

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS

Cristiane Perin

MULTILETRAMENTOS E HQ:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM TIRAS DA MAFALDA

PASSO FUNDO

2019

Cristiane Perin

**MULTILETRAMENTOS E HQ:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM TIRAS DA MAFALDA**

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Crestani.

PASSO FUNDO

2019

Cristiane Perin

**MULTILETRAMENTOS E HQ:
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM TIRAS DA MAFALDA**

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras.

Aprovada em 27 de Junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Maria Crestani
Orientador

Prof^ª. Mr^ª. Elisane Regina Cayser

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois o impossível se tornou possível.

Aos meus pais, Gilmar e Silvânia, pela compreensão perante as ausências, por todo amor e carinho dedicados a mim durante os momentos mais difíceis e pelas palavras de apoio.

Aos meus irmãos, Daiane e Douglas, que são minha fonte de inspiração e que sempre estiveram presentes em todos os momentos, auxiliando e acolhendo minhas decisões, apoiando no processo de formação e aperfeiçoamento.

À minha querida orientadora Luciana por acreditar no meu potencial, pela dedicação e esforço com que realiza seu trabalho, por todo suporte desde o projeto da monografia até agora e também o incentivo que transmite aos alunos quanto à formação de professores reflexivos e pesquisadores.

Aos colegas do Curso de Letras por estarem juntos comigo durante esses anos de estudo. Em especial à minha amiga Adriana, por suportar meu humor e tornar muitos momentos difíceis mais leves.

Aos professores do Curso de Letras, pela dedicação, paciência e esforços para que nos tornássemos bons professores.

A todos, meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Multiletramentos e HQ: uma proposta de trabalho com tiras da Mafalda” tem como objetivo a compreensão dos elementos verbais e não verbais implicados na construção de sentido das tiras da Mafalda, do cartunista Quino. As reflexões teóricas que embasam este trabalho têm como fonte, principalmente, concepções de estudiosos dos letramentos e multiletramentos — Angela Kleiman (2005), Roxane Rojo (2013), Magda Soares (2009, 2014) — e preceitos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Comum Curricular (2017). Também se destacam os estudos de Paulo Ramos (2017, 2018) sobre as tiras. Dada a importância da aplicação de atividades que desenvolvam competências de leitura associadas do gênero em pauta – as tiras, propõe-se, após as reflexões teóricas, uma sequência didática a partir da exploração de tiras da personagem Mafalda.

Palavras-chave: Multiletramentos. HQ. Múltiplas Linguagens.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O doente	27
Figura 2 - Regime global.....	28
Figura 3 - Burocracia	28
Figura 4 - Escola.....	29
Figura 5 - Libertação da mulher	31
Figura 6 - Importância do estudo.....	32
Figura 7 - Profissão.....	32
Figura 8 - Filhinhos.....	33
Figura 9 - Os personagens.....	37
Figura 10 - Sonhos.....	38
Figura 11 - Cremes de beleza	39
Figura 12 – Versão original	39
Figura 13 – Reformando a cidade.....	41
Figura 14 –Formato da tira.....	39
Figura 15- Ano novo	40
Figura 16 - Nova estação.....	40
Figura 17 - Desarmamento	41
Figura 18 - Ajudando os pobres – Tira 1	41
Figura 19 - Raciocínio - Tira 2	42
Figura 20 - Domínio dos acontecimentos - Tira 3	44
Figura 21 - Televisão, veículo de cultura - Tira 4	44
Figura 22- Relações públicas - Tira 5	46
Figura 23 - Cotação de valores - Tira 6.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	COMPETÊNCIAS LEITORAS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	10
2.1	COMPETÊNCIAS DE LEITURA	10
2.2	MULTILETRAMENTOS	13
3	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TIRA	20
3.1	CONCEPÇÃO DE GÊNERO EM DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS	20
3.2	GÊNERO DISCURSIVO TIRA: HUMOR, IRONIA E MULTIMODALIDADE	23
3.1.1	Diferentes Tipos de Tira	24
3.1.2	Diferentes Formatos de Tiras	25
3.1.3	Personagens, Ações, Tempo e Espaço: A Constituição da Cena Narrativa nas Tiras	26
3.1.4	Indicação de Leitura Através dos Balões nas Tiras	29
3.1.5	A Construção de Características Psicológicas das Personagens através do Discurso	30
4	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM TIRAS DA MAFALDA	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Os baixos índices no desempenho dos estudantes em avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹ e o Programa de Avaliação Internacional dos Alunos (PISA)² mostram que os estudantes possuem dificuldades no que tange à leitura e interpretação de textos. Acreditamos que um dos motivos dos maus resultados nesses exames reside na pouca importância dada à leitura e ao trabalho com textos em sala de aula. Bem sabemos que, não raro, as aulas de língua materna concentram seu foco em atividades compostas por regras e classificações gramaticais, esquecendo-se que a competência discursiva/comunicacional dos sujeitos está relacionada ao uso da língua nas diferentes práticas sociais, que requerem leitura/compreensão e produção de textos de diferentes gêneros textuais.

A esse respeito, também é válido lembrar que a ampliação do acesso às culturas digitais possibilitou novas formas de produção, circulação e configuração dos textos contemporâneos, caracterizados como multissemióticos e que implicam o (re)conhecimento de outros elementos – além da linguagem verbal escrita ou oral – relacionados à produção de sentidos. Desde o final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – principais documentos norteadores do ensino – postulam o ensino de língua materna na perspectiva dos letramentos / multiletramentos, com base na leitura de múltiplas semioses (imagens, sons, gestos, cores, expressão), abrangendo as diversidades culturais, inserindo os alunos em práticas letradas e entrelaçando análises críticas. Para exemplificar a diversidade de linguagens que coexiste nos textos utilizados em nossas práticas sociais, pensemos, por exemplo, nas reportagens impressas ou televisivas, nos filmes, nos anúncios publicitários, nos cartazes informativos, entre tanto outros, e no quanto diferentes sistemas semióticos estão presentes nesses textos, construindo significação. Nesse contexto, professores de língua devem trabalhar com gêneros textuais multissemióticos, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs, 1998), visando à compreensão dos sistemas simbólicos, envolvendo o reconhecimento de linguagens verbais e não verbais que contribuem para a geração do sentido.

¹ As avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) e revelam as principais dificuldades quanto às competências em relação à leitura, compreensão e produção textual.

² O Pisa busca medir o conhecimento e a habilidade em português, ciências e matemática de estudantes de 15 anos de idade, realizado por países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e por países parceiros. As avaliações ocorrem trienalmente e com foco em diferentes áreas: 2000 e 2009 o foco em leitura; em 2003 e 2012, matemática; e em 2006 e 2015, ciências. Os resultados podem ser obtidos no site: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

Visto que essas linguagens possuem um papel significativo no processo de construção e sentido nos textos, essa pesquisa busca compreender elementos verbais e não verbais implicados na construção de sentido das tiras da Mafalda, do cartunista Quino. Partimos da hipótese de que um trabalho com esse gênero pode contribuir para a percepção de elementos significantes (cores, traços, formas, símbolos, códigos...) implicados na construção de tantos outros gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes contextos sociais de que participamos.

Os objetivos específicos delineados para esta pesquisa, portanto, são: a) conhecer características das HQs, em especial, das tirinhas; b) compreender a relação entre competência leitora e multiletramentos; c) entender como o discurso dos personagens das tiras constrói traços /características destes; d) com base nos preceitos estudados, elaborar uma sequência didática para trabalho com tiras. Para observar elementos significantes na construção de sentido das tiras, elegemos, como *corpus* de análise, tiras da Mafalda, do cartunista Quino. O material eleito como *corpus* servirá tanto para compreender e exemplificar aspectos abordados no construto teórico quanto para elaborar a proposta de sequência didática.

Este estudo se justifica na medida em que pode contribuir para novas abordagens de HQs – em especial das tiras - em sala de aula, ampliando horizontes de trabalho e desenvolvendo competências de leitura de textos multissemióticos. Assim sendo, esse estudo contribui também para a sociedade, pois é importante a reflexão sobre o papel das diferentes linguagens na constituição de sentidos, posto que as interações sociais são mediadas, cada vez mais, por textos constituídos por diferentes semioses.

Sendo assim, este trabalho vem organizado em quatro capítulos, apresentados em ordem sistematizada, com base nas linhas teóricas: o primeiro é a introdução, na qual apresentamos o tema, o problema motivador da pesquisa, o objetivo geral e a metodologia do trabalho. Apresentamos reflexões sobre o atual panorama do ensino de língua materna através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual explicitamos as dificuldades de ensino/ aprendizagem em relação às competências de leitura, compreensão, expressão oral e escrita, justificando resultados insatisfatórios em Exames Nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Ao mesmo tempo destacamos a importância de um trabalho na perspectiva dos multiletramentos como forma de desenvolver as competências leitoras nas aulas de língua materna.

No segundo capítulo, discorremos sobre as competências de leitura propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo principalmente o ensino/aprendizagem de língua materna, contemplando os multiletramentos. Assim, abordamos a importância da leitura de textos verbais e não verbais, destacando aspectos multissemióticos, tendo como suporte teórico de Roxane Rojo (2013), Magda Soares (2014), Angela B. Kleiman (2005) e propostas do Grupo de Nova Londres - GNL a respeito dos letramentos/ multiletramentos, destacando a conceituação e a importância de tal estudo nos dias atuais.

O terceiro capítulo contempla a perspectiva teórica em relação ao estudo dos gêneros, sob a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin (1997). Também trazemos as contribuições de Fiorin (2006) que, com base em Bakhtin, aborda elementos característicos dos gêneros, tais como: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Em seguida, apresentamos algumas concepções de Marcuschi (2010) em relação aos gêneros emergentes, em decorrência principalmente das novas formas de comunicação, originando assim, novas formas discursivas e relacionando-os com a linguagem em uso. Abordamos também os estudos das principais características do gênero tira, descrito por Paulo Ramos (2017 e 2018). Assim, destacamos os diferentes formatos e tipos, a sequência em que devemos lê-las, o humor dos quadrinhos, as formas de representação da fala, as legendas, onomatopeias, cores e a cena narrativa.

No quarto capítulo, como forma de aliar teoria e prática, apresentamos uma sequência didática com tiras da Mafalda. Nela procuramos contemplar os aspectos teóricos desenvolvidos neste estudo, apontando elementos verbais e não verbais que constroem sentidos nesses textos. Também buscamos demonstrar como posições discursivas diferentes contribuem para estabelecer características – não físicas, mas de caráter – dos personagens.

Na conclusão, retomamos nossa trajetória de pesquisa e os resultados dela.

2 **COMPETÊNCIAS LEITORAS NA PERSPECTIVA DOS** **MULTILETRAMENTOS**

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira delas, abordamos as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017) perante o ensino de língua materna. Na segunda, mencionamos a respeito dos multiletramentos como uma prática social e as contribuições para o ensino.

2.1 **COMPETÊNCIAS DE LEITURA**

O fracasso escolar no que tange ao ensino de Língua Portuguesa está relacionado com a falta de competências de leitura e escrita. Dessa maneira, Perrenoud (2013) explicita acerca da competência de leitura:

[...] Proponho que falemos de competência quando se tratar do domínio global de uma situação, e de habilidade no caso do domínio de uma operação específica que, sozinha, não seria suficiente para enfrentar um conjunto de parâmetros a serem geridos. Assim, as competências estão relacionadas a um conjunto de situações, e as habilidades a operações ou a esquemas que podem funcionar como recursos a serviço de múltiplas competências. (PERRENOUD, 2013, p.49).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (PCNEF 1998), para a área de Língua Portuguesa têm como objetivo a condição de o aluno ampliar o domínio da língua e linguagem, desenvolvendo conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo principalmente: ler e escrever conforme demandas sociais; desenvolver a expressão oral em situações de interação e refletir sobre a linguagem, em especial a variação linguística, considerando três variáveis: o aluno; os conhecimentos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Nessa perspectiva, é necessário, de acordo com os PCNEF (1998) que o professor selecione textos (orais e escritos) de maneira com que o aluno reflita sobre a linguagem, valorizando-a e reconhecendo as variedades.

As reflexões sobre a língua no ensino fundamental devem focar principalmente: a compreensão das relações de produção e o texto decorrente, comparação dos registros linguísticos utilizados em variadas situações comunicativas, análise do sentido atribuído e a discussão dos elementos norteadores para a atribuição da significação. Assim, é necessário saber utilizar a língua para produzir sentidos nas mais variadas situações comunicativas. Sendo que, para desenvolver tal competência, o plano de estudos deve incluir atividades de

contextualização acerca da língua e linguagem, desenvolvendo a competência discursiva dos alunos, visando à exploração de diversos gêneros, pois são de fundamental importância, uma vez que são textos que circulam na sociedade exigindo dos leitores a compreensão e produção de muitos deles.

O problema de compressão de textos, de acordo com Marcuschi (2003) está no fato de que na maioria das vezes é considerada como uma atividade de decodificação do conteúdo inscrito no próprio texto, extraindo-se apenas informações de cópia. Além disso, os exercícios raramente apresentam questões de expansão e construção do sentido, esquecendo-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora, a intertextualidade, os pressupostos, os subentendidos, dentre tantos outros elementos norteadores para uma efetiva compreensão do que se lê. A análise linguística, no que tange à prática de reflexão e análise de língua, segundo os PCNEF (1998), deve estar relacionada com atividades epilinguísticas (analisando os usos no interior da atividade linguística) e metalinguísticas (análise voltada à descrição por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos).

Na sociedade contemporânea é importante a compreensão dos sistemas simbólicos que estão sustentados em diferentes suportes e configuram-se como instrumentos de organização da realidade e de comunicação. Dessa maneira, desenvolver as principais competências ao longo do ensino básico e ao findar do Ensino Médio possibilita uma preparação do aluno para atingir bons resultados em avaliações como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)³, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Porém, o precário desenvolvimento das competências de leitura e produção textual revelam os baixos índices de desempenho nos exames. No relatório do Pisa de 2009, o Brasil estava na posição 53º, dentre os 65 países que participam da avaliação. Nossos alunos apresentaram baixos índices de capacidade de leitura e esse quadro se manteve estável desde o ano 2000. A elevação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015 não representa uma mudança significativa. Dados do relatório revelam que numa escala de 0 a 6, os estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, ou seja, dado extremamente preocupante e que nos leva à questão: o que, de fato, a escola precisa ensinar?

Com intuito de repensar – e melhorar – a qualidade do ensino e dos respectivos escores alcançados nas avaliações aplicadas aos alunos, em 2015, iniciou-se o processo de

³ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) é um sistema de avaliação que atua desde 1995, com uma legislação própria, atribuindo à Secretaria do estado a execução da avaliação. Na última avaliação, foram avaliados alunos do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio na área de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados podem ser consultados no site: <http://www.saers.caeduffj.net/>

construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional da Educação (CNE), incluindo a participação de professores e gestores para a elaboração do documento. Após revisões, a versão final deste documento foi homologada em dezembro de 2017, como um orientador curricular. Nesse documento, “competência” é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes para resolver atividades do cotidiano, visando à cidadania e o mundo do trabalho (BNCC, 2017).

Como a BNCC (2017) está dividida em áreas do conhecimento, a área de Linguagens engloba Português, Artes, Educação Física e a Língua Inglesa. Dentre as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula está a leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana, enfocando nas habilidades de leitura, oralidade e escrita, contextualizando as práticas. Além disso, a BNCC (2017) relata que é importante a compreensão da língua e os contextos de uso; a apropriação da linguagem escrita como uma forma de interação na sociedade; ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam na sociedade; a compreensão da variação linguística; o emprego adequado da língua nas situações adequadas; a valorização da leitura literária e a mobilização das práticas da cultura digital, abrangendo diferentes linguagens e mídias. Para isso,

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BNCC; 2017, p. 66).

De acordo com a BNCC, nos anos finais do Ensino Fundamental, os jovens e adolescentes estão imersos em situações comunicativas diversas que possibilitam a interação com um número maior de interlocutores. Em relação à Língua Portuguesa, cresce o contato com variados gêneros textuais, relacionados a vários campos de atuação entre as diversas disciplinas, ampliando as práticas de linguagem. É importante trabalhar, segundo a BNCC, além das habilidades de leitura e produção de textos nos diversos campos, também a análise de hipertextos, com a possibilidade de editar textos, áudios e vídeos, postar e comentar publicações, e assim por diante. Além disso, há muitos gêneros textuais que exigem do leitor habilidades para a interpretação das multissemioses nas várias mídias, incluindo propagandas,

peças publicitárias, imagens, vídeos, gráficos, infográficos, tabelas, esquemas e tantos outros que mesclam linguagens. Ainda, destaca a necessidade de serem trabalhados conhecimentos sobre a língua, semioses e a norma-padrão com abordagens linguísticas, metalinguísticas e reflexivas envolvendo os principais eixos de leitura, escrita e oralidade. Assim sendo, as práticas de linguagem devem estar ligadas à promoção da reflexão sobre a língua e sobre as outras formas de linguagem, abrangendo as diferentes semioses.

Logo, se as práticas de linguagem envolvem novos gêneros cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, é preciso, segundo a BNCC (2017), que os alunos produzam textos com/nas novas ferramentas, incluindo trabalhos de edição de texto, áudio, vídeos, fotos, tornando a Web um ambiente acessível para que os alunos acessem bons conteúdos e desenvolvam habilidades de uso das tecnologias associadas à comunicação/interação social. Para isso, uma atividade que a BNCC (2017) sugere é que após a leitura de um livro de literatura, por exemplo, sejam postados comentários nas redes sociais. Essa e tantas outras atividades podem ser criadas visando o desenvolvimento da compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelo uso da multissemiose e multiplicidade de linguagens em textos de variados gêneros. Também a utilização das novas ferramentas digitais para comunicação/interação se desenvolve nesse tipo de atividade.

Nesse viés, a BNCC (2017) assume a defesa de um ensino voltado às práticas sociais, ou seja, um ensino que ajude o sujeito a melhor se comunicar no meio em que vive e a solucionar os problemas que podem surgir nas diferentes instâncias de ação social. Tal enfoque está em consonância com o que propõem os estudos dos multiletramentos, que passamos a abordar na seção que segue.

2.2 MULTILETRAMENTOS

Os estudos dos multiletramentos surgiram a partir dos estudos do letramento. Nesse sentido, é importante retomar essa origem. Letramento, de acordo com Soares (2014) é uma versão para o Português da palavra *literacy*, em inglês. A palavra vem do latim *litera* (letra) e o sufixo *-cy* exprime qualidade, estado de ser. De acordo com o Webster's Dictionary (2019), *literacy* é definido como “*the quality or state of being literate*” e *literate* é definido como “*educated, especially able to read and write*”, ou seja, educado e capaz de usar a língua para a leitura e escrita. Dessa maneira, *literacy* é “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2014, p. 17).

Isso porque a escrita, de acordo com a autora, traz consequências sociais, linguísticas, cognitivas para variados grupos sociais. Para exemplificar, as crianças, ao envolverem-se no processo de aprendizagem do ler e escrever envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita que geram consequências para os indivíduos, alterando vários aspectos: sociais, psíquicos, culturais, cognitivos, linguísticos, entre tantos outros. Nesse sentido, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2014, p. 18). Dessa maneira, para ser letrado não basta apenas saber ler e escrever, é necessário utilizar a leitura e a escrita nas inúmeras exigências da sociedade.

Para Kleiman, “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 05). Basta apenas circularmos na nossa cidade, por exemplo, que encontramos muitos usos da língua escrita, como no ponto de ônibus, anunciando produtos e serviços; no comércio; nos supermercados; na igreja; no parquinho; no escritório. Enfim, a escrita está em variados lugares, basta prestarmos atenção nas situações. Ainda de acordo com a autora, letramento não é um método, ou seja, não existe um “método de letramento”, o que pode ocorrer é o professor adotar práticas de usos da leitura e escrita da criança e do jovem na sala de aula, como: adotando práticas de leitura de livros, jornais, revistas, gibis; decorar a sala com o máximo de ilustrações, calendários, alfabeto, caixas com jornais, revistas; atividades extraclasses incluindo passeios para a identificação da escrita em diversos lugares; atividades diferenciadas como a escrita de cartas, comentar notícias, criticar livros dentro do espaço escolar; atividades que promovam a compreensão da escrita, a ampliação do vocabulário, levando o aluno à fluência da leitura.

Ainda Kleiman ressalta que um “evento de letramento” é uma “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece”. (KLEIMAN, 2005, p. 23). Assim, estes eventos englobam atividades relacionadas com a vida social, tendo diferentes participantes na mobilização de alguma atividade. Como exemplo, a autora cita a localização de um endereço por meio de um mapa, na qual uma pessoa é responsável por dirigir e a outra pode ir consultando o mapa e ajudando a ler as placas, ou seja, os dois podem chegar ao destino mobilizando as competências e habilidades de cada um. Na escola, a mobilização dos saberes em relação à prática escrita ocorre individualmente, focando na realização de tarefas, tais como: soletração, leitura, escrita, contação de histórias, entre tantas outras.

Soares (2014) explica que a avaliação do nível do letramento é realizada nos países desenvolvidos, na qual a escolaridade é obrigatória e universal. Para a avaliação, os países tomam como critério o número de anos de escolaridade completados pelos indivíduos. Assim, o pressuposto é que a escola em quatro ou cinco anos não tenha desenvolvido somente a aquisição do ler e escrever, mas o envolvimento das crianças em práticas sociais de leitura e escrita, incluindo a imersão do aluno na escrita, principalmente. Para os países desenvolvidos, o que interessa é o nível de letramento da população, buscando medi-lo através da realização de censos por amostragem, em que se utilizam questões para avaliar as habilidades de leitura e escrita, abrangendo as práticas sociais destas. Tais avaliações englobam habilidades de ler e compreender variados gêneros, tais como: textos em prosa, editoriais, reportagens, poema, além de questões que exigem dos leitores a localização de informações de mapas, tabelas, quadros, verificando se o indivíduo possui capacidade de utilizar diversos materiais escritos, compreendendo-os, interpretando e extraindo informações. Ainda, estas pesquisas evidenciam os usos das práticas de leitura e escrita de determinado grupo social (com condições econômicas desfavorecidas, por exemplo). Porém, uma pessoa pode ser analfabeta, mas letrada. Soares (2014) explica que uma criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge estar lendo, brinca de escrever, ouve e se emociona com histórias contadas, ou seja, esta criança está cheia de materiais escritos e percebe a sua função.

Em relação aos graus de letramento da população brasileira, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) estabelece “níveis de letramento”. Segundo a escala Inaf, o grau de domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática permitem a identificação de dois grupos: os Analfabetos Funcionais e os Funcionalmente Alfabetizados. O grupo dos analfabetos funcionais abrange os sujeitos analfabetos (que não conseguem realizar tarefas simples de leitura de palavras e frases) e alfabetizados em grau rudimentar (aqueles que são capazes de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, ler e escrever). Já o segundo grupo é classificado em três níveis: elementar (são funcionalmente alfabetizadas; leem, compreendem e localizam informações de pequenas inferências); intermediário (possuem a capacidade de localizar informações em diferentes tipos de textos, interpretam e elaboram sínteses de textos diversos, reconhecendo figuras de linguagem, mas há dificuldade em opinar em relação à posição do autor); e proficientes (leem, analisam e compreendem textos de maior complexidade, comparando informações, fazendo distinções quanto a fato ou opinião).

Nos países de Primeiro Mundo, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados como nos Estados Unidos, França, Inglaterra é feito o estabelecimento de

determinados padrões abrangendo a leitura e a escrita. A medição é feita por meio de testes padronizados. Porém, como aponta Soares (2014), o letramento ainda é um grande problema entre a população adulta nesses países, pois apesar de terem alcançado o letramento escolar, na sociedade são incapazes de lidar com os usos da leitura e da escrita. Já no nosso país, Soares (2014) salienta que há poucas pesquisas que avaliam o nível de letramento dos indivíduos. O problema aqui enfrentado não é apenas de aprender a ler e a escrever, mas levarem as crianças, os jovens e adultos a estarem constantemente imersos e fazendo uso da leitura e escrita, envolvendo-se em práticas sociais. Para tanto, é necessário que ocorram condições para o letramento, sendo que a primeira condição é o acesso à escolarização efetiva para a população, aumentando assim o número de pessoas que saibam ler e escrever. Segunda condição é a disponibilidade de bons acervos literários.

Soares (2014) explica que as pesquisas e levantamentos a respeito do nível de letramento apresentam dificuldades quanto à delimitação, porque de fato o letramento envolve, segundo a autora “uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. (SOARES, 2014, p. 66). Há, assim, duas principais dimensões de letramento: a dimensão individual e social. A primeira direciona-se ao atributo pessoal e a segunda o foco está na dimensão social, como um fenômeno cultural, envolvendo o conjunto de exigências do uso da língua escrita.

O letramento, para Soares (2014) envolve dois processos diferentes: ler e escrever. Há, sem dúvida, muitas semelhanças entre esses processos como: uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não saber escrever, ou alguém que lê, mas escreve muito mal. Para a autora “a leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma “tecnologia”) é um conjunto de habilidades linguísticas e psicolinguísticas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. (SOARES, 2014, p. 68). É, portanto, na leitura que algumas habilidades são desenvolvidas:

Habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinado conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2014, p. 69).

Essas habilidades podem ocorrer na leitura de diferentes materiais como: listas de remédio, enciclopédias, anúncios, cartas, jornais, cardápios, sinais de trânsito, receitas, rótulos, entre outros. Já, a escrita na perspectiva individual do letramento engloba um conjunto de habilidades, tais como:

A ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar um público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (SOARES, 2014, p. 70).

Para Soares (2014) “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2014, p. 72). Dessa maneira, há diversas atividades de letramento em contextos sociais diferentes, variando de indivíduo para indivíduo dependendo do lugar de ocupação social, o sexo, a idade, a residência (rural ou urbana), etnia, entre tantos outros aspectos. Por isso, há diferentes práticas de letramento vivenciadas por estas pessoas, mas é preciso ter claro que, numa sociedade letrada, a leitura e a escrita caracterizam-se por serem as principais formas de interação e inserção social.

Na prática, o ato de ler textos de diferentes gêneros está relacionado com as diferentes práticas discursivas da linguagem, as quais requerem multiletramentos. O termo “multiletramento” foi cunhado em 1996, pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores do letramento - Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, dentre outros – que se reuniram em Nova Londres para discutir questões atinentes aos desdobramentos do termo letramento frente aos novos cenários educacionais que se desenhavam. Esses pesquisadores, ao final do encontro, publicaram um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures*”. Por meio desse manifesto, o grupo salientava a necessidade de a escola trabalhar práticas de letramentos contemporâneas, incluindo a variedade de culturas presentes nas salas de aula, caracterizado principalmente pela diversidade cultural, multiplicidade de linguagens, semioses e mídias. As mudanças relativas à produção e circulação de informações devido às tecnologias digitais, possibilitou mudanças significativas na maneira de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades, como a criação de novos gêneros discursivos, tais como: twits, posts, e-zines, fanclips, chats, dentre outros.

Roxane Rojo (2012) explica a respeito o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres. Segundo a autora, o prefixo “multi” aponta para os dois conceitos

essenciais de “múltiplos” presentes nas atividades envolvendo práticas cotidianas de letramento: a multiplicidade das linguagens (semioses, mídias para a significação dos textos multimodais) e a pluralidade e a diversidade cultural, enfocando a formação da significação.

Para Rojo (2012) é importante a introdução de novos e outros gêneros textuais, de outras mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens nas práticas escolares. Isso requer nova ética que não se baseie na propriedade de direitos de autor, mas no diálogo de novos interpretantes, baseada nos letramentos críticos. Também novas estéticas com critérios próprios de cada criador, que acabam diferenciando-se pelos gostos. Já em relação à multiplicidade de linguagens, a autora salienta que ela é evidente nos textos de circulação social, como impressos, nas mídias audiovisuais e digitais que combinam imagens, palavras, sons e arranjos de diagramação que produzem sentidos nos textos. Assim, a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exige multiletramentos, ou seja, nas práticas de recepção e produção desses textos é preciso desenvolver várias habilidades atinentes não só ao reconhecimento do código escrito, mas de muitos outros elementos não verbais, como códigos, símbolos, cores, formas, etc., relacionados também ao uso das ferramentas digitais de comunicação/interação.

Com base nos estudos de Kalantzis e Cope (2006, apud ROJO 2013) ressalta que a educação linguística deve ser apropriada ao contexto multicultural em que o aluno está inserido. De fato, o engajamento dos alunos em projetos de futuro compreendem três questões essenciais: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no campo da cidadania) e as identidades multifacetadas (relacionada à esfera pessoal). Porém, é imprescindível trabalhar além dessas esferas, no campo da (re)produção cultural.

Em relação à organização do trabalho e a importância de construção da educação no que tange à nova contemporaneidade de acordo com as diversas mudanças, o aluno deve apresentar algumas características como: a multicapacidade, a autonomia, a adaptação às mudanças, o conhecimento da diversidade local e das demandas a fim de aproximar-se da realidade e entender a importância de criticá-la, atribuindo significações às ações e suas consequências.

Já no âmbito da educação para a ética e a política, segundo Kalantzis e Cope (2006, apud ROJO, 2013, p. 15), a escola deveria através do pluralismo cívico, desenvolver a competência de retratar as identidades multifacetadas. Assim o trabalho deve ser contextualizado com a realidade que os alunos se encontram. Ou seja, é importante desenvolver atividades que promovam a ampliação do repertório cultural e o engajamento em atividades colaborativas.

A partir do trabalho com letramentos críticos os alunos desenvolverão o papel ético, através do desenvolvimento das habilidades como decidir, julgar e avaliar os fatos.

A BNCC (2017, p.68) ressalta que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” Assim, as novas ferramentas digitais contribuem para a produção e disponibilização de variados textos multissemióticos tanto nas redes sociais, como em outros ambientes na Web. É possível publicar e produzir vídeos, fotos, infográficos, podcasts, enciclopédias, revistas, livros, produzir playlists, vlogs, vídeos, entre tantos outros. Por isso, a Web é um espaço onde todas as pessoas podem acessar e interagir uns com os outros.

Nesse sentido, a escola, como principal agência de letramento, precisa incluir em suas aulas práticas de linguagens produções visando às demandas sociais necessárias para as interações sociais.

3 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TIRA

Tendo em vista o foco deste capítulo, ele está organizado em duas seções. Na primeira, mencionamos estudos relativos aos gêneros discursivos, destacando as principais teorias da Linguística no que concerne à pesquisa de gêneros. Na segunda, voltamos nossa atenção à multimodalidade do gênero tira os elementos que constituem: humor, ironia, os diferentes tipos e formatos, a ação narrativa, tempo, espaço e o modo de leitura dessa narrativa.

3.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO EM DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

De acordo com Bakhtin (1997), os estudos referentes aos gêneros não são novos, ou seja, iniciaram-se na Grécia Antiga, com os autores Platão e Aristóteles. Em decorrência dessa concepção desses filósofos, estudavam-se gêneros literários, no campo artístico-literário, ou seja, focados na literatura, e principalmente os gêneros: épico (caracterizado pelo aspecto narrativo e pela relação com os fatos históricos, apresentando relações com a realidade, o formato do texto é na forma de prosa ou versos); lírico (o “eu artista” expressa sentimentos e emoções, sendo predominantemente subjetivo) e dramático (representação dos conflitos do homem com o mundo, sendo as principais formas de gêneros dramáticos a farsa, o auto, a mágica, o circo, o balé, a mímica e a ópera). Fiorin (2006) relata que os gêneros eram vistos como um conjunto de propriedades formais, fixas e imutáveis, apresentando caráter normativo, ou seja, as poéticas do classicismo ditavam como deveria ser composta uma tragédia, por exemplo, marcando os gêneros como sendo um conjunto de propriedades formais a qual o texto deveria obedecer.

Sabemos que houve uma modificação expressiva em relação ao conceito de gênero, sendo que hoje ele é visto como um meio de ação e interação. Em relação aos estudos linguísticos e literários, Bakhtin (1997) preocupa-se com o processo de produção dos gêneros. Assim, há uma relação intrínseca entre a utilização da linguagem e as esferas de atividades humanas. Fiorin (2006) destaca algumas esferas, tais como: as da escola, do trabalho, da política, das relações de amizade, entre tantas outras que requerem tipos de enunciados distintos. As esferas ocasionam o aparecimento de tipos *relativamente estáveis* de enunciados, uma vez que é preciso considerar a historicidade dos gêneros e a mudança ocorrida. Como explica Crestani (2014), ao analisarmos os elementos de uma notícia do século XX e a de hoje, podemos reconhecê-la por vários elementos: título, lead, o formato, como os fatos são

narrados, porém muitos elementos mudaram de acordo com o uso da tecnologia digital, ou seja, atualmente há imagens, infográficos, gráficos e tantos outros que podem apresentar mudanças de acordo com o veículo em que ela for publicada (se for online, pode apresentar áudio, vídeo, animação gráfica, fotos e tantos outros). Por isso se diz que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Inclusive em relação ao conceito de gênero como forma de discurso social, Bakhtin (1997) salienta que há uma variedade de gêneros do discurso porque existem múltiplas atividades humanas que envolvem diferentes gêneros. Sendo assim, há uma interconexão da linguagem com a vida social porque os gêneros estão sempre vinculados às esferas de atividades humanas. Conteúdo temático, construção composicional e estilo são, segundo Bakhtin (1997), elementos característicos dos gêneros implicados na construção dos enunciados, de acordo com a particularidade de cada esfera de ação.

Fiorin (2006), ao abordar os estudos bakhtinianos sobre gêneros, explica que o conteúdo temático não é o assunto em específico de um determinado texto, mas o domínio de sentido que se obtém do gênero. Para exemplificar, as cartas de amor apresentam um conteúdo temático definido pelas relações amorosas, mas cada carta pode apresentar um assunto específico (traições, rompimentos) dentro do mesmo conteúdo temático.

Já a construção composicional, segundo Fiorin (2006), está diretamente relacionada com o modo que o texto está organizado e estruturado, por exemplo, as receitas culinárias comumente apresentam antes a lista de ingredientes e, posteriormente, o modo de preparo. Já uma carta apresenta outra estrutura e está ancorada num tempo, num espaço, numa relação de interlocução, trazendo informações específicas como: a indicação do local, a data, o nome de quem escreve e para quem escreve.

Quanto ao estilo, Fiorin (2006) destaca que se trata da seleção de meios linguísticos como meios lexicais, fraseológicos e gramaticais selecionados em função da “imagem” que o locutor faz do interlocutor, buscando a compreensão do enunciado. Assim, há um estilo que usa determinadas formas mais impessoais e formais, como nos requerimentos, nos discursos parlamentares; há um estilo familiar, na qual o interlocutor está fora das hierarquias e convenções sociais, como conversas com amigos, marcada pela informalidade em relação ao uso da linguagem; há estilo íntimo entre os parceiros amorosos, empregando a linguagem romântica, entre tantos outros estilos.

Gêneros, segundo Fiorin (2006), ganham sentido através das atividades humanas e são meios de apreender a realidade. Com as transformações sociais e tecnológicas – as quais criam novas formas de interação – surgem novos gêneros e se alteram os já existentes. Um

gênero pode apresentar mudanças à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas.

Para Marcuschi (2010, p. 19), “fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Dessa forma, os gêneros caracterizam-se como eventos textuais que, segundo o autor, são considerados “maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p.19). Assim sendo, os gêneros surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais, relacionando-se com inovações tecnológicas, o que é possível constatar o vasto repertório de gêneros textuais hoje existentes em contraste com a sociedade anterior à comunicação por meio da escrita.

Os gêneros emergentes, segundo Marcuschi (2010), possuem uma relação com os usos da linguagem, como exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo muitas fronteiras. São gêneros marcados pelo hibridismo, possuindo formas comunicativas próprias, sendo que de acordo com o autor: “Esses gêneros também permitem observar maior integração entre vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”. (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Como exemplo da multiplicidade semiótica constitutiva de muitos gêneros textuais, podemos citar as publicidades, que, em sua maioria, são constituídas por palavras e imagens.

Além disso, Marcuschi (2010) salienta que os gêneros textuais são definidos por aspectos sociocomunicativos e funcionais. A partir das ideias de Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), Marcuschi (2010) relata que a comunicação verbal ocorre por meio de gêneros textuais, sendo impossível a comunicação sem a utilização de algum texto. Nesse sentido, a língua é vista como uma ação social e histórica, ou seja, como um instrumento de representação de fatos e é por isso que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas. O autor assim define gêneros textuais:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo, composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Bakhtin (1997) ao descrever os gêneros, dividiu-os em duas categorias: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários compreendiam as situações de comunicação mais simples do discurso, pertencentes à comunicação mais espontânea, como as piadas, o bate-papo, a conversa telefônica, o e-mail, o chat, etc. Por outro lado, os secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p. 281), sendo predominantemente escritos nas esferas jornalística, jurídica, religiosa, filosófica, política, científica, entre outras. Assim sendo, para Fiorin (2006), os gêneros secundários podem mesclar-se com os primários, modificando-os, como por exemplo, um diálogo cotidiano em um romance.

Após essa breve retomada sobre os gêneros do discurso, passamos a explorar algumas características específicas dos textos que compõem nosso objeto de estudo, as tiras.

3.2 GÊNERO DISCURSIVO TIRA: HUMOR, IRONIA E MULTIMODALIDADE

Ramos (2018) designa o gênero tira cômica, atrelada à temática do humor, assim:

A temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto [...], construindo em um ou mais quadrinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final. (RAMOS, 2018, p.24).

Teixeira e Sousa (2014) salientam que as tiras são textos ricos para uma análise porque possibilitam a compreensão de um fio da narrativa que envolve a soma dos elementos verbais e visuais (imagens, cores, balões e demais recursos) e também são configuradas como textos multimodais (linguagem verbal e não verbal), importantes de serem explorados em sala de aula, destacando a interligação das linguagens do texto e imagem, propondo uma ampliação da compreensão dos sentidos existentes.

O que chama a atenção do leitor são as imagens, as simetrias, as tonalidades, os contornos, as cores e pode ser surpreendido em relação à textualidade, incluindo as combinações gramaticais, sintáticas, morfológicas nas tiras. De acordo com Eisner (2001), o leitor deve ter um conhecimento prévio da linguagem quadrinística, associando texto/imagem, disposição da leitura por meio dos balões, compreender o modo de representação dos sons nos quadrinhos (onomatopeias), identificar os rabichos (indicadores que partem do balão para o personagem), as calhas (marcando os espaços entre os quadrinhos), as tiras (possuindo uma

ordem de “fila”, sempre da esquerda para a direita), o quadrinho (espaço em que ocorre a cena) e o requadro (o contorno).

Para Ramos (2017), na fase pré-internet o termo comum utilizado era tira, porém, a palavra “tirinha” começou se popularizar, com a influência da internet, passando a se tornar comum entre autores, editores e leitores que adotam esse termo para referir-se à produção das histórias em quadrinho. O autor salienta que, na prática, ambas as palavras são sinônimas. Quando as tiras nasceram, nos Estados Unidos, elas foram denominadas de comic strips, ou seja, “tira cômica”, por outro lado, no Brasil há diferentes maneiras de referir-se a elas: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística, tirinha de jornal, tirinha diária, webtirinhas, webtiras. Dependendo do foco de análise, por exemplo, se estiver baseado nos elementos humorísticos, os termos mais utilizados são: tira/tirinha cômica, de humor ou humorística. Se fosse analisada a veiculação, por exemplo, nos jornais, seria denominada jornalística, de jornal ou diária.

A dicionarização da palavra “tira” ocorreu por volta de 1986, ou seja, bem tardiamente, e segundo Ramos (2017), com uma definição que deveria ser revisada. Ramos (2017, p. 41) explica que, de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda de 1956, tira é definida como: “segmento de uma história em quadrinhos, usualmente constituído de uma única faixa horizontal contendo três ou quatro quadros”. No entanto, as tiras nem sempre apresentam apenas três ou quatro quadros e nem sempre eles estão dispostos na horizontal. Há formatos bem diferenciados de tiras.

3.1.1 Diferentes tipos de tira

Para Ramos (2017), todas as histórias em quadrinhos apresentam algumas marcas comuns:

- uso da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopeia, quadrinho etc.);
- utilização de recursos de ordens verbal escrita e visual;
- tendência de composição das histórias em narrativas, ancoradas em formas próprias de representação da fala (como a presença dos balões para indicar os diálogos) e dos elementos narrativos (passagem do tempo, composição do espaço, entre outras possibilidades). (RAMOS, 2017, p.63).

Entre os possíveis gêneros de histórias em quadrinhos, estão as variadas formas de construção das tiras. As mais conhecidas são as **tiras cômicas**, que são publicadas nos jornais

e/ou veiculadas na Internet. Estas possuem a marca de romper com a expectativa do leitor ao final da história. Assim, essas tiras criam um “cenário” inicial para o leitor e ao final apresentam outro, o que desencadeia o humor. Para Ramos (2017), a construção do desfecho inesperado é a marca central do gênero tira cômica. Os finais são sempre surpreendentes e é um aspecto que tanto autor quanto leitor compartilham. Observa-se também uma aproximação das tiras cômicas com as piadas, pois ambas possuem textos curtos, personagens fixos ou não, necessidades de conhecimentos prévios e inferências por parte do leitor/ouvinte para compreender o humor das histórias. O autor ressalta que a construção do humor nas tiras não está associado apenas aos elementos verbais, podendo haver uma mistura de linguagens na construção do que desfecho que desencadeia o riso, ou, então, ser esta duma atribuição da linguagem não verbal.

As **tiras seriadas** tem como regularidade uma narrativa maior, dividida em capítulos, é como se fosse uma telenovela, mas em quadrinhos. O gênero tem sido chamado aqui no Brasil de tiras de aventuras, na qual se destacava os principais personagens: Mandrake, Tarzan e Fernandinho. A publicação dessas tiras nos jornais persistiu por décadas. Já as **tiras cômicas seriadas**, para Ramos (2017), apresentam uma mescla da composição das tiras cômicas (marcadas pelo humor ao final da história) e seriadas (uma narrativa maior, dividida em episódios). Dessa maneira, as tiras são construídas com um final cômico em cada episódio.

Ramos (2017) também ressalta as **tiras livres** que apresentam um “tratamento estético diferente”, tanto na elaboração da parte verbal, quanto da visual. Distancia-se do humor e da ação, aspectos presentes nos demais gêneros. É uma tira construída com uma despreocupação da rigidez de padrões e gêneros preestabelecidos e apresentando uma maior liberdade temática, estrutural e estética. No Brasil, essa produção ganhou destaque com as produções de Laerte Coutinho, compondo tiras livres, sendo várias delas publicadas na Folha de São Paulo, a partir de 2005. Além de Coutinho, Rafael Sica, Marco Oliveira e Heitor Isoda destacam-se no campo de criação destas histórias.

3.1.2 Diferentes formatos de tiras

Ramos ressalta que tira é “um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes impressos e digitais.” (RAMOS, 2017, p.31). Ainda, segundo o autor, é importante analisar as condições contextuais de produção e circulação para a constituição de elementos importantes na identificação de tiras. O molde das tiras pode variar de acordo com

o suporte e a mídia na qual forem veiculadas. No século XX, os principais meios de divulgação delas eram os jornais, as revistas e os livros. Porém, com as mídias virtuais, houve uma maior flexibilização nos formatos e extensão desses textos. Assim, Ramos (2017) elenca que os formatos são considerados flexíveis e podem ser agrupados em categorias⁴.

3.1.3 Personagens, ações, tempo e espaço: a constituição da cena narrativa nas tiras

A cena narrativa com base em Ramos (2018) configura-se nos quadrinhos agrupando cenário, personagens e fragmentos de espaço e tempo. O formato do quadrinho pode apresentar variações, mas todos apresentam uma borda que é representada por um contorno, na qual dentro de cada um há um encapsulamento de ações a partir de linhas, podendo ser: retângulo, quadrado ou qualquer outra esfera criada pelo cartunista.

Dessa maneira, a linha demarcatória indica o tempo da narrativa e possui duas funções: a primeira de marcar a área da narrativa e a segunda de indicar o momento que se passa aquele trecho da história. Portanto, a escolha dos traços dependerá do que o cartunista representará. Como, por exemplo, as linhas retas indicam o tempo presente, as linhas onduladas ou tracejadas lembram o passado, além das linhas onduladas indicarem também o que se passa na mente dos personagens, como os sonhos.

A ação narrativa é conduzida por intermédio dos personagens. Assim, eles têm a função de orientar o leitor os elementos da ação que é transmitida pelo rosto e o movimento dos seres. Dessa maneira, Cagnin (1975, apud RAMOS, 2018, p. 108) aponta que a expressão do rosto nos quadrinhos é representada pela combinação de cinco elementos: mescla de olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca. Há diferentes maneiras de expressões que no contexto dos quadrinhos podem ter significados distintos, ou seja, cada sinal gráfico pode representar sensações e emoções como: preocupação, desespero, entusiasmo, esforço físico que podem ser identificadas pela expressão facial e corporal.

A tira abaixo apresenta uma cena narrativa, na qual é iniciada com o personagem Felipe na porta de casa de Mafalda. Percebemos que nesse primeiro momento, Felipe está alegre (observando a expressão do rosto, pupilas e boca), mas através da fala da Mafalda: “Psiu! Fala baixo! Tem um doente em casa!”, percebe-se já no segundo quadrinho que a expressão facial dos dois personagens é de preocupação, tanto que Felipe questiona no terceiro e quarto quadrinho quem estaria doente: “Seu pai está doente?” e “Então é sua mãe”,

⁴ Explicaremos sobre os tipos de categorias na Proposta de Sequência Didática com as tiras da Mafalda.

mas Mafalda nega ambas as perguntas e ao chegar ao quarto compreendemos que o “doente” se trata do mundo. Nesta tira a cena acontece no momento em que Felipe chega a casa, desenvolve-se com os dois andando pela casa e ao final a chegada ao quarto (inferimos pela cama, a cadeira, o travesseiro, o quadro, a planta e o “doente”).

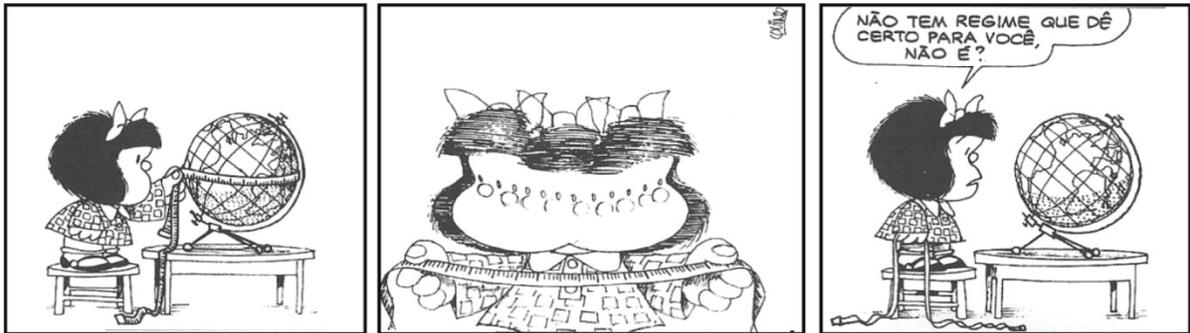
Figura 1 – O doente



Fonte: (QUINO, 1990, p. 8-9)

O tempo se infere, no processo narrativo, pelo que vem demonstrado dentro de um só quadrinho, em um determinado espaço, relacionando-se de forma sequencial com os demais. Assim, Ramos (2018) salienta que o leitor precisa fazer as inferências dos movimentos ocorridos pelos personagens nos quadrinhos em relação ao tempo. Para exemplificar, pensemos num personagem que está caindo. Por mais que este pareça estar “estático”, há possibilidades de o leitor inferir o que aconteceu no quadrinho por meio dos movimentos, do contexto e outros elementos (símbolos/sinais) do texto. As chamadas “linhas cinéticas” indicam a mudança da posição do corpo dos personagens e essa representação contém uma ideia de tempo, mesmo este sendo de curta duração. Assim sendo, “tempo é elemento essencial nos quadrinhos. É percebido pela disposição dos balões e dos quadrinhos. Quanto maior o número de vinhetas para descrever a ação, maior a sensação de prolongamento do tempo.” (RAMOS, 2018, p.128). Como exemplo, a cena narrativa da tira abaixo contém em si a ideia de tempo, na qual a ação de mover a cabeça de um lado para o outro ocorreu em poucos segundos:

Figura 2 – Regime global



Fonte: (QUINO, 2008, p. 194)

No próximo exemplo, Mafalda fala em tom de voz mais alto (indicado pelas letras maiores) a palavra “Burocracia”, já no segundo quadrinho a presença da personagem sentada, com um olhar de preocupação, seguido nos demais quadrinhos. A construção de quatro quadrinhos menores com apenas a personagem principal com expressão de preocupação na espera, mostra o tempo (relativamente longo). Somente no último quadrinho o leitor percebe que a Burocracia é a tartaruga, na qual a menina colocou o nome por ser lenta e é assim que o bom leitor constrói a intertextualidade.

Figura 3 - Burocracia



Fonte: (DIKÉ, 2016)

3.1.4 Indicação de leitura através dos balões nas tiras

Para Ramos (2017), a ordem da leitura deve ser da esquerda para a direita e de cima para baixo. Os quadrinhos seguem essas mesmas orientações, representadas nos balões e nas legendas. Outra convenção nas histórias em quadrinhos é que o quadrinho seguinte indica uma sequência posterior à vinheta anterior e o espaço entre os quadrinhos é denominado hiato (ou sarjeta), criando um corte narrativo entre os quadros. Por isso, é tarefa do leitor inferir o conteúdo que está sendo omitido. Quanto maior o corte, a tendência de inferência poderá ser maior. No exemplo do quadrinho abaixo, o que se pode inferir do hiato que ocorre entre o terceiro e o quarto quadrinho é que o personagem Manolito levou uma surra de sua mãe e foi “obrigado” a ir para a escola (devido ao conteúdo no balão do último quadrinho e à imagem da escola).

Figura 4 - Escola



Fonte: (QUINO, 1992, p. 18-19)

Segundo Ramos (2017, p. 119), “o balão é formado pelo contorno e pelo apêndice, projetado na direção do personagem e indicando de quem é a fala ou o pensamento. Ambos, balão e apêndice, podem adquirir sentidos diferentes conforme o contorno de linha utilizado para representá-los”. Dessa maneira, o balão possui dois blocos constituintes: o seu continente (a parte externa do balão) e o seu conteúdo (elementos visuais e verbais contidos internamente). As falas são apresentadas por meio de recursos gráficos de representação da fala ou do pensamento, indicado por um contorno, o qual recria um solilóquio (discurso expresso em voz alta- balão de fala sendo seu próprio interlocutor) ou um monólogo (representação escrita do pensamento ou reflexão sem interlocutor), ou uma situação de interação conversacional. (RAMOS, 2018).

Acevedo (1990, apud RAMOS, 2018) explica que o continente pode apresentar diferentes formatos, apresentando diferentes sentidos perceptíveis através da linha que contorna o quadrinho: a linha preta, reta ou curvilínea do balão simula a fala em tom normal, o que se denomina balão-fala; já as linhas tracejadas indicam voz baixa ou sussurro; a forma de nuvem revela o pensamento de algum personagem; e os traços em ziguezague podem indicar a voz alta, gritos, sons eletrônicos, dentre outros.

Na análise da mensagem do balão, outro elemento importante é o tipo da letra. Ramos (2018) afirma que a letra utilizada tradicionalmente é a linear, sem negrito e em cor preta, indicando uma expressividade “neutra”. São diversos os tipos de letras que cada cartunista escolhe, como letras em tamanho menor para indicar uma fala em tonalidade mais baixa, por exemplo. Já o negrito sugere uma fala em tom mais alto ou mais emocional. Porém, a tonalidade mais forte pode dar um destaque a alguma expressão, dando ênfase a uma determinada palavra.

O autor ainda salienta que o conteúdo dos balões ajuda a projetar características dos personagens. Os balões seriam turnos conversacionais, na qual a quantidade de palavras indica se o turno é simétrico (troca de fala proporcional aos falantes) ou assimétrico (predomínio de uso da fala por parte de um dos personagens). Já o silêncio nos quadrinhos, para o autor, pode ser representado de três maneiras: ausência de balões, balões sem fala e o uso de balões com reticências (indicando pausa ou hesitação). (RAMOS, 2018).

3.1.5 A construção de características psicológicas das personagens através do discurso

A linguagem é um instrumento da comunicação humana e uma prática social e histórica que produz sentidos através dos discursos. As mais variadas formas de manifestação do pensamento estão ligadas aos aspectos sociais e ideológicos empregados nas palavras que são pronunciadas na interação com demais personagens na cena enunciativa, assim sendo, o discurso se estabelece através da linguagem e ideologias. Nesse sentido, o cartunista Quino “constrói” características dos personagens, através do discurso proferido — e da posição assumida pelo personagem em relação ao discurso — selecionando, inclusive, temas relevantes (a política, as guerras, os conflitos sociais, a emancipação feminina, a paz mundial, a crise econômica, a censura, a democracia, as questões ambientais) que são projetados nos enunciados.

Em relação aos estudos da enunciação, Fiorin (2008) destaca que há sempre na comunicação a pessoa que fala e aquela a quem se fala, portanto há sempre um “eu/tu”

projetado no interior do enunciado. Quando, por exemplo, Mafalda afirma que “Precisam dar trabalho, proteção e bem estar aos pobres” está projetando um “eu” preocupado com as causas sociais, solidarizando-se com aqueles que necessitam. Para compreendermos algumas características dos personagens, Maingueneau (2008) enaltece que o conjunto de determinação físicas e psíquicas que estão associadas à corporalidade (associada à feição física, incluindo a forma de se vestir) e ao caráter (contemplando os traços psicológicos) são comportamentos adotados pelo enunciador, sendo que aquele que está ouvindo/lendo (destinatário) identifica um conjunto de representações que são avaliadas negativamente ou positivamente, a partir de estereótipos na construção discursiva dos personagens.

Assim é a partir do discurso e pelo discurso que os sujeitos mostram a subjetividade, seus modos de pensar, suas posturas, seus desejos e anseios frente ao mundo, e que os interlocutores imaginam certas características daquele que fala. Assim, a recorrência de determinados discursos/posições discursivas acaba projetando características “estereotipadas” da personagem aos olhos do leitor/interlocutor. Exemplo disso ocorre com a personagem Mafalda que representa características de uma mulher contemporânea, emancipada, bem informada, contestadora, que se preocupa com os problemas mundiais, não gosta de realizar trabalhos domésticos, frequentemente critica sua mãe por ser uma dona de casa e não se dedicar aos estudos. Pode-se evidenciar uma dessas características através da tira abaixo, na qual Mafalda questiona sua mãe: “Mãe, que futuro você vê no movimento pela libertação da Mulher, não, nada, esquece...”. Assim, observa-se que a menina tenta perguntar para sua mãe acerca do futuro do movimento de libertação das mulheres, mas devido a todas as tarefas que ela visualiza (roupas passadas e dobradas, tapete enrolado, aspirador de pó e, por fim, a mãe limpando o chão) ela desiste de concluir seu pensamento, vindo a calar-se (fato que é representado através das letras menores e ao olhar a sua mãe estática realizando os afazeres).

Figura 5 – Libertação da mulher



Fonte: (LAVADO, 1993, p. 381)

Já em relação à próxima tira, evidenciamos mais uma característica da personagem através do seu discurso. Primeiramente, Mafalda demonstra a opinião que tem da mãe, considerando-a medíocre por ter abandonado os estudos ao assumir o papel de mãe e esposa, realizando os afazeres domésticos. Através da fala do terceiro quadrinho: “Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim-de-infância e estudar bastante. Assim, mais tarde não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você”, percebemos que a menina acredita que os estudos são um meio de romper com o estereótipo da mulher que realiza os trabalhos domésticos.

Figura 6 – Importância do estudo



Fonte: (CLUBE DA MAFALDA, 2014)

Em contraste com as características projetadas à Mafalda, surge o estereótipo de Susanita, cujos discursos revelam uma menina com características negativas, tais como: fofoqueira, invejosa, preconceituosa e fútil. As duas tiras abaixo evidenciam tais características, através do que ela relata nos quadrinhos, ou seja, que quer ter filhos, ter um marido que a sustente, ser uma dona de casa. Essas características discursivas são justamente evidenciadas pela recorrência das falas, ou seja, há várias tiras em que a personagem está comentando sobre o que ela deseja para o futuro.

Figura 7 - Profissão



Fonte: (QUINO, 2006, p. 306)

Figura 8 - Filhinhos



Fonte: (QUINO, 1992, p. 138-139)

Assim, sucessivamente, cada um dos personagens das tiras de Mafalda vem caracterizado pelas suas concepções discursivas, como se verá na análise.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM TIRAS DA MAFALDA

Com base nos preceitos teóricos abordados nos capítulos anteriores, este capítulo desenvolve uma proposta de sequência didática para exploração de tiras em sala de aula. Como já mencionamos na introdução, nosso estudo se volta à abordagem das tiras da Mafalda, sendo elas, portanto, também o material explorado para elaboração desta proposição.

A sequência didática que ora se apresenta foi desenvolvida para ser trabalhada nas séries finais do ensino fundamental, proporcionando prática de leitura, compreensão das multissemiões, conhecimento das características específicas do gênero HQ, desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Assim sendo, o objetivo principal da sequência didática é promover a leitura, a compreensão e a interpretação das tiras, associando elementos verbais e não verbais para a percepção de efeitos de sentido.

Os objetivos específicos delineados para esta proposta de atividade são: a) compreender o contexto sócio-histórico em que os exemplares das tiras analisados estão inseridos; b) compreender características específicas do gênero tira; c) perceber o modo de atuação da linguagem verbal e não verbal para a compreensão do sentido; d) identificar críticas e ironias presentes; e) perceber informações explícitas e implícitas; f) reconhecer as principais características dos personagens que compõem as tiras.

Dessa maneira, a primeira atividade, intitulada “Conhecendo o espaço de circulação do gênero tira”, está baseada em uma atividade oral com os alunos, para que argumentem a respeito desse gênero, o que eles conhecem a respeito, qual a importância dele, em quais veículos geralmente circula.

Na segunda atividade, procuramos contextualizar um pouco sobre a criação das tiras da Mafalda, trazendo alguns dados sobre o cartunista que a criou, o período histórico, os principais veículos em que as tiras circulavam.

A terceira atividade da sequência refere-se à exploração das principais características dos personagens da Mafalda, pois, de fato o cartunista cria cada um(a) com características marcantes, que são reveladas através dos discursos. É muito importante o professor aplicar essa atividade e fazer com que seus alunos percebam alguns traços representativos através da manifestação dos personagens através da linguagem.

Por conseguinte, a quarta atividade é em relação à representação da fala nas tiras. Nessa etapa, pode-se criar uma pequena discussão com os alunos a respeito do recurso que é utilizado para representar a fala, instigando a reflexão a cerca dos diferentes modos de expressão.

A quinta atividade será sobre as variadas onomatopeias presentes nas tiras. Por conseguinte, a sexta atividade compreende os diferentes tipos de tiras existentes, para que os alunos percebam a diversidade de estilos que esse gênero pode adotar.

Após uma sequência de atividades, a atividade final será de análise e interpretação de pares de tiras, ou seja, o professor ao analisar duas tiras com os alunos estará permitindo a ampliação do sentido e principalmente a percepção de algumas características essenciais como (já frisado anteriormente), que são atribuídas aos personagens através dos discursos.

Etapa 1 – Conhecendo o espaço de circulação do gênero tira

Nesta primeira atividade, a aula pode iniciar com a discussão a respeito da circulação do gênero tira. Assim, algumas perguntas podem ser feitas aos alunos:

- a) Qual suporte o gênero tira pode ser encontrado?
- b) Onde você costuma encontrar esse gênero?
- c) Qual é a importância da leitura de tiras?
- d) Você possui familiaridade com a leitura e interpretação?
- e) Quais elementos você analisa nas tiras?

Após a discussão, o professor poderá solicitar aos alunos que acessem as Redes Sociais e que abram a página “Tirinhas da Mafalda” no Facebook. Dessa maneira, o professor poderá pedir que os alunos leiam algumas tiras e identifiquem o espaço em que os personagens se encontram (adentrando na percepção dos aspectos não verbais).

Etapa 2 – Quem é Mafalda?

Primeiramente o professor pode pedir aos alunos se conhecem a personagem, se já tiveram a oportunidade de ler algumas tiras, onde leram e quais os temas abordados. Partindo da discussão inicial, a introdução do conteúdo pode ocorrer com uma contextualização das tiras da Mafalda, inicialmente projetando em PowerPoint a imagem do cartunista Joaquin Salvador Lavado (mais conhecido como Quino) e explicando que ele é um cartunista e humorista argentino que ganhou grande repercussão no cenário mundial pelas famosas tiras. Sendo publicados em jornais, tais como no Jornal Semana Primeira Plana no ano de 1964, posteriormente no Diário El Mundo, evidenciando-se assim um enunciário que aborda os conflitos sociais característicos de seu contexto sócio-histórico, marcado por: ditadura (censura e a segregação da época); luta pela emancipação feminina; golpes militares na América latina; vários conflitos sociais; o Movimento Feminista; O Movimento Negro; o Movimento Hippie (propor a libertação sexual) e o movimento pelos Direitos Civis (incluindo

as Marchas da Liberdade). Após tal discussão, podem-se mostrar imagens da personagem Mafalda em PowerPoint para que os alunos reconheçam a personagem principal.

Etapa 3 – Características dos personagens

Para trabalhar com as principais características físicas e discursivas, poderão ser selecionadas tiras com os personagens da história para que sejam identificadas através dos elementos verbais e não verbais. Para iniciar a discussão com os alunos, podem-se fazer as seguintes questões aos alunos: a) Vocês conhecem os personagens da Mafalda e algumas características físicas/ psicológicas deles? b) Se sim, poderiam dizer algumas características desses personagens?

Os alunos podem acessar a página do Facebook “Tirinhas da Mafalda” para que se familiarizem com as tiras e identifiquem alguns personagens. Logo, tal atividade contribui para o aprendizado da cultura multicultural, uma vez que esse gênero apresenta uma dimensão social e está presente tanto nas redes sociais quando em blogs, sites e tantas outras coletâneas.

O professor poderá propor a ideia de criação de um Álbum de tiras da Mafalda, contendo: a) as principais informações da personagem b) autor e o contexto histórico; c) os personagens principais. Para que os alunos reconheçam algumas características dos personagens, basta selecionar algumas tiras com cada personagem e explorá-las. O intuito é que os alunos percebam as principais características físicas e psicológicas/de caráter dos personagens.

Assim, será possível perceber que:

- a) Mafalda é uma menina crítica, preocupada com as questões mundiais.
- b) Os pais, que fazem parte da classe média. O pai trabalha numa empresa de seguros, gosta de jardinagem, de ler jornais. A mãe é dona de casa, envolvida na maior parte nas tarefas diárias e é frequentemente criticada pela sua filha por não ter dedicado sua vida aos estudos, assumindo um papel de submissa na sociedade;
- c) Manolito destaca-se pela vocação com os negócios do comércio, sendo que seu maior sonho é crescer e ser dono de uma rede de supermercados;
- d) Susanita, que almeja construir uma família, ter filhos e um marido, o que importa para ela são as aparências, buscando não se envolver com os problemas que ocorrem no mundo;
- e) A menina Liberdade apresenta um discurso libertário, com relação aos movimentos sociais, possui influências do pai que possui um pensamento de esquerda e da mãe que é tradutora de francês, incorporando a libertação feminina da época.

- f) Felipe, menino sonhador e inseguro a questões futuras.
- g) Guille (irmão menor de Mafalda) que tece muitas críticas, admirando a todos, especialmente a sua irmã.

Figura 9 – Os personagens

<p>Mafalda</p> 	<p>Os pais</p> 	<p>Manolito</p> 
<p>Suzanita</p> 	<p>A menina Liberdade</p> 	<p>Felipe</p> 
	<p>Guille</p> 	

Fonte: (ZONARO, 2014)

Etapa 4 – Representação da fala nas tiras

Nessa etapa, pode-se instigar a imaginação e os conceitos prévios que os alunos possuem a respeito das tiras, realizando as seguintes questões:

- Quais são os tipos de balões presentes nas tiras? O que eles representam?
- Para que serve o balão?
- Como é a ordem da leitura através dos balões?

Após a discussão, o professor pode entregar a cada aluno algumas tiras para que eles possam identificar a função de cada balão e após comentar com o professor.

Figura 10: Sonhos



Fonte: (CLUBE DA MAFALDA, 2014)

Figura 11: Cremes de beleza



Fonte: (CLUBE DA MAFALDA, 2014).

Figura 12: Versão original



Fonte: (CLUBE DA MAFALDA, 2014).

Etapa 5 – Apresentação das onomatopeias

Na discussão sobre os tipos de balões, já se pode explicar que outro modo de representar a fala é por meio de onomatopeias. Elas podem estar dentro ou fora dos balões e podem indicar, através do aspecto visual da letra, expressividades diferentes. Além disso, o

uso frequente de determinadas onomatopeias pode ser incorporado e virar tendência nos quadrinhos, como “Bang” que significa tiros.

Inicialmente o professor poderá questionar aos alunos se conhecem alguns tipos de onomatopeias, o que significam nos quadrinhos:

- a) Vocês sabem o que são onomatopeias?
- b) O que elas representam nos quadrinhos?
- c) Vocês lembram algumas delas?

Na sequência, pode-se mostrar a tira abaixo e comentar com os alunos o significado da tira e das onomatopeias ali inscritas. Na tira, Mafalda está caminhando pela calçada e observa homens consertando o asfalto, por isso utilizam uma marreta e um socador, sendo que o som produzido por esses instrumentos é retratado por meio de onomatopeias (TRRRRR, BONK! BONK!). Depois de observar a cena com uma expressão angustiada (a boca entreaberta, os olhos arregalados), Mafalda pergunta aos trabalhadores o que querem que “a pobre rua confesse”, fazendo alusão – e uma crítica implícita – ao período da ditadura, onde as pessoas eram torturadas e deviam “confessar” atos, como nos mostra a pergunta dela.

Figura 13 – Reformando a cidade



Fonte: (QUINO, 1992, p. 78-79)

Etapa 6: Apresentação de formatos de tiras

Também é importante explicar aos alunos que o molde das tiras pode variar de acordo com o suporte e a mídia a qual for veiculada. No século XX os principais meios de divulgação delas eram os jornais, as revistas e os livros. Porém, atualmente, com as mídias virtuais, houve uma maior flexibilização no uso dos formatos, na qual há diferentes tamanhos. Também, não há uma regra de número de quadrinhos para configurar uma tira. Os formatos são considerados flexíveis e podem ser agrupados em algumas categorias. Assim, podem ser projetadas em PowerPoint as seguintes tiras para que os alunos entendam tais configurações:

a) Tiras tradicionais ou simplesmente tiras

Figura 14 – Formato da tira



Fonte: (QUINO, 1990, p. 122-123)

b) Tiras duplas ou de dois andares

Figura 15 – Ano novo



Fonte: (NUNES, 2017)

c) Tiras triplas ou de três andares

Figura 16 – Nova estação



Fonte: (QUINO, 2008, p. 256)

Tiras longas: São aquelas que ultrapassam de três andares. Muitas pessoas possuem dúvidas em relação à distinção de tiras longas e história em quadrinhos. De fato, Ramos (2017) aponta que é difícil chegar a uma definição, mas que alguns aspectos ajudam a distinção, como por exemplo, o contexto de produção e circulação da narrativa. Em páginas virtuais, muitos autores rotulam as produções.

Figura 17 - Desarmamento



Fonte: (QUINO, 1990, p. 36-37)

Etapa 7 - Unindo elementos verbais e não verbais na interpretação das tiras

Após apresentação e estudo dos principais componentes das tiras, passaremos a análise de algumas tirinhas, observando vários aspectos implicados na construção dos sentidos. Inicialmente, apresentamos as tiras em análise e propomos algumas perguntas que poderiam ser feitas aos alunos para instigá-los à observação de elementos significativos implicados no arranjo.

Atividade I: Análise de pares de tiras- Mafalda e Susanita

Figura 18 – Ajudando os pobres – Tira 1



Fonte: (QUINO, 1990, p. 52-53)

Figura 19 – Raciocínio - Tira 2



Fonte: (QUINO, 2003, p. 384)

Após a leitura de cada uma das tiras, o professor poderá questionar oralmente os alunos através das seguintes perguntas:

- 1) Quais são os personagens nas tiras?
- 2) Qual é o formato da tira?
- 3) Qual é o espaço em que se encontram os personagens?
- 4) Quais os tipos de balões presentes nos quadrinhos? Para que servem?
- 5) Como vocês percebem a troca de fala dos personagens?

Após a discussão oral, poderão ser realizadas algumas atividades de análise escrita de interpretação das tiras acima:

- I) Em relação à primeira tirinha responda:
 - a) Que elementos não verbais lhe permitem dizer que o fato apresentado ocorre numa determinada época/estação do ano?
 - b) Quem seria o terceiro personagem de quem Mafalda e Susanita falam por meio do verbo “deveriam”? E que elementos verbais e não verbais lhe permitem inferir isso?
 - c) Sabemos que a expressão de Mafalda no último quadrinho é de desânimo. Por quê?
- II) Agora olhe a segunda tirinha e responda:
 - d) Mafalda aparece somente no primeiro balão e nos demais sai de cena. Por que isso ocorre?
 - e) Qual é a expressão de Mafalda no primeiro quadrinho?
 - f) Em ambas as tirinhas retratam modos de pensar das personagens. Podemos dizer que as formas de pensar de uma e outra personagem são opostas. Explique por quê.

- g) Sabendo que as tiras têm um cunho crítico, diga qual a crítica implícita nos quadrinhos acima.

Para que essa atividade seja realizada, o professor precisa, além de aplicar as atividades anteriores, ajudar os alunos a interpretar as tiras. Vamos a elas.

Sobre a tira 1: no primeiro quadrinho, não há presença da linguagem verbal, apenas Mafalda e Susanita caminhando pela calçada e olhando para um morador de rua, o que se depreende pelo fato de ele estar sentado ao pé de uma parede, numa esquina, vestido com roupas pretas e com parte do rosto coberto por um chapéu, tremendo de frio.

Na próxima vinheta, há a presença de dois balões de fala. Além da linguagem verbal, há presença de fumaça saindo da boca das duas personagens, indicando que a estação do ano em que isso acontece é o inverno. A estação do frio vem demarcada por outros elementos não verbais: as folhas de plátano ao chão, a árvore na janela sem folhas, as roupas usadas pelas personagens e as linhas cinéticas que representam o tremor de frio do personagem sentado na calçada (no 1º quadro). Em relação à expressão fisionômica, os olhares das meninas demonstram preocupação.

Já, no terceiro quadrinho percebem-se características éticas/ morais da personagem Mafalda, associadas ao seu modo de pensar e conceber a desigualdade social, quando esta comenta, num sentido inquisitório, levantando o dedo indicador sobre o que poderiam dar aos pobres, ou seja: “Deveriam dar casa, proteção e bem estar aos pobres”, já a expressão de Susanita é de incompreensão. Posteriormente, no último quadrinho, há uma quebra de expectativa, pois Susanita comenta sobre a possível solução para os problemas, na qual seria apenas escondê-los da sociedade, configurando-se assim, como uma mulher que não se importa com tais questões. De imediato, a expressão da Mafalda muda totalmente, demonstrando total indignação perante a fala da amiga.

Para a construção do sentido da tira, devem-se considerar os elementos citados, além das informações implícitas, ou seja, a suposição que o leitor realiza no segundo quadrinho é a de que a concepção de classes sociais é retratada de maneiras diferentes por meio das duas personagens, principalmente a fala final da Susanita: “Para que tudo isso? Era só escondê-los!” deixando implícito através da sua enunciação as características discursivas de alguém que não se importa com a desigualdade social.

Já na segunda tira há Susanita com uma expressão de brava, dizendo à Mafalda: “Ora! Você não entende que são pobres porque querem? Use a cabeça sua tonta, use a cabeça!”, a imagem que temos da Mafalda é de indignação, com uma expressão de tristeza e com o balão

de pensamento: “Meu Deus”, indicando o inconformismo. No segundo e terceiro quadrinho Susanita com um tom de voz mais alto (indicado pelo tamanho da letra, a boca aberta, os gestos) aborda a questão de além de serem pobres investem em coisas de más qualidades, evidenciando assim, características psicológicas importantes, tais como alienação e ignorância acerca de questões socioeconômicas. Além disso, o discurso autoritário dela, chamando Mafalda de tonta porque não percebe que as pessoas são pobres porque querem, evidenciando a incompreensão de aspectos relacionados ao “pertencimento” dos indivíduos a esta ou àquela classe social. No final, Susanita continua com a razão ao pensar que a Mafalda não raciocina. Temos assim, nas duas tiras a posição crítica e consciente dos fatos sociais e econômicos de Mafalda em relação aos desconhecimentos de Susanita.

Atividade II: Análise de pares de tiras: construção de características de Mafalda

Essa atividade pode ser realizada da mesma maneira que a anterior, seguindo, primeiramente a discussão das tiras, para, posteriormente aplicar as questões de interpretação. É importante fazer com que os alunos reflitam sobre isso. Também há outros recursos como onomatopeias que devem ser trabalhados nos quadrinhos.

Figura 20 – Domínio dos acontecimentos - Tira 3



Fonte: (QUINO, 1993, p. 22-23)

Figura 21 – Televisão, veículo de cultura - Tira 4



Fonte: (QUINO, 1990, p. 80-81)

O professor pode instigar os alunos a tais reflexões a partir das seguintes perguntas:

- 1) A representação da fala pode ser representada por meio de onomatopeias. Nas tiras 3 e 4 o que elas representam?
- 2) Com base nos elementos visuais e verbais dos quadrinhos, qual é a criticidade?
- 3) Quais são os tipos de balões presentes nas tiras 3 e 4? O que os diferentes traçados desses balões indicam?
- 4) Descreva a expressão facial dos personagens no último quadrinho das tirinhas. Qual é o motivo por eles estarem assim?
- 5) Qual é a relação entre “veículo de cultura” no primeiro quadrinho da tira 4 e “acontecimentos de domínio público ao ler a tira 3 ? Explique.
- 6) Nas tiras 3 e 4 há uma mudança de comportamento dos personagens. Como essa mudança é representada no início e no final dos quadrinhos?
- 7) Qual é o ponto de vista da Mafalda em relação aos programas televisivos?

Nas tiras três e quatro, o professor pode trabalhar a visão crítica das mídias que Mafalda aponta, instigando a criticidade dos alunos. Há, nas tirinhas acima a presença de uma visão acerca do conteúdo que a televisão transmite. Na tirinha três, temos a presença de Mafalda e Felipe, na qual inicialmente Felipe comenta: “Você leu isso? Aqui diz que a TV é um veículo de cultura.” Já no segundo quadrinho Mafalda vira para ele e interroga se era mesmo um veículo de cultura: “Um veículo de cultura?”, surpresa. Já no terceiro quadrinho o modo de representação da fala ocorreu por meio de onomatopeias que estão presentes dentro do balão grito (identificado pelo tracejado), representando os sons emitidos da fala de personagens da televisão. Há assim, a onomatopeia “Bang Bang” e “Toma” que significa tiros e “Augh” que pode significar um suspiro. Além disso, as expressões dos personagens nesses quadrinhos são de espanto, na qual percebemos pelo cabelo em pé e o olhar de assustado do Felipe e o pulo que Mafalda deu do pufe que estava sentada. Por fim, no último quadrinho há a crítica com uma brincadeira na linguagem, tanto é que Mafalda associa a palavra “veículo” como a de um automóvel, tecendo a crítica de que se a TV fosse um veículo de cultura ela iria a pé.

Na tirinha quatro, o pai de Mafalda está assistindo, com uma expressão de “vidrado” no conteúdo tanto é que a menina ao mudar de canal no segundo quadrinho o pai não aprova, dizendo “Ei, não”. Pode-se destacar a presença da mesma onomatopeia no segundo e terceiro quadrinho: “Clack” que significa o som emitido ao clicar no aparelho para mudar de canal. Dessa forma Mafalda concorda em não mudar de canal e sai falando: “se você acredita que é o público que domina os acontecimentos...”, evidenciando-se a crítica pela qual as

informações são representadas pelos meios de comunicação. Evidencia-se nessas tirinhas um caráter contestatório da personagem central Mafalda, o qual se configura através da atitude de mudar de canal da TV e através dos questionamentos sobre a televisão como um veículo de cultura.

Atividade III: Análise de pares de tiras: construção de características do Manolito.

Figura 22 – Relações públicas - Tira 5



Fonte: (QUINO, 1992, p. 35)

Figura 23 – Cotação de valores - Tira 6



Fonte: (QUINO, 1992, p. 134-135)

Após ler as duas tiras do personagem Manolito com a Mafalda, o professor poderá instigar os alunos com algumas questões orais, tais como:

- Quais são os personagens nas tiras?
- Qual é o formato da tira?
- Qual é o espaço em que se encontram os personagens?
- Quais os tipos de balões presentes nos quadrinhos? Para que servem?
- Como vocês percebem a troca de fala dos personagens?

Em seguida poderão ser realizadas atividades de interpretação das tiras, com base nas seguintes perguntas aos alunos:

- 1) Qual é o estereótipo de Manolito através das tirinhas? Quais argumentos ele utiliza para reforçar isso?
- 2) Na tira seis, temos a palavra “valores”, na terceira e quarta vinheta que é concebida por Mafalda como: valores morais, espirituais, artísticos, humanos. Já Manolito a contrapõe, dizendo: “Dos que servem para alguma coisa”. Quais são esses “valores” adotados pelo personagem Manolito? Por que para ele, os valores citados por Mafalda não servem?
- 3) Pode-se dizer que a temática das tiras 5 e 6 são semelhantes? O que justifica isso?

Para a elaboração da análise das tiras do personagem Manolito, é preciso perceber tanto os elementos verbais quanto os não verbais para inferir o sentido. Assim, na tirinha cinco há dois personagens em cena: Mafalda e Manolito que estão discutindo a respeito do doce caramelo, na qual o Manolito oferece para a Mafalda no primeiro quadrinho e ela fica feliz com a gentileza, mas no segundo quadrinho ele replica dizendo: “É uma gentileza do armazém do meu pai, que vende muito barato”. Temos, pois a intenção do menino através do discurso, configurando-se as palavras “vende muito barato” com a intenção que a menina comprasse, mas evidenciando o interesse comercial/financeiro de Manolito, Mafalda replica que ele tem interesse, mas no último quadrinho o humor se dá através da fala: “Mas em linguagem poético-comercial chama-se relações públicas”. Destaca-se assim, características morais/discursivas do personagem central como alguém que pensa e age conforme o “mercado de relações comerciais”.

Já na tirinha seis, Manolito está lendo um jornal e Mafalda questiona o que está no recorte do jornal, demonstrando interesse, na segunda vinheta ele comenta que é em relação às “cotações de valores”, posteriormente entusiasmada questiona sobre quais valores: morais, espirituais, artísticos ou humanos, mas no final Manolito relata: “daqueles que servem para alguma coisa”, deixando clara características morais do enunciador como alguém que não se importa com valores morais, espirituais e humanos, mas com a obtenção de lucro, através do mercado financeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho era a compreensão dos elementos verbais e não verbais implicados na construção de sentido das tiras da Mafalda, do cartunista Quino, contemplando um plano de unidade para o desenvolvimento de competências discursivas (orais e escritas), na perspectiva dos letramentos e multiletramentos. Assim, o referencial teórico levantado nos primeiros capítulos embasou o desenvolvimento do plano, criando situações reais de aprendizagem de linguagem, induzindo nossos alunos a lerem, escreverem e dialogarem, visando principalmente o desenvolvimento de tais competências.

Dessa maneira, para atendermos aos objetivos desta investigação, apresentamos no capítulo dois um panorama a respeito das Competências que são exigidas pelos Exames Nacionais, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, compreendemos a importância de um trabalho que atenda os preceitos presentes nesse documento, abrangendo a concepção de aulas voltadas às práticas que envolvam não somente a linguagem escrita, mas outros modos de significação, tais como a percepção de outros elementos (cores, traços, formas, símbolos, códigos). Dessa maneira, destacamos a importância de trabalhar gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes contextos sociais de que participamos, em especial as tiras.

Como ressaltado ao longo do trabalho, o objeto de ensino/ estudo na aula de língua materna deve ser os variados gêneros que circulam no cotidiano dos alunos, assim, é a partir destes que um trabalho pode e deve ser explorado, visando principalmente o estudo da constituição do gênero. Assim sendo, no terceiro capítulo buscamos explorar aspectos atinentes à forma, às propriedades linguísticas, a relação entre linguagens verbal e não verbal, a compreensão da cena narrativa que é retratada em pequenos quadros contendo muitos elementos significativos. Afinal, é o domínio das formas deste gênero textual que auxilia para uma melhor expressão e compreensão dos discursos construídos, além da compreensão deste gênero que se caracteriza como multissemiótico, englobando diferentes linguagens/ semioses que são constitutivas de vários outros gêneros contemporâneos.

Com a proposição do plano, defendemos a pertinência de um modelo educacional que privilegia práticas multiletradas, com enfoque no gênero discursivo tira que, de acordo com os PCNs (1998), deve ser trabalhado. Assim, procuramos conduzir os alunos, a partir das atividades previstas, a perceberem as relações discursivas constitutivas através da fala dos personagens nas tiras, induzindo-os a perceberem as principais características atinentes a cada um devido à recorrência de determinadas posições discursivas. Dessa maneira, ao propormos

uma prática com esse gênero multissemiótico, os alunos-sujeitos podem compreender que as múltiplas linguagens envolvendo (traços, sons, cores, formas, gestualidade) são importantes para o processo compreensivo e interpretativo, assim como a linguagem escrita.

No trabalho, procuramos priorizar a inter-relação das múltiplas linguagens através do gênero discursivo tira, envolvendo principalmente os processos de: leitura, compreensão, interpretação e oralidade. Propostas como esta implicam, de fato, leitura, conhecimento, dedicação e preparo por parte do sujeito professor, que deve ter uma postura de mediador do conhecimento, incentivando o aluno a ler e compreender, pesquisar os fatos abordados, relacionar linguagens verbais e não verbais, interagir uns com os outros, debater com base em bons argumentos. cremos que, assim, podemos ajudar os alunos a desenvolver competências leitoras e discursivas, bem como a autonomia e o senso crítico, aspectos esses tão importantes na formação de sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- CLUBE DA MAFALDA. **Tirinha 748**. 2014. Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- CRESTANI, Luciana. Sincretismo de linguagens e efeitos de sentido no jornalismo on-line. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 2, p. 456-474, 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4434>>. Acesso em: 30 mai. 2019.
- DIKÉ. **A burocracia, a Mafalda e o Código do fracasso**. 2016. Disponível em: <<http://www.dike.com.br/2016/12/a-burocracia-mafalda-e-o-codigo-do.html>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- INEP. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 23 set. 2018.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Índice de Analfabetismo Funcional (INAF)**. 2017. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- KLEIMAN, Ângela B. (org). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas. UNICAMP/MEC, 2005.
- LESANCY, Tania. **Portuguesando**. 2013. Disponível em: <<http://portuguesandocomtania.blogspot.com/>>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- MANGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19 – 38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 298 p.

NUNES, Lucila. **Mafalda, tiras de Quino**. 2017. Disponível em: <<https://conversamos.wordpress.com/2017/02/23/mafalda-tiras-de-quino/>>. Acesso em 12 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.

QUINO, Joaquim Lavado. **Mafalda 4**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

QUINO, Joaquim Lavado. **Mafalda 5**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

QUINO, Joaquim Lavado. **Mafalda 7**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUINO, Joaquim Lavado. **Toda Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QUINO, Joaquim Lavado. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-40.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

TEIXEIRA, Lúcia; SOUSA, Karla Faria e Silva. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **R. Desenredo**, v. 10, n. 2. p. 314-336, jul./dez., 2014.

WEBSTER DICTIONARY. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/word-games>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

ZONARO, Tarcila. **No mês da Mafalda conheça todos os personagens**. El Guia Latino. 2014. Disponível em: <<http://www.elguialatino.com.br/site/2014/09/no-mes-da-mafalda-conheca-os-personagens/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.