunos, mostrando o entendimento da tira por meio da observação das imagens e dos recursos quadrinísticos.

Fragmento 132

A Violeta foi mostrar um desenho pro Charlie Brown, mas ele nem ligou, olha a cara dele.
(Sujeito 1. Atividade sobre verbo).

Fragmento 133

Ao invés de falar o que achava do desenho da Violeta, o Charlie Brown ficou falando dos desenhos que ele sabia fazer.
(Sujeito 2. Atividade sobre verbo).

Fragmento 134

Ela ficou brava e jogou o desenho fora porque tentou entregar o desenho pra ele, mas ele nem percebeu!
(Sujeito 10. Atividade sobre verbo).

Partindo para a introdução da classe gramatical *verbo*, os alunos resolveram vários questionamentos sobre as ações desenvolvidas no texto. Como exemplo, houve uma pergunta cuja intenção era saber qual a ação que Charlie Brown dizia fazer tão bem todo tempo na tira. A maior parte dos alunos entendeu que a pergunta se referia à capacidade de desenhar da personagem, porém não respondeu com a classe gramatical *verbo* e sim com a classe *substantivo*, como é mostrado nos exemplos abaixo.

Fragmento 135

A ação é desenho.
(Sujeito 20. Atividade sobre verbo).

Fragmento 136

O desenho.
(Sujeito 12. Atividade sobre verbo).

Fragmento 137

Porque ele ficava falando do desenho.
(Sujeito 14. Atividade sobre verbo).

Essas respostas representam a maioria dos alunos, ficando evidente a dificuldade em diferenciar as ações dos nomes das ações, ou seja, ainda não estabeleceram a diferença entre verbo e substantivo. No entanto, o trabalho com os verbos estava apenas se iniciando. Vale lembrar que, em todas as vinhetas, o verbo *desenhar* é utilizado. Mas, em cada caso, há associações diferentes. Além disso, diferenciar um verbo de um substantivo de mesmo campo semântico não é fácil. Semanticamente, a referência é a mesma, entretanto a maneira de retratá-la se dá por recursos linguísticos diferentes, isto é, de classes gramaticais diferentes. Uma estratégia é observar a constituição morfológica das palavras e também suas funções sintáticas. Por isso, a escolha por trabalhar os três critérios. Por fim, na primeira vinheta, a Violeta está mostrando o resultado de algo feito por ela — o desenho — enquanto Charlie Brown enfatiza o ato de desenhar (o fazer), acrescentando outros aspectos: a frequência que desenha (*sempre*), a maneira que vê seu próprio desenho (*muito bem*), a comparação entre desenho de uma árvore e a própria árvore (*uma árvore que parecia de verdade*), quantidade de vezes que desenhou (*um monte de outras coisas*). Há uma manutenção temática, porém sob aspectos gramaticais distintos: morfológico e sintático.

Como a pergunta da sequência ainda se referia à mesma ação, os alunos responderam de maneira coerente, todavia se referindo ao substantivo *desenho* e não ao verbo *desenhar*. A questão procurou saber do aluno se a repetição dessa ação, por parte Charlie Brown, colaborou para que a personagem Violeta ficasse zangada. Trata-se de uma “repetição” intencional, para dar o efeito de frequência e intensidade sob a visão de Charlie Brown. Violeta só serviu como mote para que o garotinho se gabasse. Por isso, o desfecho cômico: ela não retrucou, discutiu (a expectativa), e sim desistiu (quebra).

Nesse momento, a maioria dos alunos respondeu positivamente, devido à repetição dos desenhos de Charlie Brown e ao desprezo pelo desenho de Violeta, como são mostrados em algumas respostas.

Fragmento 138

Sim, ela ficou muito brava porque ele só falava dos desenhos dele e nem ligou pro desenho dela.
(Sujeito 13. Atividade sobre verbo).

Fragmento 139

Sim, quanto mais ele repetia dos desenhos dele, e não olhava o dela ela ficava mais brava.
(Sujeito 19. Atividade sobre verbo).

Fragmento 140

É verdade, O Charlie Brown falou tanto no desenho dele que esqueceu do desenho da Violeta e ela virou uma fera!

(Sujeito 16. Atividade sobre verbo).

Ficou claro com essas respostas que os alunos ainda estavam pensando na palavra *desenho* como se fosse uma ação. Contudo, entenderam que a ênfase à tal palavra provocou a ira da personagem Violeta e todo o desfecho da história.

Fazendo uma reflexão por meio das anotações do diário, a professora pesquisadora chegou à conclusão de que houve uma falha na maneira de abordar a classe gramatical *verbo*, pois poderia ter levado os alunos a refletirem, por exemplo, que não foi a repetição dos desenhos de Charlie Brown, mas da ação de desenhar em primeira pessoa. Tal combinação, pronome e verbo, ajudaria na reflexão por parte dos alunos.

É válido mencionar que a pesquisa-ação, abordagem de pesquisa adotada neste trabalho, serve justamente para a reflexão. Além disso, é uma recente experimentação sistematizada de trabalho com a gramática contextualizada. É sabido que a discussão deve ser feita a partir do texto, o difícil é saber como; mas, mesmo assim, há que se pesquisar e tentar.

Houve uma pausa entre as perguntas para o esclarecimento das dúvidas referentes ao verbo *desenhar* e ao substantivo *desenho*.

Percebi que alguns dos alunos fizeram confusão entre a ação e nome da ação de desenhar da tira. Então, fiz a intervenção explicando que *desenhar* é a realização da ação e *desenho* é a palavra que nomeia a ação de desenhar. A classe de palavras que nomeia tudo o que existe e o que não existe no mundo real é o substantivo.

Foi importante diferenciar as duas classes para que, de início, os alunos aprendam a analisar o que desempenham nas frases e na nossa comunicação (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2017).

Mesmo com a explicação feita aos alunos, houve mais uma reflexão realizada no diário, para analisar a abordagem anterior e repensar uma nova maneira que poderia ter sido mais eficaz.

E continuando a reflexão sobre a maneira de abordagem realizada, surgiu uma nova forma de pensar o trabalho com o verbo como, por exemplo, já que *desenhar* e *desenho* se aproximam semanticamente, é preciso acrescentar a importância do substantivo para categorizar as coisas no mundo. Para dizermos que *a turma está discutindo verbo*, é preciso separar o que é *turma*, o que é *discutir*, *nós*, *estar discutindo*, *verbo*. É como se as coisas tivessem rótulos e os verbos possibilitassem o estabelecimento de processos de ação. No supermercado, temos vários produtos. Para diferenciá-los, precisamos dos rótulos que indicam o que são. Feito isso, é possível estabelecer relações entre os objetos. Não dá para dizer que a flor é vermelha, se não sei qual coisa no mundo é flor e qual é vermelho. Sabendo o que é flor e o que é vermelho, posso dizer que ela é vermelha: *A flor vermelha desabrochou*. Primeiramente, há a separação dos objetos e, depois, vêm as diferentes relações: caracterizar, fazer, intensificar, comparar etc. Isso também remete à criação do mundo por Deus: em primeiro lugar, Ele criou coisas, depois as relações foram estabelecidas. Adão e Eva só poderiam conhecer o pecado, depois da nomeação da fruta *maçã*, do animal *serpente* etc. A noção de pecado veio depois que a maçã foi mordida por Eva. Dessa maneira, deveria ter estabelecido inicialmente com os alunos a nomeação das personagens e dos objetos da tira e, em seguida, trazer as relações e as ações realizadas no texto, por exemplo, a ação de

desenhar, conversar e jogar o papel com desenho. Tudo isso é para levar o aluno à reflexão e ao entendimento da tira e do verbo (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Foi proposto aos alunos que observassem a última vinheta e respondessem que tipo de linguagem havia sido empregada. Unanimemente, responderam ser a linguagem não verbal, por não haver, na tira cômica, nenhum tipo de palavra, apenas imagens. Isso significa que os alunos conseguiram estabelecer a diferença entre as linguagens verbal e não verbal.

Em seguida, os alunos tiveram que utilizar a linguagem verbal por meio de uma frase que expressasse a ação de Violeta, de acordo com a imagem. Com essa atividade, os alunos conseguiram registrar a ação por meio do verbo.

Fragmento 141

A violeta **jogou** o desenho dela fora porque o seu amigo nem ligou pra ele.

(Sujeito 17. Atividade sobre verbo, destaque nosso).

Fragmento 142

A menina **tacou** o desenho.

(Sujeito 21. Atividade sobre verbo, destaque nosso).

Fragmento 143

A violeta **jogou** fora o desenho com muita raiva porque o Charlie Brown não olhou pro desenho dela e ficou só falano no dele.

(Sujeito 4. Atividade sobre verbo, destaque nosso).

É importante observar que, mesmo que os alunos olhem para um ponto em comum — a última vinheta — cada um escolheu recursos diferentes para retratar o que viam, interpretavam. Isto é, usaram recursos diferentes para atribuir sentidos à última vinheta. Há uma ação central, que são os verbos em negrito, e também ações secundárias (*ligar* — Sujeito 17; *olhar* e *ficar* — sujeito 4). E essas escolhas demonstraram como os alunos atribuíram sentidos à última vinheta, criando um desfecho cômico com alguns traços distintos. Todos os alunos descreveram uma mesma referência e, ao mesmo tempo, deixaram suas marcas a respeito de como veem tal referência. As respostas foram socializadas entre os alunos e, quando questionados sobre qual era a ação ou o verbo da frase, diziam ser as palavras em destaque, pois observaram, por intermédio do movimento da personagem Violeta, a ação realizada e que talvez fosse mais difícil entender por meio de um outro gênero discursivo, como aponta Vergueiro (2014).

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente — a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra — como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados —, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos (VERGUEIRO, 2014, p. 22).

Reconhecer esse tipo de linguagem e conseguir realizar a leitura de um texto imagético, observando suas características e recursos utilizados, mostram mais um ponto positivo para o uso dos quadrinhos. Essa observação e o entendimento da imagem permitem fazer com que o trabalho com as classes gramaticais seja introduzido de uma maneira capaz de levar o aluno à reflexão linguística do texto, facilitando, assim, o aprendizado.

Logo em seguida, houve a sistematização dos conhecimentos acerca da classe gramatical *verbo*.

E aí expliquei que o verbo, além de indicar as ações que realizamos e os fenômenos da natureza, pode indicar estado, ou seja, como as pessoas se sentem, seu estado de espírito, as mudanças de estado, os estados permanentes entre outros (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Para mostrar que o verbo também poderia indicar estado, foi escolhida uma tira em que há o uso do verbo *ser* (ver figura 125, p. 158). Após a leitura, os alunos deveriam voltar à primeira vinheta, observar a metáfora visual dentro do balão e dizer como Lucy estava se sentindo. Essa atividade foi realizada oralmente, devido aos primeiros sinais de cansaço dos alunos.

Confesso que, nesse período da aplicação do projeto, percebi que já estavam muito cansados! Já estavam demonstrando sinais de cansaço, devido ao fim do ano, o que é natural, e também já estavam um pouco enjoados das atividades voltadas às classes gramaticais. Esse cansaço me fez refletir sobre o livro didático e a possibilidade de os autores fragmentarem o trabalho com determinados assuntos para evitar tal cansaço. Mas, no caso do trabalho em questão, talvez essa proposta devesse ser repensada no quesito tempo. Trabalhar cada classe gramatical durante todo o ano voltada não apenas às tiras cômicas, mas também a outros gêneros do discurso. Seria uma possibilidade diferente para evitar a fadiga. O importante, com a proposta desenvolvida, foi constatar que a integração dos três níveis — morfológico, sintático e semântico — é possível. Da percepção de organização e funcionamento do português, as nomeações dos termos técnicos surgiram naturalmente. A integração de tudo isso possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua: a gramática internalizada, sem “decoreba”, porém com reflexão (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Voltando ao que foi requisitado na atividade, os alunos rapidamente responderam que Lucy estava apaixonada. Então, a frase foi colocada no quadro, para que os alunos a observassem e encontrassem o verbo que indicava ou mostrava que Lucy estava se sentindo daquela maneira. Nesse momento, a sala se dividiu com relação às respostas, pois parte dos alunos dizia ser a palavra *apaixonada* e a outra parte dizia ser a palavra *estava*.

Um dos alunos ainda fez o seguinte comentário.

Fragmento 144

Olha, tia, eu acho que o verbo é a palavra *apaixonada* porque isso é um estado, do jeito que a pessoa se sente.

(Sujeito 16. Atividade oral sobre verbo).

A intenção da estratégia anterior era fazer com que o aluno refletisse sobre o verbo indicando estado, no entanto a relação *desenho-desenhar* se repete aqui. A abordagem novamente foi insuficiente. Como mencionado anteriormente, o mais adequado seria levá-los a refletir sobre o nome das personagens e dos objetos com todos os recursos quadrinísticos e, em seguida, estabelecer as relações que aconteciam na tira, juntamente com os verbos e, por fim, mostrar a indicação de estado feita pelo verbo.

Por esse motivo, o fragmento anterior mostra que muitos estavam fazendo “confusão” entre o verbo que indica o estado e o estado propriamente dito. Houve a intervenção da professora pesquisadora para a explicação e o esclarecimento sobre essa diferença, por meio da apresentação de outros exemplos com a mesma intenção verbal, porém com vocábulos diferentes. A “confusão” mencionada no texto citado apresenta um caráter mais morfológico e sintático do que propriamente semântico, pois semanticamente todos os alunos revelaram entender que Lucy estava apaixonada. Isso mostra a percepção dos leitores voltada à regularidade de uma imagem-símbolo apresentada pela metáfora visual *corações*. Ao inserir uma imagem-símbolo como essa no texto, o leitor infere que há um sentimento de amor, paixão ou qualquer outro afim.

Os alunos perceberam que Lucy estava apaixonada, que Schroeder ficou momentaneamente surpreso com a atitude de Lucy ao interrompê-lo quando tocava piano e que Lucy ficou feliz. Aproveitei para colocar as frases no quadro e mostrar que o verbo não é o estado, pois ele apenas indica o estado, tendo em vista que já havia alguns alunos confundindo o estado com o verbo (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Aproveitando outra situação semelhante na tira com outra metáfora visual, foi pedido para que os alunos voltassem à terceira vinheta e dissessem como a personagem Schroeder estava se sentindo. Os alunos declararam que ele estava assustado, outros que ele estava espantado e uma aluna alegou que ele estava surpreso. O momento foi oportuno para os três enunciados serem colocados no quadro, com a intenção de repetir o que foi feito com a frase de Lucy. Dessa vez, os alunos refletiram sobre os conceitos discutidos e demonstraram analisar as frases que estavam no quadro com relação ao que era verbo e ao que era estado. Assim, a maioria conseguiu dizer que os verbos eram a palavra *estava* nas três ocorrências e que os adjetivos eram *assustado*, *espantado* e *surpreso* respectivamente.

Observando a última vinheta, os alunos deveriam dizer, pela observação da expressão facial, como Lucy estava se sentindo quando foi embora. Os alunos alegaram que *Lucy ficou feliz*. Tal frase foi colocada no quadro para ser analisada. A maior parte dos alunos conseguiu dizer que o verbo que indicava o fato de Lucy ficar feliz era a palavra *ficou*.

Para trabalhar o uso do verbo como fenômeno da natureza, foi utilizada a figura 126, localizada na página 159. Após a leitura e a discussão da tira, houve questionamentos a respeito do verbo que poderia indicar fenômeno da natureza, mas que não aparecia na linguagem verbal. Imediatamente, os alunos responderam a palavra *chuva*, mostrando novamente, com essa resposta, a necessidade de esclarecimentos e maiores explicações sobre a diferença entre a ação e o substantivo.

Aproveitei também para trabalhar o verbo como fenômeno da natureza, questionando qual seria a ação do fenômeno da natureza completamente oposta à locução verbal repetida por várias vezes por Charlie Brown. Ainda discutimos a diferença entre o substantivo *chuva* e o verbo *chover* (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

É importante pensar que, quando se olha para a tira, sobressai a imagem, no caso, de chuva. Por esse motivo, trouxeram como resposta a palavra *chuva*. Outra possibilidade para explicar a resposta dos alunos seria o tipo de abordagem realizada pela professora, ao perguntar sobre a ação do fenômeno da natureza, pois, ouvindo esse questionamento e observando a imagem, o aluno logo elaborou sua resposta com o substantivo e não com o verbo. Refletindo sobre as respostas, talvez uma mudança de abordagem pudesse levar o aluno a perceber o verbo, por exemplo, realizar o seguinte questionamento: o que está acontecendo na tira? Essa seria uma tentativa de ajudá-lo a perceber o verbo.

Vale lembrar que os alunos possuem conhecimentos prévios sobre a língua — a gramática internalizada — portanto, que é mais provável a professora estar equivocada do que o aluno. São os professores os herdeiros de um ensino prescritivista de língua. Por isso, não é bobagem o aluno no ensino médio não saber diferenciar substantivo de verbo, porque há uma tentativa por parte do professor de substituir uma forma de pensar. Foi explicado também sobre a locução verbal, aproveitando o exemplo *vai abrir* encontrado na tira. Além da questão gramatical, foi discutido sobre qual o efeito causado por essa locução na quebra de expectativa, visto que a ideia trazida por ela era completamente oposta aos acontecimentos da imagem. A diferença entre *estar chovendo* e *vai abrir* se dá na ordem do sentido, em primeiro lugar. A relação entre *chover* e *chuva* também está na ordem do sentido, porque se referem à mesma coisa e ainda é apresentada nas ilustrações.

E, por último, discutimos, o efeito de sentido que essa oposição entre a linguagem verbal (*vai abrir*) e a linguagem não verbal (imagem da chuva) causa na quebra de expectativa, trazendo o humor para a tira (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Para mostrar que o verbo é uma palavra que varia de acordo com o tempo, foi escolhida mais uma tira cômica (figura 127, p. 159). Entretanto, ela não fazia parte do repertório de *A*

turma do Charlie Brown, na tentativa de diversificar um pouco e tornar a aula diferente. A leitura e a observação das imagens foram realizadas e houve uma discussão sobre a tira.

Essa tira também foi trabalhada oralmente. Aqui foi possível perceber pela reflexão das cobrinhas que o verbo ajudou na comunicação entre elas sobre as fases da vida relacionadas aos meios de transporte. E os alunos perceberam os tempos passado, presente e futuro (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Então, como o trabalho com essa tira também foi oral, os alunos contribuíram com seus comentários.

Fragmento 145

Professora, quando eu tinha 3 anos, isso já foi, já passou, é passado.

(Sujeito 12. Atividade oral sobre verbo).

Fragmento 146

Andará, andarei, ainda vai acontecer então é futuro.

(Sujeito 4. Atividade oral sobre verbo).

Fragmento 147

Tia, pelo jeito no futuro, o trânsito vai ser ruim, porque a mãe dela falou que ela vai andar a pé!

(Sujeito 16. Atividade oral sobre verbo).

Fragmento 148

A mãe dela acha que o trânsito vai piorar no futuro porque agora ele já tá ruim!

(Sujeito 13. Atividade oral sobre verbo).

Com os comentários, percebe-se o entendimento dos alunos acerca da variação de tempo e que o verbo é uma classe que pode ser utilizada também para denotar tempo.

Acredito que, com essas tiras, consegui mostrar aos alunos o básico a respeito dos verbos, lembrando que a proposta deste trabalho é justamente uma introdução às classes gramaticais (*Diário*, quarta-feira, 19 de outubro de 2016).

Ao utilizar *básico*, a professora pesquisadora destaca que essa palavra denota a ideia de que tudo o que foi ensinado acerca da classe gramatical *verbo* é o suficiente para esse período escolar e que esse básico está de acordo com a divisão mórfico-sintático-semântico, proposta por Pinilla (2008). Lembrando que, nas séries seguintes, todas as classes gramaticais são retomadas, com a possibilidade de uma revisão e recuperação daquilo que não foi compreendido.

O advérbio foi a última classe gramatical trabalhada (figura 128, p.161). A leitura e a observação foram propostas e, após as ações terem sido feitas, os alunos fizeram a encenação da tira. Inicialmente, os alunos foram questionados sobre o motivo pelo qual Violeta estava feliz na primeira vinheta. A maioria da classe respondeu que o fato se devia por ter ganhado uma caixa de lápis de cor e poder escrever cartas. Em seguida, os alunos foram questionados se a palavra *agora*, que aparece no início da tira, modifica alguma outra palavra.

Fragmento 149

Modifica a palavra que.

(Sujeito 14. Atividade sobre advérbio).

Fragmento 150

Não muda nada não.

(Sujeito 19. Atividade sobre advérbio).

Fragmento 151

Muda o que.

(Sujeito 15. Atividade sobre advérbio).

Fragmento 152

A palavra eu que mudou.

(Sujeito 20. Atividade sobre advérbio).

Talvez por não analisarem o sentido da frase, a maioria demonstrou certa dificuldade em reconhecer se havia alguma modificação de sentido criada pela palavra *agora*. Por meio das respostas, torna-se clara a falta de entendimento de sentido sobre como a palavra *agora* estava agindo e de que maneira.

Foi feita uma intervenção com a frase no quadro, questionando aos alunos o que havia acontecido *agora* na fala da personagem. Nesse momento, também foi importante, juntamente com a linguagem verbal, os alunos observarem a linguagem não verbal, especificamente o que Violeta carregava em seus braços. Assim, conseguiram entender que a palavra *agora* estava modificando a palavra *ganhei*, dando-lhe um sentido de tempo presente, de exato momento. Foi relevante mostrar também à qual classe gramatical pertencia *ganhei*.

Outras palavras foram exploradas para os alunos perceberem as várias possibilidades de sentido que um advérbio pode criar no texto, por exemplo, as palavras *não* e *nunca* que aparecem na segunda vinheta. Os alunos foram questionados sobre quais palavras eram modificadas por elas, quais os sentidos trazidos por elas e os efeitos provocados para a quebra de expectativa com o desfecho inesperado.

A maioria respondeu positivamente às questões entendendo de que maneira o advérbio pode colaborar para a construção de um texto. Uma minoria da turma não conseguiu entender, levando a professora a pensar em outra estratégia. Na história de aventura *Asterix e o Adivinho*, há uma grande quantidade de legendas, com inúmeros advérbios. Outro motivo pela escolha foi o apreço que os alunos tinham por elas. E, também na tira sobre o desenho, há os advérbios *muito bem*.

E aí, depois da sistematização dos conhecimentos sobre o advérbio, já no fim da aula, levei novamente a história de aventuras *Asterix e Obelix — O adivinho*, para analisarem algumas partes da história com relação aos advérbios. Foi muito bom, porque os alunos haviam adorado ler tal história. Então, voltaram muito empolgados à história. Em tal episódio, há uma riqueza de legendas cuja escrita passa a ideia de tempo. Dessa maneira, foi bastante interessante o encontro dos alunos com o advérbio, fazendo sentido dentro do texto (*Diário*, quinta-feira, 20 de outubro de 2016).

Vale mencionar que, somente no desenvolvimento da proposta, seguida de uma reflexão, é possível perceber os pontos frágeis e fortes das estratégias escolhidas. A princípio, espera-se “acertar sempre”. Na verdade, o importante é a reflexão antes, durante e depois da proposta.

Houve uma participação positiva por parte dos alunos. A história retomou a leitura que iniciou todo o trabalho, além de proporcionar o encontro com inúmeros advérbios.

A pedido dos alunos, as revistas foram levadas no outro dia para serem relidas e discutidas com relação à construção de sentido do texto pelas classes gramaticais.

Foi muito rico e positivo trabalhar as legendas carregadas de advérbios, o texto cheio de ações, estados e fenômenos da natureza, como a chuva que iniciou toda a trama, os pronomes utilizados para substituir os nomes de personagens ou para especificá-los, os artigos que acompanhavam os substantivos definindo ou indefinindo-os, a diferença entre o artigo e o numeral *um* e também poder mostrar dentro de um texto que gostaram tanto tudo isso sendo ligado, conectado pelas preposições e conjunções. Todas as observações dos alunos eram registradas por mim no quadro como um texto coletivo (*Diário*, sexta-feira, 21 de outubro de 2016).

Essa relação entre as classes gramaticais e o texto *O adivinho* foi bastante proveitosa, pois os alunos participaram e se envolveram com a leitura, colocando em prática todo aprendizado.

Nos momentos finais da execução da proposta, estava prevista uma grande avaliação escrita para verificar a percepção quadrinística e gramatical dos alunos, entretanto houve um rompimento com o previsto, devido ao cansaço visível dos alunos. Por esse motivo, essa avaliação foi feita oralmente, com o livro que os alunos mais se identificaram ao longo do processo. Dessa maneira, a execução da avaliação foi realizada com maior tranquilidade e de uma maneira mais envolvente com a participação de toda a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser um ambiente acolhedor dos estudos recentes, das reflexões e discussões sobre as novas teorias e principalmente do desejo de mudança pautado nas necessidades do aluno. Para isso, “...cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada, escrita, padrão, não padrão)...” (NEVES, 2008, p. 94-95).

Essa foi a tentativa do presente trabalho: promover a vivência plena da língua por meio de uma proposta que pretendeu introduzir as classes gramaticais de maneira integrada e contextualizada no sexto ano a partir do gênero-âncora *tira cômica*.

Com a problematização do livro didático, foi possível perceber que o gênero mencionado anteriormente era utilizado apenas como pretexto para a exploração gramatical. Esse fato motivou a busca por teorias opostas à gramática prescritiva, constituindo respaldo para a elaboração de uma proposta que valorizasse o texto (a tira cômica) em todos os seus aspectos composicionais e que pudesse fazer com que o aluno percebesse a conexão entre as palavras da língua e a construção de sentidos que emanam dele.

Após a análise que trata da percepção da linguagem dos quadrinhos e das classes gramaticais, é válido mencionar que a proposta de intervenção — como toda proposta — apresentou pontos negativos, por exemplo, o grande número de encontros promovidos para o desenvolvimento, deixando os alunos um pouco cansados no final. Mas, por outro lado, as atividades também revelaram que o objetivo foi alcançado, visto que a intenção era introduzir as classes gramaticais por meio da linguagem dos quadrinhos, especificamente das tiras cômicas.

Ressalta-se a reflexão que se propôs o trabalho, durante todo o período de desenvolvimento, com o diário de aula. Isso mostra o caráter flexível da proposta em direcionar e redirecionar as metodologias sempre que necessário. Além disso, os relatos do diário permitiram não apenas a percepção do aprendizado do aluno, como também a maneira de agir da professora em sala de aula, ou seja, a atuação pedagógica na tentativa de promover o desenvolvimento do aluno, gerando, assim, a reflexão e o questionamento diários de fatores que poderiam ser melhorados, repensados ou até mesmo repetidos pela constatação de eficácia.

Por fim, a experiência vivida e os conhecimentos adquiridos modificaram o pensamento e as ações da professora pesquisadora cuja atuação deste ano revelou delinear caminhos diferentes dos anteriores à pesquisa no que se refere ao ensino das classes gramaticais.

Embora o tempo de duração tenha sido bastante longo e há que se repensar os pontos negativos, a proposta foi diferente, sem o uso do livro didático, com muitas discussões e metodologias. Tudo isso permitiu a participação de todos, com desenhos, pinturas, observação de imagens, filmes, entre outros, que envolveram o aluno para a aprendizagem e que, acima de tudo, proporcionaram a reflexão linguística de maneira contextualizada.

REFERÊNCIAS GERAIS³³

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

ALMEIDA, Napoleão Mendes. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.

ANDRADE, Caroline Molinari; PEREIRA, Esmeri Malagute; BORGES, Maria Isabel. Tiras cômicas: uma análise de conteúdo de “Calvin e Haroldo” e “(Sic)”. *In*: VISALLI, Angelita Marques; PELEGRINELLI, André Luiz Marcondes; GODOI, Pamela Wanessa (Org.). **Anais do V encontro nacional de estudos da imagem [e do] II encontro internacional de estudos da imagem** [livro eletrônico]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 36-55.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015. Edição revista e ampliada.

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.

BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, Nicholas C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: VOZES, 2003.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Português - 6º ano**. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, Elisabeth R. de Oliveira, NEGRINI, José Luiz da C. Aguiar, LOURENÇO, Nina R. da Penha. **Encontro com a linguagem: 2º grau, volume 2**. São Paulo: Atual, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa – Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: SEED, 1996.

BUNZEN, Cléo. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Significados da inovação no ensino de**

³³ Aqui, estão elencadas as referências utilizadas no trabalho, exceto as utilizadas na proposta de intervenção.

língua portuguesa e na formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 228.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1970.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

CIRNE, Moacy. **Bum!** A explosão criativa dos quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1970

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** Tradução de Pérola Carvalho. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Coleção Debates. v. 9)

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.

GALVÃO, Jean. *In*: CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português — Linguagens.** 6º ano. São Paulo: Atual, 2009. p. 30.

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

ITURRUSGARAI, Adão. *In*: CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português — Linguagens.** 6º ano. São Paulo: Atual Editora, 2009. p. 224.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional.** São Paulo: Contexto, 1989.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Gramática na escola.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PARANÁ. **Caderno de expectativas de aprendizagem.** Língua portuguesa. Departamento de educação básica. Curitiba, 2012.

_____. **Diretrizes curriculares da educação básica (DCEs)**. Língua Portuguesa. Curitiba, 2008.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e variação**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 169-183.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RAMOS, Paulo. 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, 2014a, p. 85-103 Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96>>. Acesso em: 11 set. 2014a.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

_____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, uma piada**. 2007. 421f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 01 maio 2014.

ROMUALDO, Edson. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Para reler os quadrinhos Disney: linguagem, evolução e análise de HQs**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. Diárias e dominicais 1950-1952. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. **Peanuts completo**. Diárias e dominicais. 1953-1954. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

SILVA, R. V. M. E. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

SOUSA, Mauricio de. **Tiras da turma da Mônica**. São Paulo. Panini Brasil, 2008.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VERGUEIRO, Valdomiro. O uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 07-29.

VERGUEIRO, Valdomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.31-64.

WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**: as tiras de domingo 1985-1995; um catálogo de exposição de Bill Watterson, São Paulo: Conrad, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANOTTO, Normelio. **Estrutura mórfica da língua portuguesa**. Caixa do Sul, RS: EDUCS, 1986.

Páginas consultadas

Personagens da Turma de Charlie Brown. Disponível em: <<http://gabigarciasoares.xpg.uol.com.br/quadrinhosinternacionais.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Personagens de Orlandeli. Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Sequência narrativa em quadrinho. Feggo. Publicação em: 07 jun. 2014. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/06/07/niels-bugge-tirinhas-clim_n_5466392.html>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Tira com fotografia. Disponível em: <<https://desconcertos.files.wordpress.com/2012/05/fig-3bc.jpg>>. Acesso em: 18 fev. 2016. Data de publicação: 27 jul. 2012.

Notícia Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/02/jornalista-diz-que-fhc-usou-empresa-para-banca-la-no-exterior.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016>.

Charge de Michael Jackson. Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-06-01_2009-06-30.html>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Cartum. Pawel Kuczynski. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/06/07/niels-bugge-tirinhas-clim_n_5466392.html>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Tira seriada Popeye. Disponível em: <<http://www.universohq.com/reviews/popeye-60-anos/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Tira seriada Autor. Caco Galhardo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1543645-sucesso-na-tv-tirinhas-de-lili-a-ex-ganham-primeira-coletanea-em-livro.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

Tira cômica na vertical Disponível em:
<<https://www.pinterest.com/pin/346214290080959652/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Tira premiada de Orlandeli. Walmir Américo Orlandeli. Disponível em:
<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/noticia/arch2008-08-01_2008-08-31.html>.
Acesso em: 05 abr. 2016.

Tira cômica com fotografia. Benett. Publicação em: 11 jul. 2015. Disponível em:
<<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO³⁴

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, uma piada**. 2007. 421f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 01 maio 2014.

SOUSA, Mauricio de. **Turma da Mônica**. São Paulo. Panini Brasil, 2008.

Texto jornalístico. Jornal **Folha de Londrina**, 21 ago. 2016.

Figura 82 — Sinais gráficos e metáforas visuais. GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 11.

Figura 84 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 13.

Figura 85 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p.13.

Figura 86 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 10

Figura 87 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972, p. 27.

Figura 88 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 08.

Figura 89 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 11.

Figura 90 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. p. 24.

Figura 91 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 12.

Figura 92 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 12

Figura 93 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 08.

³⁴ Trata-se de uma lista das referências utilizadas somente na proposta de intervenção.

Figura 94 — GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **O Adivinho**. Rio de Janeiro: Cedibra, 1972. p. 13.

Figura 98 — Cartum de Quino. *In*: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Todos os textos**. 6º ano. São Paulo: Atual, 2011. p. 138.

Figura 99 — Tira cômica introdução. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 100 — Desfecho inesperado. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 116 — Charge Pinóquio. Jornal **Folha de Londrina**. Publicação em: 21 ago. 2016.

Figura 117 — A tira cômica e a preposição. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 118 — A tira cômica e a conjunção. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 119 — A tira cômica e o adjetivo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 120 — A tira cômica e o numeral. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 121 — A tira cômica e o artigo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 123 — A tira cômica e o pronome. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 124 — A tira cômica e o verbo. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 125 — A tira cômica e o verbo indicando estado. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 126 — A tira cômica e o verbo indicando fenômeno da natureza. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Figura 128 — A tira cômica e o advérbio. SCHULZ, Charles M. **Peanuts completo**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

Páginas consultadas

Texto: Asterix e Obelix — Contextualizando. Disponível em: <[https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/quadrinhos e antiguidade o mundo antigo segundo asterix e obelix.htm](https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/quadrinhos_e_antiguidade_o_mundo_antigo_segundo_asterix_e_obelix.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Figura 53 — Júlio Cesar. Imagem disponível em: <<http://seuhistory.com/hoje-na-historia/assassinado-julio-cesar-de-roma>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 54 — Cleópatra. Imagem disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/cleopatra>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 55 — Capitão América realista. Imagem disponível em: <http://steveepting.blogspot.com.br/2009_02_01_archive.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 56 — Capitão América estilizado. Imagem disponível em: <<https://hqrock.wordpress.com/2011/03/24/jack-kirby-o-rei-dos-quadrinhos/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 57 — Capitão América caricato. Imagem disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/294493263104108844/>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 58 — Capitão América hiper-realista I. Imagem disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismonas-historias-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 59 — Capitão América hiper-realista II. Imagem disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/polimorfismo_cultural/2013/06/alex-ross-o-hiper-realismo-nas-historias-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Figura 60 — Pelé. Figura 61 — Gandhi. Figura 62 — Valesca Popozuda. Figura 63 — Faustão. Figura 64 — Dercy Gonçalves. Figura 65 — Lulu Santos. Figura 66 — Fred Mercury. Figura 67 — Lionel Messi. Figura 68 — Ronaldinho Gaucho. Figura 69 — Dilma Rouseff. Figura 70 — Barack Obama. Figura 71 — Adolf Hitler. Figura 72 — Oscar Niemeyer. Figura 73 — Ariano Suassuna. **Salão Internacional de Humor de Piracicaba**. Caricaturas selecionadas para a categoria *Honra ao mérito*. Imagens disponíveis em: <<https://www.facebook.com/salaodehumor.piracicaba/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Figura 74 — Nelson Mandela I. **Salão Internacional de Humor de Piracicaba**. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/salaodehumor.piracicaba>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 75 — Nelson Mandela II. Chris Jackson. Publicação em 26 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.gettyimages.pt/evento/nelson-mandela-arrives-at-the-intercontinental-hotel-81704914#nelson-mandela-leavestheintercontinental-hotel-after-a-photoshoot-picture-id81719122>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 76 — Nelson Mandela III. Jurgen Schadeberg. Publicação em: 11 fev. 1990. Disponível em: <http://www.gettyimages.pt/evento/feb-1990_nelson-mandela-is-released-from-prison-604545019#south-africas-first-black-president-nelson-mandela-revisits-his-cell-picture-id181320165>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 77 — Hulk. Autor desconhecido. Tutoriais Photoshop. Publicação em: mar. 2010. Disponível em: <<http://www.tutoriaisphotoshop.net/2010/03/fa-arts-do-incrivel-hulk.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 78 - Hulk por Alex Ross. All Wide wall papers. Publicação em: 2010. Disponível em: <<http://www.allwidewallpapers.com/hulk-alex-ross/aHVsay1hbGV4LXJvc3M/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 79 — Hulk por Gary Frank. Radiação gama *blogspot*. Publicação em: dez. 2014. Disponível em: <<http://radiacaogama.blogspot.com.br/2014/12/galeria-de-arte-gary-frank.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 80 — Hulk por Romulo Coutinho. *Youtube*. Publicação em: 12 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/romulocoutinho1>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Figura 81 — Asterix e Obelix I. Disponível em: <http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=766561>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 83 — Asterix e Obelix II. Disponível em: <www.google.com.br/search?q=imagens+de+asterix+e+obelix&biw=>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 95 — Charge sobre a dengue I. Frank. Publicação em: 11 abr. 2008. Disponível em: <<https://miriancoelho.wordpress.com/2008/04/11/dengue-charge-do-frank/>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 96 — Piada do *Facebook*. Carlos Bertolazzi. Publicação em: 21 jan. 2016. Disponível em: <www.facebook.com/legadodacopanobrasil/photos/a.1457424331180740.1073741826.1451006558489184/1685147998408371/?type=3&theater>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 97 — Charge sobre a dengue II. Chico Caruso. Agência **O Globo**. Publicação em: 10 mar. 2002. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/charges-e-humor/mosquito-da-dengue-inspira-charges-sobre-fh-serra-cesar-maia-conde-garotinho-18600717>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Texto Jornalístico. Eliane Santos. Revista **Ego**. Publicação em: 28 mar. 2008. Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL373999-9798,00->>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

Figura 101 — Tira cômica I. Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 102 — Quebra de expectativa I. Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 103 — Tira cômica II. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 104 — Quebra de expectativa II. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 105 — Tira cômica III. Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial->>

nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 106 — Quebra de expectativa III. Nedi. Atendimento individual especializado. Publicação em: 26 fev. 2012. Disponível em: <<http://educacaoespecial-nedivonfruauff.blogspot.com.br/2012/02/tirinhas-da-turma-da-monica-1.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 107 — Tira cômica IV Espaço educar. Publicação em 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 108 — Quebra de expectativa IV. Espaço educar. Publicação em: 14 set. 2013. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-oJdSnas1_h8/T_jokh1tqVI/AAAAAAAAAJ8A/qYBzjgd7vA/s1600/tirinha+turma+da+monica15.gif>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Figura 109 — Usain Bolt. Figura 110 — Michael Phelps. Figura 111 — Simone Biles. Figura 112 — Isaquias Queiroz. Figura 113 — Martine Grael e Kahena Kunze. Figura 114 — Rafaela Silva. **Folha UOL**. Publicação em: 18 ago. 2016. Imagens disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1805113-cinco-capitulos-isaquias-pode-ser-maior-medalhista-do-brasil-em-1-edicao-de-jogos.shtml>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

Figura 115 — Ryan Lochte. **Veja**. Disponível em: <abril.com.br/esporte/ryan-lochte-pede-desculpas-por-mentir-sobre-assalto/>. Acesso em: 19 set. 2016.

Figura 122 — O Snoopy e o artigo. Imagem disponível em: <<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/05/analise-de-tirinha-snoopy-artigo.html>>. Acesso em: 05 out. 2016.

Figura 127 — A tira cômica e as flexões de tempo do verbo. Disponível em: <<http://www.leloca.com.br/atividades-com-tirinhas-verbo-a-evolucao-do-transporte>>. Acesso em: 06 out. 2016.