

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
(PROFLETRAS)

Dissertação

O aprimoramento da leitura a partir da multissemiose: os adjetivos implícitos e os explícitos
nas tirinhas

Rute Ferreira da Silva Lopes

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)

O APRIMORAMENTO DA LEITURA A PARTIR DA
MULTISSEMIOSE: OS ADJETIVOS IMPLÍCITOS E OS
EXPLÍCITOS NAS TIRINHAS

Rute Ferreira da Silva Lopes

Sob a orientação do Professor

Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudo da Linguagem e Práticas Sociais.

SEROPÉDICA, RJ
Outubro de 2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento
Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864a Lopes, Rute Ferreira da Silva, 1965 O aprimoramento da leitura a partir da multissemiótica: os adjetivos implícitos e os explícitos nas tirinhas / Rute Ferreira da Silva Lopes. - Rio de Janeiro, 2021.
163 f.: il.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

1. Aprimoramento da leitura a partir da multissemiótica.. 2. Adjetivos implícitos e explícitos nas tirinhas.. 3. Dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos, principalmente os multimodais.. I. Santos, Wagner Alexandre dos , 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS

RUTE FERREIRA DA SILVA LOPES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/10/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ) Orientador

Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis (UEG) Avaliador externo

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ) Avaliador interno



Emitido em 2022

TERMO N° 964/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 31/08/2022 16:36)

GERSON RODRIGUES DA SILVA
CHEFE DE DEPARTAMENTO - TITULAR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matricula: 1449160

(Assinado digitalmente em 01/09/2022 19:49)

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGLpi (12.28.01.00.00.00.75)
Matricula: 1456413

(Assinado digitalmente em 09/09/2022 16:37)

ELEONE FERRAZ DE ASSIS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 646.534.931-20

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
964, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 31/08/2022 e o código de verificação: f8f0211bec

Dedico este trabalho aos meus pais, meu marido, meus filhos, genro, noras, netos e alunos; os quais foram minha motivação para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me criar, guiar, orientar, inspirar e sustentar em todos os momentos da minha vida e, em especial, por toda a trajetória deste trabalho.

Aos meus pais, Antônio e Vilma por incentivarem, apoiarem e acreditarem em mim, sendo estímulos para a realização deste sonho.

Aos meus irmãos, David e Israel por sempre torcerem por mim. À minha irmã, Leneiza por sempre ser uma forte fonte de inspiração para mim, para um olhar investigativo, na área da educação.

A cada familiar e amigo que, de alguma forma apoiaram e estimularam esta caminhada.

Aos meus filhos: Paulo Leonardo, Marlon, Jennifer e Izalene por incentivarem, apoiarem, cooperarem e continuarem acreditando em mim, mesmo quando eu já não acreditava, dando-me estímulos para eu prosseguir e não desistir.

Ao meu genro, Lucas; minhas noras, Lorena e Joyce Ellen; meus netos, Gustavo, Helena, Luíza e Gael porque suas existências fortalecem minhas motivações.

À amiga, Jhulia Leão, por fazer parte da minha vida de uma forma tão singular e especial, e por todo o seu empenho e apoio, nesta caminhada.

Ao meu marido, José Mauro por acreditar em mim, por me apoiar, por cooperar comigo, por estar sempre solícito, mesmo nos momentos mais difíceis; por vibrar por mim, por continuar me amando e não desistir de nós.

Aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos com toda a dedicação e carinho, por cada momento especial que vivemos, pois ficará para sempre em nossas memórias.

À CAPES, pois este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Ao meu orientador Wagner Alexandre Santos Costa por todo o apoio, incentivo e direcionamento.

A cada amigo da turma do PROFLETRAS pelo companheirismo e cumplicidade, que ainda nos une.

Aos queridos professores Eleone Ferraz de Assis e Gerson Rodrigues da Silva que compuseram a minha banca de exame de qualificação, por acreditarem e contribuírem no meu projeto de maneira tão significativa e enriquecedora.

À direção da Escola Municipal Ruben Berta por todo o apoio e incentivo.

A cada aluno que tive o privilégio de lecionar, pois são minha inspiração para continuar pesquisando e aprimorando meus conhecimentos, no intuito de contribuir para o aprimoramento

da habilidade de leitura.

RESUMO

LOPES, R. F. S. **O Aprimoramento Da Leitura A Partir Da Multissemiose: Os Adjetivos Implícitos e os Explícitos nas Tirinhas.** 2021. 163p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual se baseou na percepção das dificuldades dos alunos do Projeto Carioca I, da escola municipal Ruben Berta, na Vila Aliança, em Bangu, da rede pública de ensino, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Educação (SME); nas habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos, principalmente os multimodais, quanto à identificação dos adjetivos implícitos ou explícitos presentes nestes textos. Tem como objetivo a construção de uma proposta, para contribuição, de uma vertente de auxílio, ao processo ensino-aprendizado; com a intenção de aprimorar a habilidade de leitura; tendo como ponto de partida a leitura, compreensão e interpretação da leitura; bem como a inferência da categoria linguística dos adjetivos implícitos e os explícitos, dentro do gênero textual tirinhas. Tem-se como objetivos específicos: a) elaborar documento com fundamentação teórica e metodologia da pesquisa; b) contribuir para a melhor compreensão do aluno ao ler tirinhas e outros textos multimodais; c) organizar atividades didáticas que articulem língua e discurso, com ênfase na interpretação a partir da classe dos adjetivos; d) inserir, no material didático, expectativas de respostas dos alunos; e) interpor, no material didático, orientações complementares ao professor. A base teórica dos estudos reúne conceitos desenvolvidos na área da Linguística Textual, tais como: *gênero textual* e *multimodalidade*; e ainda outros de base cognitivista, como o de *leitura*. Como fim, entendemos ser urgente a aplicação de diferentes atividades de leitura e interpretação, em tirinhas, com mediação, como estratégia para o desenvolvimento ou recuperação da habilidade leitora, possibilitando uma melhor adaptação ao processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: tirinhas, habilidade de leitura e adjetivos.

ABSTRACT

LOPES, R. F. S. **The improving of reading from multisemiosis: the implicit and explicit adjectives in the comics.** 2021. 163p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

The present work is the result of a research of the Professional Master's in Letters (PROFLETRAS), which was based on the perception of the difficulties of the students of the Carioca I Project, of the municipal school Ruben Berta, in Vila Aliança, in Bangu, of the public education network, from the City Hall of the City of Rio de Janeiro, from the Municipal Department of Education (SME); in the abilities of reading, interpretation and comprehension of texts, mainly the multimodal ones, regarding the identification of implicit or explicit adjectives present in these texts. Its objective is the construction of a proposal, for contribution, of an aid aspect, to the teaching-learning process; with the intention of improving reading skills; having as a starting point the reading, comprehension and interpretation of reading; as well as the inference of the linguistic category of implicit and explicit adjectives, within the comic strip text genre. The specific objectives are: a) to prepare a document with theoretical foundations and research methodology; b) contribute to a better understanding of the student when reading comic strips and other multimodal texts; c) organize didactic activities that articulate language and discourse, with emphasis on interpretation based on the adjective class; d) insert, in the teaching material, expectations of student responses; e) interpose, in the didactic material, complementary orientations to the teacher. The theoretical basis of the studies brings together concepts developed in the field of Textual Linguistics, such as: textual genre and multimodality; and still others with a cognitivist basis, such as reading. As an end, we believe that it is urgent to apply different reading and interpretation activities, in comic strips, with mediation, as a strategy for the development or recovery of the reading skill, allowing a better adaptation to the teaching-learning process.

Keywords: comic strips, reading ability and adjectives.

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular COVID -19 – Coronavrus

HQs - Histórias Em Quadrinhos

GSF - Gramática Sistmico-Funcional

PCN – Parmetros Curriculares Nacionais

ZPD - Zona Proximal deDesenvolvimento

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Calvin	1
Imagem 2: Mafalda	26
Imagem 3: Exemplo de história em quadrinhos	36
Imagem 4: Mafalda e Miguelito	37
Imagem 5: Calvin e Haroldo	7
Imagem 6: Garfield	38
Imagem 7: Mafalda e Miguelito na praia	39
Imagem 8: História em quadrinhos criada por Allan Sieber	39
Imagem 9: Tira da Mafalda e interpretação textual dos adjetivos utilizados no diálogo	60
Imagem 10: Visão tridimensional do adjetivo	61
Imagem 11: Estrutura de base de uma sequência didática	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre alfabetização e letramento

44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DOCUMENTOS NORTEADORES	20
2 TEXTO, LEITURA E ENSINO	30
2.2 Ensino	35
2.3 O gênero tirinhas	39
3 MULTIMODALIDADE	46
3.2 Multimodalidade e letramento	51
3.3 Multiletramentos, possibilidades e reflexões	54
4 OS ADJETIVOS NA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	56
5 METODOLOGIA	70
5.1 Perfil da escola	72
5.2 Perfil dos alunos	72
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	81
APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES	81
CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	81
SUMÁRIO	84
TEXTO 1	94
TEXTO 3	95
TEXTO 4	96
TIPOS DE BALÕES	109
Texto 3	117
Texto 1	120
Texto 2	120
Texto 3	121
Texto 4	122
Texto 5	122
CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	125
SUMÁRIO	128
TEXTO 1	135

TEXTO 3	136
TEXTO 4	137
TIPOS DE BALÕES	146
Texto 3	152
Texto 1	154
Texto 2	154
Texto 3	155
Texto 4	155
Texto 5	156

INTRODUÇÃO

Frequentemente, ouve-se dizer acerca da importância da leitura no cotidiano individual e coletivo, assim como sobre a necessidade de se cultivar este hábito entre crianças e jovens de todas as idades. Nesse sentido, lembra-se que um dos meios essenciais na construção desse modo de vida tem, muitas vezes, início e continuação apenas dentro da instituição escolar, que acaba por conseguir formar leitores ávidos e competentes. (KOCH; ELIAS, 2010).

É indispensável considerar que a habilidade da leitura é uma ferramenta estratégica e importante na prática social, tanto no ambiente escolar, quanto na vida profissional, visto que, para a sua compreensão, são exigidas diferentes habilidades. Pode-se concluir, então, que o trabalho do professor, em conjunto à leitura e aos conceitos gramaticais, devido a alguns contextos sociais, sem incentivos ao hábito de leitura, por parte dos familiares, transformou-se em algo desafiador, pois muitos alunos só têm contato com livros e revistas, no ambiente escolar, associando esta habilidade, apenas a este ambiente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a leitura é um processo pelo qual o sujeito realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto a partir de objetivos, conhecimento sobre o assunto e, também, acerca do autor. Trata-se de uma atividade que implica: estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. É nesse ponto que, talvez, se consolide o uso desses procedimentos para a construção da possibilidade do controle do que vai ser lido, permitindo, desse modo, a tomada de decisão diante das dificuldades de compreensão para avançar na busca por esclarecimentos e, assim, tornar válidas as suposições feitas.

Como bem nos assegura Capistrano (2014), pode-se dizer que todo leitor reativa seus conhecimentos prévios no processamento textual modificando-os, reavaliando-os e repensando-os, à medida que interage nessa atividade dinâmica e instável de construção de referentes. Além disso, sabe-se que não se lê do mesmo modo todo e qualquer texto. Ao pensar, por exemplo, na leitura e compreensão de tirinhas, diferentes são as habilidades exigidas pelos leitores, já que se trata de um gênero textual constituído por palavras e imagens; quando se trata de identificar os adjetivos nas tirinhas, apesar de saber fazer uso, na oralidade, a maioria dos alunos tem dificuldade, por não conhecer o conceito gramatical, além de ficar confuso com as diferentes habilidades exigidas. De forma geral, a escola busca habilitar aos alunos, os conhecimentos necessários para a decodificação de signos gráficos, fazendo com que leiam e compreendam diferentes gêneros textuais, com o intuito de torná-los leitores e escritores ativos, no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, entende-se que, se

fazem repensáveis, algumas reflexões sobre a prática atual do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, pois, como bem nos diz Leffa, (1996, p. 18) “*ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto*”. Nesse sentido, esta pesquisa pretende analisar as tiras, a partir da compreensão do gênero, através de sua leitura, interpretação e, posteriormente, produção textual dos alunos, no contato com as tiras.

A definição de tira mostrada nos dicionários, segundo Ramos (2017, p. 9), demanda revisão, pois é apresentado como: “*Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal*”; porém elas possuem moldes de uso bastante flexível, dependendo do meio em que circulam. Assim, compreende-se que os moldes utilizados para a formação do gênero textual em análise, neste trabalho, variam, em razão do suporte e da mídia em que é veiculada. Uma outra variação são as tiras construídas na vertical, que não eram tão comuns quanto as horizontais, que eram vislumbradas nas produções infantis. Assim, a natureza verbo-visual das tiras possibilita a articulação entre a dimensão linear, da palavra, e a não linear, a da diagramação; da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbal e visual para a produção de sentido. (CAPRISTANO, 2014, p. 227).

Segundo Ramos (2017), durante o século XXI, as páginas dos jornais, revistas e livros foram os principais meios de divulgação das histórias em quadrinhos. Dependendo de onde circulavam poderia haver modificações pontuais no tamanho do quadro onde apareciam. Inicialmente, foram agrupadas em seis categorias: tiras tradicionais ou simplesmente tiras; tiras duplas ou de dois andares; tiras triplas ou de três andares; tiras longas; tiras adaptadas e, por fim, tiras experimentais, sendo o primeiro caso o mais popular, na época.

Os formatos padronizados, segundo Ramos (2017) afirmam, surgiram como uma necessidade da indústria cultural do começo do século. Os responsáveis pelos jornais norte-americanos, da época, identificaram que, se a história fosse criada em tamanho fixo, ela poderia ser levada a outros diários do país, ganhando, assim, mais, pelo mesmo produto. Foi, então que, desse modo, se convencionou o molde horizontal da tira, tendo a primeira experiência ocorrida com Mutt, de Bud Fisher, em 1907. Diante do perfil desenhado pelas pesquisas atuais, faz-se necessário compreender as modificações nas práticas do ensino, buscando reunir dados e informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como mediar a leitura para o despertar de um olhar investigativo na linguagem verbal e na não verbal das tiras?

A partir desse questionamento, pergunta-se: Como ensinar leitura? O aluno conhece os códigos da Língua Portuguesa? Como ensinar a ler e interpretar? O aluno consegue construir

sentidos a partir dos adjetivos implícitos e explícitos presentes nos textos? O tema do texto é interessante para o aluno? Este texto diz respeito ao contexto do aluno?

Aqui, compreende-se que, o objetivo da pesquisa é construir uma proposta de materiais didáticos com o intuito de contribuir com o aprimoramento da habilidade leitora dos sujeitos aprendizes, tendo como ponto de partida a categoria linguística dos adjetivos no gênero textual tirinhas. Assim, à medida que o aluno desenvolve a habilidade de leitura, nesse gênero analisado, também consegue decodificar outros códigos, visto que, diferentes habilidades são desenvolvidas a partir de duas leituras: a verbal e a não-verbal concomitantemente.

Para isso, buscou-se verificar os tipos de estratégias a serem utilizadas na identificação do conhecimento prévio do discente; a construção de algumas reflexões acerca da prática atual de ensino da Língua Portuguesa na escola; a análise dos modos e estratégias de contribuição, para a diminuição à dificuldade da apropriação do letramento pelos alunos, de forma a contribuir para o processo livre de ensino/aprendizagem.

Esse tema é trabalhado por autores como: Higuchi (2002) que introduz o aprendizado e o ensino com textos não escolares; Ramos (2017) que constrói as tiras dentro do Ensino Médio como forma de retomar o conhecimento da língua, da gramática e da leitura; e Waldomiro Vergueiro (2017) que estuda a importância das histórias em quadrinhos no Brasil.

A escolha para esta pesquisa justifica-se pela quantidade imensa de trabalhos sobre as histórias em quadrinhos, visto como um “novo” jeito de explorar diversos conteúdos, que podem ser ensinados em exposição didática, dentro dos espaços escolares e, para variadas faixas etárias. É visto, também, como um conteúdo de fácil acesso e básico para a construção do entendimento sobre leituras, ou seja, para trabalhar a interpretação textual. Assim sendo, o uso desse gênero textual permitiu que a pesquisa se desenrolasse, com o intuito de facilitar a compreensão do aluno, sobre a Língua Portuguesa e, o acesso mais livre e facilitado à compreensão da leitura.

A metodologia desta pesquisa se verifica no entendimento e análise sobre diversas tirinhas, as quais constituirão base para formulação de atividades, acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, a fim de aplicá-los em sala de aula, auxiliando e facilitando ao aluno ter um aprendizado sobre a própria leitura do gênero. Do mesmo modo, dentro do gênero tira, será considerado o processo de construção da multimodalidade para o entendimento sobre os assuntos de um modo geral, tendo como foco a observação sobre a classe gramatical dos adjetivos. Optou-se, então, pelo tipo de pesquisa bibliográfica somado à análise de um caso da turma do Projeto Carioca I, da Escola Municipal Ruben Berta, localizada na Vila Aliança, em Bangu, na cidade do Rio de Janeiro, cujos alunos eram das idades entre doze e dezesseis anos,

além de, a maioria, ter dificuldades de aprendizagem e com históricos de sucessivas reprovações, com consequentes defasagens. Buscou-se, portanto, alcançar metodologias mais atraentes e envolventes, para tornar possível o ensino e a aprendizagem, a partir do uso estimulante das tiras.

Assim sendo, tem-se que o primeiro capítulo concentrar-se-á nos documentos norteadores que irão apresentar as propostas curriculares de ensino que podem ser adaptadas ao gênero textual utilizado na pesquisa. A ideia é observar, também, que esses arquivos, apesar de nortear o ensino e a aprendizagem não levam em consideração detalhes extremamente importantes, como a vivência individual e coletiva dos sujeitos aprendizes, assim como o conhecimento de mundo que já possuem.

O segundo capítulo abordará o conhecimento sobre texto, leitura e ensino a fim de se fazer compreender a importância que ambos possuem no aprendizado individual e coletivo, relacionando-os com as visões de mundo já construídas no íntimo de cada estudante.

O terceiro capítulo visa analisar o gênero tiras a partir da compreensão sobre a diferenciação das tiras para que se perceba a importância das linguagens verbais e não-verbais utilizadas com o intuito de gerar aprendizado facilitado.

O quarto capítulo tem por objetivo compreender a multimodalidade como construção da informação dentro das tiras, tornando o estudo a compreensão de elementos fundamentais.

Já o quinto capítulo abará o estudo e análise sobre as classes gramaticais presentes nas tirinhas, de onde sairão as atividades de interpretação de texto suficientes para organizar um caderno sequencial didático, focando na questão dos adjetivos explícitos e implícitos, presentes nas tiras, e o entendimento sobre a importância do mesmo no conhecimento da língua materna

Por fim, no sexto capítulo, serão explorados os aspectos metodológicos utilizados para a formação da pesquisa em voga e os objetivos gerais e específicos que a levaram até a produção final da escrita.

Finalmente, no apêndice, consistirão as atividades elaboradas, a fim de produzir o caderno de exercícios, sobre sequência didática, objetivando o aprendizado do discente, sobre a classe gramatical do adjetivo dentro da questão da produção textual.

1 DOCUMENTOS NORTEADORES

Um modo claro, utilizado nesta pesquisa, é o ensino de Língua Materna Portuguesa, a partir das tiras, que são métodos atuais que agregam interesse ao público jovem, e facilita a compreensão destes, ao envolver a teoria na prática, sobre a língua. Afirmando essa facilidade, Ramos (2017) diz que as tiras são a forma de história em quadrinhos mais peculiares e que elas têm, como diferencial, um formato próprio, além de sua popularidade ter ganhado espaço, principalmente na internet, fonte de pesquisas mais atuais dos adolescentes contemporâneos, chegando com boa repercussão na área de ensino e metodologia.

Este orienta-se pela compreensão da importância da história em quadrinhos na construção do saber sobre a Língua Portuguesa, de modo que não aconteça superficialmente. Assim, entende-se que o aluno desempenhe um papel ativo na apreensão das informações sobre o texto e tenha as habilidades suficientes para associar possíveis situações comunicacionais e gramaticais a partir deste tipo de texto, sendo este um processo subjetivo que necessita de conhecimentos prévios de mundo e de valores formados socialmente pelo leitor. É a leitura como prática social. (CAPRISTANO, 2014).

Assim, a intenção é que o estudante crie habilidades de leitura e escrita, conforme as demandas sociais; que aprenda a expressar-se adequadamente; refletir sobre fenômenos da linguagem e combater a estigmatização, discriminação e preconceitos do uso da língua (BRASIL, 1998b), levando tudo que fora aprendido na escola, para fora da sala de aula.

Neste capítulo serão analisados os documentos norteadores que tratam do sujeito e do processo de ensino/aprendizagem indispensáveis ao entendimento e prosseguimento esta pesquisa. São eles: a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É importante destacar que todos os documentos em referências são essenciais para se pensar a Educação, as transformações históricas, pelas quais passou, e as necessidades atuais, com relação, tanto às inovações metodológicas, teorias e práticas de ensino como, também, levando em consideração o reforço dos conteúdos programáticos adaptados à vivência heterogênea das turmas, em cada escola.

A Constituição de 1988 vem para dar conta das mudanças na área do ensino, a partir do contexto histórico de atuação de cada disciplina. Segundo o art. 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visando o pleno desenvolvimento individual, assim como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O art. 206 afirma a

construção desse ensino como de características e princípios que garantam igualdade de condições, acesso e permanência na escola; liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais; gestão democrática do ensino e garantia de qualidade; dispostas sobre a lei. Já o art. 210 insere que os conteúdos mínimos para o nível de ensino fundamental devem, por exemplo, assegurar a formação básica comum com respeito aos valores culturais artísticos nacionais e regionais. (BRASIL, 1998).

Entende-se esse processo de construção da educação e do ensino/aprendizagem inicial muito voltado para a mecanização do estudo. A promoção da Constituição de 1988 se deu a partir de um contexto brasileiro recém saído de um período escravocrata, ainda com muitos resquícios de preconceitos e estruturas sociais arraigadas, onde ainda dominavam uma elite que fazia entender o ensino como algo elitizado e de pouco acesso aos mais pobres, mesmo que, em documento, constitui-se acesso a todos de forma igualitária. (BRASIL, 1988).

O Estado, portanto, entra na Constituição e trata a questão escolar de forma bem particular e específica. Inicialmente, sabe-se que o art. 21 asserta que é ele quem é responsável por tornar possível as diretrizes e bases da educação nacional; o art. 24 trata da educação, da cultura do ensino, da ciência e do desporto, tecnologia e pesquisa como um dever dos Estados, da União e do Distrito Federal. (BRASIL, 1988).

O art. 23 insere ser dever do Estado proporcionar os meios de acesso à cultura, educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. O artigo seguinte afirma que é

de competência da União promover, corretamente, a educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação. Voltando ao art. 205, já citado no texto, o ensino passa a ser ministrado na forma de gestão democrática no país com garantia de qualidade padrão pelo Estado provedor. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é documento autorizado pela União, conforme referido acima, que garante algumas particularidades do ensino, como as que serão analisadas aqui. Segundo o art. 1, a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar e na convivência social, e esta lei é a responsável por disciplinar a educação escolar, que se desenvolve pelo ensino, em instituições próprias, devendo, sempre, estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

O art. 2, da LDB, inicia o tratamento da educação afirmando, como na constituição de 1988, que é dever da família e do estado desenvolver o educando e prepará-lo para a vivência crítica em sociedade e para o mundo do trabalho. O artigo seguinte afirma que o Estado é indispensável na construção de cenários em prol da igualdade de condições para manter o acesso

e permanência do aluno na escola; liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação da cultura, do pensamento, da arte e do saber, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas; gestão democrática do ensino público; garantia de qualidade padrão; vínculo entre ensino, trabalho e práticas sociais; garantia do direito à educação ao longo da vida e, por último, respeito à diversidade humana, linguística e identitária dos sujeitos surdos, surdos-cegos e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996).

Essas bases, construídas no ano de 1996, pela LDB, deram as diretrizes para a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que dissertam acerca dos currículos escolares e da educação crítica, como formadora do sujeito no dia a dia e no mercado de trabalho. Os PCNs constituem referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental do Brasil, tendo como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações; além de subsidiar a participação de técnicos e docentes com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular, sendo referência nacional para o ensino fundamental ao estabelecer uma meta de educação, para a qual devem convergir ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, através de projetos ligados à competência e formação continuada de docentes, análise e compra de livros e outros materiais didáticos e avaliação nacional. (BRASIL, 1997).

Têm como função subsidiar a elaboração ou revisão curricular e dialogar com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas, elaborando projetos educativos e servindo de material de reflexão, para a prática dos professores no cotidiano em salas de aulas. É importante salientar, ainda, que esse documento, apesar de constituir-se com uma estrutura curricular completa, é aberto e flexível, exigindo adaptações para a construção de si. (BRASIL, 1997).

Por possuir natureza aberta, configuram proposta flexível em decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional, empreendidos por autoridades governamentais, escolas e professores, não tendo como característica ser um documento homogêneo e impositivo. Esse texto, portanto, visa garantir e responder às necessidades do sistema educacional, garantindo que sejam respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam a heterogeneidade da sociedade. essa igualdade, então, constitui, necessariamente, o acesso à totalidade de bens públicos. (BRASIL, 1998).

Os PCNs podem, ainda, funcionar como catalisador de ações na busca por melhoria da qualidade de educação dos brasileiros, tentando solucionar os problemas que afetam,

diretamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa busca impõe a necessidade urgente de investimento em diferentes frentes, como: a formação inicial e continuada de docentes, políticas de salários dignos, planos de carreira, qualidade do material didático, recursos televisivos e de multimídia, disponibilidade de materiais didáticos, etc. Todavia, essa qualificação almejada, implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem, além da questão curricular, como algo de extrema importância para a política educacional do país. (BRASIL, 1998).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p.66), algumas das indicações, como objetivos do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal; como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias; interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chega para aproximar teoria e prática de ensino e aprendizagem, de maneira a compreender os processos de adaptação da atualização de novas metodologias de ensino e pesquisa, assim como a autonomia sobre as

propostas curriculares para a unificação de tudo em apenas um documento oficial. Isso se justifica, justamente, por esta necessidade de adaptação à contemporaneidade, pois é visível que o processo de ensino e aprendizagem está defasado, de modo que é indispensável repensá-lo e recriá-lo para despertar no alunado criatividade e interesse sobre os conteúdos passados em sala de aula.

Para isso, ainda é necessária a adaptação não somente de metodologias de ensino, mas de processos de atualização dos docentes e formação atualizada de uma Pedagogia que atenda essa nova demanda, que sempre é insuficiente e grande, construindo uma sala de aula de respeito, interatividade e comunicação; sendo por esse processo comunicacional que se dá a construção da aprendizagem em seus mínimos detalhes. (BRASIL, 1998).

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa, na escola, visa alcançar, exatamente, o desenvolvimento dos conhecimentos prévios e o aprimoramento do uso da língua pelo aluno, como nos reportam os PCNs. Diante disso, a escola deve oferecer condições para que o mesmo desenvolva os conhecimentos necessários, tornando-o apto às diversas situações de comunicação. Nesse sentido, a proposta deste trabalho visa contribuir ao ensino das diferentes linguagens, haja visto que as tirinhas estão espalhadas por diversos meios de comunicação e nas mais variadas situações. Segundo os PCNs (1998, p. 66) o aluno tem, também, que estar apto para questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica:

selecionando procedimentos e verificando sua adequação. De forma geral, segundo alertava Callou (2004), o ensino de língua materna portuguesa vinha sendo realizado nas escolas públicas e privadas, privilegiando-se a gramática normativa e seguindo uma base de normas impostas, sem levar em consideração as variações linguísticas e sem avaliar a língua como algo dinâmico, com um estudo feito a partir da forma como é apresentada por seus usuários, nos vários ambientes comunicativos.

A BNCC emergiu com o intuito de unificar as propostas curriculares em um documento específico e atingir uma Base que abrangesse toda a Educação Básica brasileira, de modo que a aprendizagem fosse de qualidade como uma meta a ser seguida. Foi, também, pensada como uma peça central para refletir sobre questões recorrentes no Ensino Médio, como os índices baixos de aprendizagem, a repetência e o abandono, que têm preocupado bastante os profissionais da educação bem como os demais profissionais que formam a instituição escolar.

Esse documento fora elaborado por diversos tipos de especialistas, de todas as áreas do conhecimento, atrelando a contemporaneidade às demandas que surgem diariamente com relação ao estudante e à construção de seu futuro. Possibilitou dar continuidade ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras, garantindo as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento dos estudantes através das competências gerais para atingir a Educação Básica. Essa mudança influenciou na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos e nas matrizes de avaliação e exames nacionais. (BRASIL, 2010).

Para a BNCC (2010), é necessário o desenvolvimento de competências dentro do quadro temático de linguagens; compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-se e se valorizando; conhecer e explorar as práticas diversas de linguagem para ampliar as possibilidades de participação na vida social e colaborando na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; utilizar diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e partilhar informações, assim como produzir sentidos; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam direitos humanos e consciência ambiental; desenvolver senso estético para respeitar, reconhecer e fruir de manifestações culturais diversas; compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação criticamente para produzir conhecimentos. Aqui, então, percebe-se a importância das linguagens e suas manifestações no seio social, assim como seu reflexo nos dias de hoje que acompanham inovações tecnológicas e não se limitam mais àquele ensino mecanizado preconizado pela elite que constituiu a Carta Magna de 1988.

Segundo a BNCC (2010), a Língua Portuguesa dialoga com documentos e orientações curriculares que estão atualizados em relação à pesquisa e às transformações das práticas de linguagens que nos acompanham ao longo do tempo, assumindo uma perspectiva enunciativo-argumentativa e comunicacional, tornando o texto central no processo de ensino e trabalho, assim como do desenvolvimento de habilidades do uso da língua em atividades de leitura, escuta, produção de texto e escrita.

Assim, infere-se que nunca se havia falado tanto, sobre a necessidade de mudança das ações, no ensino da Língua Portuguesa; sobre a necessidade de preparar os alunos para estarem aptos às necessidades contemporâneas. Segundo já alertava Callou (2004): *"Há muito se vem discutindo a questão da norma e do empobrecimento do ensino e da aprendizagem da nossa língua"*. A autora cita, ainda, em sua pesquisa, trabalhos de outros autores e de outros países, que estão passando por situações semelhantes.

Esses documentos têm mostrado que o que tem prejudicado o estudo do idioma nas escolas é que todo o ensino se faz na base do certo e errado; de modo que a compreensão sobre os erros são mais destacados do que os acertos, quando, segundo ela, o bom é que deveria ser repetido diversas vezes, deixando de lado regras e exceções ao estudar a língua. Talvez assim o aprendizado fosse transformado em algo mais prazeroso e, conseqüentemente, mais atraente e eficiente.

É de vital importância, então, estudar o ensino da Língua Portuguesa como ferramenta na prática docente, pois uma mudança na metodologia alcançaria melhores resultados. Por isso, uma das tarefas do professor é facilitar a aprendizagem e utilizar os recursos necessários para apresentar os códigos, de modo que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa. É, também, oferecer ao aluno os meios de interação entre o conhecimento de mundo e o novo que se apresenta, pois as práticas de linguagem contemporâneas não envolvem somente gêneros novos e textos multissemióticos e multimidiáticos, mas, também, novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. (BRASIL, 2010).

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados, historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a crescer. A necessidade de atendimento dessa procura obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de novas práticas que possibilitem ao aluno ampliar a competência discursiva na interlocução. (PCN, 1998).

Todavia, não se trata de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas contemplar novos letramentos, essencialmente digitais. Essa consideração de novos e

multiletramentos e de práticas da cultura digital no currículo contribuiu para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes, e permite que tenham em mente que podem recriar, transformar, redistribuir e produzir novos sentidos sobre os textos estudados, de forma criativa e não mecanizada como outrora. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, importa compreender a vitalidade sobre as capacidades de desenvolver conhecimento através das práticas de leitura e escrita para transformar o processo teórico de ensino/aprendizagem na prática pedagógica educacional. Para Soares (1988, p. 45-46):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprender a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita. (SOARES, 1998, p. 45-46).

Pode-se inferir, diante disso, que há dois conceitos importantes para o tratamento da linguagem no letramento escolar: o de alfabetização e o de (níveis de) alfabetismo, ou, como também é chamado, “desenvolvimento ou aprendizagem de leitura e escrita”. Isso significa que, embora muitas pessoas sejam alfabetizadas fora da escola, é crucial ter em mente a importância desta instituição educacional como agência alfabetizadora, enquanto responsável pelo processo de ensinar a ler e escrever, como uma típica prática de letramento escolar, que tem por objetivos a linguagem, em textos escritos; o despertar da consciência para os fatos da linguagem; a análise da mesma em sua composição por partes: frases, palavras, sílabas e letras. (LAHIRE, 1995; ROJO, 2009).

Para que a aprendizagem significativa aconteça é crucial que o tema trabalhado seja igualmente significativo para os alunos, como, por exemplo, a tirinha que se segue, cujo contexto é uma sala de aula, onde o discente questiona sua permanência no local.

Imagem 1: Calvin



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/6f/15/b9/6f15b9c23403b401dba1f7d5d1513251.jpg>

Neste quadrinho, há diversos conceitos contextualizados para serem explorados, por exemplo: a atitude do aluno em pedir autorização para falar; o uso dos adjetivos para a construção de sentido (ignorantes, felizes e inalienável); os direitos, deveres e limites dos indivíduos aprendizes em sala de aula e o significado do termo ditadura, além do elemento motivacional da personagem para não querer aprender a matéria, mas sim, ir para o parquinho.

A partir da interpretação desse quadrinho, percebe-se que, ler envolve procedimentos e capacidades que dependem da situação e das finalidades de leitura. (ROJO, 2009). Elas se constituem por meio de regras que variam de acordo com o tipo textual. São capacidades de decodificação; compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas, ou mesmo outros sistemas de representação, dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita da Língua Portuguesa; dominar as relações entre grafema e fonema; saber ler reconhecendo, globalmente, as palavras; codificar vocábulos e textos escritos; ampliar a sacada do olhar para o texto de forma generalizada, etc. (ROJO, 2009).

De acordo com Leffa (1996, p. 20), “Para Piaget a aprendizagem é um processo de adaptação entre o indivíduo e o meio.” É preciso que o estudante esteja disposto a aprender e isto implica a existência de elementos motivacionais que, neste caso, podem ser as tirinhas, por ser um outro formato de texto bem conhecido e de entendimento facilitado e divertido.

Um dos objetivos principais da instituição escolar se concentra, justamente, na possibilidade que os alunos participem das diversas práticas sociais, que se utilizam da leitura e da escrita, na vida cotidiana, dentro e fora da escola; de maneira ética, democrática e crítica. Assim torna-se indispensável que a educação linguística leve em conta os multiletramentos que

deixam de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes e os coloca em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; e os letramentos multissemióticos exigidos pela atualidade que ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses que vão além da escrita. (ROJO, 2009; MOITA-LOPES; ROJO, 2004). Aqui pode-se inserir, sem problemas, as tirinhas, que estão dentro do tipo história em quadrinhos, objeto de estudo desta pesquisa.

Atualmente, as histórias em quadrinhos são uma grande realidade, surgindo por meio das produções de gibis. Apesar de ainda não estarem presentes nas escolas concretamente como prática pedagógica, estas histórias são, frequentemente, utilizadas

pelos docentes de diversas disciplinas. Esse uso indica a necessidade de conhecer e criar novos métodos e práticas de ensino que transportem a teoria para a prática do conhecimento de determinados conteúdos, como o objeto deste trabalho, a Língua Portuguesa e o ensino da gramática. (SANTOS; 2015).

Segundo Ramos (2017), as tirinhas são tendencialmente curtas, mas reúnem muita informação. O tamanho diminuto facilita a reprodução e edição e a densidade do conteúdo, auxiliam na inclusão da forma da HQ no ensino brasileiro, que pode ser muito trabalhado, desde que se tomem os devidos cuidados. A BNCC (2018, p. 16) nos sugere que, dentre as habilidades necessárias para o desenvolvimento dos alunos, do ensino fundamental II, é preciso: “explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, [...])”.

Com isso, espera-se que o discente normalize o texto, usando os aspectos motivacionais da escrita que vão desde a ortografia padrão à separação de palavras e às pontuações adequadas; mecanismos de concordância nominal e verbal, e de regências. Ainda, se comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores; ao suporte e veículo, de modo a atingir os objetivos específicos da comunicação produzida; textualizar, organizando as informações e temas do texto, de maneira progressiva e atribuindo-lhe coerência; intertextualizar, levando em consideração outros textos e discursos, sobre os mesmos temas, a fim de construir diálogos variados. (ROJO, 2009).

Capistrano (2014) refere-se aos textos como formas de comunicação no mundo a partir de diferentes formas de expressão e tipos de linguagens que se articulam com sistemas semióticos para a construção simbólica da realidade. Assim sendo, entende-se que, no que se refere à estrutura das tirinhas, há, como operação do processo narrativo, os balões. Esse uso permite, no mesmo desenho, atribuir a cada personagem o que é dito e o que é pensado. Além disso, importantes recursos paralinguísticos, que acompanham a fala como: risos, suspiros,

pausas, hesitações e intensidade da fala; produzem importantes significações para a construção de sentido. Ler e compreender tirinhas, portanto, requer ler textos, desenhos, tipos de balões, tipos de letras, pausas, etc.; todos os elementos que formam o texto, pois são categorias constitutivas desse gênero textual.

Sendo assim, leva-se em consideração essa estrutura analisada, para refletir seu uso no ensino de adjetivos, para os alunos do Ensino Fundamental II, tornando-o atraente e divertido; despertando, ainda, sentimentos de curiosidade. Pode-se perceber, então, que esse gênero textual, desde que bem elaborado, pode ser utilizado no ensino de todas as demais classes gramaticais e conteúdos escolares.

2 TEXTO, LEITURA E ENSINO

2.1-TEXTO E LEITURA

Frequentemente se ouve falar acerca da importância da leitura no cotidiano dos indivíduos, dentro e fora da escola e sobre a urgência em cultivar este hábito entre crianças e demais jovens, formando leitores competentes. (KOCH; ELIAS, 2010). Aqui, neste capítulo, analisa-se texto, leitura e ensino e como eles se entrelaçam para construir sentido e situações comunicacionais variadas, além de como isso se aplica e influencia no processo de ensino/aprendizado mediado nas instituições escolares. Inicialmente, compreenderemos a definição de texto e sua aplicação segundo autores como: Koch, Elias, Leffa, Condemarin, Bortoni-Ricardo, Paulino, Marcuschi, Capristano, Bagno, Ribeiro, Hörman, Blikstein e Portella, na área de Linguística e Leitura que se entrelaçam, obrigatoriamente, com a produção e entendimento textual dentro da concepção da Língua Portuguesa.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso destes procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto as suposições feitas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 69-70).

Pesquisamos, inicialmente, sobre algumas questões que perduram entre os variados estudos sobre leitura, texto e escrita. “O que é ler?”; “Para que ler?” e “Como ler?”. Estas questões, segundo estudos de Koch e Elias (2010), podem ser respondidas de diversos modos e estes revelarão a leitura como decorrente da concepção de sujeito, língua, texto e sentido.

Koch (2002) afirma que a concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual e dono de suas vontades e ações. Trata-se, então, de um indivíduo visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Na concepção de língua como representação do pensamento, e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e seu dizer, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do indivíduo. Neste sentido, a leitura é compreendida como atividade de captação de ideias do autor, sem levar em conta suas experiências e conhecimentos prévios. (KOCH, 2002).

Koch (2002) afirma, ainda, que quando o foco é no texto a concepção de língua se dá pela estrutura e corresponde ao sujeito determinado e assujeitado pelo sistema, sendo

caracterizado por uma espécie de “não consciência”. Nesta concepção de língua, o texto é visto como produto de codificação de um emissor, a ser decodificado por um leitor, bastando a ele apenas o conhecimento do código. Como consequência, à leitura cabe o reconhecimento das intenções do autor, preconizando o sentido das palavras e a estrutura do texto. Aqui, então, o leitor é caracterizado como realizador de uma atividade determinada de reconhecimento e reprodução.

Em outro sentido, Koch (2002) diz que quando o foco se dá na interação autor- texto-leitor a concepção torna-se dialógica e interacional, onde os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. Nesta perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito e a leitura em uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Uma outra concepção, indispensável, para Koch e Elias (2010), diz respeito à língua como objeto de comunicação. Nesse sentido, as autoras entendem que o foco se constrói na interação autor-texto-leitor, tornando-se dialógica e interacional, onde os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito, e a leitura em uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Koch e Elias (2010) vão dizer que a interação autor-texto-leitor encontra-se reforçada na atividade de leitura, pois o papel do leitor enquanto construtor de sentido utiliza de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação. Espera-se que o leitor processe, critique, contradiga ou avalie a informação que possui, que a desfrute ou rechace, dando sentido e significado ao que lê. Esta concepção de leitura coloca em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construir sentidos.

Obviamente, segundo estas autoras, não devemos esquecer que a constante interação entre conteúdo do texto e leitor é regulada, também, pela interação com que lemos o texto, pelos objetivos de leitura. São estes objetivos que nortearão o leitor e o seu modo de ler, em maior ou menor tempo; com mais ou menos atenção; com maior ou menor interação.

Para compreender um texto deve-se relacionar os dados fragmentados com a visão que já fora construída de mundo. Leffa (1996) afirma que todo texto pressupõe esta visão de mundo e deixa lacunas para serem preenchidas pelo leitor, pois sem este preenchimento a compreensão não é possível. Afirma, também, que a leitura, para alguns autores, é a extração do significado do texto; enquanto, para outros, é a atribuição de um determinado significado. Isso significa que o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção de sentido, considerando uma determinada orientação. Ressalta-se, aqui, que a compreensão não

requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002).

Neste trabalho, foram utilizadas a concepção de leitura como fonte de compreensão, para analisar o foco no autor, no texto e na comunicação; o que indica que foram mescladas as concepções explicadas em Koch e Elias (2010), pois entende-se que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa, na escola, é constituído para o fim de desenvolver os conteúdos curriculares, sem trazer dificuldades e defasagens de aprendizado. Parte-se, portanto, dos conhecimentos prévios, detido pelos alunos e com fins de aprimorar o uso da língua para a melhoria do ato da leitura. Leffa (1996, p. 4), diante disso, define a leitura da seguinte maneira:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. [...]. Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.

Muitas são as dificuldades existentes no ensino da Língua Materna na sala de aula. Em um texto, como o exemplo abaixo, podem ser encontradas estas dificuldades, pois nele podem existir palavras desconhecidas e que fazem parte de diferentes regiões do Brasil, ou mesmo que não são do conhecimento dos discentes, ou, ainda, palavras arcaicas em desuso, que não pertencem mais à atualidade, ou jogo de palavras, como no exemplo (humanidade/imunidade). Há, ainda, expressões mais comuns na oralidade, que na escrita. Diante disso, então, é urgente que o ensino da Língua Portuguesa abarque, também, o ensino da Linguística a fim de aumentar o vocabulário e o conhecimento de mundo dos indivíduos estudantes. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Imagem 2: Mafalda



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/67/2e/26/672e26956d0c603cf5cb370d3620fc38.jpg>

É preciso levar em conta, ainda, estes conhecimentos do leitor, sendo esta uma condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade da leitura. É por esta razão que falamos de um sentido para o texto, não do sentido, e justificamos esta posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais. (PAULINO, 2001).

É sempre de extrema importância, também, que a leitura não seja apenas uma tarefa essencialmente momentânea a escolar. A prática deve ser mantida fora da instituição. De todo modo, é essencial, também, que toda e qualquer leitura feita em sala de aula seja contextualizada, para conhecimento geral não somente sobre o assunto, mas sobre todo seu contexto de existência no mundo real ou mesmo imaginário.

Bortoni-Ricardo (2004) diz que é na escola o espaço de domínio social físico onde as pessoas vão interagir, assumindo certos papéis sociais, com suas obrigações e direitos definidos por normas socioculturais, construídos no próprio processo de interação humana. É importante, então, que cada papel seja reforçado, assim como seja reconhecida cada diferença sociolinguística existente entre estes sujeitos. É importante considerar a sala de aula como o espaço de construção de conhecimento.

Afirma, Bortoni-Ricardo (2004), também que, os erros de Português são simplesmente diferenças entre variedades linguísticas, de modo que é responsabilidade do professor fornecer duas variedades que se justaponha em sala de aula, considerando o “erro” do discente uma simples diferença entre duas variedades.

Podemos observar que o leitor precisa conhecer mais do que os sinais linguísticos, sendo, também, necessário o conhecimento sobre os não linguísticos que estão espalhados por toda a parte. A autora deixa claro que a habilidade em ler e interpretar faz parte de um processo que requer conhecimento prévio, logo o sujeito precisa ter conhecimento acerca dos códigos necessários para perceber o processo de leitura e a construção do mesmo.

Nesse ínterim, entende-se que, para o processamento textual, são necessários três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. Koch e Elias (2010) afirmam que o conhecimento linguístico abrange o gramatical e o lexical para, assim, se compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos; a seleção lexical adequada ao tema, etc.; o enciclopédico, ou de mundo, refere-se ao entendimento geral sobre o que está no entorno do indivíduo e da vivência em sociedade, bem como conhecimentos alusivos às experiências pessoais e eventos espaço-temporais que permitem a construção de sentidos. O conhecimento interacional se refere às

formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O primeiro permite reconhecer os objetivos e propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma determinada situação comunicacional, já o segundo diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; a seleção de variante linguística adequada à cada situação de interação e a adequação do gênero textual à situação comunicativa; o conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido, utilizando-se de inúmeras ações linguísticas que se configuram ao texto através da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais e atividades de formulação ou construção textual; o conhecimento superestrutural ou de gêneros textuais permite a identificação de textos exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, envolvendo, também, conhecimentos acerca das macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como os objetivos em voga. (KOCH; ELIAS, 2010).

A ausência desse conhecimento básico interfere, diretamente, na habilidade vital para a decodificação da relação entre linguagem verbal e não verbal, presentes nas histórias em quadrinhos, portanto, conforme Marcuschi (2011), o trabalho com a leitura em sala de aula representa um aspecto desafiador, pois compreender bem um texto exige habilidade e trabalho, não sendo uma mera ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre ele na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Todavia trata-se, inegavelmente, de falar sobre a construção de sentidos onde o leitor desempenha um papel ativo através da interação com as informações apreendidas do texto e as inúmeras associações possíveis que vão sendo estabelecidas nesta construção. Este é um processo subjetivo que envolve conhecimentos e experiências prévias, além dos valores construídos socialmente pelo leitor. (CAPISTRANO, 2014).

Sob esta ótica ganha particular relevância a tese de Capistrano (2014, p. 227) que afirma que "A leitura, como prática social que é, propicia aos sujeitos formas de inserção e de participação não só no ambiente escolar, mas também na vida profissional e no mundo." Então é importante que a estes alunos sejam apresentadas as tirinhas, principalmente pela presença da linguagem verbal e não-verbal, ofertando diversos temas para que haja o enriquecimento da inserção social da prática de leitura ao ambiente escolar.

Conforme Leffa (1996, p. 5), "[...] Ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto". Para ele, tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para

que seu verdadeiro significado possa ser extraído. É ainda importante salientar a consideração do autor sobre a leitura que se faz entender e reconhecer o mundo através de espelhos e que estes oferecem imagens fragmentadas do mundo; que a verdadeira leitura só é possível quando se tem conhecimento extraescolar.

Fica claro, por exemplo, que um dos cuidados que precisam ser tomados pelo docente na construção do projeto de leitura é levar em consideração o contexto de vida do aluno, selecionando temas interessantes que despertam a curiosidade sobre o aprendizado do assunto abordado.

O mais preocupante, contudo, é constatar que a visão de mundo de muitos dos discentes, hoje, é diferente dos temas apresentados nas tirinhas dos livros didáticos. Não é exagero afirmar que, segundo Capristano (2014), a leitura como prática social propicia aos sujeitos formas de inserção e de participação não só no ambiente escolar, mas também na vida profissional e no mundo de forma geral. Reportando aos PCNs, como citam Görski e Coelho (2009), a escola deve oferecer condições para que o indivíduo desenvolva os próprios conhecimentos, sabendo:

(...) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59).

Além disso é importante o manuseio de textos com diferentes linguagens, pois os sentidos atribuídos aos textos ativam lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais, etc. (PAULINO *et. al.*, 2001). É claro que, com isso, não se preconiza que o leitor possa ler qualquer coisa em um determinado texto, pois o sentido está na interação autor-texto-leitor, sendo essencial, além das sinalizações dentro do texto para a interpretação, o conhecimento de mundo externo do indivíduo. (KOCH; ELIAS, 2010).

2.2 Ensino

Segundo Koch e Elias (2010), na atividade de leitura e produção de sentido colocamos em evidência inúmeras ações estratégicas sociocognitivas por meio das quais se realiza o processamento textual que mobiliza vários tipos de conhecimento que já estão armazenados na memória. Isso significa dizer que o processamento textual é estratégico e seus leitores realizam, simultaneamente, variados passos interpretativos com fins orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

Neste sentido, o contexto é indispensável para a compreensão e construção de uma

coerência textual, englobando não somente o contexto, mas também a situação de interação imediata, a mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores. O contexto é, então, um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação textual. (KOCH; ELIAS, 2010).

A contextualização na escrita faz distinção entre contexto de produção e de uso. Assim podemos inferir que o sentido de um texto não depende somente de sua estrutura, mas dos seus objetos de discurso apresentados incompletamente. O produtor do texto, então, pressupõe que o leitor já tenha conhecimentos prévios textuais, enciclopédicos e situacionais. Diante disso, entendemos ser necessário que o leitor construa uma representação de mundo que o levem a estabelecer relações de temporalidade, causalidade, oposição, etc. (HÖRMANN, 1976).

Hörmann (1976) afirma, também, que o sujeito, levado pelo Princípio da Continuidade de Sentido, põe em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que têm à disposição para interpretar o texto. É por isso que afirmamos ser urgente a realização dos contextos sociocognitivos para o entendimento de mais de um indivíduo sobre o texto lido. A partir disso, uma noção presente na Língua Portuguesa a partir do entendimento sobre texto e contexto que podemos aqui apresentar é a de intertextualidade, que pode ser trabalhada em sala de aula.

O conceito de intertextualidade relaciona-se à constituição de um texto recorrendo a outro. O que se pretende afirmar aqui é que, para a interpretação de um determinado texto, recheado de intertextualidade, requer o conhecimento de mundo e de outros textos pelo indivíduo leitor, o que denota a essencialidade do processo da leitura. (KOCH; ELIAS, 2010). Outro conhecimento que pode ser trabalhado em sala de aula a partir da prática da leitura é o reconhecimento dos gêneros e tipos textuais. Neste sentido, Bakhtin (1992, p. 301-302) afirma que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma plataforma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos. Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (...).

Outro tópico possível de ser estudado em sala de aula a partir da leitura, compreensão e produção textual é a referenciação e progressão referencial, onde a mesma consiste na construção e reconstrução dos objetos de discurso. São, assim, os referentes daquilo que é dito e que não se espelham no mundo real, não sendo, também, de simples rótulos para designar as coisas mundanas. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo

com a percepção individual e os “óculos sociais”. (BLIKSTEIN, 1986).

Assim podemos dizer que a referenciação consiste numa atividade discursiva, onde o sujeito opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e faz escolhas significativas para representar estados de coisas que condizem com a sua proposta de sentido. (KOCH, 1999, 2002).

As estratégias de referenciação consistem em introdução (construção); retomada (manutenção) e desfocalização. Diante disso entendemos que os referentes já existentes podem ser modificados ou expandidos, de maneira que, durante o processo de compreensão se cria na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente complexa através do acréscimo sucessivo de novas categorizações e avaliações sobre o referente. (KOCH; ELIAS, 2010).

Os referentes nos modelos textuais chegam por meio de anáforas e catáforas – mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reserva-se a denominação de anáfora à remissão para trás e catáfora para frente. (KOCH; ELIAS, 2010).

Mais um aspecto que pode ser transferido do texto para um desenvolvimento em sala de aula é essa retomada ou manutenção no modelo textual que opera, no modelo de discurso, os objetos previamente introduzidos, originando cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto. Entendemos que, ali, já se encontra o objeto e esta progressão pode ocorrer tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, como por intermédio de recursos de ordem lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais, etc. (KOCH, 1989, 1997). Diante disso, entendemos ser possível o estudo das principais estratégias de referenciação textual, como o uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal; uso de expressões nominais definidas; indefinidas; hiperônimos; hipônimos; anáforas e catáforas. (KOCH; ELIAS, 2010).

Na sequenciação textual estão presentes os itens lexicais, podendo apresentar as questões de paralelismo sintático, paráfrase, recursos fonológicos, progressão temática, encadeamento, etc. (KOCH; ELIAS, 2010).

Também podemos colocar, aqui, a questão do trabalho com os adjetivos em sala de aula a partir de produções textuais, junto às organizações gramáticas, objetivo desta pesquisa. Neste sentido trabalhamos com a “Gramática de Usos da Língua Portuguesa”, de Maria Helena de Moura Neves (2000), a “Gramática Normativa da Língua Portuguesa” de Rocha Lima (1915-1991) e a “Moderna Gramática Portuguesa” de Evanildo Bechara (2005).

2.3 O gênero tirinhas

Entendemos por gêneros textuais as entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. É um campo de estudo que tem recebido grande atenção nos últimos anos devido à percepção de sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana, em incontáveis áreas que abrange. (DIAS, 2012).

O estudo dos gêneros textuais, oficialmente, teve início a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin e seu círculo, como será citado posteriormente. (BAKHTIN, 2000). Anteriormente, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura, sem a devida preocupação com “a natureza linguística do enunciado”. Podemos elencar outros colaboradores para este tema, como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, Rosângela Hammes Rodrigues, etc. (DIAS, 2012).

Marcuschi (2005, p. 19) aponta gêneros textuais como “entidades sócio- discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”, surgem, assim, como formas de comunicação, atendendo às necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Notamos, a partir disso, que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como podem surgir e desaparecer e se diferenciar de região para região ou de cultura para cultura.

Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variando do simples diálogo informal até teses de doutorado, por exemplo. Marcuschi (2008) afirma, ainda, que não há comunicação que não seja realizada por meio de algum gênero. Já Bakhtin (2000) afirma que os mesmos estão no dia a dia dos sujeitos falantes que possuem grande infinidade de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Podem ser encontrados tanto na forma oral quanto na escrita. Podemos afirmar que a oralidade é marcada por um saber social comum de como empregar os gêneros. Segundo Marcuschi (2008), mesmo que o falante não possua um saber técnico é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor. É desse modo que algumas formas linguísticas são, facilmente reconhecidas, por estarem, histórica e socialmente, consagradas como marcas de alguns gêneros.

Os gêneros compõem uma lista sem fim e, na questão escolar, basta decidir qual deles é necessário colocar no currículo para o ensino básico e a aprendizagem dos discentes em geral. Marcuschi (2008) afirma que não há gênero ideal para o ensino, assim podemos inferir exemplares genéricos que permitem a progressão no grau de dificuldade. Um destes exemplos

que podem constar no processo de facilitação do ensino e da aprendizagem são as histórias em quadrinhos, mais especificamente, as tirinhas, foco desta pesquisa.

Ramos (2017) afirma que a definição de tira mostrada em dicionários demanda certa revisão. Tomamos como base o verbete apresentado pelo Dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa que considera segmento ou fragmento das histórias em quadrinhos, geralmente aparecendo em três ou quatro quadros, sendo apresentado em jornais ou revistas numa faixa horizontal.

Ramos (2017) infere, ainda, que o modelo e formato das tiras variam muito em razão do suporte e da mídia em que aparecem. No século XXI as mídias virtuais oferecem novas possibilidades a partir de maiores flexibilizações no uso dos formatos que passam a ser criados em diferentes tamanhos, sendo o mais comum as tiras tradicionais ou simplesmente tiras. Uma outra variação pode ser, ainda no formato tradicional, a tira vertical em revistas, geralmente infantis, como na turma da Mônica, por exemplo.

Assim, entendemos que as tiras podem aparecer com mais de um andar e podem, ainda, aparecer tanto na horizontal quanto na vertical, sendo a primeira a mais comum. Outros formatos também coexistem. As tiras de três andares ou mais são conhecidas como tiras longas. A questão que fica complicado é saber onde termina a tira e começa a página de uma história em quadrinhos que tem dimensões maiores. Com relação às experimentações, podemos inferir que a entrada dos quadrinhos na *internet* abriu espaço para inúmeras possibilidades de suportes e mídias impressas. No caso das tiras esta liberdade se configurou nos diferentes formatos e em algumas experimentações gráficas feitas com moldes narrativos utilizados. Podemos afirmar, então, que a tirinha é um formato utilizado para veicular as histórias em quadrinhos em suportes ou mídias impressas e digitais. O número de quadrinhos é variável, podendo ser uma história condensada em apenas um quadro ou narrada em várias cenas de forma mais longa. (RAMOS, 2017).

As tirinhas nasceram ligadas ao jornal diário considerado o meio de comunicação de massa por excelência. Foi ainda nestes modelos de comunicação que se desenvolveram significativamente. Vergueiro (2017) afirma que, para isso, os autores que desenvolveram os principais recursos da linguagem das histórias em quadrinhos atuaram majoritariamente em jornais, onde fortaleceram a disseminação de personagens que passaram a ser cultuadas no mundo inteiro, entretanto, alega-se, também, que muitas foram as dificuldades vivenciadas para a legitimação cultural e o reconhecimento imediato.

Higuchi (2002, p. 131) relata uma lista de clássicos da HQ que circularam no Brasil e que tiveram grande divulgação entre o público brasileiro produzidos nas décadas de 30 e 40;

dentre eles vale destacar Super-homem e Batman que ainda circulam atualmente, contribuindo para um processo de legitimação sobre a cultura e o reconhecimento das histórias em quadrinhos no mundo, sendo primordiais para o ingresso do gênero textual no mundo acadêmico.

Como bem nos assegura Vergueiro (2017) pode-se dizer que as histórias em quadrinhos padeceram a indiferença das camadas intelectuais da sociedade por décadas. Neste contexto fica claro que isso se deu por diversos fatores, mas o principal foi por sua característica de utilização da imagem desenhada. O mais preocupante, contudo, era constatar que o fator principal foi por ser a imagem desenhada uma linguagem direcionada às massas.

Não é exagero afirmar que o século XX foi marcado pelas histórias em quadrinhos e que em todo esse processo ocorreu também a evolução do cinema. Ambos, segundo Vergueiro (2017), exerceram influências significativas um no outro. Assim preocupa o fato de que, ainda hoje, há um certo preconceito, no âmbito intelectual, com as pesquisas acadêmicas em HQs, isso porque alguns críticos ainda as abordam de forma marginal.

Imagem 3: Exemplo de História em Quadrinhos



Fonte: https://64.media.tumblr.com/8d8e17d8360269c1f2a1bd9515d75d3f/tumblr_ntmngfqVzY1u1iysqo1_500.png

A linguagem verbal desta tirinha se faz entender que o conhecimento de mundo é essencial para a interpretação da leitura, assim como entender acerca das linguagens verbais e não verbais que constituem as histórias em quadrinhos.

É interessante observar, inclusive, que a comunicação por imagens tem seu início com pinturas das cavernas do homem “pré-histórico”; mas há um fato que se sobrepõe a essa origem; é que essa forma de comunicação nunca parou, mas evoluiu. Nos últimos anos ela tem conquistado grande espaço, sendo este um sinal de que, enfim, o reconhecimento é oficial e o valor e importância da arte está presente em todas as camadas da sociedade.

Conforme Ramos (2017), a forma mais peculiar das histórias em quadrinhos são as tirinhas que constituem um mundo próprio. Reveste-se de particular importância a análise da definição feita pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2723) que afirma que

tirinhas é "segmento ou fragmento de história em quadrinhos, gerado com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal". Sob essa ótica ganham particular relevância para análise os exemplos abaixo:

Imagem 4: Mafalda e Miguelito



Fonte: https://lh3.googleusercontent.com/proxy/Lb-waHnSnX1eHRho0PeQeFgtY8kxTbEoiYbgS8y6JoDgSrdilG_d5q8SnNo4nyT_u4SQvmApMDpLWUea3-zhUJk3xeOhkOtpQPmLPy7vQgADf0QsqdF807VHS7mGv73ZsE_SLLf236_FJ9_Qg8pcnt-sw

Imagem 5: Calvin e Haroldo



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_03S5FTTOU8o/TB4UP536HgI/AAAAAAACw/NquWDrBqvLs/s1600/calvin-haroldo-02.jpg

Imagem 6: Garfield



Fonte: https://lh3.googleusercontent.com/proxy/QARaF1oiImFAel8Kp3zbOB3YD_aFukQOF1gZVuvIn5Ff50MemrHAJLg_8MXNHaKdTs4PEfa3BVLZJv22QfxqmLmLUxab1mfcerPB1aJvf-OvgNNN-rnhhA=s0-d

Acima temos tirinhas com quatro quadrinhos, um quadrinho e três quadrinhos na vertical, sequencialmente. Pode-se dizer que, geralmente, as tiras têm três ou quatro quadrinhos, mas não se pode numerá-los de forma generalizada. Nos exemplos acima fica claro que esse padrão não é uma regra. O mais instigante, contudo, é constatar que, muitas vezes, com apenas um quadrinho o autor das HQs consegue comunicar uma ideia com princípio, meio e fim.

Em muitas tiras utiliza-se apenas a linguagem não-verbal. Decorre que é importante observar, nestes casos, que a linguagem verbal pode não fazer falta para a coerência da leitura. Assim, preocupa o fato de que as tirinhas, mesmo num mundo mediado pela multimodalidade,

ainda encontrem certa resistência, isso porque:

No caso de tirinhas, os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história, pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho, como atesta a tira a seguir, de autoria do argentino Quino. (CAPRISTANO,2014, p. 229).

Imagem 7: Mafalda e Miguelito na praia



Fonte: http://lh5.ggpht.com/-Z7yUJd3KD28/TfKyrZX11qI/AAAAAAAAAQ0/GaNXfJUYaww/Mafalda02_thumb%25255B4%25255D.jpg?imgmax=800

Nesta tirinha, percebe-se que, apesar de concordar com o discurso pacifista da Mafalda, as atitudes de Miguelito são contraditórias. Sem a linguagem não-verbal não se poderia ter esse entendimento. Também é interessante destacar, na ilustração abaixo, o jogo de sentidos que o autor faz com o termo tira e tirinha.

Imagem 8: História em quadrinhos criada por Alla Sieber

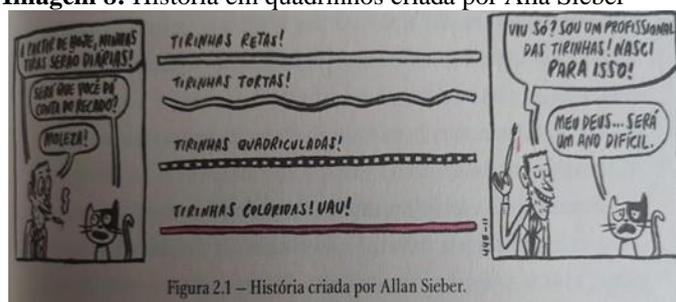


Figura 2.1 – História criada por Allan Sieber.

Fonte: <https://lh6.googleusercontent.com/-F-ipNutIHpY/TXzG9fX0LhI/AAAAAAAAANT4/G7UhCzcYe94/s1600/sieber.jpg>

Ora, em tese, afinal qual seria o termo correto? Tira ou tirinha? Seria pejorativo o uso de um desses termos? Caso o seja, por que o autor faz uso dos dois termos no mesmo texto?

Trata-se de uma provocação, pois os dois vocábulos são de uso corrente. Lamentavelmente, por muito tempo, atribuiu-se o termo tirinha a um discurso infantil. Julga-se, então, pertinente trazer à baila, conforme as explicações de Ramos (2017) que: apesar de serem, tendencialmente, curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características: o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição; e a densidade de conteúdo, são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro. Como esse conteúdo será trabalhado é outra questão, pois, muito pode ser explorado.

O autor deixa claro, na citação acima, que o uso do termo tirinha, para as histórias em quadrinhos, é mais recente e mais popular, porém não é único. Um termo não substitui o outro; caminham juntos e com muitos outros termos. Enquanto Ramos(2017) prefere o termo tira, Capristano(2014) utiliza o termo tirinha (o mesmo adotado por esta pesquisa), por se tratar de um termo mais popular. Ambos referem-se ao mesmo formato de texto e valorizam a contribuição dos gêneros quadrinistas para o estudo em salas de aulas; porém, Ramos(2017) ainda cita o tamanho diminuto das tiras como uma grande vantagem, tanto para a abordagem educacional, quanto para a edição de livros didáticos. Quanto ao termo escolhido, eles o fizeram sem desmerecer o termo escolhido pelo outro.

Desta forma, fica evidente a pertinência do uso das histórias em quadrinhos nas salas de aulas. Esses dados revelam muito mais do que apenas informações, trata-se de resultados de pesquisas. Fica evidente, diante desse quadro, que, ao ler e interpretar as tirinhas, o aluno estará desenvolvendo diferentes habilidades. Espera-se, dessa forma, que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma mais contextualizada, sendo necessário, do mesmo modo, selecionar as tiras adequadas ao objetivo pretendido; no caso desta pesquisa, tiras com adjetivos. É preciso ressaltar, ainda, que as tiras selecionadas têm que ser contextualizadas com a realidade de vida do aluno.

3 MULTIMODALIDADE

3.1 Multimodalidade

Segundo os pesquisadores Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade se refere a uma realidade presente nos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído de vários modos semióticos que causam diversas implicações. A multimodalidade se constitui como aspecto intrínseco à linguagem, pois cada manifestação dela possui “multi modos”. Como exemplos disso podemos citar a linguagem oral, onde há gestos, expressões faciais, entonação de voz, etc, que influenciam a comunicação e interpretação das mensagens.

Acontece o mesmo na produção da escrita, nos fazendo perceber que os textos escritos também não possuem apenas um código, mas carregam outros em si, como suporte, cores, letras, etc. Natividade e Pimenta (2009, p. 25-26) afirma que a multimodalidade:

(...) é um campo de estudo interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. (...) a multimodalidade explora, portanto, a forma como o significado pode ser expresso por diferentes modos semióticos. (NATIVIDADE;PIMENTA, p. 25-26).

A autora Descardecí (2002, p. 20) contribui dizendo que:

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página, a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, a formatação do parágrafo, etc, interferem na mensagem a ser comunicada. (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Não podemos esquecer, também, que o termo multimodalidade acompanha o conceito de multiletramentos, que veremos a seguir. Ao mencionar letramentos multimodais, consideramos a dimensão múltipla que envolve o texto, verbal e não- verbal. (DESCARDECI, 2002). Assim, para que o estudante desenvolva o letramento multimodal é urgente um trabalho sobre o letramento visual. Assim, os elementos multimodais contribuem para as atribuições de sentido ao texto, ensinando, por meio das imagens da tirinha, o relacionamento entre o texto verbal, para a produção de construções coerentes de leitura, inferências e efetivação de conhecimentos prévios.

Ribeiro (2018) segue salientando a importância de se criar contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital, significando isso que os aprendizados cotidianos necessitam extrapolar os muros da escola. Em um *design* de currículo pluralista leva-se em consideração a presença de culturas e identidades como partes essenciais para a construção do conhecimento. Neste sentido, ainda, é urgente salientar a

necessidade de outros elementos, como os modos de aprendizagem, os conteúdos e o grupo envolvido no processo de ensino. Aqui as diferenças culturais são vistas de maneira positiva, pois podem induzir a educação à percepção e colaboração com as diferenças existentes entre os discentes.

Em relação aos objetos de estudo, os autores salientam que podem continuar sendo de tradição curricular ou simplesmente assemelhar-se aos materiais pedagógicos já existentes em circulação, não favorecendo, portanto, novas práticas pedagógicas. Outra questão de extrema importância apontada pelos pesquisadores é o alto custo de investimento, assim, para torná-los mais em conta financeiramente, os desenvolvedores buscam criar produtos genéricos.

Kalantzis e Cope (2006-2009) avaliam que as escolas continuam mantendo a tradição de assimilar de modo incompleto o que poderia ser vantagem em termos pedagógicos, considerando que professores devem extrapolar sem restrição, tornando-se, também, produtores de conhecimento a partir de novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando-os com seus alunos de forma colaborativa, de modo a torná-los produtores de conhecimento, e não meros consumidores do mesmo.

Assim, sugerem novas possibilidades de ensino contemporâneo no intuito de formular práticas pedagógicas voltadas ao multiletramento, levando em consideração as linguagens verbais e não-verbais com o foco do ensino voltado ao aprendiz que passa a ser o protagonista do processo dinâmico de transformação do conhecimento. Esta proposta pedagógica deve considerar a aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo estas novas práticas de comunicação e interação linguagens que convoquem os multiletramentos. (KALANTZIS; COPE, 2006-2009).

Nesta mesma linha de pensamento, Knobel e Lankhsear (2005) afirmam que as práticas sociais de uso da linguagem estão ligadas a contextos específicos e a busca de sentido. Estas novas práticas surgem em função das interações colaborativas, distributivas e compartilhadas dos ambientes virtuais, caracterizando os novos letramentos menos centrados na materialidade textual – impressa –, menos individualizados e menos autorais que os letramentos tradicionais.

Para Santaella (2007), a comunicação, sem lugar fixo; o armazenamento volátil de dados e de informações acentuam uma cultura da mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens simbólicos. Argumenta, ainda, que o *design* digital e as hipermídias constituem uma nova linguagem que faz germinar outras formas de pensamento. Como já afirmado anteriormente, os textos contemporâneos são multissemióticos ou multimodais e envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias que colocam alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do círculo. (BAKHTIN, 2000). Estas novas formas de produção textual e circulação de textos

implicam multiletramentos. Estes novos escritos dão lugar a outros gêneros discursivos, como *chats*, *páginas*, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips*, etc.

As contribuições de Santaella (2007), podem ser aplicadas aos objetos de aprendizagem em ambiente digital, visto que a perspectiva dialógica da linguagem é uma concepção onipresente, construtiva da teoria e da própria postura do círculo bakhtiniano. Assim, a teoria dos gêneros do discurso do autor é contínua e relevante, pois permite aberturas a novas formas de linguagem.

Segundo Pereira (2018), a explicação para o termo multimodalidade é que são textos que combinam mais de uma forma de construção de informação como: som + imagem; escritura + aspectos gráficos, etc. Logo, os textos multimodais estão em toda parte, espalhados em vários lugares de diversos setores e o gênero textual tirinhas faz parte deste quadro. Este fato torna seu estudo e compreensão fundamentais.

É inegável que os desafios com relação aos novos letramentos e práticas de multiletramento são grandes por impor e centrar-se na profusão de definições fronteiriças: mídia, meio, modo, multimídia, texto, hipertexto, etc. Para que o indivíduo seja bem-sucedido nas práticas de letramento é importante que conheça a natureza dos textos que circulam socialmente, principalmente nas sociedades contemporâneas imersas na tecnologia, como a atual.

A comunicação humana engloba uma série de elementos (som, cores, imagem, movimento, tato, cheiros, código verbal, símbolos, entre outros), que exigem a mobilização de todos os sentidos para produzir e apreender significados, ou seja, a comunicação humana é multimodal (ou multissemiótica) porque envolve mais de um modo de construção de informação e isso se revela nos textos falados e escritos que são produzidos e lidos pelos sujeitos. (PEREIRA, 2018). Logo, os alunos chegam à escola sabendo usar a multimodalidade e só precisam de ajuda para ampliar o conhecimento já prévio. As tirinhas são recursos bem propícios para este fim, visto ter uma estrutura muito rica. Segundo Rojo (2009, p. 108):

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108).

Conforme citado acima, a comunicação humana é multimodal. Trata-se, inegavelmente, de se poder dizer que todos usam de semioses durante as comunicações, mesmo sem nunca ter ouvido falar nestes termos. Seria um erro, porém, acreditar que este conhecimento prévio não

precisa ser desenvolvido.

Segundo Rojo (2013), as análises descritivas dos ambientes educacionais objetivam discutir, principalmente, as formas de apresentação e organização das ferramentas e objetos de ensino digitais e como se impactam no processo de ensino e aprendizagem escolar. Busca focar, também, a estrutura e o papel das linguagens hipertextuais, hipermediáticas e multimodais da aprendizagem, assim como voltar os olhares às possibilidades de participação e trocas interacionais e colaborativas para refletir sobre as contribuições que podem ou não favorecer os letramentos.

Assim, reveste-se de particular importância o fato de que tanto Pereira (2018) quanto Rojo (2016) citam a importância de que a estes indivíduos sejam apresentados outros textos multimodais, além de trabalhar com os de conhecimento dos alunos. Sob essa ótica ganha particular relevância avaliar os desafios que precisam ser superados para que as escolas tenham condições de vencer estes desafios. Conforme Rojo (2016, p. 8): “Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor- colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (ROJO, 2016, p. 8).

É indispensável pensar, também, que o aluno precisa ser visto como um construtor-colaborador das criações conjugadas. Para que isso de fato aconteça alguns paradigmas precisam ser desconstruídos. Neste contexto, ressalta-se, ainda, que há a necessidade de se atentar para os letramentos que o aluno já conhece. O mais preocupante, contudo, é constatar que ainda há muito preconceito com algumas modalidades textuais existentes.

Diante disso, vemos que os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa contemplam paradigmas de efeito, condições e interação, sendo embasados na organização do grupo, nas características da tarefa ou conteúdo de aprendizagem, nas situações cooperativas, na atuação do docente e nas interações em geral. (ROJO, 2013).

Não é exagero afirmar que a tarefa da escola é árdua e que ainda há muito o que desconstruir, tanto por parte dos professores quanto no que se refere aos alunos. Assim preocupa o fato de que aos sujeitos aprendizes sejam apresentados textos multimodais nas mais diversas inserções sem a avaliação do contexto cultural; isso porque, para que isso de fato ocorra, muitas mudanças são necessárias, como a desconstrução de determinados paradigmas, além da própria estrutura da sala de aula.

As práticas de linguagem envolvem recursos da escrita em diferentes disciplinas na escola. Os gêneros de divulgação científica estão presentes nas Ciências, na Língua Portuguesa,

na Geografia, na Matemática, etc, com finalidades quase sempre ligadas à transmissão e construção de conceitos disciplinares oriundos de fontes bibliográficas. Rojo (2013) considera urgente o acesso dos alunos às normas linguísticas fora do convívio social, mesmo que a intenção.

Rojo (2014, p. 107) mostra a importância dos letramentos das culturas locais devido às dificuldades em se encontrar textos multimodais nos livros didáticos para exercitar questões como a classe dos adjetivos. Esta pesquisa tem por objetivo, também, construir um material didático voltado para o Projeto Carioca I da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro.

[...] os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]. (ROJO, 2014, p. 107).

Conforme explicado acima, a autora afirma a importância da relevância da seleção de materiais didáticos voltados para a valorização das culturas locais e dos seus agentes. Rojo cita, ainda, algumas questões para reflexão: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? de que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? (ROJO, 2014, p. 109).

Há muito o que fazer. Os textos multimodais estão circulando por todo o mundo. As multisssemioses estão inseridas nos textos. Os alunos precisam desenvolver suas leituras. Os professores precisam mediar este desenvolvimento. As escolas precisam funcionar como local de evolução do aprendizado. Há necessidade de mudanças e elas estão acontecendo, prova disso são as pesquisas que não cessam; são os autores que estão escrevendo pesquisas; são os professores que continuam procurando e criando meios para alcançar os objetivos de ensino, resistindo em meio às dificuldades; são os discentes que não desistem.

A análise da comunicação visual precisa ser mais acessível ao público que existe fora da instituição escolar, pois praticamente apenas a comunidade de especialistas na área tem este acesso. A partir disso podemos entender o letramento visual como uma questão de cidadania, especialmente com relação ao espaço público. (CARVALHO, 2007).

Além disso é urgente demonstrar a importância das influências imagéticas na produção de texto e sentido. Após estas considerações chegamos, então, à *Reading Images: the grammar of visual design* (GDV), que ainda não foi traduzida para o Português. É importante inferir aqui que apesar de ter o vocábulo “gramática” no seu título tem como objetivo interpretar o discurso não-verbal e a sua relação com o texto escrito. (KRESS, 2006).

3.2 Multimodalidade e letramento

Rojo (2013) afirma que a contemporaneidade e os textos enunciativos colocam novos desafios aos letramentos e teorias para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O multiletramento aponta para a necessidade de múltiplas práticas de letramento que, atualmente, devem envolver a multiplicidade da linguagem, as semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e a pluralidade e diversidade cultural trazida por autores que criam estas significações.

É essencial pensar os multiletramentos a partir de suas transformações frente às necessidades contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar, ou seja, considerando âmbitos de trabalho, cidadania e vida social, por exemplo. Assim, voltamos as perspectivas teóricas deste conceito segundo os autores Kalantzis e Cope (2004), baseados em uma pedagogia dos multiletramentos que consideram as questões socioculturais, além disso, alguns conceitos elaborados por Santaella (2007) ao tratar as diferentes mídias quando estamos lidando com ambientes digitais.

Historicamente, os autores Kalantzis e Cope (2006) trazem à tona a lembrança de que a escolarização teve papel fundamental no estabelecimento da ordem do discurso, pois, pela primeira vez, o Estado tomara a seu cargo e retirava das comunidades e das famílias boa parte da socialização das crianças, conduzindo-as rumo à construção de sua própria identidade nacional através da alfabetização e do ensino da escrita – práticas de letramento escolar

– na língua padrão e oficial por meio do ensino da História das origens nacionais e da geografia das fronteiras. Todavia, esta situação não conteve a formalidade mecânica do ensino, colocando em segundo plano as abordagens discursivas e réplicas ativas, focando, assim, na estrutura formal e nas condições de escrita da gramática normativa.

Diante disso, podemos perceber e elencar outros problemas decorrentes desta fase de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o fato de que, assim, foram, também, ignoradas as formas sociais e orais em favor da escrita. A grande problemática que pode ser apontada aqui, segundo os autores Kalantzis e Cope (2006), é que se há um aluno que precisa confrontar-se com as práticas arraigadas e sedimentadas, cuja história não faz sentido para ele, então o ensino é falho, excludente e marginalizado.

Fora na década de 1980 que surgiu o termo letramento no Brasil. Até os dias de hoje esta é uma discussão inacabada. É um conceito que se volta tanto à prática social da escrita e da leitura quanto aos estudos sobre estas práticas. Diante desta perspectiva, os estudos sobre

letramento deram início ao desenvolvimento da descrição de condições de escrita relacionadas às práticas sociais e culturais de quem as utilizava. (RIBEIRO, 2018).

Inicialmente, a ideia de letramento tinha como característica uma autonomia que estava relacionada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Por causa da prosperidade, governos e instituições necessitavam de sujeitos letrados, investindo, a partir de então, em campanhas de alfabetização em diversos países. Essa autonomia considerava a escrita como prática completa em si mesma, desvinculada do contexto de sua produção e circulação regida pelo funcionamento lógico interno do texto. Assim, apresentava as seguintes características: a) correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo e econômico; b) dicotomização da oralidade e da escrita; c) qualidades intrínsecas da escrita. (RIBEIRO, 2018).

A autora afirma, ainda que, este modelo, em primeiro lugar, é altamente excludente na medida em que atribui ao próprio sujeito a responsabilidade pelo resultado de seu fracasso em relação à aprendizagem da leitura e escrita, além disso esta abordagem alimenta o preconceito social, pois atrela a capacidade de raciocínio às pessoas letradas. Ainda mostram que pessoas de baixo grau de letramento utilizam apenas estratégias diferenciadas para resolver as atividades que requerem raciocínio lógico, tendendo a se apoiar em experiência direta com determinadas situações para resolverem o que é proposto. Em segundo lugar, diversos estudos atestam que não há evidências diretas entre letramento e desenvolvimento social, econômico e tecnológico. O crescimento das sociedades parece estar atrelado à escolarização, prática formal e institucionalizada de ensino que tem como propósito a formação integral do indivíduo, envolvendo saberes que tem como objetivo a formação integral do indivíduo ao envolver saberes de várias áreas, como Matemática, Geografia, História, etc.

Por último, a polarização entre fala e escrita não se sustenta mais, parecendo haver um consenso de que estas duas modalidades ocorrem dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção de textos, envolvendo gêneros textuais menos formais e mais formais em variadas modalidades. Socialmente, então, constatamos que a prática do letramento ocorre associadas à oralidade.

Em contraposição, Street (*apud* RIBEIRO, 2018) afirma que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pelo aspecto social, logo a escrita e a sua significação dependem dos contextos e instituições nas quais foram adquiridas. Este modelo defende, então, a diversidade das práticas de letramento, onde o dinamismo acontece entre a aprendizagem da escrita e o uso da mesma e da leitura para conhecer funções linguísticas, compreender o modo de seu funcionamento, suas regras, e praticar estes princípios utilizando como base referencial a cultura.

Isso tudo significa, ao menos no Brasil, foco deste trabalho, que letramento e alfabetização são palavras que se mesclam e se confundem constantemente, podendo esta situação ser uma das causas dos fracassos escolares em relação ao ensino da leitura e escrita. (SOARES, 2017).

Quadro 1: Diferenças entre alfabetização e letramento

ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
Processo de aprendizagem e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico.	Uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita.
Identificação das relações fonema-grafema.	Experiências variadas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar.
Codificação e decodificação da escrita.	Interação com diferentes gêneros escritos.
Exige um ensino direto e explícito.	Geralmente ocorre por meio de um ensino incidental e indireto, pelas experiências com práticas comunicativas sociais.

Fonte: Ribeiro (2018)

Ao analisarmos o quadro acima podemos depreender que os dois processos estão constantemente interligados, pois lidam com o mesmo objeto de estudo: leitura e escrita. Todavia o letramento se manifesta dentro e fora da instituição escolar, como prática social e não exige aprendizado sistemático, mas um acúmulo de diversas experiências que envolvem leitura e escrita.

Já a alfabetização se constrói no interior da escola e necessita da aprendizagem sistemática para acontecer e se desenvolver. É baseada em métodos e pressupõe um conjunto preestabelecido de gêneros textuais que devem ser aprendidos, limitando e padronizando as experiências nos processos de leitura e escrita. Como consequência desta diferenciação podemos afirmar que é possível um indivíduo estar inserido numa sociedade grafocêntrica sem ser alfabetizado, com zero grau de letramento. É por isso que se deve jeitar a superioridade da

pessoa letrada. A partir disso podemos entender que tanto a alfabetização quanto o letramento são processos contínuos e graduais. (RIBEIRO, 2018).

Deciframos, então, que o indivíduo necessita ser bem sucedido em suas práticas de letramento e, para que isso aconteça, precisa estar inteirado da natureza dos textos que o circulam socialmente. Aqui entendemos que a comunicação entre os homens é multimodal por envolver mais de um modo de construção da informação. Neste sentido, mostramos ser característico destes textos a presença dos mesmos junto a ilustrações várias. (RIBEIRO, 2018).

As práticas de letramento estão intensamente atreladas ao seu uso social, devendo levar em consideração as mudanças sociais e culturais, junto aos avanços tecnológicos. Estes novos meios propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais ou a adaptação de antigos gêneros, potencializando o seu caráter multimodal. Assim, segundo Ribeiro (2018), a multimodalidade seria a combinação de textos diversos com mais de uma forma de construção da informação; som e imagem; escrita mais aspectos gráficos, etc. Aqui entramos textos multimodais das tirinhas.

3.3 Multiletramentos, possibilidades e reflexões

Esta teoria fora elaborada por Kress e Van Leeuwen (2001, 2006) e tem suas origens na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). Segundo os autores, a GDV se constitui como ferramenta para interpretação e análise de imagens, partindo da ideia de que são estruturas sintáticas passíveis de compreensão, como a linguagem verbal, propondo uma sistematização específica para a leitura destes textos imagéticos.

Kress e Van Leeuwen (2006) vão aplicar a metafunção ideacional de Halliday (2004), dividindo-a em duas categorias: as representações conceituais e as narrativas. No primeiro tipo, “temos uma imagem não com uma narrativa, mas sim uma relação de taxonomia entre seus participantes. (...) Nas representações narrativas, os participantes são colocados estando sempre envolvidos em eventos e ações”. (p. 89- 92).

A metafunção interpessoal trata o significado como troca. A oração é simultaneamente organizada como mensagem e evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem) e o ouvinte. (HALLIDAY, 2004). Aplicando estes conceitos às imagens, os autores apresentam três dimensões interativas: o olhar – de demanda e oferta -, o enquadramento – distanciamento dos participantes da imagem em relação ao leitor – e a perspectiva – ângulo horizontal e vertical, por exemplo.

A metafunção textual “se traduz através de arranjos composicionais que permitem a

concretização de diferentes significados textuais”. (PIMENTA, 2009, p. 23). Esta composição apresenta três sistemas: o valor da informação, a saliência e a moldura. O primeiro se refere à importância de cada elemento da imagem de acordo com a posição que ocupa em relação aos outros. O segundo ao destaque que um dos elementos da imagem pode receber, por meio de cores, bordas, sombreamento, etc, que podem contribuir para saltar os olhos do leitor. Por fim, a moldura desconecta os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não a um núcleo informativo. (PIMENTA, 2009).

Em relação à modalidade, a última categoria de Halliday utilizada por Kress e Van Leeuwen (2006) na GDV diz que “na Semiótica Social, corresponde ao que se chama de ‘Plano da Semiose’ que exerce a função de uma categoria de comportamento e é expressa através de Marcadores de Modalidade. Esta modalidade se manifesta nos recursos que o autor tem para expressar sua opinião, como o uso de adjetivos e as imagens que apresentam modalidade, revelando, muitas vezes, a opinião de quem produziu a imagem. Em relação à multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (2006) consideram os aspectos do *layout* e da composição da página, ou seja, dos arranjos composicionais que propiciam a realização de diferentes significados textuais.

4 OS ADJETIVOS NA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Segundo o Dicionário *Houaiss* (2001) parte das definições para a classe de palavras adjetivo é que é uma palavra nominal que se junta ao substantivo para modificar o significado deste, acrescentando a ele uma qualidade, uma extensão ou uma quantidade à palavra que nomeia. Compreender isso é um fator muito importante para poder avaliar se a atual metodologia de ensino tem sido eficaz na compreensão do aluno ou se, com a utilização de tiras, pode-se alcançar um maior êxito no processo ensino-aprendizagem dessa e das demais classes gramaticais. De acordo com Bechara (2005, p. 142):

Adjetivo é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado. O adjetivo pertence a um inventário aberto, sempre suscetível de ser aumentado. (BECHARA, 2005, p. 142).

Conforme citado acima, o adjetivo é uma classe de palavras usada para caracterizar as possibilidades designativas de um dado substantivo, sendo algo extremamente sensível e árduo para se efetivar. Já Lima (2008, p. 96), em sua gramática normativa, conceitua o adjetivo como: “palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo”. O sujeito aprendiz necessita possuir, primeiramente, um conhecimento significativo destas classes de palavras para que o resultado dos esforços na caracterização e/ou na restrição desejada possa ser positivo perante o objetivo almejado.

Segundo Bechara (2000), adjetivo é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado. Essa classe gramatical pertence a um inventário aberto, sempre suscetível de ser aumentado. A estrutura interna do adjetivo consiste nas línguas flexivas, na combinação de um signo lexical expresso pelo radical, com signos morfológicos expressos por desinências e alternâncias, ambas destituídas de existência própria fora destas combinações.

No Português está presente as gradações do adjetivo: grau absoluto ou relativo da parte, bem como afixos de gênero e número. A relação gramatical, então, podemos afirmar que é instaurada entre o signo delimitador e o delimitado, geralmente expressa pela concordância. Diante disso entendemos que a delimitação apresenta distinções: pode ser por explicação, especialização e especificação; sendo expressos por instrumentos verbais correspondentes. Os explicadores destacam e acentuam uma característica inerente do denotado. Os especializadores marcam os limites extensivos ou intensivos pelos quais se considera o determinado, sem isolá-

lo ou opô-lo a outros determináveis capazes de caber na mesma denominação. Já os especificadores restringem as possibilidades de referência de um signo, ajuntando-lhe notas que não são inerentes a seu significado. (BECHARA, 2000).

O autor segue dizendo que junto a virtuais, os especificadores delimitam, dentro das classes correspondentes, outras classes menos amplas, como por exemplo: homem / homem branco. Aplicados às atuais apresentam os objetos denotados como pertencentes às classes que, por sua vez, consideram incluídas em classes mais extensas, como por exemplo: um menino louro que pertence à classe “menino louro”, que é membro da classe “menino”.

Segue afirmando que os instrumentos gramaticais da determinação nominal são expressos por vocábulos dotados de significado categorial e léxicos compreendidos por adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas e nomes em aposição que se aplicam, tanto a nomes virtuais quanto a atuais. Assim, são exemplos de:

- a) Delimitadores explicadores: **o vasto** oceano, **as líquidas** lágrimas.
- b) Delimitadores especializadores: a vida **inteira**, o sol **matutino**, o dia **no acaso**, o céu **austral**, o homem **como sujeitos pensantes**, Camões **como poeta**.
- c) Delimitadores especificadores – especificação distintiva
-: castelo **medieval**, menino **louro**, aves **aquáticas**, o presidente **da República**, o médico **de família**.

São exemplos de determinação identificadora: folha **de papel**, folha **de zinco**, quadro **de futebol**, quadro **de parede**, língua-**idioma**, língua-**órgão**, o real **moeda**, homem **homem** (e não homem ser humano). Estes identificadores podem ser ocasionais, usuais ou constantes – constituem verdadeiros nomes compostos, embora normalmente dissociáveis, no caso dos identificadores usuais, em virtude de circunstâncias do falar.

Desta maneira, Bechara deixa claro que é preciso saber, exatamente, quais adjetivos deverão ser utilizados. Neves (2000, p. 173), em sua gramática de usos do português, classifica o adjetivo como de natureza geral e que “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo.” Afirma, ainda, que esta atribuição funciona de dois modos: qualificando ou subcategorizando o substantivo. Conceitua, também, a locução adjetiva como a expressão formada de preposição + substantivo ou equivalente com função de adjetivo.

Exemplo 1: Homem **de coragem** = homem corajoso; Exemplo 2: Livro **sem capa** =

livro desencapado.

A linguagem poética é ainda mais receptiva ao emprego do adjetivo que exprime matéria em lugar da locução adjetiva.

Exemplo 1: **Áureas** estátuas = estátuas de **ouro**

Exemplo 2: Nuvens **plúmbeas** = nuvens de **chumbo**.

A substantividade do adjetivo, segundo Bechara (2000), coloca certos adjetivos empregados sem qualquer referência a nomes expressivos como verdadeiros substantivos. É processo de substantivação. Neste processo, o adjetivo prescinde o substantivo, podendo acompanhá-lo ou não.

Exemplo 1: A vida é combate que os **fracos** abate,
que os **fortes**, os **bravos**, só pode exaltar. (GD)

Quanto às flexões do adjetivo, o adjetivo se combina com certos signos gramaticais para manifestar número, gênero e grau. O grau, contudo, não constitui, na Língua Portuguesa, um processo gramatical, devendo ser excluído da descrição de Bechara (2000). O grau figura aqui por ter sido ainda contemplado pela NGB (Nova Gramática Brasileira). A gradação em Português, tanto no substantivo quanto no adjetivo se manifesta por procedimentos sintáticos e não morfológicos, como era o de Latim ou por sufixos derivacionais.

Na discussão sobre adjetivos, Neves (2000) os coloca como uma classe usada para atribuir uma propriedade singular a uma categoria – que já é um conjunto de propriedades – denominada por um substantivo. Para a autora isto funciona de dois modos:

a) Qualificando, como em:

- Exemplo: Lembro-me de alguns. Dr. Cincinato Richter, **homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE**, que, às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, **moça BONITA e SIMPÁTICA**. (Ana).

b) subcategorizando, como em:

- Foi providenciada **perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO**. (ESP).

Na Língua Portuguesa existem adjetivos simples, como **AMIGO** e **DESAGRADÁVEL**, como em:

a) Pus-me a dar pancadinhas **AMIGAS** no dorso onde a transpiração produzia uma **DESAGRADÁVEL** umidade. (BH).

Adjetivos perifrásticos ou locuções adjetivas, como em: **DO INTERIOR**, em:

b) **UM JOVEM DO INTERIOR**, que acabara de chegar a Berlim, estava iniciando seus estudos de Chinês para entender, pois não confiava em traduções. (CRE).

Neves (2000) afirma, porém, que não é necessária esta ocorrência para que uma expressão se configure como locução adjetiva, já que a existência ou não de um adjetivo correspondente é questão de léxico e não de gramática. Assim também é uma locução adjetiva a construção **DE TRANSPORTE** que ocorre em:

Exemplo: Entende-se, assim, o aparecimento dos sistemas digestivo, respiratório, **DE TRANSPORTE**, excretor. (FIA).

Nesta ocorrência, então, a posição sintática de **DE TRANSPORTE**, claramente correspondente à de um adjetivo pode ser invocada para responder pela determinação da classe, bastando observar a existência de **DIGESTIVO, RESPIRATÓRIO** e **EXCRETOR** nessa mesma posição.

Quanto às locuções adjetivas, compreendem, principalmente, as expressões formadas por:

- a) Preposição de, em ou a+ substantivo;
- b) Preposição sem + substantivo.

A autora afirma, ainda, que um substantivo pode deixar de ser referencial e funcionar como adjetivo ao atribuir o conjunto de propriedades que indica como se fosse uma propriedade única a um outro substantivo, atuando como qualificador ou classificador, ocorrendo, principalmente, em função predicativa. Entretanto, em função adnominal este tipo de modificação ocorre de modo que um substantivo é colocado à direita de outro para qualificá-lo ou classificá-lo.

Diferentemente de Bechara (2000), Neves (2000) cita as funções sintáticas dos adjetivos que podem exercer as seguintes funções: função adnominal – onde o adjetivo é periférico no sintagma nominal, acompanhando o substantivo e exercendo a função tradicional de adjunto; a função de predicativo – onde o adjetivo é núcleo do predicado e exerce a função tradicional de predicativo do sujeito, constituindo-se de um predicado nominal. Pode ser, também, um predicativo do sujeito, do objeto direto e indireto. Tem função, também, de argumento – onde o adjetivo está na estrutura argumental, exprimindo o que seria um complemento do nome (complemento nominal); função apositiva – onde o adjetivo pode constituir uma expansão do termo dentro da oração, podendo ser omitido sem afetar esta estrutura; as funções próprias do substantivo – onde o adjetivo passa, facilmente, a designar um conjunto de propriedades e de indivíduos, sendo usado como núcleo do sintagma nominal.

Na mesma teoria que Bechara (2000), Neves (2000) disserta sobre as classes dos adjetivos, mostrando que podem ser qualificadores – adjetivos que indicam para o substantivo que acompanham uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe que o definem.

Estes qualificam o substantivo, implicando uma característica mais ou menos subjetiva, mas sempre vaga. Esta situação compõe uma predicação e, por isso, estes adjetivos são conhecidos por tipo predicativos – e classificadores ou classificatórios =- adjetivos que colocam o substantivo que acompanham em uma subclasse, trazendo uma indicação objetiva e constituindo, pois, uma verdadeira denominação para a subclasse, sendo denominativos e não predicativos, com característica de caráter não-vago.

Os adjetivos qualificadores, segundo a autora, possuem propriedades ligadas ao próprio caráter vago que se pode atribuir à qualificação. Deste modo são qualificadores os adjetivos formados por sufixos que dão ideia de abundância ou prefixos intensificadores. Rocha Lima (2008) conceitua adjetivo como o vocábulo que restringe a significação ampla e geral do substantivo.

Exemplo: Homem **magro**.

Exemplo 2: Gramática **histórica**.

Além disso, categoriza os adjetivos por gênero em: uniformes, bifformes e compostos. Regula a formação de plural do vocábulo por número afirmando que a regra é similar à de formação do plural do substantivo. De modo geral, podemos observar que a gramática elaborada por Rocha Lima (2008) é totalmente gramatical, ressaltando cada aspecto do adjetivo como categoria de classe de palavra.

Carlos Alexandre Gonçalves (2014) traz uma discussão produtiva acerca desta abordagem pedagógica da noção de grau do substantivo no contexto escolar, especificamente na abordagem dos manuais didáticos de língua materna ao discutir que neles a ideia de que os sufixos diminutivos e aumentativos encerra a noção de tamanho do substantivo acontece de fato.

Podemos, então, deduzir que este autor infere os afixos dimensivos e intensivos como condicionados ao tipo de relação entre falante e ouvinte pela intenção comunicativa numa situação de interação, bem como pelo nível de formalidade exigida no contexto textual. Asserta acerca da importância que os afixos recebem quanto situados contextualmente, pois seu significado está intrinsecamente relacionado à intenção do falante numa situação específica de comunicação. Assim sendo, entendemos que só é possível depreender este significado e o propósito com o qual se disse algo por meio do ambiente discursivo em que acontece o ato de comunicar-se.

Em se tratando de adjetivo, Celso Ferreira da Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2013,p. 259) declaram que o “adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo, servindo para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo,

indicando-lhes uma qualidade ou defeito o modo de ser, o aspecto ou aparência, o estado”.

Apresenta a função de “estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, etc”. Sofre flexão de gênero, número e grau.

Cunha e Cintra (2013) afirmam que um substantivo pode apresentar sua significação normal ou uma significação exagerada ou intensificada por meio do grau aumentativo ou diminutivo. Assertam que a gradação dos significados do substantivo pode se realizar por meio de dois processos conhecidos por sintético e analítico, onde o primeiro acontece do emprego de sufixos especiais que são associados à palavra base e o segundo de um adjetivo indicador de aumento ou diminuição que acompanha o substantivo. Deixam claro, ainda, que o aumentativo e o diminutivo nem sempre correspondem ao aumento ou diminuição de tamanho de algo, pois há casos em que o sufixo aumentativo e diminutivo assume valores semânticos para o substantivo, como, por exemplo, expressando a ideia de desproporção, disformidade, brutalidade, grosseria ou coisa desprezível. E o sufixo diminutivo pode expressar afetividade como carinho com quem se fala. Esta abordagem é similar a de Lima (2013) ao referenciar o grau como processo de derivação.

Marcos Bagno (2011) considera esta definição basicamente circular, pois não se alcança uma definição satisfatória para o termo ser, apenas se fala que os substantivos nomeiam “os seres em geral”. O autor postula, ainda, que “o adjetivo é algo que se ‘lança ao lado’, que ‘se coloca junto de’ outra palavra, tratando-se de um termo essencialmente sintático que informa sobre a colocação das palavras na frase.

O ensino do adjetivo na perspectiva tridimensional permite ao docente um olhar crítico e abrangente em meio aos desafios da contemporaneidade, o que implica em afirmar que a instituição escolar necessita avançar no sentido de democratizar as práticas pedagógicas e se libertar dos modelos de ensino que privilegiam regras e nomenclaturas. Diante disso, esta proposta para o ensino de Língua Materna e o estudo dos adjetivos possibilita uma visibilidade mais ampla e dinâmica perante os mais variados contextos de produção. (SILVA, [-200]).

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2006, p. 101).

Bagno (2010) tece duras críticas contra o modelo de ensino pautado nos pressupostos gramaticais normativos e sugere um ensino que promova o letramento. Para o autor não se deve afirmar os adjetivos como pertencente a uma determinada classe, pois deve-se entendê-lo como se faz com o verbo. Temos, por exemplo:

- a) Cristo vive.
- b) Cristo está vivo.
- c) Cristo é vivente.

Aqui percebemos que o verbo “vive” traz consigo o ato de predicar, ou seja, afirma que o ato de atribuir qualidade e propriedade está atrelado ao sujeito. O autor afirma, ainda, que o entendimento sobre o adjetivo pode ser um poderoso aliado na compreensão e interpretação textual. No que se refere à leitura, a qualidade do item pode contribuir para a compreensão do gênero textual em referência. Por outro lado, no tocante à produção textual, a seleção e aplicabilidade de um adjetivo no lugar correto pode resultar em maior expressividade. Voltado ainda a este assunto, o adjetivo, segundo Bagno (2010), pode contribuir para a finalidade expressiva de qualquer gênero, seja ele escrito ou oral, o que podemos verificar no exemplo abaixo:

Salada com carne grelhada Ingredientes:

1 colher (chá) de flocos de pimenta **vermelha**

1 e ½ colher (chá) de molho **de peixe**

1 e ½ colher (chá) suco **de limão**

1 colher (chá) de molho **doce**

1 xícaras de carne grelhada (cortada em **finos** pedaços)

½ cebola **roxa**

2 colheres de (sopa) de raspa **de limão**

1 e ½ colher (chá) de folhas **de hortelã**

½ colher (chá) de folhas **de kaffir**

3 talos **de cebolinha** (grifos nossos)

Antunes (2007), Bagno (2010) e Travaglia (2006) propõem uma ressignificação do ensino de Língua Portuguesa a partir do estudo da morfologia, de modo a não se limitar puramente à classificação e às nomenclaturas. Para a maioria dos estudiosos sobre língua materna, as aulas de Português têm a urgência de ocorrer com foco na leitura, produção de texto em diversos gêneros e o estudo das variedades linguísticas. Para isso é preciso levar em consideração a natureza tridimensional da gramática; a forma, a semântica e a pragmática.

Em resumo, os autores utilizados aqui têm como proposto ensinar a Língua Portuguesa passando pela produção de texto e leitura em seu complexo processo de compreensão nos distintos contextos socioculturais, explorando a tridimensionalidade do adjetivo com olhos

voltados a um ensino que suplante as práticas autoritárias vivenciadas nas instituições escolares brasileiras.

Esta prática de ensino tradicional não consegue mais sustentar-se, pois tal formato pedagógico valoriza conceitos, identificação, classificação e flexões. Ademais, os educandos são estimulados a memorizar adjetivos, lista de vocábulos masculinos e femininos, colunas de adjetivos pátrios e gentílicos, tabelas e diagramas que abordam os graus superlativo e comparativo. Além de que são sugeridas listas de exercícios de repetição. (SILVA, [- 200]). A luta de autores como Travaglia (2006, p. 142) consiste em:

(...) propugnamos que nosso objetivo como professores de Português para falantes nativos de Português não é fazer com que adquiram a língua, como no caso do ensino de língua estrangeira, mas ampliar sua capacidade de uso desta língua, desenvolvendo sua capacidade comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa e que, por isso mesmo, serão constituídos com recursos próprios. (TRAVAGLIA, 2006, p. 142).

Para compreender melhor a proposta tridimensional, Oliveira (2010) propõe a articulação entre forma, significado e uso. Segundo essa teoria, uma dimensão conecta-se a outra, concorrendo para a produção de sentido. Portanto, a dimensão formal é aquela que mais se aproxima da gramática ao conceder à estrutura e à função sintática a dimensão semântica que se ocupa em revelar o significado e fechar o ciclo, a dimensão pragmática que vislumbra a situação de uso e gênero. Entendemos que, segundo estes autores, o adjetivo deve estar para além de uma mera classificação morfológica.

Para que o indivíduo consiga se apropriar deste processo é vital que o mesmo tenha uma visão bem clara e delimitada de onde deseja chegar. A ausência deste conhecimento básico das possibilidades designativas do adjetivo e a aplicação adequada pode ocasionar uma compreensão equivocada ou deturpada do contexto de determinados textos. Sendo assim:

Para tratar de adjetivos e substantivos como classes, a primeira coisa a fazer é definir essas classes. O que é que faz de uma palavra um adjetivo ou um substantivo? Não podemos dar simplesmente a lista dos adjetivos e a dos substantivos, porque, além de ser uma maneira antieconômica de fazer as coisas, uma lista pode ser arbitrária, juntando alhos e bugalhos sob o mesmo rótulo. Precisamos de definições, pois são a garantia de que estamos falando de classes que realmente funcionam dentro da língua (PERINI, 2003, p. 42).

Perini (2003) demonstra que é errado simplesmente apresentar uma lista de adjetivos aos alunos. Trata-se da necessidade de dotar o mesmo com definições para que se consiga identificar quais termos de um determinado texto são adjetivos; seria um erro, porém, atribuir ao aprendiz os conceitos fora dos contextos, assim, nota-se a importância do trabalho com as diversas modalidades de ensino; de textos orais e escritos, destacando o objeto de estudo.

Pode-se dizer que o Dicionário *Houaiss* apenas resume a definição do que é adjetivo.

Neste contexto fica claro que é nas gramáticas que se encontra a definição mais abrangente desta classe gramatical. O mais preocupante, contudo, é constatar que muitos professores apresentam aos alunos a forma mais simplificada da definição sem contextualização. Afirma-se que muitos jovens, adultos e crianças chegam ao segundo segmento do ensino fundamental com uma lista resumida de adjetivos, como por exemplo, bonito (a), feio (a), lindo (a). É importante que a estes alunos seja mediado o conceito contextualizado, pois ele o reconhecerá em uso, tanto na oralidade quanto na leitura e escrita.

Ao retomarmos a discussão sobre adjetivo vemos a urgência de elaboração de uma proposta mais significativa, onde pode-se aplicar o conhecimento sobre a unidade lexical a partir de diferentes gêneros textuais, desde as reportagens, passando pela crônica e conto, etc; foco deste capítulo. Diante desta perspectiva, o adjetivo, no interior do texto, atua positivamente em sua função comunicativa, o que garante o ensino tridimensional da língua materna já apontada no texto anteriormente. (OLIVEIRA, 2010).

Assim, Antunes (2005, p. 39) afirma que “O texto falado, ouvido, lido e escrito constitui, na verdade, o objeto de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos”. Entendemos, então, que esta prática seja efetivada, sendo fundamental empreender um estudo do adjetivo na perspectiva textual. Podemos reafirmar a necessidade textual com o auxílio de Bakhtin (2001, p. 262) que pondera:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos inclinar as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado (na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as várias formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Diante disso e devido às dificuldades observadas na identificação dos adjetivos presentes nas tirinhas, esta pesquisa se justifica através da exploração da utilização das HQs na sala de aula como contribuição para o desenvolvimento dos alunos e a apropriação desses na identificação dos adjetivos e das demais classes gramaticais. Caso contrário, como mostra Ramos (2017), perde-se uma grande oportunidade, pois este é o gênero textual mais bem articulado entre os elementos verbais e visuais. Julga-se pertinente, então, trazer à baila a importância de se trabalhar os textos multimodais.

Se há necessidade de o ensino trabalhar com textos multimodais, as histórias em quadrinhos são um prato cheio. Elas possuem no DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais por terem a grande vantagem de serem tendencialmente curtas, facilitando a

abordagem educacional no livro didático. (RAMOS, 2017). O que podemos perceber nos dias de hoje é que as histórias em quadrinhos têm ganhado cada vez mais espaço e destaque nos livros didáticos e no ambiente escolar, mesmo que ainda seja este de um uso superficial e não oficializado. (SILVA, [-200]). Na tirinha abaixo, por exemplo, temos a compreensão de adjetivo a partir do gênero textual quadrinhos.

Imagem 9: Tira da Mafalda e interpretação textual dos adjetivos utilizados no diálogo



Fonte: (SILVA, [-200])

Na tirinha, o personagem Manolito usa o adjetivo “melhor” no grau comparativo de superioridade, inferindo que compara o ano que está chegando com o anterior. Na sequência, Mafalda afirma que o problema não está “no ano” que passou, mas nas pessoas, por isso o adjetivo “melhores” se direciona ao substantivo “pessoas”.

No que se refere à forma, a palavra “melhores” é um predicativo do sujeito. Nesta inversão, a personagem Mafalda acaba gerando humor na tirinha. A personagem, também, faz uma inversão que direciona “melhor” às pessoas no sentido de serem “acertadas” ou “sensatas”, fazendo o leitor refletir sobre as atitudes humanas no contexto sóciopolítico- econômico.

Imagem 10: Visão tridimensional do adjetivo

FORMA	SEMÂNTICA	PRAGMÁTICA
O adjetivo “melhor” assume a função sintática de predicativo do sujeito. A oração subordinada adjetiva restritiva “que está começando” direciona-se ao substantivo “ano”. Em última análise, o adjetivo “melhores” recebe a propriedade de predicativo do sujeito.	O adjetivo “melhor” tem sentido amplo; pois, nesse contexto, designa um conjunto de ocorrências sociopolítico-econômicas benéficas. Observe-se que o “ano” a que o personagem se refere é o “novo”, o “recente”. Isso pelo fato de aparecer uma oração subordinada adjetiva restritiva. Não obstante, o adjetivo “melhores” significa “educadas”, “honestas”, etc.	O jogo entre os adjetivos ao longo da tirinha revela o efeito humorístico e, ao mesmo tempo, cumpre a sua função expressiva.

Fonte: (SILVA, [-200])

Neste íterim mostramos que o gênero tirinha pode apresentar outras formas de trabalhar o adjetivo em sala de aula. A este respeito, Marcuschi (2008) pondera que compreender exige habilidade, interação e trabalho. Aqui cabe reconhecer a urgente necessidade de, antes de tratar a natureza tridimensional do adjetivo no gênero oral, por exemplo, convém explorar e, ao mesmo tempo, adotar o que se entende por variedades linguísticas. Podemos, ainda, levar a discussão para a questão interdialeto, focando no preconceito linguístico, dentre outras formas de metodologia pedagógica. (SILVA, [-200]).

Ramos (2017) deixa transparecer que há necessidade de se trabalhar com textos multimodais em sala de aula, mas ainda não é satisfatória a forma que isso acontece. Sob o ponto de vista de muitos autores é de extrema importância que aconteçam mudanças nas metodologias atuais, afinal trata-se de uma nova época em que estas questões são essenciais para os estudos, interferindo em fatores diversos. Dentre estas metodologias priorizar-se-ia as necessidades dos discentes, as dificuldades que envolvem as leituras e as interpretações, os conhecimentos prévios, as culturas, a família, os demais interesses, enfim, tudo que envolve o meio de vivência deste sujeito para, então, se escolher os assuntos a serem tratados.

Neste sentido escolhemos trabalhar com os quadrinhos da Mafalda, Peanuts, Menino Maluquinho, Calvin e Haroldo e Garfield, entre outros. Este gênero textual tem sido amplamente explorado pelos docentes em sala de aula por facilitar a aprendizagem dos conteúdos gramaticais, como as relações de adjetivo, visto que chama mais atenção do que o texto em si, sem qualquer imagem formativa de si. (NETO; SILVA, 2013).

A definição de tira nos dicionários, como o *Houaiss* afirma que é um: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. Este formato pode ter sido construído visto que

durante o século XX as páginas dos jornais, revistas e livros foram os principais meios de divulgação das HQs. Dependendo de onde circulavam poderia haver modificações pontuais no tamanho dos quadros onde a história acontecia. (RAMOS, 2017).

Já no século XXI, as mídias virtuais passaram a oferecer novas possibilidades, havendo uma maior flexibilização no uso dos formatos que passaram a ser criados em diferentes tamanhos. Outra variação ocorrente naquele momento foi o formato tradicional das tirinhas passarem a ser na vertical. Apesar de serem tendencialmente curtas, as histórias em quadrinhos reúnem muita informação, tendo duas características principais: o tamanho diminuto de fácil reprodução e edição e a densidade do conteúdo. (RAMOS, 2017).

As histórias em quadrinhos trabalham com práticas educativas nos universos ficcionais e fanzines, servindo de estímulo aos discentes a criar universos ficcionais ou convidando-os às práticas de criação de fanzines, como material serviente de referência para a elaboração de respostas aos desafios gramaticais propostos no gênero textual referido. (VERGUEIRO, 2017). Segundo Paulo Ramos (2009, p. 17), as histórias em quadrinhos configuram-se como uma linguagem autônoma com características expressivas peculiares a ela. “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”.

Para os pesquisadores McCloud, Moya e Gubern, as HQs “modernas” surgiram em fins do século XIX. O gênero ficção chegaria às Histórias em Quadrinhos estadunidenses na década de 1920 com Philip Nowlan. Segundo Franco, nos anos sessenta surge o movimento *underground* nos quadrinhos do mesmo país, inspirados pela contestação dos *hippies* e *beatniks*, geração de quadrinhos de vanguarda. (NETO; SILVA, 2013).

O lado bom é que as obras quadrinísticas têm avançado além do âmbito do quadrinho alternativo ou *underground*, podendo ser encontradas nos quadrinhos *mainstream*, embora tratando de temáticas aparentemente padronizadas, reelaborando a linguagem e influenciando em seu aprimoramento. Todavia ainda são muitas as dificuldades enfrentadas por alunos e professores na instauração dos quadrinhos como metodologia oficial do ensino nas escolas tradicionais. (VERGUEIRO, 2017).

Na mesma linha que mostra a exclusão dos quadrinhos no Ensino Superior ter ocorrido por muito tempo em função da falta de importância dada a ele como objeto de estudo, pois poderia depor contra sua seriedade acadêmica, raríssimos docentes e pesquisadores ousavam considerá-los dignos de atenção.

Muitos destes profissionais, ainda, sequer permitiam a entrada das HQs na sala de aula,

barrando a entrada deste material nas escolas. Em contraposição havia os profissionais que eram adeptos à entrada das Histórias em Quadrinhos nas instituições escolares, pois as enxergavam como alternativas de leitura e informação que contradizia o ensino tradicional, gradualmente, então, estes gêneros textuais adentraram no ensino básico e superior. (VERGUEIRO, 2017).

Segundo o autor, o Brasil foi pioneiro em introduzir a disciplina específica sobre o tema “histórias em quadrinhos” em um curso de graduação na Universidade de Brasília durante a década de 70 e organizar um currículo com um curso de especialização exclusivo sobre este assunto na Universidade de São Paulo já nos anos 1990. (RAMOS, 2017).

Os reflexos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 começaram a ser sentidos no século XXI, pois em 1997 o governo federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que propunham uma releitura dos conteúdos pedagógicos a serem trabalhados no ensino básico brasileiro. No Ensino Fundamental o documento oficial menciona charges e tirinhas como dois “gêneros privilegiados” a serem trabalhados para a leitura e a linguagem escrita. No Rio de Janeiro, o currículo mínimo é voltado ao ensino básico nas escolas estaduais e propõe que os alunos desenvolvam variadas habilidades e competências no trato com os diferentes gêneros textuais, entre eles os quadrinhos, as tiras e as charges. (RAMOS, 2017).

Neste mesmo ano, Moya publicou o livro *Shazam* pela editora Perspectiva, de São Paulo, sendo a primeira antologia de textos críticos sobre histórias em quadrinhos no Brasil, influenciando, diretamente, autores como, Millarch (1973), Silva (1976, 2003), Cavalcanti (1977), entre outros que desenvolveram trabalhos críticos e extremamente sérios sobre os diferentes aspectos das HQs. Herman Lima, ao contrário, estava mais interessado em evoluir o humor gráfico das tirinhas, de forma marginal.

Para concretizar o uso destes textos em sala de aula era necessário livrar-se dos lugares comuns sobre as relações entre texto e imagem, consideradas HQs enquanto disciplina artística e formar o gosto do público para apreciação do desenho, das qualidades expressivas e dinâmicas do traço. Dentre as técnicas mencionadas por Vergueiro (2017) estão a análise semiótica que permite descobrir que os significados manifestos e latentes de um texto pelo exame de seus signos e seus relacionamentos. A análise semiótica entende-se como método bastante complexo de interpretação de signos apropriada a uma manifestação gráfica sequencial como as HQs, incluindo imagem e texto. As cores dos uniformes dos super-heróis, postura, maneira como os outros personagens são colocados em relação a eles, o encadeamento de diversos quadrinhos, etc.

Pode se dar, também, pela análise do discurso que permite aprofundar a linguagem escrita e a falada, conforme aparece nas tirinhas. Esta forma de análise é essencial para

compreender o conteúdo da mensagem de um determinado produto cultural, favorecendo a interpretação do sentido construído, cuja visão de mundo fora motivada por uma intenção latente, expressa pelos interlocutores. (RAMOS, 2017).

A análise literária das histórias em quadrinhos envolve a investigação de temas predominantes, argumentos e caracterizações. Estes aspectos dos quadrinhos podem ser comparados com a literatura clássica, contos folclóricos e mitos. Pode, também, envolver a identificação de gêneros literários nas HQs.

A análise retórica é bastante semelhante à semiótica, do discurso e literária na medida em que também se debruça sobre aspectos linguísticos em busca do uso de símbolos. Procura desvendar argumentos de persuasão de determinado discurso, preocupando-se com as mensagens que influenciam pensamentos e ações.

A análise de conteúdo, objeto deste trabalho, é algo que fazemos de forma natural, mas nem sempre de maneira sistemática e planejada, indo muito além destas observações causais, pois buscam construir uma documentação cuidadosa que sustente objetivamente as conclusões a que se chega.

A análise histórica utiliza documentos reunidos e devidamente autenticados, muitas vezes disponíveis em acervos de colecionadores ou dos próprios artistas em quadrinhos. Também se baseia em testemunhos recolhidos de pesquisas que participaram os fatos relatados, realizando a reconstituição destes acontecimentos como aconteceram, de forma mais fidedigna possível. Os estudos de caso são exames intensivos de uma determinada pessoa, unidade ou ocorrência específica de um objeto ou fenômeno que têm sido utilizados amplamente em muitas áreas de conhecimento, como Administração, Medicina, Ciência da Informação, Comunicação, Educação, etc. Podemos afirmar que os estudos de caso, então, são os mais pertinentes como técnica de pesquisa para se compreender o que se busca. (VERGUEIRO, 2017).

5 METODOLOGIA

A prática docente deve levar em consideração inúmeras situações, dentre as quais buscar uma forma de trabalhar a formação do discente e de suas necessidades como produto de textos e dificuldades relacionadas à linguagem produzida no dia a dia do mesmo. Neste sentido pode ser de grande valor a contribuição dos gêneros textuais que, agregados ao ensino de Língua Portuguesa, leva em conta a leitura, a produção e análise linguística das produções na disciplina, levadas, também, para o cotidiano extraescolar dos alunos.

Segundo Capistrano (2014) não se lê do mesmo modo todo e qualquer texto. Nesse mesmo sentido, tem-se a leitura das tirinhas um tanto diferenciada, já que é gênero textual constituído de imagens e escrita, exigindo outras habilidades do leitor. A natureza verbo-visual das tirinhas possibilita a articulação entre a dimensão linear, a da palavra, a não-linear e a da diagramação da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbo-visual para a construção da produção de sentido.

Diante do perfil desenhado pelas pesquisas atuais, faz-se necessário buscar mudanças nas práticas do ensino da Língua Portuguesa dentro do ambiente escolar, entendendo-se que há necessidade de mudança na prática docente e de atitude individual e coletiva diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. O que impulsionou a realização deste trabalho foi entender que, por meio do estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas, pode ser possível projetar uma mediação para recuperar traços da habilidade leitora em tirinhas com foco nos adjetivos.

Até o ano passado a ideia desta pesquisa-ação era a realização de estudos que visassem, na prática, o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa, em especial a classe dos adjetivos, a partir das histórias em quadrinhos, contudo, devido à pandemia de Covid-19 (Coronavírus) a ideia fora descartada, tornando-se uma produção idealizada para material didático a ser aplicado em sala de aula junto a projetos já existentes e em outras instituições escolares e diversas turmas, considerando o *status* social, econômico e político de cada local onde aplicado.

Neste ínterim podemos confirmar as bases desta metodologia ao inferir que esta pesquisa de Mestrado tem por natureza uma pesquisa básica, visto que a ideia é aplicar o material didático produzido em diversas instituições escolares, também aplicada porque conta da produção da construção desta proposta de material didático dentro do ensino dos adjetivos nas histórias em quadrinhos, no conteúdo de Língua Portuguesa.

Este trabalho tem uma pesquisa com gênero teórico, pois conta, desde o princípio, a bibliografia que fora utilizada para produzi-lo, citando autores e discutindo-os em seus mais

diversos ensinamentos sobre a questão da Língua Portuguesa, do mesmo modo possui caráter metodológico, pois utiliza-se de métodos, crises e discussões sobre a ciência, assim como as técnicas atuais e dominantes da produção científica voltada ao estudo da Língua Portuguesa e sua gramática normativa a partir das histórias em quadrinhos.

Empírica porque busca a vivência dos professores em sala de aula e leva em consideração as diferenças entre os alunos e seus locais de ensino e aprendizagem, além, também, de suas realidades que influenciam, diretamente, neste processo de construção do conhecimento. No mais, é empírica, também, porque a pesquisa será utilizada, posteriormente, a partir do material didático proposto e produzido para ser distribuído em diversas instituições escolares, sendo usado como mais um material de apoio ao docente para ensinar a língua materna.

Para isso nos utilizamos de fontes primárias, secundárias e terciárias, visto que ambas fazem parte da construção desta proposta de material didático para as escolas, como rede de apoio ao professor, sendo usado, também, para avaliar e responder sobre os materiais já utilizados, o que será evidenciado ao longo deste trabalho pelas análises teóricas e situações diversas de realidades vivenciadas nas instituições escolares.

Tem por abordagem a qualidade, já que tem caráter subjetivo de pesquisa teórica. Neste sentido aborda o tema sobre um objetivo exploratório ao tratar o adjetivo e o ensino da Língua Portuguesa nas histórias em quadrinhos a partir dos inúmeros autores citados anteriormente, assim como também se caracteriza como um texto de objetivo explicativo por explicar estes teóricos e relacioná-los ao tema proposto. Por último também podemos considerá-lo descritivo, visto que é consequência da produção de material didático que leva em conta a realidade do aluno e das escolas onde poderá vir a ser executado. Sendo assim podemos afirmar que esta inquirição leva como método de procedimentos e pesquisa a procura bibliográfica e elaboração de material didático que visa consubstanciar as discussões sobre o assunto em voga.

Visto que o trabalho e pesquisa possuem como objetivo central estudar a Língua Portuguesa por meio das histórias em quadrinhos é urgente e de grande valia e necessidade considerá-las em todos os seus aspectos, sendo assim podemos inferir que esta escrita se dará a partir da Semiótica, da Gramática – pelo trabalho objetivo com os adjetivos – e pela Linguística Textual por encarar a questão gramatical dentro do contexto do texto.

5.1 Perfil da escola

O campo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Escola Municipal Ruben Berta localizada na comunidade de Vila Aliança, em Bangu, na cidade do Rio de Janeiro. É a escola em que atua a pesquisadora deste trabalho como professora de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental, assim como professora generalista no Projeto Carioca I. Acredita-se que, com esta pesquisa, seja possível encontrar atividades estratégicas para desenvolver a habilidade dos alunos em leitura e interpretação de tirinhas e que esse resultado possa ser utilizado pela unidade escolar pesquisada e pelas demais. Como parte integrante dessa pesquisa também serão analisadas a localização da escola, da comunidade, do entorno; a formação do ambiente, como são os alunos que a constituem, quantos e qual o número de professores e demais funcionários.

Esta pesquisa tem por objetivo propor a elaboração de um material didático a partir de uma sequência didática que serve de apoio para complementar o projeto Carioca I que tem como referência o perfil dos discentes da escola a ser utilizada como campo de estudo. Entendemos ser esta forma viável do projeto pelo fato de que existe uma pandemia que impede a realização destas tarefas na própria sala de aula, de fato, de forma efetiva e presencial, tornando-a de um teor meramente teórico.

5.2 Perfil dos alunos

De acordo com Rojo (2014), é preciso avaliar quais objetos de ensino o aluno poderá se apropriar em determinado momento do aprendizado. Portanto, nessa questão, os PCN de Ensino Fundamental II em Língua Portuguesa fornecem algumas diretrizes quando distinguem as necessidades de ensino e possibilidades de aprendizagem, revozeando o conceito *Vygotskiano* de zona proximal de desenvolvimento (zpd). Não se pode querer ensinar a leitura de um editorial complexo se o aluno ainda não lê uma notícia simples. É preciso averiguar, conquanto, o trato dele com os objetos de ensino propostos, diagnosticando e verificando o que é ensinável.

Desse modo, entende-se que é vital compreender a maneira como o discente lida com os objetos de ensino que a ele tem sido proposto. Voltando mais especificamente para os alunos do Projeto Carioca I, da escola municipal Ruben Berta, na comunidade de Vila Aliança em Bangu, Rio de Janeiro, verificou-se serem indivíduos de doze a dezesseis anos em maioria possuidores de dificuldades de aprendizagem; com histórico de sucessivas reprovações; que enxergam os conteúdos apresentados como algo exclusivo da escola e diferente da realidade

que vivem; tornando longínqua a ideia de um protagonismo no aprendizado e construção de mundo a partir de si. Focando neste grupo, tendo como perfil o grupo de adolescentes vivendo experiências, muitas vezes, acima de sua própria capacidade de compreensão.

5.2 Objetivos específicos

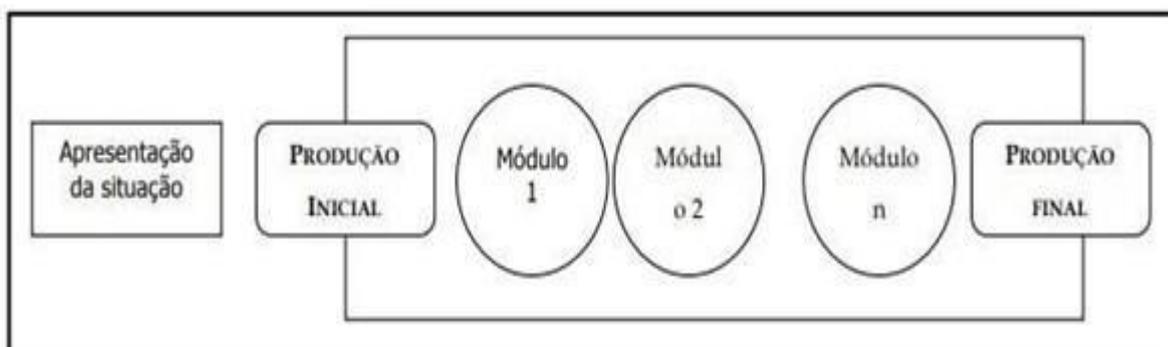
Tem-se como objetivos específicos:

- a) compreender a noção de texto, leitura e ensino dentro das histórias em quadrinhos para apreender sobre as linguagens verbais e as não-verbais e suas diferenciações;
- b) depreender da multimodalidade as interpretações das construções do texto, da gramática e das imagens dentro das histórias em quadrinhos;
- c) construir uma proposta de material didático a partir dos adjetivos implícitos e explícitos dentro do contexto das histórias em quadrinhos;
- d) organizar atividades didáticas que articulem língua e discurso com ênfase na interpretação textual.

5.3 Metodologia de elaboração das atividades didáticas

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático que gira em torno de um gênero textual oral ou escrito, sendo, no caso da presente pesquisa, as tirinhas. (NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [- 200]).

Imagem 11: Estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: NOVERRAZ; SCHNEUWLY, (-200)

Nesta sequência, após a apresentação da situação descrita de maneira detalhada com relação à tarefa que deve ser executada – oralmente ou em escrito – os alunos deverão realizar a elaboração de um texto inicial que corresponde ao gênero trabalhado, neste caso, as tirinhas, sendo esta uma primeira publicação. (NOVERRAZ; SCHNEUWLY, [-200]).

Os autores afirmam que esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência, além disso define a ordem para que o discente desenvolva suas capacidades e domine o gênero em questão. Os módulos repletos de exercícios irão ser os instrumentos necessários a este domínio individual e até mesmo coletivo.

No momento da produção final, o estudante deverá pôr em prática os conhecimentos adquiridos e medir os progressos alcançados com o professor. Nesta primeira etapa, então, deverá haver o questionamento acerca de qual gênero será imediatamente abordado; assim como a quem se dirige a produção, que forma ela assumirá e, por fim, quem serão os participantes da produção.

Num segundo momento, serão preparados os textos que serão produzidos, ou seja, os conteúdos. Aqui é urgente que os discentes percebam a importância dos conteúdos a serem estudados e produzidos, sabendo com o que vão trabalhar. Os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem. Na primeira produção, os mesmos tentam elaborar um texto oral ou escrito, como dito anteriormente, revelando a si mesmos e ao professor as representações que possuem da atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência tem mostrado que este encaminhamento não coloca os sujeitos numa posição de insucesso, visto que a comunicação se constrói eficientemente.

Nos módulos trata-se de trabalhar os problemas que surgem na primeira produção e dá-se aos alunos os instrumentos que serão necessários para superá-los. A partir desta situação, os indivíduos se tornam capazes de adquirir um vocabulário, uma linguagem técnica que será comum à classe e ao professor. Constroem, então, progressivamente, conhecimentos diversos sobre a questão de gêneros textuais. Já a produção final dá ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos devidos módulos, permitindo ao professor realizar avaliações somativas.

Para melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa entendemos como um procedimento importante da elaboração de uma sequência didática essencial para se alcançar o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96): "Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Os autores citam como finalidade de uma sequência a ajuda ao aluno no domínio de um gênero de texto permitindo-lhe uma adequação numa dada situação de comunicação.

O presente trabalho tem como objetivo geral a construção de uma proposta de material didático seguindo as orientações dos autores a partir de uma sequência didática que visa

contribuir para o aprimoramento da habilidade de leitura dos alunos, tendo como ponto de partida a categoria linguística da classe dos adjetivos no gênero textual das tirinhas. Contudo, devido às dificuldades que os discentes demonstram ter diante desta prática, primeiro será feita a apresentação com os quadrinhos da Mafalda com seus amigos, do Calvin com Haroldo e uma tirinha do Garfield com o Jon se apresentando aos leitores, para estimular o uso de inferências, como estratégia para mediar a leitura e o despertar de um olhar investigativo focado nos adjetivos; apresentando, assim, no decorrer dos estudos, outras tirinhas com variados personagens.

Esta apresentação inicial é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, tratando-se de um momento crucial e difícil. Os autores sugerem, ainda, que este momento seja proposto aos indivíduos estudantes de maneira bastante explícita para uma melhor compreensão do problema de comunicação que os mesmos resolverão, para que cada aluno consiga seguir, mesmo que parcialmente, as instruções dadas pelo docente. Com o planejamento de treze (13) aulas elaborou-se o caderno de atividades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu compreender a importância das tirinhas e como a metodologia, através dela, permite o desenrolar do aprendizado e do ensino nas aulas de Língua Portuguesa; assim como no entendimento de vocábulos, na construção de saberes, nas práticas de leitura e escrita, nas análises semióticas, entre outros termos abordados aqui. Com a aplicação do cadernos de atividades pedagógicas, lançada sobre o projeto Carioca I, que envolve o sexto e o sétimo ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de Português, nos fizeram compreender que o processo de análise, através das imagens sequenciais, facilitam a compreensão sobre as linguagens verbais, não verbais e multissemióticas; assim como facilitam a compreensão, aos alunos, sobre a existência de outros gêneros textuais. Assim, permite identificar, através desses aprendizes, as características mais recorrentes dentro das tirinhas; a desenvolver a consciência crítica de leitor; aplicar os conhecimentos enciclopédicos, linguístico e interacional do indivíduo e dos sujeitos em forma coletiva; permitindo o reconhecimento e a percepção dos diferentes sentidos de um texto; ensinar sobre a conceituação de intertextualidade e a relação que esta possui

com o intertexto; facilitar o processo de localização das informações explícitas e implícitas no gênero tirinha por meio de inferências; conciliar a leitura, interpretação e compreensão do gênero estudado, observando as características presentes que o compõe e o meio em que circulam. Diante de tudo isso, é indispensável pensar o quanto ainda há de metodologias de ensino, pesquisa e estudo nos diversos meios midiáticos existentes, que são imprescindíveis para o ato de ensinar e aprender no cotidiano escolar e extra-muros institucionais. Este trabalho procurou sistematizar e demonstrar a importância das tirinhas no processo de ensino e aprendizagem a partir de um caderno de atividades pedagógicas aplicadas em escolas públicas de ensino durante as aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de facilitar o ato de aprender. Concluímos, então, a importância que as tirinhas possuem nesse processo, como facilitadoras do aprendizado, e, de tão importantes, que carregam outras formas textuais junto de si, agindo em conjunto para uma melhor aprendizagem e ensino.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Trabalho original publicado em 1979).
- BECHARA, E. *Moderna gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro, 2005. BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. Editora: Ática Sku, 1986.
- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita* Editora: Ática Sku, 1986.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos na escola, e agora? *Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004-2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017-2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa*, DF: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa*, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua Portuguesa*, DF: MEC/SEF, 1997.
- CALLOU, D. *O ensino de língua portuguesa e a norma padrão*. In: *Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas* (org) RODRIGUES, Silvia Vieira e FIGUEIREDO, Silvia Brandão. Rio de Janeiro; Faculdade de Letras – UFRJ, 2004.
- CAPISTRANO, R. *Ler e compreender tirinhas*. In: *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura* (org) MARIA, Vanda Elias. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, 2009, p. 361-425.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, jun. 2002, p. 19-26.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 5 ed. Lexikon, 2013.

DIAS, R. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. 1 ed., Editora: Mercado das Letras, São Paulo, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

GONÇALVES, C. A. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em Português*. Editora Contexto, 2014.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. *Variação Linguística e Ensino de Gramática*. Florianópolis, 2009.

HÖRMANN, H. *Psicolinguística Hardcover*. Italian, 1976.

HIGUCHI, K. K. *Aprender e Ensinar com Textos não Escolares*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3 ed., London, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies. *Changing knowledge and classroom learning*. UK: Open University, 2005.

LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LIMA, R. *Gramática normativa de língua portuguesa*. 55ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWENT, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London,

New York: Routledge, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3ªreimp. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo:Contexto, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Referenciação: construção discursiva*. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez., 1999.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

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

MARCUSCHI, L. A. Gênero textual: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Org.) Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

NATIVIDADE, P. A semiótica social e multimodalidade. *In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos de português*. 2ª Ed. São Paulo: EditoraUNESP, 2011.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoriana prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista daFaced/UFBA*, Salvador, n. 5, p. 56, 2001.

PEREIRA, M. H. *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. Campos dos Goytacazes – RJ: Editora Brasil Multicultural, 2018.

PERINI, M. A. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Editora Ática, 2003. RAMOS, P. *Tiras no Ensino*. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. Hipertexto. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTAVAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG. p.138-139. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/hipertexto>. Acesso em 22 ago. 2018.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola editorial, 2014.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed., Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo:Parábola, 2013.

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

ROJO, R. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2016.

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

SANTOS, W. A. *Literatura e História em Quadrinhos (HQ) na Educação Básica*.2015. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás – Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação, Goiânia 2015.

SILVA, L. F. Ensino de Língua Portuguesa: as três dimensões do adjetivo na arquitetura textual. Anais do Viva a Pernambucanidade Viva XVI | Letras | FAFIRE,[-200].

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 7 ed., Editora: Contexto, 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte:CEALE/Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática e identidade: estabelecimento e apagamento. *In* BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa - Reflexões lusófonas*. São Paulo: Editora PUC-SP/EDUC, 2006, p. 261- 275.

VERGUEIRO, W. *Pesquisa Acadêmica em Histórias em Quadrinhos*. São Paulo:Editora Criativo, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Disciplinas	Curso	Série
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	Carioca I – 6º e 7º anos
Objetivos a serem alcançados		
Compreender as linguagens verbal, não verbal e multissemiótica presentes nas tirinhas e nos outros gêneros com os quais elas dialogam.		
Identificar as características mais recorrentes no gênero tirinha.		
Desenvolver a consciência crítica do leitor, ampliando seu conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional.		
Identificar os adjetivos implícitos e os explícitos dentro do contexto das tirinhas.		
Reconhecer e perceber os diferentes sentidos de um texto.		
Compreender o conceito de intertextualidade e sua relação com o intertexto.		
Localizar informações explícitas e implícitas ao texto por meio de inferências.		
Ler, compreender e interpretar o gênero tirinha, observando as características que o compõem e o meio em que circulam.		

Caro(a) professor(a)/mediador(a),

Este caderno de atividades foi elaborado para, a partir da compreensão sobre o gênero tirinhas, direcionar o discente e o docente às atividades relacionadas ao tema de aprendizagem e ensino. Para isso, estão disponibilizadas as tarefas pertinentes a estas competências com tempo de previsão para quatorze aulas, em média.

Recomendamos que as atividades sejam realizadas com a mediação e orientação do professor, permitindo trocas de conhecimento, sanando supostas dúvidas e questionamentos; mas indicando a necessidade da autonomia do aluno, com o objetivo de demonstrar seu potencial como sujeito ativo do processo de construção do seu próprio conhecimento.

Na primeira parte deste caderno de exercícios encontram-se as apresentações dos personagens, pesquisas em dicionários, elaboração de cartazes e comparação textual a partir da compreensão sobre o gênero tirinhas. Nesta etapa, foram selecionadas tirinhas de diferentes autores, como as representadas por Calvin E Haroldo, Garfield, Mafalda e Armandinho que chamam a atenção e despertam a curiosidade do público juvenil. Em seguida, poderemos programar os discentes para interpretar textos multimodais de distintas tirinhas com o objetivo de ensinar sobre a classe de palavra adjetiva.

Inicialmente, os alunos precisarão observar e refletir sobre a construção imagética dos personagens, ou seja: vestimentas, cores, comportamento, posturas, detalhes variados, etc. Posteriormente, indicarão as características observadas nestes sujeitos apresentados com fins de construir os conceitos inferidos dos adjetivos nas atividades, relacionando o conhecimento de mundo do estudante e os conceitos apresentados padronizadamente em dicionários. O trabalho com a questão da imagem se torna essencial para o entendimento dos discentes a fim de manter a memória presente diariamente, de modo a construir os próprios meios necessários para o domínio dos significados e do conhecimento através da produção de cartazes que servirão de guia a este aprendizado.

Ainda nesta etapa os alunos deverão comparar os textos existentes a fim de conseguir, autonomamente, diferenciar os tipos textuais – tirinhas, poemas, Histórias em Quadrinhos e fábulas. Após a compreensão sobre a teoria de formação dos adjetivos qualificadores é hora de colocá-la em prática. Diante disso, o discente se tornará sujeito de seu aprendizado, colocando no papel os adjetivos observados nos personagens das tirinhas

em destaque no caderno de atividades, além de observar outros aspectos fundamentais deste tipo textual, como os balões e as falas presentes.

Na segunda etapa, abrangemos a ideia de conhecimento de mundo do aluno, e a representação deste universo, trazido para o meio da sala de aula, e para a aplicação prática do conhecimento. Como consequência disso, serão debatidas visões individuais e coletivas que refletem na vivência humana diária, como, por exemplo, o preconceito, a empatia, a tolerância e a intolerância religiosa, entre outros temas bem presentes na atualidade, que geram processos de discussão e práticas de *bullying* cotidianas, e que têm consequências sempre negativas.

A quarta e última etapa vai apresentar o desenvolvimento da construção de sentido por meio das atividades sugeridas de léxico, coesão e coerência, assim como interpretação textual, principalmente de cunho intertextual que venha a conectar diferentes questões relacionadas ao assunto tirinha abordado durante as aulas ministradas. Assim sendo, os alunos deverão ler os textos com cautela, estando ou não auxiliados por um professor-mediador, fazendo apontamentos, críticas e/ou sugestões, cabendo ao educador avaliar os registros e comentá-los, debatendo-os e optando pela correção individual ou coletiva dos mesmos.

Atenciosamente,

Rute F. S. Lopes

(Elaboradora do caderno de atividades).

SUMÁRIO

Aula 1: Apresentação das personagens	5
Aula 2: Pesquisa em dicionários	10
Aula 3: Elaboração de cartazes	12
Aula 4 e 5: Apresentação de textos variados	13
Aula 6: Os adjetivos qualificadores	18
Aula 7 e 8: Exercícios	22
Aula 9: Os balões nas tirinhas	28
Aula 10: A empatia nas tirinhas	32
Aula 11 e 12: As multissemoses nas tirinhas	35
Aula 13 e 14: Os adjetivos qualificadores II	39

1ª aula –
Apresentação das
personagens

Esta aula visa capacitar aos alunos a:

- i Observar, analisar e comentar as características típicas das personagens apresentadas.
- ii Trabalhar a oralidade apresentando argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala.

Habilidades trabalhadas segundo a BNCC: EF69LP19 e EF69LP15

Por se tratar de ler e interpretar tirinhas, identificando os adjetivos presentes nelas, tanto na linguagem verbal, quanto na não verbal, para que os alunos possam protagonizar seu aprendizado, nesta aula, apresentam-se, primeiro, os seis personagens principais da turma da Mafalda e de Calvin e Haroldo, e uma tirinha de apresentação de Garfield e Jon.

A ideia inicial é apresentar a primeira atividade com o intuito de **trabalhar a questão da oralidade** no discente. Deste modo podemos começar questionando quem são os personagens e se estes são conhecidos por cada um presente em sala de aula, onde conheceram, contar alguma história que já tenham visto. Espera-se que a maioria dos alunos já conheça a Mafalda, o Garfield ou o Calvin, mesmo que nunca tenham lido algum gibi deles. É importante localizar estas histórias em quadrinhos e os personagens como algo que deve ser inerente ao aluno no momento da aprendizagem. É importante ouvir cada aluno, trabalhando o turno de falas.

Atividade 1

Observe bem as figuras abaixo e responda:





Tira de 19/06/1978
A primeira tira de Garfield



- a) Você já viu alguma destas figuras? [Resposta pessoal comentada.](#)
- b) Onde viu? [Resposta pessoal comentada.](#)
- c) Lembra de alguma história em que algum deles tenha aparecido? [Resposta pessoal comentada.](#)
- d) Se sim, conte a história. [Resposta pessoal comentada.](#)

7

Atividade 2

Após o reconhecimento das personagens fazer as seguintes perguntas:

- a) Quanto à tirinha, foi mais fácil reconhecer os personagens, com suas próprias apresentações, na linguagem verbal? [Resposta pessoal comentada.](#)
- b) Qual é o nome dessa personagem indicada no quadrinho abaixo? [Resposta pessoal comentada.](#)
- c) Quem conhece as características – qualidades boas ou ruins – dessa personagem? Quais são? [Resposta pessoal comentada.](#)
- d) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar? Como o aluno demonstraria isso? [Resposta pessoal comentada.](#)



Neste momento, a intenção é atribuir significados e conhecimentos de mundo ao aluno através das histórias em quadrinhos a partir do reconhecimento dos personagens utilizados no processo criativo. A partir do momento em que são construídos e localizados vislumbra-se a ideia de sua representação a partir das características que possuem e que lhes são atribuídas.

Aqui o discente deve compreender a noção de adjetivo em sua essência, antes mesmo da definição como classe de palavras da Língua Portuguesa. É preciso saber interpretar as características presentes.

É interessante, também, observar a questão da caracterização dos personagens, mostrando além de sua diferenciação, como gênero, cores e demais características, fazer o aluno entender que qualidades também podem ser algo ruim, não somente coisas boas.

É imprescindível, ainda, que essa noção de adjetivos em tirinhas levem em consideração a questão da interpretação textual, ou seja, que seja a partir da interpretação da tirinha e de todas as suas características que o aluno possa entendê-la como um todo, de

8

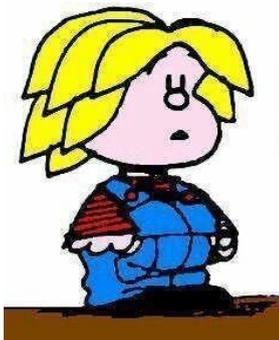
maneira básica e geral para, posteriormente, de maneira aprofundada dentro das classes sociais dos adjetivos e demais noções na gramática normativa da Língua Portuguesa.

d) E essa personagem, quem é? [Resposta pessoal comentada.](#)

e) Quem conhece as características dessa personagem? Quais são? [Resposta pessoal comentada.](#)

f) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar?

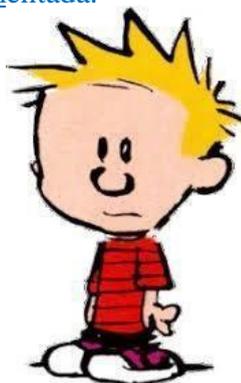
Como o aluno descobriu isso? [Resposta pessoal comentada.](#)



g) E essa personagem, quem conhece? [Resposta pessoal comentada.](#)

h) E suas características, quais são? [Resposta pessoal comentada.](#)

i) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar? Como o aluno descobriu isso? [Resposta pessoal comentada.](#)



j) E quem conhece essa personagem? [Resposta pessoal comentada.](#)

k) E quais são as características que você conhece? [Resposta pessoal comentada.](#)

l) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar? Como o aluno descobriu isso? [Resposta pessoal comentada.](#)



Após interagir sobre as características das personagens, fala-se para os alunos que estas e outras personagens foram convidadas para fazer parte da turma, nas próximas aulas.

2ª Aula – Pesquisa em dicionários
sobre algumas palavras da aula
anterior

Esta aula visa capacitar aos alunos a: i) Pesquisar e comparar, articulando sobre seus objetivos como forma de ampliar as possibilidades de compreensão.

Habilidades segundo o PNCC: EF6OLP02



Neste momento, o docente vai dividir a turma em grupos de quatro a cinco componentes, sortear, entre eles, as palavras: **personagem, característica, tirinha, adjetivo e narração**, orientar aos alunos a pegarem o dicionário e pesquisarem as palavras, em grupos, e escreverem o significado de suas pesquisas no caderno. Espera-se que esta atividade contribua para mediar o processo de cognição da leitura e compreensão das tirinhas utilizadas em sala de aula.

Atividade

Você, agora, vai pegar o dicionário e pesquisar, em grupo, a palavra: **personagem, característica, tirinha, adjetivo ou narração** que foi sorteada para o teu grupo e escrever o significado dela no caderno.

Neste processo de pesquisa a ideia final é ter como resultado a divulgação do que os discentes entenderam a partir das leituras das palavras e do próprio ato de pesquisar, em dicionário, compartilhando com a turma os escritos, a fim de melhorar a metodologia de

11

assimilação, sem esquecer a peça fundamental para essa ressignificação do aprender, a mediação do professor.

3ª aula – Elaboração de cartazes

Esta aula visa capacitar aos alunos a: i) Produzir e publicar cartazes para poderem participar; ii) vislumbrar possibilidade de participação nas práticas de linguagem.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP06

Nesta prática os discentes serão, novamente, divididos em grupos de quatro a cinco componentes. Assim, para cada grupo será sorteada uma das cinco palavras que foram pesquisadas na aula anterior. A ideia consiste em escrever o significado dos vocábulos em uma folha de cartolina para a confecção de cartazes, onde deverão ser elaborados alguns acabamentos (como no exemplo abaixo) de personalização dos trabalhos que serão apresentados em grupo e fixados em mural ou nas paredes da sala com o nome dos integrantes que os confeccionaram; dando a eles mais apropriação do conhecimento adquirido, além de poderem recorrer aos cartazes expostos sempre que precisarem, até que tenham assimilado os termos e seus significados.

Atividade

Você vai se juntar aos colegas do mesmo grupo, da aula anterior, vai pegar o resultado da pesquisa que você e seus colegas fizeram no dicionário e escreveram no caderno e, agora, irão escrever este resultado em uma cartolina. Vocês também farão um lindo acabamento no trabalho de vocês.



4ª e 5ª aulas –
Apresentação de textos

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) Analisar os diferentes tipos de textos, envolvendo a oralidade; ii) relacionar os textos com seus contextos de produção, relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentido.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP19 e EF69LP21 e EF69LP22

Nesta atividade serão apresentadas aos discentes uma história em quadrinhos, uma tirinha, um poema e um conto de fadas, sendo urgente a leitura de cada texto em equipe para que os alunos possam construir uma base para uma posterior avaliação. Explica-se, assim, que tanto os contos de fadas quanto os quadrinhos e as tirinhas são textos narrativos, pois contam histórias de personagens em determinado lugar no espaço, diferente do poema que expressa o sentimento percebido pelo poeta.

Pergunte ao aluno o que ele consegue ver em cada texto?

Espera-se que os discentes observem que na história em quadrinhos e na tirinha há linguagem verbal e linguagem não-verbal, diferente dos outros textos onde só há a linguagem verbal e que, mesmo quando há imagens, como nos contos de fadas, servem apenas para estimular a imaginação, mas não ilustram a ponto de contar a história. Aproveita-se para destacar as atitudes e expressões das personagens dentro de cada texto e confrontar com o cotidiano dos aprendizes.

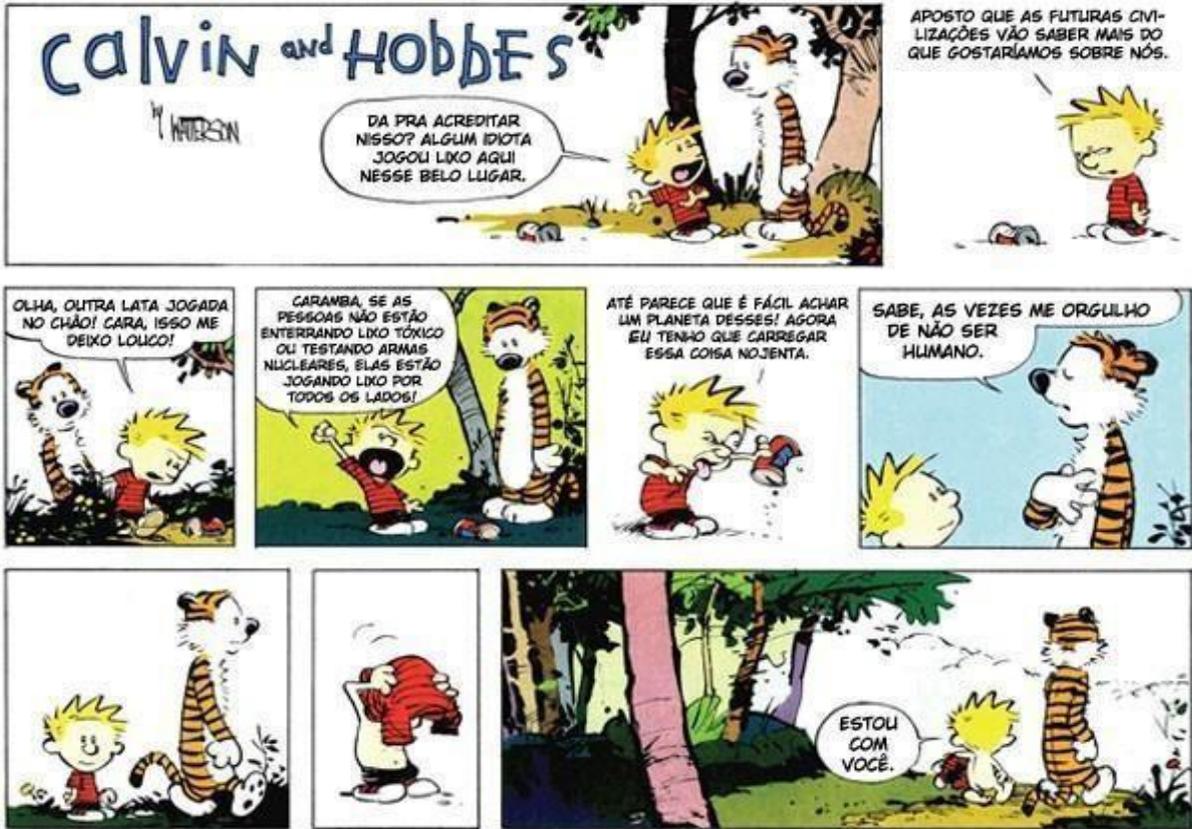
Atividade

1) Tanto os contos de fadas quanto os quadrinhos e as tirinhas são textos narrativos, pois contam histórias de personagens em determinado lugar no espaço, diferente do poema que expressa o sentimento percebido pelo poeta.

a) Observe bem os textos abaixo. O que você consegue ver, de diferente, entre os textos?

[Resposta pessoal. Espera-se que os discentes observem que na história em quadrinhos e na tirinha há linguagem verbal e linguagem não-verbal, diferente dos outros textos onde só há a linguagem verbal.](#)

TEXTO 1



TEXTO 2



TEXTO 3**Convite**

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes.

PATINHO FEIO



Mamãe pata chocou seus ovos durante muitos dias. Nasceram lindos patinhos, mas o último filhotinho não era bonito.

Os bichos que viviam no quintal comentavam:

— Que pato mais feio

E o patinho infeliz se viu desprezado, sempre sozinho.

Seus irmãos patinhos também o rejeitavam.

Certo dia, resolveu ir embora.

O inverno chegou, e o patinho, com muito frio, escondeu-se debaixo de um monte de palha de milho.

O inverno passou, surgiu a primavera, e o patinho saiu a passear.

De repente, viu um lago onde nadavam uma família de cisnes.

“Como são bonitos!”, pensou o patinho. E se escondeu para não ser visto. Mas um cisne lindo o viu, aproximou-se e disse:

— Venha viver conosco. Somos sua família.

O patinho olhou seu reflexo na água e compreendeu que não era um pato. Descobriu que era um majestoso cisne.

Seu coração bateu de alegria então, ele se juntou aos cisnes e saiu na dando feliz pelo lago azul.



Nesta tarefa vamos questionar a diferença entre os dois primeiros textos e, em seguida, entre os três últimos. A ideia é apresentar o gênero quadrinístico ao discente, de modo que se mostre a diferença entre quadrinho e tirinha e entre tirinha, poema e contos de fadas.

Atividade 2

- a) O que você consegue ver, de diferente, entre os dois primeiros textos?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba a diferença da estrutura, entre o quadrinho e a tirinha, quanto ao número de quadros.

- b) E entre os quatro últimos textos, o que tem de diferente entre eles? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba a diferença da estrutura, entre tirinha, poema e conto de fadas

Logo depois, o professor vai explicar que nas próximas aulas serão conhecidas e reconhecidas as tirinhas a fim de observar as linguagens utilizadas: linguagem verbal (as falas) e a linguagem não-verbal (as imagens) presentes, sendo imprescindível que em toda oportunidade o docente chame atenção dos alunos para observar as características das personagens, assim como de todo o contexto de cada texto, contextualizando a leitura com a vivência dos estudantes. Nesta aula urge-se debater sobre a questão da empatia (direitos e deveres, *bullyings*, etc).

6ª aula – Os adjetivos qualificadores

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) Observar e organizar as características do gênero e a multisssemiose com apoio da leitura ou fala espontânea; ii) identificar explicações dadas ou teses defendidas.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP01 e EF69LP03 EF69LP33 e EF69LP38

Lima (2008), em sua Gramática Normativa da Língua Portuguesa, conceitua adjetivo como a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo, apontando como exemplos: homem *magro*, gramática *histórica* e criança *talentosa*.

Neves (2000), em sua Gramática de Usos do Português, conceitua os adjetivos como de uma classe em geral que são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo e que esta atribuição funciona de dois modos: qualificando ou subcategorizando. Para esta aula utiliza-se, novamente, os quadrinhos listados anteriormente.

Nesta atividade pretende-se levar os alunos, novamente, a observar as personagens das histórias em quadrinhos em destaque e ler os cartazes expostos e produzidos por eles próprios nos murais espalhados pela instituição escolar e dentro da sala de aula. Diante disso, entende-se que os discentes sejam capazes de escrever e conhecer os adjetivos qualificadores representados nas tirinhas, relacionados a cada personagem existente.

Atividade 1

Primeiro leia os cartazes que você e seus colegas fizeram e que estão expostos no mural (ou nas paredes) da sala. Depois observe bem cada personagem e escreva as características (qualidades boas ou ruins) que você consegue observar em cada um deles.

19









Nesta próxima ação, num primeiro momento, deve-se orientar os discentes a observarem bem a tirinha abaixo, sobre cada detalhe, como as cores que as personagens

20

costumam aparecer na realidade das HQs (cor da pele, cabelo, roupa, etc), o local que parecem estar, o tempo (dia, noite...).

Nesta atividade, os discentes se dividirão em duplas e responderão sobre as cores das roupas das personagens, do cabelo da Julieta, do “chapéu” do Menino Maluquinho, dos tênis dos dois e do cenário. Como continuação, perguntar, também, sobre a fisionomia de cada protagonista.

Ainda questionar acerca da linguagem falada nos balões e sobre quais são os adjetivos usados pela mãe, pelo pai e pelas visitas para qualificar a Julieta. Interrogar o quê o Maluquinho quer dizer quando fala que a vida é um teatro; quem escreveu os papéis da Julieta e o porquê de não ter originalidade; perguntar como as mães, os pais e as visitas dos alunos pensam que eles são.

Espera-se que os alunos consigam, com essas atividades, exercitar a leitura e interpretação de tirinhas, identificando os adjetivos presentes nas duas linguagens e associar o tema com suas vidas, refletindo sobre as consequências de seus comportamentos na formação da imagem que refletem, desejando melhorá-los.

Atividade 2

Observe bem a tirinha abaixo, as cores que as personagens costumam aparecer (cor da pele, cabelo, roupa, etc), o local que parecem estar. Parece ser dia ou noite?



(As melhores piadas do Menino Maluquinho 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 49.)

- 1) Quantos quadrinhos há nesta tirinha? [Nesta tirinha há três quadrinhos.](#)
- 2) Junte-se a um colega e, depois de ter conversado com ele, respondam quais são as cores:
 - a) Das roupas do menino Maluquinho e da Julieta? [Depende das cores que tenham](#)

pintado ou imaginado.

b) E do cabelo da Julieta? Preto.

21

c) E do “chapéu” do Menino Maluquinho? ? Depende das cores que tenham pintado ou imaginado.

d) E dos tênis dos dois? Depende das cores que tenham pintado ou imaginado.

e) E do cenário? Depende das cores que tenham pintado ou imaginado.

3) Pela linguagem não verbal, o que estão fazendo e como está cada protagonista no primeiro quadrinho? Os dois estão caminhando. Julieta está confusa, chateada. e o Menino maluquinho está alegre, tranquilo.

4) E no segundo quadrinho, houve alguma mudança? Julieta fica surpresa e o Menino Maluquinho continua alegre, e também divertido.

5) Quanto a linguagem verbal:

a) Como a mãe caracteriza julieta? Respondona.

b) Como o pai caracteriza Julieta? Dengosa.

c) E como as visitas caracterizam Julieta? Supereducada.

d) Como o Menino Maluquinho compara a vida de Julieta? Como um teatro.

e) Por que o Menino Maluquinho maluquinho disse que quem escreveu os papéis da julieta não tem nenhuma originalidade? Porque, geralmente, as mães acham as filhas respondonas, os pais acham as meninas dengosas e as visitas falam que as meninas são muito educadas.

f) Como tua mãe caracteriza você? Resposta pessoal.

g) E teu pai? Resposta pessoal.

h) E as pessoas que visitam tua casa, como caracterizam você? Resposta pessoal.

Com isso pode, ainda, haver a construção de um segundo momento, onde debatem-se questões cotidianas correntes em sala de aula e extra-muros escolares, como a

intolerância, os diversos preconceitos, a questão do *bullying*, suas causas e consequências, temas estes que trabalham a transversalidade presente na BNCC.

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) Inferir e justificar as características presentes em textos multissemióticos.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP05

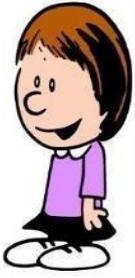
Esta prática visa orientar aos indivíduos aprendizes a, em duplas, observarem as personagens abaixo e pensarem possíveis personalidades, inventando e escrevendo, de forma criativa, para cada uma delas, sendo, ao menos, duas características positivas (qualidades) e uma negativa (defeitos) explicando, oralmente, o porquê de suas escolhas.

Atividade 1

Em dupla, observe as personagens abaixo e pense possíveis personalidades, inventando e escrevendo, de forma criativa, para cada uma delas, sendo, ao menos, duas características positivas (qualidades) e uma negativa (defeitos) explicando, oralmente, aos colegas e ao professor, o porquê de suas escolhas.

[Resposta pessoal](#)





23





25

Espera-se que, com esta atividade, os alunos exercitem, a fim de fixação, a diversidade dos adjetivos qualificadores.

Atividade 2

Os professores devem orientar aos alunos a permanecerem em duplas e a observarem os personagens das tirinhas abaixo, fazendo a leitura da linguagem verbal (o uso dos adjetivos: ignorantes, felizes e inalienável para a construção de sentido; verificando a linguagem não verbal: a fisionomia (expressão facial) e a expressão corporal do Calvin em cada quadrinho (como a mão levantada pedindo autorização para falar, a posição do corpo, no terceiro e quarto quadrinho; as mãos que aparecem no final da tirinha, de quem, provavelmente, seja). Questionar, também, sobre o espaço, a forma e o tamanho das letras nos balões, assim como quais os critérios utilizados para o entendimento sobre a reclamação, como os direitos, deveres e limites dos discentes em salas de aulas e o significado do termo “ditadura”, além do elemento motivacional do personagem para não querer permanecer em sala, mas, sim, em ir para o parquinho. O porquê do personagem sentir-se injustiçado – visto que estava correto o seu posicionamento inicial – e o que pretendia afirmar quando pediu por socorro.

Atividade 3

Leia a tirinha.



(Bill Watterson. Disponível em <http://ficcioenaoficcioa.wordpress.com/2012/03/25>. Acesso em 28 ago.2012.)

1) Responda.

a) Quantos quadrinhos há nesta tirinha? [Nesta tirinha há quatro quadrinhos.](#)

b) Quanto ao primeiro quadrinho:

26

- Onde o Calvin está? [Na escola.](#)
- Como você percebeu isso? [Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que é a linguagem não verbal que mostra que o Calvin está sentado em uma cadeira, com uma carteira igual às das escolas.](#)
- Por que o Calvin está com a mão levantada? [Ele está pedindo à professora permissão para falar.](#)
- Quem é a dona Dorotéia? [É a professora dele.](#)

c) Quanto ao segundo quadrinho:

- Procure no dicionário qual é o significado das palavras e anote o sentido usado nesta fala do Calvin:

Ignorantes – [Adjetivo - Que desconhece a existência de algo; que não está a par de alguma coisa.](#)

Felizes – [Adjetivo – É o plural de feliz. O mesmo que: alegres, contentes, Afortunados...](#)

Deliberada - [Adjetivo – Que se realiza ou se conclui após muitas discussões e análises](#)

* [Inalienável – Adetivo – Que não se pode alienar \(transferir\); que não se pode ser cedido. Este adjetivo aparece apenas no material do professor.](#)

Constituição – [Conjunto das leis que regulam a vida de uma nação.](#)

- Qual parece ser a intenção do Calvin com este discurso? [Sair da sala de aula.](#)

d) Quanto ao terceiro quadrinho:

- Pela linguagem não verbal do Calvin, o quê parece que ele está fazendo? [A linguagem não verbal do Calvin está de acordo com a linguagem verbal, mostrando que ele está levantando da cadeira para ir para o parquinho.](#)
- Procure no dicionário o significado da palavra: “**prerrogativa**”, e anote em qual sentido ela foi usada pelo Calvin neste quadrinho. [Substantivo – Direito especial.](#)
- O que a linguagem verbal diz? [Que ele está usando seu direito de não querer aprender esta matéria e está indo para o parquinho.](#)

e) Quanto ao quarto quadrinho:

27

- Que lugar é este? [A porta da sala de aula.](#)
- Pela linguagem não verbal, o quê está acontecendo? [O Calvin está tentando sair da sala de aula, para ir ao parquinho, mas a professora está tentando segurá-lo.](#)
- Observe a diferença do tamanho e do formato das palavras do último quadrinho. Você consegue entender o porquê dessa diferença? [Espera-se que o aluno consiga entender que, neste quadrinho, o Calvin está gritando. Por isso, as letras estão maiores e em negrito.](#)
- Você sabe qual é o significado da palavra: **ditadura**? Se não sabe, procure no dicionário e responda: Qual é a intenção do Calvin ao usar esta palavra neste momento? [Sig.:Ditadura – Governo autoritário exercido por uma pessoa, restringindo os direitos individuais. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que a intenção do Calvin é de mostrar que estão tirando sua liberdade, seu direito de ir ao parquinho e ser feliz.](#)
- O Calvin está correto em seus argumentos? [Não](#) Por quê? [Resposta pessoal Espera-se que o aluno perceba que o Calvin não está correto em seus argumentos, pois tem hora para tudo e, neste momento, ele precisa estudar. Depois, tem o tempo para ir ao parquinho](#)

Espera-se que esta ação contribua para a evolução da habilidade de leitura dos alunos no gênero tirinha, favorecendo, também, a leitura em outros textos multimodais.

9ª aula – Os balões nas tirinhas

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) analisar e comparar as especificidades das várias semioses.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP02

Nestes exercícios apresenta-se aos discentes o quadro com diferentes tipos de balões. Fala-se, também, que eles já devem ter percebido, nas aulas anteriores, que as tirinhas têm um formato próprio - são curtas, mas com muita informação e que têm duas linguagens (verbal e não-verbal). É importante observar que a linguagem verbal (palavras) aparecem em balões chamados de “balões de fala” porque é dentro deles que ficam as falas das personagens. Um outro ponto essencial é fazer com que percebam a existência de diversos tipos desses balões. Logo depois, orientá-los a observarem a tirinha indicada e identificar os tipos de balões presentes em cada quadrinho. Além disso, explicar que, para entender bem a história, é fundamental a leitura da esquerda para a direita para, posteriormente, se perguntar quantos balões de fala existem; quantos de pensamento, de

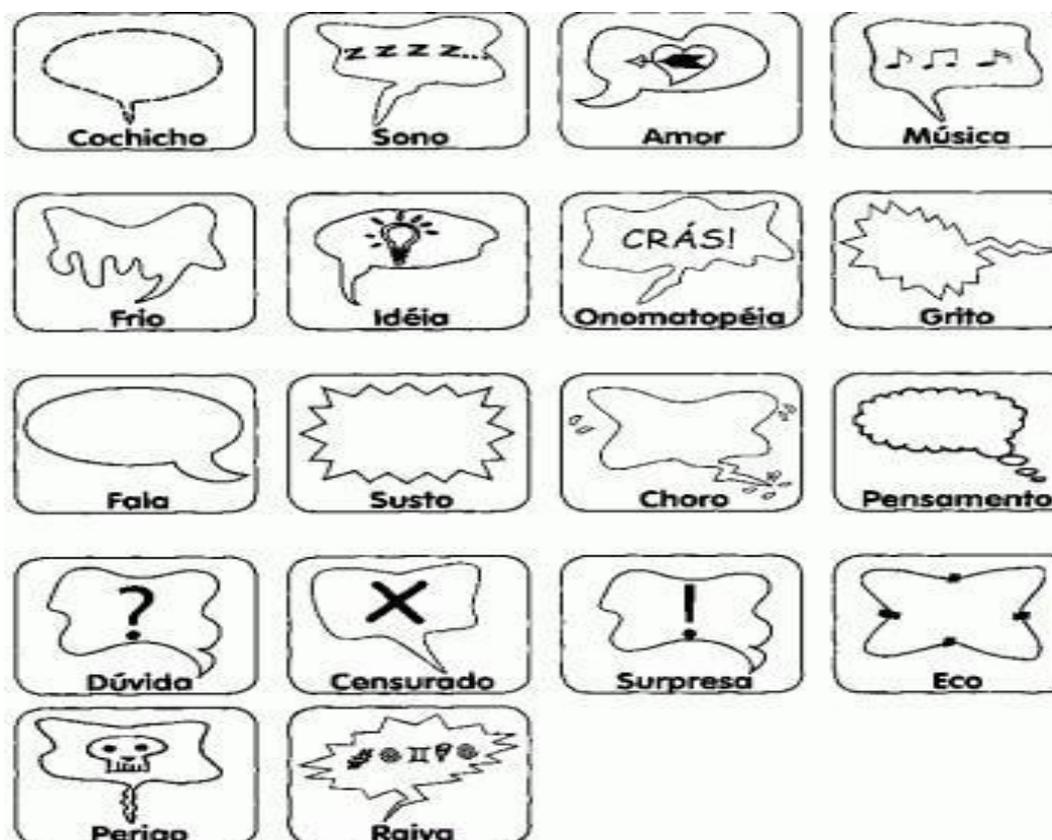
raiva, de surpresa e de onomatopeia. Em seguida quantos e quais adjetivos foram utilizados, além de avaliar o contexto da cada história, exercitando a oralidade.

Atividade 1

Observe bem os diversos tipos de balões de fala que aparecem nas tirinhas. Você já deve ter percebido, nas aulas anteriores, que as tirinhas têm um formato próprio - são curtas, mas com muita informação e que têm duas linguagens (verbal e não-verbal). É importante observar que a linguagem verbal (palavras) aparecem em balões chamados de “balões de fala” porque é dentro deles que ficam as falas das personagens.

TIPOS DE BALÕES

29



Atividade 2

Observe a tirinha abaixo. Preste atenção que, para entender bem a história, é fundamental a leitura da esquerda para a direita, depois observar e identificar os tipos de balões presentes em cada quadrinho



30

asco.

- Quantos balões de fala há nesta tirinha? Há dois balões de fala.
- Quantos balões de pensamento? Há um balão de pensamento.
- De raiva? Há um balão de raiva.
- Há balões de onomatopeia? Não.
- Quais adjetivos foram utilizados? Foram utilizados os adjetivos: nojenta e
- Observe e, quando tiver oportunidade, fale com seus colegas e



Quantos balões de fala há nesta tirinha? Há três balões de fala.

- Há balões de pensamento? Não.
- Há onomatopeia? Sim. Quais? Ring Ring o som do telefone).

- c) Quais adjetivos foram utilizados? [Apenas o adjetivo esquisita.](#)
- d) Observe e, quando tiver oportunidade, fale com teus colegas e seu professor sobre o contexto desta história. [Resposta pessoal comentada](#)



- a) Quantos balões de fala há nesta tirinha? [Há dois balões de fala.](#)
- b) Quantos balões de pensamento? [Há apenas um balão de pensamento.](#)

31

- c) Há balões de raiva? [Não.](#)
- d) Há onomatopeia? [Não.](#)
- e) Quais adjetivos foram utilizados? [Foram utilizados os adjetivos sentado e cheio.](#)
- f) Observe e, quando tiver oportunidade, fale com teus colegas e seu professor sobre o contexto desta história. [Resposta pessoal comentada.](#)

Espera-se que, com esta atividade, os alunos consigam compreender o significado dos diferentes tipos de balões e analisar as questões envolvidas nos contextos, associando-os ao seu próprio cotidiano, exercitando a oralidade.

10ª aula – A empatia nas tirinhas

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) observar os adjetivos significativos para a escola presentes no texto.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP09 e EF69LP13

Nesta aula, apresenta-se outra tirinha e, individualmente, os sujeitos aprendizes observam os adjetivos presentes na linguagem verbal e na linguagem não-verbal. Espera-se que a maioria já consiga fazer a leitura das duas linguagens, identificando os adjetivos presentes. Nesta ação orienta-se aos alunos a observarem as expressões faciais e corporais das personagens, as falas e o lugar onde estão para, depois, responder sobre o que for perguntado.

Atividade 1

Leia a tirinha.

Texto 1



Responda:

- 1) Você conhece a história do Lobo Mau e os Três Porquinhos? [Resposta pessoal comentada.](#)
- 2) Por que o lobo mau é desalmado? [Porque ele quer comer os porquinhos.](#)
- 3) De qual carne é feito o presunto? [Espera-se que os alunos saibam que o presunto é feito da carne de porco.](#)
- 4) O quê, provavelmente, o menino esteja pensando, no terceiro quadrinho e o porquê? [Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam o dilema do Armandinho, quanto as 33 pessoas chamarem o lobo de mau por querer comer os porquinhos, enquanto as pessoas comem carne de porco e não acham que são más.](#)

Leia a tirinha.

Texto 2



- 1) Quantos quadrinhos há nesta tirinha? [Nesta tirinha há quatro quadrinhos.](#)

- 2) Quais adjetivos são usados nesta tirinha? Gays, ateu, negro e caridosas.
- 3) Pela expressão facial e corporal, o que podemos observar entre o terceiro e o quarto quadrinho? Os dois estavam conversando, enquanto o jovem negro está com um sorriso agradável em todos os quadrinhos mas, só no último quadrinho, que o senhor idoso ficou feliz e aceitou a ajuda do jovem.
- 4) Pela linguagem verbal, de quem o idoso não queria receber ajuda? Pela linguagem verbal, o idoso não queria ajuda de gays, de homens que usassem brincos, nem de negros ou pessoas tatuadas.
- 5) Pela linguagem não verbal, o jovem pertencia a algum dos grupos que o idoso mencionara? Como você pode perceber? Sim. O jovem pertencia a todos os grupos mencionados pelo idoso. Percebe-se pela blusa, os brincos, a cor da pele e as tatuagens.
- 6) Você achou a atitude do idoso correta? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam as possíveis consequências das atitudes dos preconceituosos.

34

- 7) Você teria a mesma atitude do jovem? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam que devemos procurar sempre fazer o bem, tornando-nos melhores a cada dia.
- 8) Você já viu algum colega chorar, porque alguém estava implicando com ele? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno consiga associar o sentimento preconceituoso às atitudes de prática de Bullying.
- 9) O que você pensa sobre o preconceito? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno consiga sentir empatia pelas vítimas de bullying.

Espera-se que, com esta atividade, os sujeitos aprendizes sejam capazes de compreender o funcionamento da intolerância e surgimento do preconceito e, como estas bases se formam e se colocam no cotidiano inter e extra escolar. Que consigam aprimorar sua habilidade de leitura, além de contribuir para desenvolver momentos de empatia, levando-os ao combate do preconceito e a diminuição das brigas no contexto escolar e na vivência cotidiana.

11ª e 12ª aulas – As multissemoses nas
--

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) apreender leitura e interpretação de texto a partir do conhecimento sobre as tirinhas, bem como os adjetivos presentes nelas.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP11

Atividade

Esta prática pretende orientar os discentes na leitura das histórias em formato de tirinhas, de forma individual, com demasiada atenção a cada detalhe para a análise e compreensão das linguagens presentes - linguagem verbal e não-verbal.

Leia a tirinha.

T

exto 1



Quem são estes pe

De quem, provavelmente, sejam estas falas? Por quê? [Provavelmente sejam falas do Calvin, porque o Haroldo é apenas um bichinho de pelúcia, que só ganha vida na imaginação do Calvin.](#)

O que está acontecendo? [A floresta está sendo desmatada.](#)

O que podemos entender com a linguagem verbal? [Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam q ue, provavelmente, quem desmata a floresta não é inteligente.](#)

E a linguagem não verbal? [Que alguém está desmatando a floresta.](#)

36

Leia a tirinha.

T

exto 2



- 1) Para fazer trote na menina da torre quais foram as palavras utilizadas pelos meninos?
[Rapunzel! Joga suas tranças!!](#).
- 2) E a menina, no terceiro quadrinho, quais adjetivos estaria dando aos meninos?
[Moleques!](#)
- 3) Receber trote é legal? [Não](#) Por quê? [Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam e se tornem mais empáticos.](#)
- 4) E dar trote é correto? [Não](#). Por quê? [Resposta pessoal. Estes questionamentos têm por intenção levar para sala de aula questões como a presença de “piolhos”, limpeza, saúde coletiva e individual, assim como mostrar empatia diante das dificuldades encontradas, mostrando companheirismo e alteridade entre os colegas em sala de aula.](#)

Leia a tirinha.

Texto 3



tranças.

- 2) Como ele parece estar, no segundo quadrinho? Ele parece estar apaixonado. Como você percebe isso? Pela expressão facial, corporal e pelos corações que aparecem na cena.
- 3) Que bichinho é aquele que desce pela trança da menina? Parece ser um piolho.
- 4) Como o príncipe fica, no terceiro quadrinho, fica ao ver o bichinho? Ele fica com nojo.
- 5) No último quadrinho, a linguagem verbal nos revela qual é o bichinho. Existe este tipo de bichinho deste tamanho? Não.
- 6) Mas, em outro tamanho, este bichinho existe? Sim. E onde ele costuma ficar? Muitas vezes este bichinho aparece nas cabeças das pessoas.
- 7) Também no último quadrinho, a linguagem não verbal nos revela o sentimento da menina. Como ela está? A menina parece estar com vergonha.
- 8) Quem pega estes bichinhos na cabeça ficam felizes? Não.
- 9) O que precisamos fazer para nos livrarmos destes bichinhos? Pedir ajuda a algum adulto.
- 10) E quando alguém que conhecemos pega estes bichinhos, devemos contar para os outros, rir e caçoar da pessoa? Não. Por quê? Porque estaríamos praticando bullying.
- 11) Quais adjetivos poderíamos dar ao menino no primeiro quadrinho? Resposta pessoal coerente. E no segundo quadrinho? Resposta pessoal coerente. E no terceiro? Resposta pessoal coerente. Espera-se que os alunos percebam a diferença dos sentimentos demonstrados

12) A menina só aparece no último quadrinho, pelo seu semblante, qual adjetivo podemos dar a ela? [Resposta pessoal, desde que haja coerência.](#)

Espera-se que estas atividades contribuam para o aprimoramento da habilidade de leitura dos alunos do Projeto Carioca I, bem como contribua para melhorar a empatia e o cuidado com a natureza, servindo de estímulo às mudanças no comportamento individual e coletivo.

13ª e 14ª aula – Os adjetivos qualificadores

Esta aula visa capacitar os alunos a: i) criar exercícios individuais, onde os alunos apontarão adjetivos qualificadores presentes nas tirinhas, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal e elaborarão falas com adjetivos contextualizados à história; ii) espera-se que cada etapa desta sequência didática contribua para o aprimoramento da apreensão de conhecimento sobre a prática da leitura.

Habilidades segundo a BNCC: EF69LP14 e EF69LP19

Atividade



- 1) Qual é o lugar em que acontece a história desta tirinha? [Na sala de aula.](#) Como você percebe isso? [Pelas cadeiras, carteiras e suas posições](#)
- 2) No primeiro quadrinho, pergunta-se qual o pedido que Susie faz ao Calvin? [Que ele entregue um bilhete à Jéssica.](#)
- 3) No segundo quadrinho, qual é o adjetivo que Susie emprega para se referir ao bilhete? [Que o bilhete é confidencial](#)
- 4) Pela linguagem não-verbal do terceiro quadro, o que parece que vai acontecer? [Parece que o Calvin vai ler o bilhete.](#)
- 5) Qual é a surpresa para nós, leitores, que acontece no terceiro quadrinho? [A Susie sabia que o Calvin iria ler o bilhete, então escreveu para ele, não para a Jéssica.](#)

Leia a tirinha

Texto 2



- 1) Esta tirinha não tem falas. Apenas com a linguagem não-verbal você consegue entendê-la? [Resposta pessoal. Espera-se que o aluno já tenha autonomia para conseguir fazer a leitura das multissemiões presentes nas tirinhas.](#)
- 2) Como o Calvin estava no primeiro quadrinho? [Andando, com o chapéu fechado.](#)
- 3) O que aconteceu no segundo quadrinho? [Começou a chover.](#)
- 4) Como o Calvin ficou no terceiro quadrinho? [O Calvin estava ficando molhado, tentando abrir o chapéu.](#)
- 5) O que aconteceu com o Calvin no último quadrinho? [Ele conseguiu abrir o chapéu, mas colocou o chapéu ao contrário de como se deve usar e no chão. Criando uma piscina de chuva.](#)



- 1) O que o Calvin deu a Susie, pelo dia dos namorados? [Um cartão de ódio e flores mortas.](#)
- 2) E o que a Susie sentiu? [No início, a Susie sentiu raiva, mas saiu feliz pensando que tinha recebido cartão e flores, símbolo de amor. Logo, significando que Calvin a amava.](#)
- 3) E o que ela fez? [A Susie foi brigar com o Calvin.](#)
- 4) O que acontece no terceiro quadrinho? [A Susie jogou o cartão e as flores no Calvin.](#)
- 5) O que causa surpresa, no último quadrinho? [Apesar de parecer aborrecida, a Susie foi embora feliz se sentindo amada e, o Calvin também ficou feliz porque a Susie notou a atitude dele, e ele sentiu que significava que ela também gostava dele.](#)

Texto 4



- 1) Como as pessoas esperam que seja o novo ano? [As pessoas esperam que o novo ano seja melhor.](#)
- 2) Comparado ao quê? [Comparado ao ano anterior.](#)
- 3) O que a Mafalda diz, no último quadrinho? [Ela disse que aposta que o novo ano espera que as pessoas é que sejam melhores.](#) Por quê? [Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que as pessoas sempre podem mudar, que são as pessoas melhores que fazem um mundo melhor.](#)
- 4) Quanto à próxima tirinha, no primeiro quadrinho, Mafalda diz que ainda tem fé no futuro, Miguelito concorda com ela, mas...

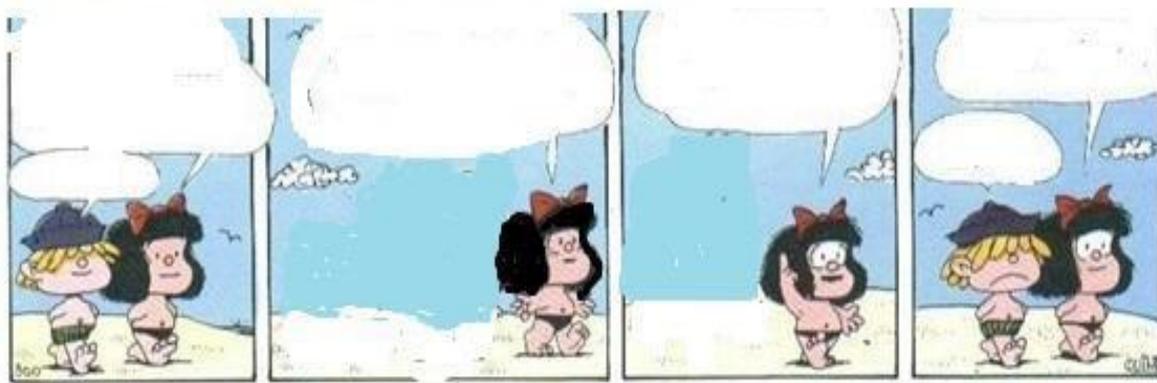
Texto 5



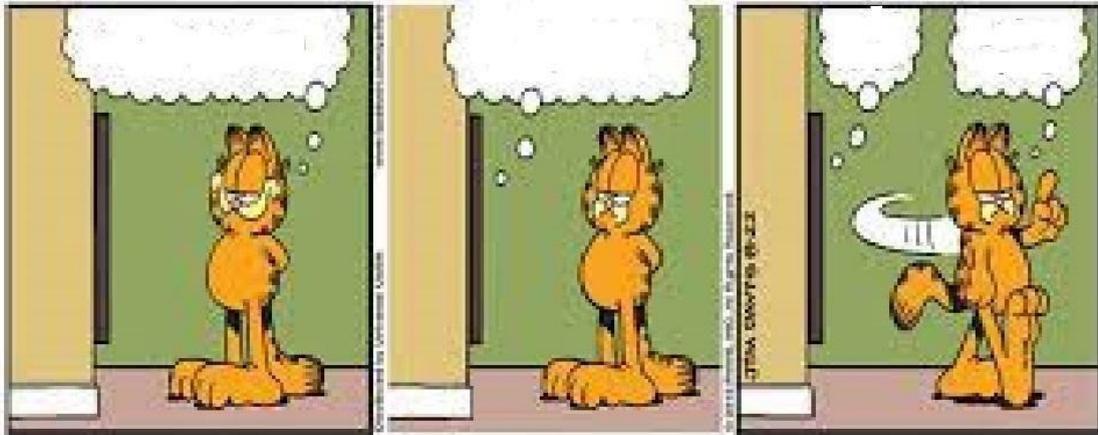
- 1) O que acontece no 2º quadrinho? [Um menino implica com ele.](#)
- 2) Como pode-se perceber isso? [Pela linguagem não verbal.](#)
- 3) O que acontece no 3º quadrinho? [Miguelito briga com o menino](#)

4) As falas da Mafalda estão de acordo com as atitudes do Miguelito? Não. Explique. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, apesar de concordar verbalmente com a Mafalda, as atitudes de Miguelito são contrárias a estas falas.

5) Agora, você vai escrever um final diferente para a história, escrevendo, nos balões de fala, como se fosse a Mafalda, conselhos para o Miguelito, que também sirva para todas as pessoas que ainda não conseguem evitar brigas, contribuindo assim, para um mundo melhor.



6) Você já deve ter lido, ouvido ou assistido sobre o espelho mágico que na história aparece respondendo para a pessoa sobre sua beleza. Escreva, nos balões, a fala para o Garfield e uma resposta do espelho, assim como a decisão do personagem. É imprescindível que se tenha atenção nos usos das linguagens não-verbais que a tirinha conta, para que haja coerência.



APÊNDICES

APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Disciplinas	Curso	Série
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	Carioca I – 6º e 7º anos

CADERNO DO ALUNO

Querido aluno(a),

Este caderno de atividades foi elaborado para você.

Recomendamos que as atividades sejam realizadas com a mediação e orientação do seu professor, permitindo trocas de conhecimento, sanando supostas dúvidas e questionamentos, mas indicando a necessidade da tua autonomia, com o objetivo de demonstrar teu potencial como sujeito ativo do processo de construção do teu próprio conhecimento.

Aqui, você vai encontrar as apresentações dos personagens, irá aprender a pesquisar em dicionários, elaborar cartazes e comparar textos a partir da compreensão sobre o gênero tirinhas. Foram selecionadas tirinhas de diferentes autores, como as representadas por Calvin e Haroldo, Garfield, Mafalda e Armandinho que chamam a atenção e despertam a curiosidade pelas histórias apresentadas. Em seguida poderemos interpretar textos multimodais de distintas tirinhas com o objetivo de aprender sobre a classe de palavra adjetiva.

Inicialmente, vocês precisarão observar e refletir sobre a construção imagética dos personagens, ou seja, vestimentas, cores, comportamento, posturas, detalhes variados, etc. Posteriormente, indicarão as características observadas nestes sujeitos apresentados com fins de construir os conceitos inferidos nas atividades, relacionando o teu conhecimento de mundo e os conceitos apresentados padronizadamente em dicionários.

. Diante disso, você se tornará sujeito de seu aprendizado, colocando no papel os adjetivos observados nos personagens das tirinhas em destaque no caderno de atividades, além de observar outros aspectos fundamentais deste tipo textual, como os balões e as falas presentes.

Serão debatidas visões individuais e coletivas que refletem na vivência humana diária, como, por exemplo, o preconceito, a empatia, tolerância e intolerância religiosa, entre outros temas bem presentes na atualidade que geram processos de discussão e práticas de *bullying* cotidianas que têm consequências sempre negativas.

Assim sendo, você deverá ler os textos com cautela, estando ou não auxiliado por um professor-mediador, fazendo apontamentos, críticas e/ou sugestões, cabendo ao teu

educador avaliar os registros e comentá-los, debatendo-os e optando pela correção individual ou coletiva dos mesmos.

Atenciosamente,

Rute F. S. Lopes

Elaboradora do caderno de
atividades).

(

SUMÁRIO

Aula 1: Apresentação das personagens	5
Aula 2: Pesquisa em dicionários	9
Aula 3: Elaboração de cartazes	10
Aula 4 e 5: Apresentação de textos variados	11
Aula 6: Os adjetivos qualificadores I	
15	
Aula 7 e 8: Exercícios	18
Aula 9: Os balões nas tirinhas	
22	
Aula 10: A empatia nas tirinhas	25
Aula 11 e 12: As multissemoses nas tirinhas	
27	
Aula 13 e 14: Os adjetivos qualificadores II	30

1ª aula –
Apresentação das
personagens

Atividade 1

Observe bem as figuras e responda:



Tira de 19/06/1978
A primeira tira de Garfield

6



Você já viu alguma destas figuras?

Onde viu?

Lembra de alguma história em que algum deles tenha aparecido?

Se sim, conte a história.

Atividade 2

Agora, é hora de falar.

Primeiro, olhe bem cada personagem.

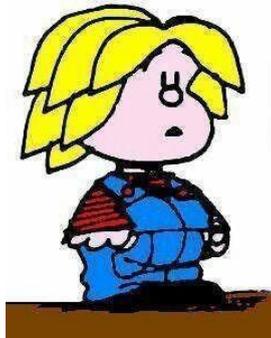
Depois, preste atenção às perguntas.

Então, respeitando a vez dos colegas, seguindo a orientação do teu professor, após o reconhecimento das personagens, responda às seguintes perguntas:

- Quanto à tirinha, foi mais fácil reconhecer os personagens, com suas próprias apresentações, na linguagem verbal?
- Qual é o nome desta personagem indicada no quadrinho abaixo?
- Quem conhece as características – qualidades boas ou ruins – desta personagem? Quais são?
- Pela expressão facial, como ela demonstra estar? Como o aluno descobriu isso?



- E esta personagem, quem é?
- Quem conhece as características desta personagem? Quais são?
- Pela expressão facial, como ela demonstra estar? Como o aluno descobriu isso?

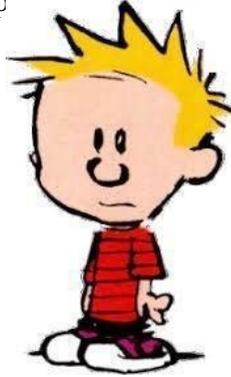


8

h) E essa personagem, quem conhece?

i) E suas características, quais são?

j) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar? Como o aluno descobriu isso?



k) E quem conhece esta personagem?

l) E quais são as características que você conhece?

m) Pela expressão facial, como esta personagem demonstra estar? Como o aluno descobriu isso?



2ª Aula – Pesquisa em
dicionários sobre algumas
palavras da aula anterior



Atividade

Você, agora, vai pegar o dicionário e pesquisar, em grupo, a palavra: **personagem, característica, tirinha, adjetivo ou narração,** que foi sorteada para o teu grupo, e escrever o significado dela no caderno.

3ª aula – Elaboração de cartolina

Atividade

Você vai se juntar aos colegas do mesmo grupo, da aula anterior, vai pegar o resultado da pesquisa que você e seus colegas fizeram no dicionário e escreveram no caderno e, agora, irão escrever este resultado em uma cartolina. Vocês também farão um lindo acabamento no trabalho de vocês.

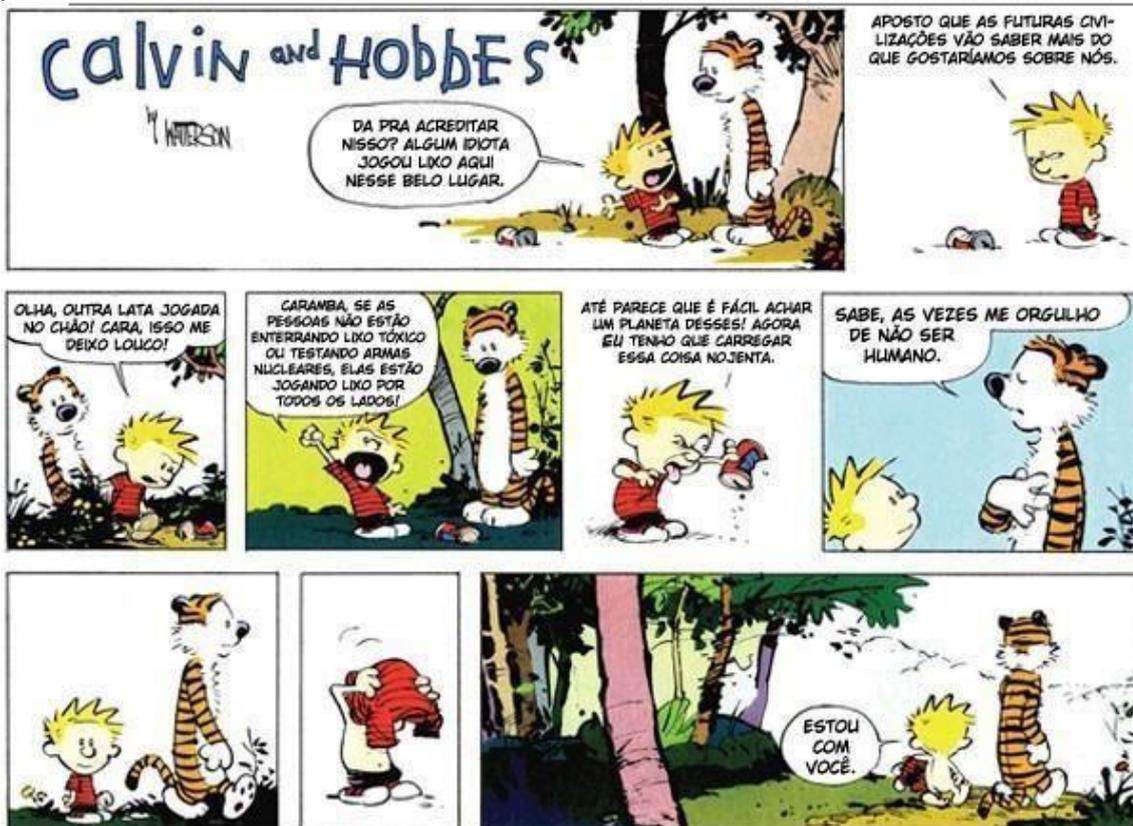


4ª e 5ª aulas –
Apresentação de textos

Atividade

1) Tanto os contos de fadas quanto os quadrinhos e as tirinhas são textos narrativos, pois contam histórias de personagens em determinado lugar no espaço, diferente do poema que expressa o sentimento percebido pelo poeta.

a) Observe e anote. O que você consegue ver em cada texto?



TEXTO 2



Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes.

PATINHO FEIO



Mamãe pata chocou seus ovos durante muitos dias. Nasceram lindos patinhos, mas o último filhotinho não era bonito.

Os bichos que viviam no quintal comentavam:

— Que pato mais feio

E o patinho infeliz se viu desprezado, sempre sozinho.

Seus irmãos patinhos também o rejeitavam.

Certo dia, resolveu ir embora.

O inverno chegou, e o patinho, com muito frio, escondeu-se debaixo de um monte de palha de milho.

O inverno passou, surgiu a primavera, e o patinho saiu a passear.

De repente, viu um lago onde nadavam uma família de cisnes.

“Como são bonitos!”, pensou o patinho. E se escondeu para não ser visto. Mas um cisne lindo o viu, aproximou-se e disse:

— Venha viver conosco. Somos sua família.

O patinho olhou seu reflexo na água e compreendeu que não era um pato. Descobriu que era um majestoso cisne.

Seu coração bateu de alegria então, ele se juntou aos cisnes e saiu na dando feliz pelo lago azul.



Atividade 2

a) Qual é a diferença que você consegue ver entre os dois primeiros textos?

b) Qual é a diferença que você consegue observar entre os quatro últimos textos?

14

6ª aula – Os adjetivos qualificadores

Atividade 1

Primeiro leia os cartazes que você e seus colegas fizeram e que estão expostos no mural (ou nas paredes) da sala. Depois observe bem cada personagem e escreva as características (ou qualidades boas ou ruins) que você consegue observar em cada um deles.





Atividade 2

Observe a tirinha e responda às perguntas que as pessoas fizeram.



- 1) Quantos quadrinhos há nesta tirinha? _____
- 2) Junto com seu colega responda, quais são as cores:
 - a) Das roupas do menino Maluquinho e da Julieta? _____
 - b) E do cabelo da Julieta? _____
 - c) E do “chapéu” do Menino Maluquinho? _____
 - d) E dos tênis dos dois? _____
 - e) E do cenário? _____
- 3) Pela linguagem não verbal, o que estão fazendo e como está cada protagonista no primeiro quadrinho? _____
- 4) E no segundo quadrinho, houve alguma mudança? _____
- 5) Quanto a linguagem verbal:
 - a) Como a mãe caracteriza Julieta? _____

Como o pai caracteriza Julieta? _____

E como as visitas caracterizam Julieta? _____

Como o Menino Maluquinho compara a vida de Julieta? _____

Por que o Menino Maluquinho disse que quem escreveu os papéis da Julieta não tem nenhuma originalidade? _____

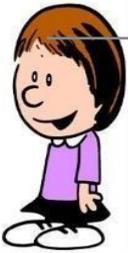
Como tua mãe caracteriza você? _____

E teu pai? _____

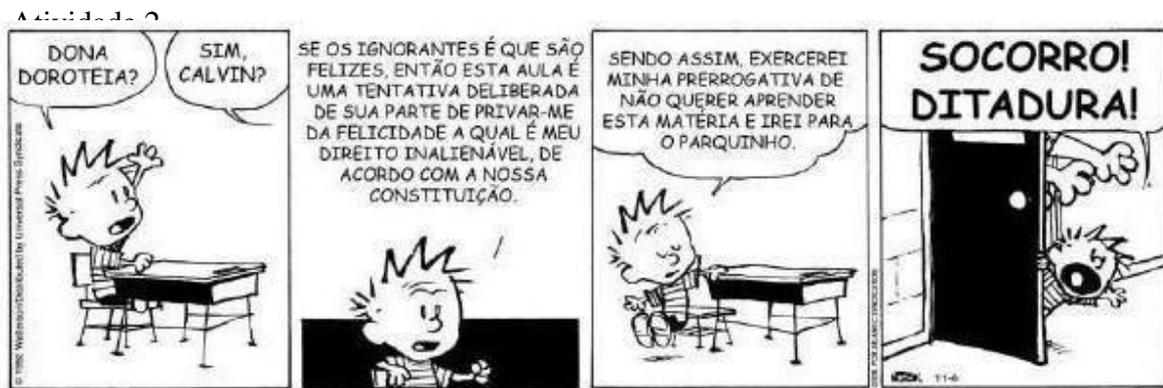
E as pessoas que visitam tua casa, como caracterizam você? _____

Atividade 1

Em dupla, observe as personagens abaixo e pense possíveis personalidades, inventando e escrevendo, de forma criativa, para cada uma delas, sendo, ao menos, duas características positivas (qualidades), e uma negativa (defeitos) explicando, oralmente, aos colegas e ao professor, o porquê de suas escolhas.







(Bill Watterson. Disponível em <http://ficcaoenaoficcao.wordpress.com/2012/03/25>. Acesso em 28 ago.2012.)

1) Responda.

a) Quantos quadrinhos há nesta tirinha? _____

b) Quanto ao primeiro quadrinho:

- Onde o Calvin está? _____
- Como você percebeu isso? _____
- Por que o Calvin está com a mão levantada? _____
- Quem é a dona Dorotéia? _____

c) Quanto ao segundo quadrinho:

- Procure no dicionário qual é o significado das palavras e anote o sentido usado nesta fala do Calvin:

Ignorantes – _____

Felizes – _____

Deliberada – _____

Constituição – _____

- Qual parece ser a intenção do Calvin com este discurso? _____

d) Quanto ao terceiro quadrinho:

- Pela linguagem não verbal do Calvin, o quê parece que ele está fazendo?

- O que a linguagem verbal diz?

e) Quanto ao quarto quadrinho:

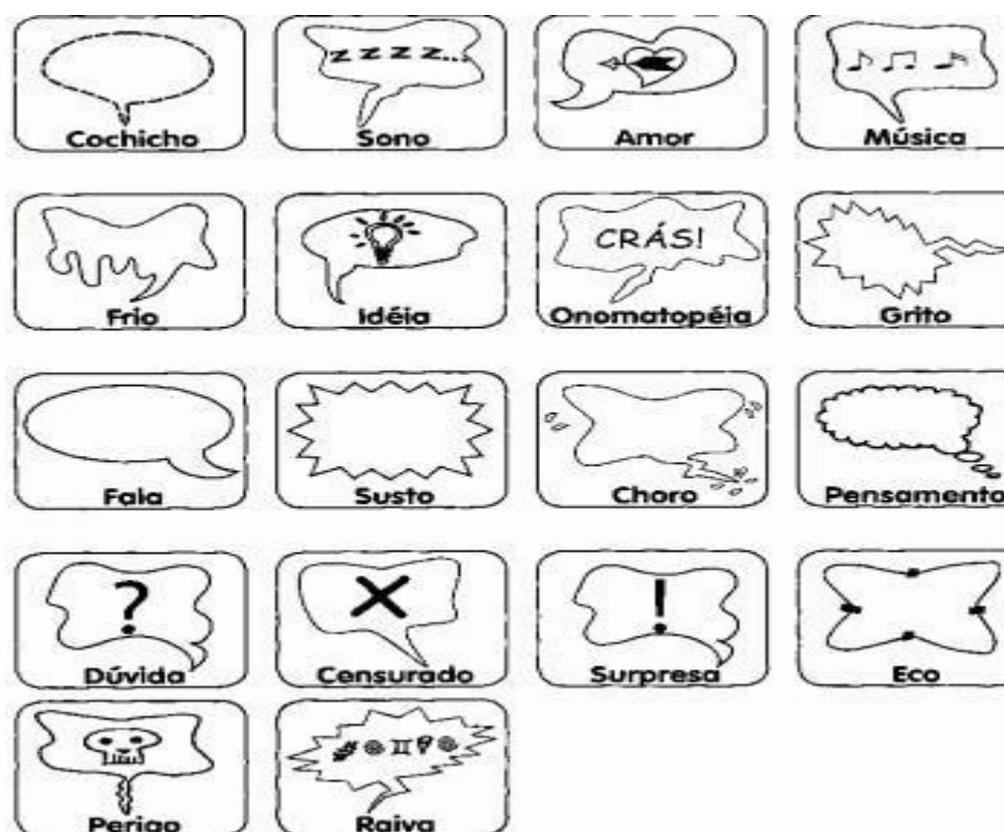
- Que lugar é este? _____
- Pela linguagem não verbal, o quê está acontecendo?

- Observe a diferença do tamanho e do formato das palavras do último quadrinho. Você consegue entender o porquê dessa diferença?

- Você sabe qual é o significado da palavra: **ditadura**? Se não sabe, procure no dicionário e responda: Qual é a intenção do calvin ao usar esta palavra neste momento? _____
- O Calvin está correto em seus argumentos? _____ Por quê?

Atividade 1

Observe bem os diversos tipos de balões de fala que aparecem nas tirinhas. Você já deve ter percebido, nas aulas anteriores, que as tirinhas têm um formato próprio - são curtas, mas com muita informação e que têm duas linguagens (verbal e não-verbal). É importante observar que a linguagem verbal (palavras) aparecem em balões chamados de “balões de fala”, porque é dentro deles que ficam as falas das personagens.



Atividade 2

Observe a tirinha abaixo. Preste atenção que, para entender bem a história, é fundamental a leitura da esquerda para a direita, depois observe e identifique os tipos de balões presentes em cada quadrinho.

2



- a) Quantos balões de fala há nesta tirinha? _____
- b) Quantos balões de pensamento? _____
- c) De raiva? _____
- d) Há balões de onomatopeia? _____
- e) Quais adjetivos foram utilizados? _____
- f) Observe e, quando tiver oportunidade, fale com seus colegas e seu



- a) Quantos balões de fala há nesta tirinha? _____
- b) Há balões de pensamento? _____
- c) Há onomatopeia? _____ Quais? _____
- d) Quais adjetivos foram utilizados? _____
- e) Observe e, quando tiver oportunidade, fale com seus colegas e seu professor sobre o contexto desta história.



- a) Quantos balões de fala há nesta tirinha? _____
- b) Quantos balões de pensamento? _____
- c) Há balões de raiva? _____
- d) Há onomatopeia? _____
- e) Quais adjetivos foram utilizados? _____
- f) Observe e, quando tiver oportunidade, fale com teus colegas e seu professor sobre o contexto desta história.

10ª aula – A empatia nas tirinhas

Atividade 1

Le

Texto 1



Responda:

- 1) Você conhece a história do Lobo Mau e os Três Porquinhos? _____
- 2) Por que o lobo mau é desalmado? _____
- 3) De qual carne é feito o presunto? _____
- 4) O quê, provavelmente, o menino esteja pensando, no terceiro quadrinho e o porquê?



Quantos quadrinhos há nesta tirinha? ____

Quais adjetivos são usados nesta tirinha?_

Pela expressão facial e corporal, o que podemos observar entre o terceiro e o quarto quadrinho?_

Pela linguagem verbal, de quem o idoso não queria receber ajuda? ____

Pela linguagem não verbal, o jovem pertencia a algum dos grupos que o idoso mencionou? ____ Como você pôde perceber? __

Você achou a atitude do idoso correta?__

Você teria a mesma atitude do jovem? __Por quê? ____

Você já viu algum colega chorar, porque alguém estava implicando com ele?

O que você pensa sobre o preconceito?__



oses nas

L
eia a
tirinha.

Texto 1

Quem são estes personagens?___

De quem, provavelmente, sejam estas falas?___Por quê?_____

O que está acontecendo?_

O que podemos entender com a linguagem verbal?_____

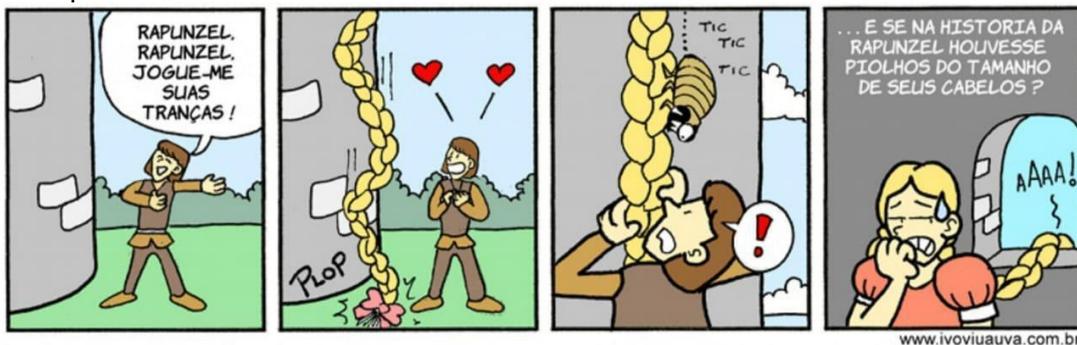
E a linguagem não verbal? _____ Leia a tirinha.

Texto 2

28



- 1) Para fazer trote na menina da torre quais foram as palavras utilizadas pelos meninos? _____
- 2) E a menina, no terceiro quadrinho, quais adjetivos estaria dando aos meninos? _____
- 3) Receber trote é legal? _____ Por quê? _____
- 4) E dar trote é correto? _____ Por quê? _____



- 1) O que acontece no primeiro quadrinho? _____
- 2) Como ele parece estar, no segundo quadrinho? _____
Como você percebe isso? _____
- 3) Que bichinho é aquele que desce pela trança da menina? _____

29

- 4) Como o príncipe fica, no terceiro quadrinho, ao ver o bichinho? _____
- 5) No último quadrinho, a linguagem verbal nos revela qual é o bichinho. Existe este tipo de bichinho deste tamanho? _____
- 6) Mas, em outro tamanho, este bichinho existe? _____ E onde ele costuma ficar? _____
- 7) Também no último quadrinho, a linguagem não verbal nos revela o sentimento da menina. Como ela está? _____
- 8) Quem pega estes bichinhos na cabeça, fica feliz? _____
- 9) O que precisamos fazer para nos livrarmos destes bichinhos? _____
- 10) E quando alguém que conhecemos pega estes bichinhos, devemos contar para os outros, rir e caçoar da pessoa? _____ Por quê? _____

- 11) Quais adjetivos poderíamos dar ao menino no primeiro quadrinho? _____ E no segundo quadrinho? _____ E no terceiro? _____
- 12) A menina só aparece no último quadrinho, pelo seu semblante, qual adjetivo podemos dar a ela? _____

13ª e 14ª aula – Os adjetivos qualificadores

Atividade



- 1) Qual é o lugar em que acontece a história desta tirinha? _____
Como você percebe isso? _____
- 2) No primeiro quadrinho, pergunta-se qual o pedido que Susie faz ao Calvin?

- 3) No segundo quadrinho, qual é o adjetivo que Susie emprega para se referir ao bilhete?

- 4) Pela linguagem não-verbal do terceiro quadro, o que parece que vai acontecer?

- 5) Qual é a surpresa para nós, leitores, que acontece no terceiro quadrinho?

Leia a tirin



- 1) Esta tirinha não tem falas. Apenas com a linguagem não-verbal você consegue entendê-la?_

31

- 2) Como o Calvin estava no primeiro quadrinho? _____
- 3) O que aconteceu no segundo quadrinho? _____
- 4) Como o Calvin ficou no terceiro quadrinho? _____
- 5) O que aconteceu com o Calvin no último quadrinho? _____



- 1) O que o Calvin deu a Susie, pelo dia dos namorados? _____
- 2) E o que a Susie sentiu? _____
- 3) E o que ela fez? _____
- 4) O que acontece no terceiro quadrinho? _____
- 5) O que causa surpresa, no último quadrinho? _____



- 1) Como as pessoas esperam que seja o novo ano? _____
- 2) Comparado ao quê? _____
- 3) O que a Mafalda diz, no último quadrinho? _____
- 4) Por quê? _____

Quanto à próxima tirinha, no primeiro quadrinho, Mafalda diz que ainda tem fé no futuro, Miguelito concorda com ela, mas...



1) O que acontece no 2º quadrinho? _____

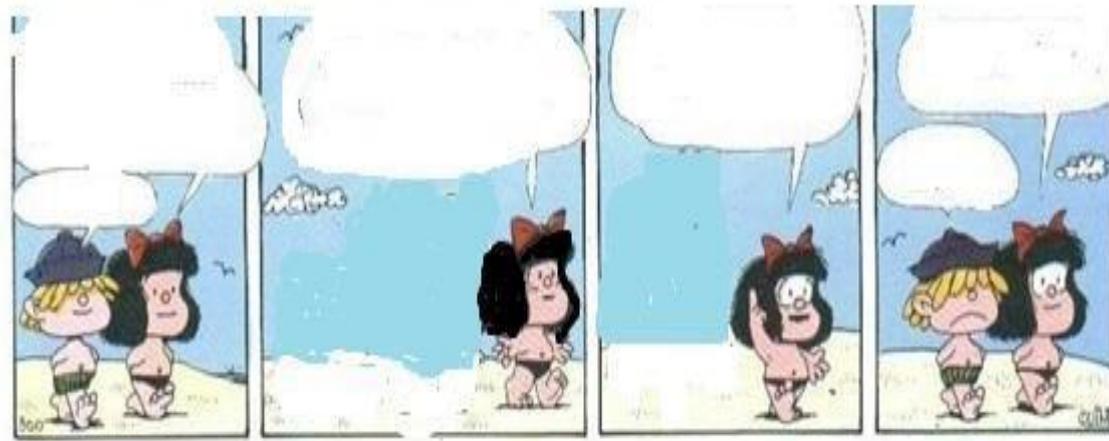
2) Como pode-se perceber isso? _____

3) O que acontece no 3º quadrinho? _____

4) As falas da Mafalda estão de acordo com as atitudes do Miguelito? _____

Explique. _____

5) Agora, você vai escrever um final diferente para a história, escrevendo, nos balões de fala, como se fosse a Mafalda, conselhos para o Miguelito, que também sirva para todas as pessoas que ainda não conseguem evitar crises, contribuindo assim, para um mundo melhor.



6) Você já deve ter lido, ouvido ou assistido sobre o espelho mágico que, na história, aparece respondendo para a pessoa sobre sua beleza. Escreva, nos balões, a fala para o Garfield e uma resposta do espelho, assim como a decisão do personagem. É muito importante, que você preste atenção nos usos das linguagens não-verbais, que a tirinha conta, para que haja coerência.



