

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NAYANNE BRAGA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

**ESTUDO DO TEXTO MULTILETRADO EM SALA DE AULA: A POLISSEMIA
COMO COMPREENSÃO DA QUEBRA DE EXPECTATIVA EM TIRINHAS**

RIO BRANCO

2023

NAYANNE BRAGA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

**ESTUDO DO TEXTO MULTILETRADO EM SALA DE AULA: A POLISSEMIA
COMO COMPREENSÃO DA QUEBRA DE EXPECTATIVA EM TIRINHAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos.

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- O482e Oliveira, Nyanne Braga do Nascimento, 1989 -
Estudo do texto multiletrado em sala de aula: a polissemia como compreensão da quebra de expectativa em tirinhas / Nyanne Braga do Nascimento Oliveira; orientadora: Dr^a. Tatiane Castro dos Santos. – 2023.
121 f.: il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas.
1. Tirinhas. 2. Texto multiletrado. 3. Polissemia. I. Santos, Tatiane Castro dos (orientadora). II. Título.

CDD: 418

NAYANNE BRAGA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

**ESTUDO DO TEXTO MULTILETRADO EM SALA DE AULA: A POLISSEMIA
COMO COMPREENSÃO DA QUEBRA DE EXPECTATIVA EM TIRINHAS.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Rio Branco, 27 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Profletras Ufac)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos (PPGE Ufac)
Examinador Externo

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (Profletras Ufac)
Examinador Interno

RIO BRANCO

2023

Dedico

Ao meu amado esposo;

À minha vizinha Huga;

Aos meus amados pais;

À minha irmã e minha sobrinha;

Ao Vitor Hugo, meu irmão-filho amado (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me sustentado e me dado forças. Toda honra e toda a glória sejam dadas ao Teu nome!

Ao meu esposo, Vébister Cleyder, que me apoiou, auxiliou e orientou em todos os momentos. Você me ajudou mais do que possa imaginar. Obrigada por acreditar em mim, pelos muitos momentos que parou o que estava fazendo para me ajudar, mesmo estando no trabalho. Obrigada pelos conselhos, por sempre segurar a minha mão e por não ter soltado, mesmo quando poderia. Obrigada pela paciência, por ter enxugado as minhas lágrimas e pelas vezes que também chorou comigo.

Aos meus pais Normano e Luzinete, por terem abdicado de muito para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada pelo apoio e amor. Obrigada pelo exemplo de força e honestidade. Este trabalho também é por vocês!

As minhas queridas irmã e sobrinha, pelo amor e carinho sempre. Vocês são verdadeiras Luzes em minha vida!

Ao meu amado irmão-filho Vitor Hugo, pelo seu amor e carinho. Obrigada pelos abraços com sabor de lar, pelas muitas vezes que me ensinou sobre amor, mesmo sem dizer nenhuma palavra, por todas as vezes que me fez rir e por todas as vezes que tentou me ajudar. Você vive no meu coração e irei te amar para sempre.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Tatiane Castro, pela paciência e carinho com que me tratou durante todo esse processo de escrita. Obrigada por ter me acolhido como orientada. Obrigada pelos abraços e palavras de incentivo, pela compreensão no momento de dor. Obrigada pelo exemplo de profissional e de ser humano!

Ao meu professor querido Dr. Alexandre Melo, pelo apoio e ajuda nos momentos solicitados, por mesmo depois de não ser mais meu orientador continuar me auxiliando, sempre prestativo e gentil. Professor, o senhor conseguiu multiplicar em muitas variáveis o carinho, respeito e admiração que lhe dedico desde a graduação.

Aos demais professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, por compartilharem seus conhecimentos e pelas palavras de incentivo nos momentos de preocupação.

À Banca Examinadora composta pelos professores Dra. Rosane Garcia e Dr. Nádson Araújo, os quais me agradeceram com os seus ensinamentos e reflexões primordiais.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Marli e Suiane, pela parceria, apoio e amizade.

À minha querida amiga Professora Samara, pelo acolhimento, ajuda, carinho e apoio na aplicação da minha pesquisa.

À minha chefe, Jeane Machado, pela compreensão e auxílio nos momentos de dedicação ao mestrado.

À equipe gestora da escola Valdiva de Castro dos Santos: querida gestora Josilda Marques, minha amiga do coração, e coordenadoras Simone Rodrigues e Ioneide Mendes pelo apoio, incentivo e compreensão quando precisei me ausentar da escola. Gratidão, respeito e admiração por vocês!

As minhas queridas colegas de trabalho Professoras Minéia, Priscila, Jociane, Andreza e Fabiana, profissionais de excelência, por quem carrego verdadeira admiração e respeito. Obrigada pelo exemplo, ensinamentos, abraços e incentivo nas nossas tardes de trabalho.

À minha amada amiga Taís Galdino, por compartilhar comigo os desafios de ser mestranda, dando apoio e palavras de incentivos. Obrigada pela amiga especial e pelo ser humano lindo que você é.

À minha amiga querida Anaele Marinho, pela bênção que você é na minha vida, por suas orações e pelas palavras de amor e sabedoria que tanto me ajudaram.

As minhas ex-alunas Maria Eduarda Gomes e Stella Rebeca Rates, por contribuírem para o meu amor à docência. Não existe professor sem aluno e vocês foram as alunas que todo professor merece ter. Estendo aqui meus agradecimentos aos estudantes que participaram desta pesquisa e a todos os alunos com quem pude aprender a exercer a docência.

À minha amada cunhada Valéria Cristina, pela torcida, amizade e orações.

As minhas amigas-irmãs Lorrane Garcia, Glaucia Lima, Leidna Chaves, Talyta Sarah, Vanderléia Oliveira, Ermilucia Bispo e Adriana Sena, obrigada pelas orações, pelo amor, carinho e presença nos momentos de lágrimas e sorrisos. Vocês são anjos na minha vida!

“Uma estrela nunca morre... Ela se espalha no universo como átomos e entra na formação de outra estrela... E assim segue o ciclo.”

Vitor Hugo Braga do Nascimento

RESUMO

A tirinha é um gênero discursivo que está presente no dia a dia dos estudantes, tanto no ambiente escolar quanto nas interações que ocorrem nas redes sociais. Trata-se de um texto multiletrado, pois reúne variados aspectos de apresentação como texto escrito, movimentos e gestos dos personagens, além de agasalhar diversos modos de linguagem: verbal, não verbal, formas e cores. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa compreende estudar as tirinhas como gênero multiletrado para compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia e buscou responder o seguinte problema: de que modo o estudo das tirinhas pode contribuir para a compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia? Para isso, utilizamos como referencial teórico Ramos (2013; 2021), Nicolau (2010; 2020), Innocente (2014), Pereira e Pissetta (2020), Bakhtin (2000; 2016), Kleiman (1998; 2004; 2008), Leffa (1996) e Rojo (2012, 2015), entre outros. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, quanto aos objetivos qualifica-se como descritiva e quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa-ação realizada com alunos do 8º ano de uma escola pública de ensino fundamental, na cidade de Rio Branco – Acre. Foi realizada uma proposta de intervenção pedagógica aplicada nas aulas de língua portuguesa, a partir da qual compreendemos que as tirinhas consistem em um gênero capaz de ilustrar, em todas as linguagens que utiliza, a polissemia para o alcance da quebra de expectativa. Para essa conclusão, realizamos leituras, análises e produções de tirinhas que permitiram confirmar a compreensão dos alunos em relação à proposta desenvolvida. A partir da proposta pedagógica aplicada, foi confeccionado um produto educacional, que consiste em um caderno de atividades, o qual busca subsidiar outros professores em suas práticas pedagógicas no ensino do tema em questão.

Palavras-chave: Tirinhas; Texto Multiletrado; Polissemia; Quebra de expectativa; ProfLetras.

ABSTRACT

The comic strip is a discursive genre that is present in the daily lives of students, from the school environment to interactions that occur on social media. It is a multiliterate text, as it brings together various aspects of presentation such as written text, movements, and gestures of the characters, in addition to covering many modes of communication: verbal, non-verbal, shapes, and colors. Therefore, this research intends to study comic strips as a multiliterate genre for understanding the breach of expectations through polysemy and seeks to answer the following question: how can the study of comic strips contribute to the understanding of breach of expectations through polysemy? For this, we use as theoretical references Ramos (2013; 2021), Nicolau (2010; 2020), Innocente (2014), Pereira and Pisetta (2020), Bakhtin (2000; 2016), Kleiman (1998; 2004; 2011), Leffa (1996) and Rojo (2012, 2015), among others. The methodology used in this research was of a qualitative approach and an applied nature, in terms of the objectives it is described as descriptive and in terms of the procedures, it is action research held with 8th grade students from a public elementary school in the city of Rio Branco - Acre. A proposal for a pedagogical intervention applied in Portuguese language classes was made, from which we understand that comic strips are a genre capable of illustrating, in all the forms of communication it uses, polysemy to breach of expectations. To reach this conclusion, we performed readings and analysis, and produced strips that allowed us to confirm the students' understanding with concerns about the developed proposal. From the applied pedagogical proposal, an educational product was made, which consists of an activity book, which seeks to support other teachers in their pedagogical practices in teaching the subject in question.

Keywords: Strips; Multiliterate Text; Polysemy; Breach of Expectations; ProfLetras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	História em quadrinhos da Turma da Mônica.....	15
Figura 2	Tirinha do Armandinho 1.....	56
Figura 3	Imagem da personagem Mafalda apresentada aos alunos.....	57
Figura 4	Tirinha Mafalda 1/ Grupo 1.....	59
Figura 5	Tirinha Mafalda 2/ Grupo 2.....	60
Figura 6	Tirinha Mafalda 3/ Grupo 3.....	61
Figura 7	Tirinha Mafalda 4/ Grupo 4.....	62
Figura 8	Tirinha Mafalda 5/ Grupo 5.....	63
Figura 9	Tirinha Mafalda 6/ Grupo 6.....	64
Figura 10	Tirinha Mafalda 7/ Grupo 7.....	64
Figura 11	Imagem do personagem Pinóquio apresentada aos alunos.....	67
Figura 12	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 1.....	69
Figura 13	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 2.....	70
Figura 14	Tirinha do Armandinho 2.....	71
Figura 15	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 3.....	72
Figura 16	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 4.....	73
Figura 17	Tirinha do Armandinho 1.....	74
Figura 18	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 5.....	75
Figura 19	Vídeo “HOMENAGEM A QUINO: Muito além da MAFALDA”.....	77
Figura 20	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 6.....	78
Figura 21	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 7.....	79
Figura 22	Tirinha da Mafalda 1.....	80
Figura 23	Tirinha da Mafalda 2.....	81
Figura 24	Tirinha da Mafalda 3.....	83
Figura 25	Slide da Etapa sobre o estudo do Gênero Tirinha 1.....	83
Figura 26	Slide da Etapa sobre o estudo do Gênero Tirinha 2.....	84
Figura 27	Tirinha da Mafalda 4.....	84
Figura 28	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 8.....	85
Figura 29	Slide da Etapa sobre a quebra de expectativa em tirinhas.....	86
Figura 30	Tirinha da Mafalda 5.....	86
Figura 31	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 9.....	87
Figura 32	Tirinha da Mafalda 6.....	89
Figura 33	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 10.....	91
Figura 34	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 11.....	91
Figura 35	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 12.....	92
Figura 36	Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 13.....	92
Figura 37	Tirinha Aluno 1.....	95
Figura 38	Tirinha Aluno 2.....	96
Figura 39	Tirinha Aluno 3.....	97
Figura 40	Tirinha Aluno 4.....	98
Figura 41	Tirinha Aluno 5.....	99
Figura 42	Tirinha Aluno 6.....	100
Figura 43	Tirinha Aluno 7.....	101
Figura 44	Tirinha Aluno 8.....	103
Figura 45	Tirinha Aluno 9.....	104
Figura 46	Tirinha Aluno 10.....	105
Figura 47	Tirinha 2 Aluno 10.....	106
Figura 48	Tirinha Aluno 11.....	107

Figura 49	Tirinha Aluno 12.....	108
Figura 50	Tirinha Aluno 13.....	109
Figura 51	Tirinha Aluno 14.....	110
Figura 52	Produção Aluno 15.....	111
Figura 53	Tirinha Aluno 16.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Composição da turma por sexo.....	52
Gráfico 2	Comprometimento com a atividade.....	94
Gráfico 3	Resultado das produções das tirinhas.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Movimentos na produção de tiras.....	43
Quadro 2	Respostas dos alunos.....	68
Quadro 3	Respostas dos alunos.....	69
Quadro 4	Conceito e exemplos sobre Polissemia.....	73
Quadro 5	Conceito retirado do site português.com.br sobre Polissemia e Ambiguidade.....	75
Quadro 6	Respostas dos alunos.....	76
Quadro 7	Conceito retirado do portal “Conexão escola” sobre tirinha.....	78
Quadro 8	Características das tirinhas retiradas do portal “Conexão escola”	81
Quadro 9	Respostas dos alunos.....	82
Quadro 10	Material impresso distribuído para os alunos.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRUA	Currículo de Referência Único do Acre
HQ	História em Quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NLG	Grupo de Nova Londres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCO	Plano de Curso Orientador
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
Ufac	Universidade Federal do Acre

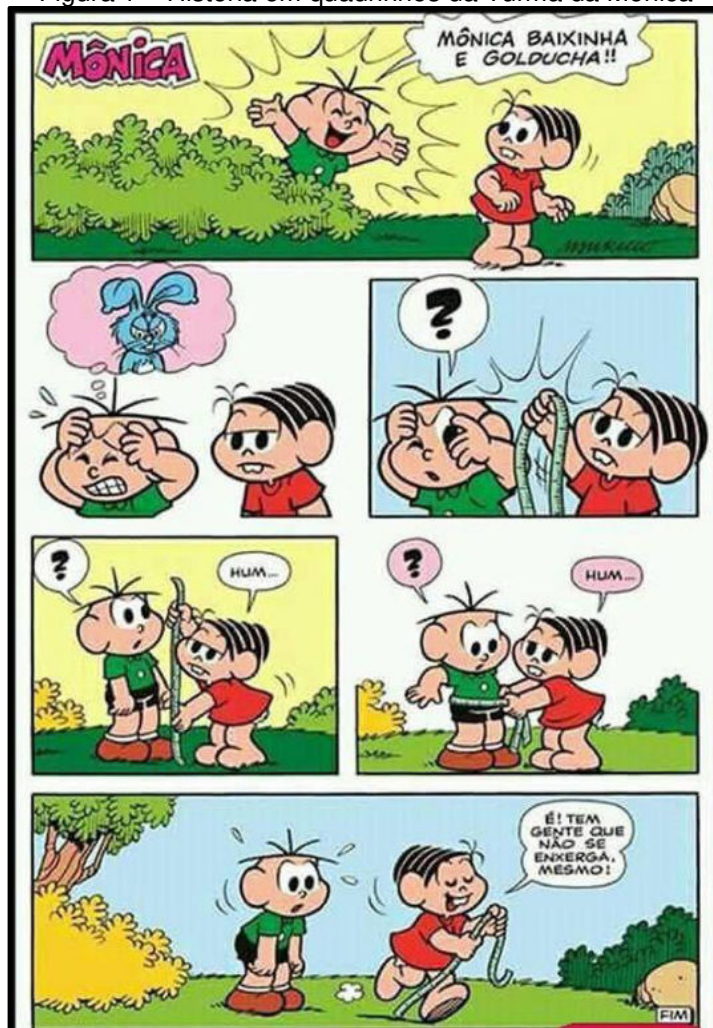
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A LEITURA DO TEXTO MULTILETRADO E AS TIRINHAS.....	23
2.1	TEXTO MULTISSEMIÓTICO E (MULTI)LETRAMENTO(S).....	23
2.2	A LEITURA E O TEXTO.....	31
2.3	MULTISEMIOSE, LEITURA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO PÚBLICO.....	35
2.4	O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHAS.....	38
2.5	A POLISSEMIA E A QUEBRA DE EXPECTATIVAS EM TIRINHAS....	42
3	METODOLOGIA.....	47
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	47
3.1.1	Natureza da pesquisa.....	47
3.1.2	Abordagem dos dados.....	48
3.1.3	Objetivos.....	49
3.1.4	Procedimentos.....	50
3.2	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
3.3	PROPOSTA DIDÁTICA.....	53
3.3.1	Etapas de execução.....	54
3.3.1.1	<i>1ª etapa – Estudo sobre a quebra de expectativa.....</i>	<i>55</i>
3.3.1.2	<i>2ª etapa – Estudo sobre a polissemia.....</i>	<i>56</i>
3.3.1.3	<i>3ª etapa – Estudo sobre a personagem Mafalda e seu criador Quino...</i>	<i>57</i>
3.3.1.4	<i>4ª etapa – Estudo sobre o Gênero Tirinha.....</i>	<i>57</i>
3.3.1.5	<i>5ª etapa – Estudo sobre a polissemia como compreensão da quebra de expectativa.....</i>	<i>58</i>
3.3.1.6	<i>6ª etapa – Trabalho em grupos para análise das tirinhas.....</i>	<i>59</i>
3.3.1.7	<i>7ª etapa – Criação das tirinhas e acompanhamento da professora da produção dos alunos.....</i>	<i>65</i>
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	67
4.1	ANÁLISE DA 1ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A QUEBRA DE EXPECTATIVA.....	67
4.2	ANÁLISE DA 2ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A POLISSEMIA.....	71
4.3	ANÁLISE DA 3ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A PERSONAGEM MAFALDA E SEU CRIADOR QUINO.....	76
4.4	ANÁLISE DA 4ª ETAPA – ESTUDO SOBRE O GÊNERO TIRINHA....	78
4.5	ANÁLISE DA 5ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A POLISSEMIA COMO COMPREENSÃO DA QUEBRA DE EXPECTATIVA NAS TIRINHAS.....	85
4.6	ANÁLISE DA 6ª ETAPA – TRABALHO EM GRUPOS PARA ANÁLISE DA POLISSEMIA E DA QUEBRA DE EXPECTATIVA NAS TIRINHAS.....	90
4.7	ANÁLISE DA 7ª ETAPA – CRIAÇÃO DAS TIRINHAS E ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está voltada para o estudo do gênero tirinhas e tem como objetivo estudar esse gênero multiletrado como um recurso para a compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia. Este trabalho nasce de uma experiência em sala de aula como professora na ministração de aulas de língua portuguesa, em turmas de 6º ano, de uma escola pública localizada na zona urbana da cidade de Rio Branco. Em uma atividade avaliativa de cunho dissertativo, foi apresentada a seguinte história em quadrinhos da Turma da Mônica:

Figura 1 – História em quadrinhos da Turma da Mônica



Fonte: Sousa, 2012.

A proposta de atividade buscava atender à habilidade EF69LP05¹ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual consiste em “inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (BRASIL, 2017, p. 141). Na história em quadrinhos em análise, buscava-se, especificamente, indicar o humor e a ironia presentes. A questão da atividade trazia o seguinte comando: “Leia a História em Quadrinhos e responda: qual o humor presente nela?”.

O objetivo era que os alunos identificassem com facilidade o humor presente no texto. No comando da questão, é perceptível a afirmação de que o gênero trazia algum indício humorístico, cabendo ao aluno dizer qual era, porém, uma minoria, considerando o total das cinco turmas, conseguiu responder de forma coerente a questão.

Diante do exposto, tendo sido identificada como uma dificuldade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tornou-se a principal motivação para a temática desta pesquisa.

Importante relatar que sou professora de Língua Portuguesa, formada em Letras/ Português pela Universidade Federal do Acre – Ufac no ano de 2015. Nesse mesmo ano, comecei minha prática docente em uma escola particular da capital, onde ministrei aulas de literatura, redação e língua portuguesa. Em 2016, passei no processo seletivo para ingressar na especialização em Língua Portuguesa no campus de Cruzeiro do Sul da Ufac, tendo que me ausentar da sala de aula devido à distância para conciliar as aulas e as idas para o município.

Em 2017, intentei outra capacitação e experiência profissional ao iniciar, também na Ufac, uma Residência Multiprofissional Integrada em Saúde da Família e Comunidade, a qual me exigiu dois anos de dedicação exclusiva para conclusão, tendo sido encerrada no início de 2019. Ainda no início desse ano, retornei para a sala de aula na escola Instituto São José, ministrando aulas de língua portuguesa para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos). Nesse mesmo ano, fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Acre, sendo convocada no segundo semestre de 2019 e ministrando aulas também para a mesma

¹ Castro *et al* (2020, p. 6) explicam que habilidade para a BNCC compreende “a capacidade de mobilizar, articular e integrar conhecimentos, atitudes e valores em um nível de *saber fazer* mais imediato”.

etapa de ensino. Nessas vivências, pude observar a dificuldade dos alunos no que se refere à leitura, especialmente de textos multimodais.

As tirinhas são essencialmente multimodais, pois são constituídas de linguagem verbal, não verbal, visual. A presença das imagens as torna mais atrativas para alguns leitores, ao passo que esse gênero possui como interlocutores públicos de várias idades.

Com caráter lúdico e, na maioria das vezes, com teor humorístico, as tirinhas apresentam, em sua composição, uma série de significados que, a cada dia, são mais explorados no âmbito educacional. Por isso, podem ser consideradas importantes ferramentas no ensino da língua, contribuindo na formação de leitores, no desenvolvimento do hábito da leitura e no enriquecimento vocabular (VERGUEIRO, 2020).

Não foi por acaso, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Educação, que praticamente todos os livros didáticos de Comunicação e Expressão, Literatura e afins publicados a partir dos anos 1990 ampliaram o uso das tirinhas nacionais e estrangeiras como gênero discursivo ao lado de anúncios, crônicas, contos, notícias, poemas etc., a fim de proporcionar estudos sobre linguagem, comunicação e produção textual (NICOLAU, 2020, p. 26)

Vargas e Magalhães (2011) explicam que as tirinhas integram um hipergênero denominado quadrinhos, o qual abarca outros gêneros como cartuns, charges e demais tiras. Corroborando esse conceito, Ramos (2013) esclarece que os quadrinhos compreendem um hipergênero, o qual consiste em um campo maior que inclui elementos comuns dos distintos gêneros autônomos dos quadrinhos, tais como os já citados: cartum, tira, charge entre outros.

Dessa forma, os quadrinhos são um “grande rótulo” que agregam diversos gêneros com características comuns, mas que, individualmente, apresentam suas peculiaridades (RAMOS, 2021, p. 20). Conforme Bonini (2011), o hipergênero é a unidade maior composta por um agrupamento de gêneros.

Nesta pesquisa, a base do estudo de gêneros é a concepção de Gêneros do Discurso proposta por Bakhtin (2016). Para ele, todos os campos da atividade humana estão relacionados com o uso da língua e das diferentes formas de comunicação. Esse uso é efetivado por meio do enunciado, o qual conduz a condições e finalidades específicas, não apenas pelo conteúdo, como também pelo estilo e construção composicional.

Consideramos a tirinha um enunciado, partindo da primícia de que ela possui, na maioria das vezes, um texto escrito e as ilustrações que constituem os personagens no momento da fala e das ações. Assim, as tirinhas podem ser consideradas como uma unidade formada por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo próprio, compondo uma categoria estável de enunciado e, portanto, classificando-se como um gênero do discurso.

Innocente (2014) apresenta que os quadrinhos² animam os jornais impressos brasileiros, desde 1831, inicialmente nos jornais *Correio Braziliense* e *Gazeta do Rio*, e têm sido incorporados em livros didáticos, provas de vestibulares, exames nacionais e provas de concursos.

Já as histórias em quadrinhos surgem no Brasil em 1900 nos jornais cariocas e paulistas como uma novidade, ganhando o título de “historietas seriadas em quadrinhos”, tornando-se uma expansão do espaço editorial dedicado à ilustração (BAHIA, 1990, *apud* INNOCENTE, 2014, p. 204).

Nicolau (2020, p. 27) elucida que foram nas páginas dos jornais que as tirinhas, por sua vez, se estabilizaram como “categoria estética de expressão e opinião sobre o cotidiano, representada por personagens que nos imitam”. Assim, as tirinhas fazem humor, por meio da ironia e da sátira, provocando reflexões desde as situações banais do cotidiano, até os assuntos mais sérios que envolvem o país e o mundo. O propósito de entreter carrega implicitamente o questionamento, a denúncia e até mesmo autocrítica.

Innocente (2014, p. 202) reflete sobre o fato de que a tira em quadrinhos, além de conduzir ao humor, possui a função de levar os leitores à “reflexão e a análise de sua postura, seu posicionamento ou ponto de vista em várias questões ou temas”. Assim, as tirinhas estimulam o aluno a conhecer e analisar o funcionamento da língua em uso, possibilitando a compreensão leitora e conduzindo à reflexão do texto, não apenas em sua forma, mas principalmente em seu sentido.

² Bahia (1990) *apud* Innocente (2014) relatou brevemente, em seu livro, como surgiram os gêneros charge, histórias em quadrinhos, cartum e caricatura no Brasil. Antes mesmo do jornal impresso, a gravura ilustrava incunábulos e livros, até que os jornais *Correio Braziliense* e *Gazeta do Rio de Janeiro* passaram a utilizá-la em seus cadernos. Mais tarde, o desenho e a caricatura agregaram novas técnicas gráficas no âmbito jornalístico, fazendo com que o texto impresso ficasse mais animado desde 1831.

Ramos (2021) esclarece que as histórias em quadrinhos³ reproduzem os aspectos da oralidade e apresentam os principais elementos narrativos, dispostos mediante o auxílio de convenções que constituem a chamada linguagem dos quadrinhos.

As histórias em quadrinhos são textos, e por isso, tem-se a concepção e o entendimento de que compreendem textos mais amplos, os quais compreendem o diálogo entre diferentes recursos semióticos, quais sejam: o visual e o verbal escrito. Ramos (2013) explica que esse tipo de texto é denominado multimodal e multissemiótico.

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Partindo desse conceito apresentado pelas autoras, utilizaremos, nesta pesquisa, a nomenclatura “textos multiletrados”, considerando que este termo abrange tanto os textos multimodais, como os multissemióticos, encontrando-se neste fundamento o gênero discursivo em estudo: tirinhas.

Assim, levar para o espaço escolar uma diversidade de gêneros, como as tirinhas, em que ocorra uma combinação de recursos semióticos, de acordo com Dionisio e Vasconcelos (2013), conduz à promoção do desenvolvimento neuropsicológico dos alunos.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) levaram para o âmbito escolar os textos multiletrados, os quais integram o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, exigindo a obtenção e o desenvolvimento de competências de

³ Embora estejamos tratando especificamente do gênero tirinha, iremos referir-nos à expressão história em quadrinhos contemplando todos os subgêneros contidos nos quadrinhos, dentre eles a tirinha. Para esta pesquisa, histórias em quadrinhos compreendem todos os gêneros que possuem linguagem autônoma e que utilizam seus mecanismos próprios para representar seus elementos narrativos, como a linguagem verbal e não verbal. As histórias em quadrinhos possuem, ainda, características narrativas, pois, ainda que apresentem poucas vinhetas, como é o caso das Tirinhas, carregam significados e enredos completos. À luz de Bakhtin (2020, p. 12), os gêneros dos quadrinhos podem ser considerados “tipos relativamente estáveis de enunciado usados numa situação comunicativa para intermediar o processo de interação”, portanto, podem ser considerados gêneros discursivos.

leitura e escrita, mediante as modalidades e semioses usadas, dilatando a noção de letramentos para multiletramentos (DIAS, 2012).

Charges, cartuns e tiras cômicas, todas dos gêneros dos quadrinhos, são textos que têm em si uma leitura oculta, além daquela visível, tanto no conteúdo como na utilização da linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2013). Estima-se que os alunos consigam realizar essas leituras no decorrer da aquisição das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Na BNCC de Língua Portuguesa (2017), as tirinhas vêm descritas no Campo Jornalístico-midiático do 6º ao 9º ano, na prática de linguagem “Leitura” e nos objetos de conhecimento “Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” e “Efeitos de sentido”. O alcance desses objetivos almeja que os alunos atinjam habilidades e competências capazes de despertar o amplo desenvolvimento intelectual e social do aluno.

Daí a importância de trabalhar com os alunos os gêneros multiletrados, pois estes carregam em seu bojo uma série de informações capazes de despertar nos discentes conhecimentos apreendidos em outras ciências e experiências de vida.

Conforme as orientações do Plano de Curso Orientador (PCO) das aprendizagens para o ano letivo de 2022, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE), as tirinhas são apontadas como sugestões de gêneros para serem trabalhados nos 1º, 2º e 3º bimestres, nas turmas de 8º ano da rede pública de ensino, além do gênero tratado como prioridade do respectivo bimestre. Isso significa que o professor deve trabalhar o gênero disposto como prioritário, podendo trabalhar os demais sugeridos. O PCO busca alcançar a equidade do ensino em todas as escolas da rede.

Ao longo do estudo dos elementos que compõem o gênero, como também da análise das linguagens verbal e não-verbal, tem-se como objetivo observar a capacidade do aluno de reconhecer o humor e a ironia presentes nas tirinhas, o que está diretamente relacionado à habilidade interpretativa.

A polissemia é um elemento característico dos Quadrinhos como um todo, incluindo, neste contexto, as tirinhas, para o alcance do humor. Para ser compreendida, a polissemia necessita ser interpretada e, para ser interpretada, exige diversos conhecimentos obtidos pelos alunos. Assim, a polissemia e o humor não são componentes que se limitam ao riso ou à extração de algo engraçado em relação a uma situação específica, com a intenção de criticar algo ou tão somente causar

entretenimento, mas envolve uma complexidade de relações de sentido que têm se apresentado como uma grande dificuldade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse humor é atingido por meio da quebra de expectativa, a qual “ocorre com a resposta não esperada, tanto pelo leitor como pelo personagem” (INNOCENTE, 2014, p. 208), é o chamado “efeito surpresa” (p. 207), momento em que, na maioria das vezes, ocorrem os vários sentidos, ou seja, a polissemia.

Considerando a discussão aqui proposta, este trabalho parte do seguinte problema: de que modo o estudo das tirinhas pode contribuir para a compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia? Dessa questão central, surgiu o objetivo geral desta pesquisa: estudar as tirinhas como gênero multiletrado para compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia.

Da mesma forma, foram elaboradas questões secundárias, quais sejam: a apresentação do texto multissemiótico, enfatizando o gênero das tirinhas, possibilita a abordagem de reflexões sobre leitura multiletrada?; Como discorrer sobre a polissemia como recurso linguístico fundamental para a compreensão da quebra de expectativa?; Quais metodologias podem ser desenvolvidas no estudo das tirinhas, da quebra da expectativa e da polissemia, considerando a limitação dos materiais didáticos oferecidos pela escola pública?

A partir dessas questões foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) apresentar o texto multiletrado, com ênfase no gênero tirinhas, abordando reflexões sobre a leitura multiletrada; b) discorrer sobre a polissemia como um importante recurso linguístico para a compreensão da quebra de expectativa no gênero em estudo; e c) executar proposta de intervenção, tendo como base os fundamentos teóricos estudados, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Com base em Tardif (2002), no que se refere aos saberes da experiência e o saber da formação⁴, a experiência desta professora tem mostrado que ser professor de língua portuguesa sempre foi um desafio, mas em um contexto pós-pandêmico as

⁴ Tardif (2002) traz uma reflexão sobre o campo de conhecimento dos professores, apresentando uma distinção entre o saber da formação e os saberes da experiência. Os saberes da formação são aqueles abarrotados do discurso acadêmico, impositivos na produção de conhecimentos, sem considerar os atores envolvidos no processo, que são os docentes. Já os saberes da experiência são baseados na prática adquirida no dia a dia e no conhecimento da realidade vivida. O autor ressalta a importância dos docentes socializarem os saberes da experiência com as áreas produtoras de conhecimento, para que, dessa forma, legitimem sua produção. Penso que o Programa de Mestrado em Letras – ProfLetras – cumpre de forma exitosa este papel.

dificuldades de leitura e compreensão dos alunos aumentaram exorbitantemente. Muitos de nossos alunos não conseguem construir sentidos no processo de leitura e de produção textual, por isso percebemos a importância de trabalhar textos multiletrados na escola, pois as múltiplas linguagens presentes em um texto auxiliam muito no processo interpretativo.

Quanto à organização deste trabalho, tem-se, no primeiro capítulo, a discussão sobre a leitura de tirinhas enquanto um texto multiletrado e reflexões sobre a polissemia e a quebra de expectativa. No segundo capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa e, no terceiro capítulo, será apresentada a análise da proposta de intervenção que foi realizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Na sequência, as considerações finais do estudo e as referências que deram sustentação à investigação.

2 A LEITURA DO TEXTO MULTILETRADO E AS TIRINHAS

Neste capítulo, serão apresentadas as tirinhas como um texto multimodal/multissemiótico, portanto, multiletrado, a relação desse gênero discursivo com o ensino de leitura e a interpretação das tirinhas por meio da compreensão da quebra de expectativa ocasionada pela polissemia.

2.1 TEXTO MULTISSEMIÓTICO E (MULTI)LETRAMENTO(S)

De acordo com Mouco e Gregório (2007, p. 3), a semiótica é uma ciência cujo objetivo é estudar os signos e como estes se relacionam. Assim, “dada a sua natureza, ela tornou-se muito útil para estudar e desvelar qualquer fenômeno relacionado à transmissão e retenção de informações seja na linguagem, nas artes e na própria comunicação”.

Desse modo, discurso compreende toda atividade de comunicação de um emissor em uma situação comunicativa determinada, isto é, todo e qualquer tipo de comunicação que se efetiva pelo uso de uma sistemática de signos (MOUCO; GREGÓRIO, 2007).

Quando iniciamos os estudos sobre semiótica na sala de aula, percebemos o estranhamento dos alunos, principalmente quando são apresentados os termos para se explicar os conceitos. Ao tratar os exemplos práticos e cotidianos, podemos perceber a compreensão dos alunos de que, ainda que não utilizem as nomenclaturas científicas, interagem com signos e significados cotidianamente, chegando a trazerem exemplos das percepções diárias para sala de aula, após a introdução dos estudos.

Partimos do pressuposto apresentado por Netto (2002) de que a teoria semiótica trata o signo como ente que perpassa toda a existência humana, com intuito de situar uma relação comunicacional entre os elementos que compõem o mundo, excluindo, assim, o entendimento de que a comunicação ocorre unicamente no âmbito humano, mas, sim, abordando outros meios de representações que o indivíduo realiza do seu universo.

Mas para a definição de signo e suas classes, nota-se a sua delimitação a partir da participação do homem, já que o estudo dos fenômenos comunicacionais tem a sua essência e balizamento dentro da esfera da

humanidade; o conceito de signo, em princípio, tende a partir da compreensão humana de comunicação (NETTO, 2002, p. 2).

Importante frisar que ainda que se considere a existência de signos em meios não humanos, só acontecem por intermédio do homem, por meio de convenções que fogem dos estímulos ou quando são criados estímulos específicos para contextos específicos (NETTO, 2002).

Mesmo os chamados signos naturais e artificiais têm em si uma determinação de convenções que lhes conferem um *status* específico dentro de um universo comunicativo. Em outras palavras, pode-se denominar de signos naturais aqueles sinais que têm sua origem na natureza, mas que assumem a possibilidade de significados a partir da ótica do observador humano. Como artificiais, pode-se considerar os signos produzidos pela humanidade, já carregados da possibilidade de significação (NETTO, 2002, p. 3).

Assim, como apresenta Netto (2002), para a existência de um signo é necessário que haja, minimamente, a validação da capacidade da elaboração de um significado.

O signo não é, portanto, uma entidade física e palpável, mas uma entidade abstrata, existente na consciência daqueles que compartilham uma mesma cultura, já que prescinde de uma característica relacional entre os transmissores e receptores destas entidades. Ao mesmo tempo em que é necessária a relação entre os envolvidos em um processo de comunicação para a existência do signo, é, igualmente, necessário que as instâncias de transmissão e significação sejam relacionadas (NETTO, 2002, p. 2-3).

Netto (2002) apresenta uma questão muito interessante sobre a relação entre os indivíduos e suas culturas para a compreensão de um signo⁵. Levar para a sala de aula a reflexão sobre signos é de suma importância para que os alunos compreendam que a comunicação não se trata de uma ação meramente mecânica do corpo, mas integra uma concepção necessária para as relações sociais. Para que haja comunicação, faz-se necessário o uso da linguagem e, a partir dessa necessária ligação, introduz-se outro estudo primordial.

⁵ Importante conceituar signo, significante e significado: nos estudos clássicos, signo é considerada a teoria da representação. O signo é o algo explícito o qual responde por um implícito (significado), ao passo que o primeiro simboliza o segundo. Essa função do signo é ligada a uma teoria da significação, pois o significado de um signo é o algo que ele corresponde (SAUSSURE, 2004). Assim, significante é o material do signo, elemento tangível, perceptível, forma escrita ou falada do signo. O significado é o conceito, o elemento abstrato, a representação mental.

Mouco e Gregório (2007) explicam que a linguagem humana emerge na interação dialética entre o homem e o meio no qual está inserido. Para Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 23), “as interações humanas se realizam por meio de linguagens as mais diversas e não nos referimos aqui apenas às interações mediadas por enunciado linguístico falado ou escrito, mas sim por qualquer artefato”.

Nessa direção, temos Barros (2009) que explica:

Segundo a semiótica social, a língua faz parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social. Nessa medida, nenhuma modalidade de linguagem pode ser inteiramente estudada de maneira isolada. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto (BARROS, 2009, p. 162).

Conforme Mouco e Gregório (2007), a perspectiva semiótica contempla os diversos níveis de leitura de um texto. Tendo como base esse princípio,

pode se dizer que a semiótica é também uma metodologia, pois através da análise sintático-semântica, permite percorrer caminhos pelos sentidos no “implícito” do texto, fornecendo assim, pistas ao investigador para que esse perceba as verdadeiras intenções do enunciador, e como essas foram projetadas por ele no texto. Através da interação que a linguagem proporciona o emissor sempre tenta fazer o enunciatário acreditar em sua verdade e conseqüentemente agir sobre este, transformando suas crenças (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 4).

Mouco e Gregório (2007, p. 4) explicam que “a teoria semiótica contempla todos os estilos e representações simbólicas, sendo elas puras ou sincréticas: desenho, escultura, canção, pintura, entre outras, e para ela não importa o suporte ou plano de expressão do sentido”.

Esse conceito permite que os alunos compreendam que a semiose percorre o texto escrito, atravessando, dessa forma, a área de linguagens, e estendendo-se às demais áreas do conhecimento. Isso corrobora o entendimento trazido anteriormente por Netto (2002) de que o signo perpassa toda a existência humana.

Em complemento desse entendimento, temos Van Leeuwen (1996) *apud* Barros (2009, p. 162) que defende que

1. Um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes;

2. Cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além de seu potencial comunicacional;
3. É necessário um entendimento sobre como ler estes textos.

Tal abordagem nos conduz a uma reflexão importante ao afirmar que todos os signos são multimodais devido estarem sempre envolvidos de alguma produção textual ou leitura. Importante frisar que, quando tratamos de produção textual, não referenciamos apenas o ato de escrever um texto em um suporte – como em um papel, por exemplo – mas, sim, toda forma de comunicação inserida dentro de um discurso, seja ele oral, gestual ou outros (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Mais recentemente, a partir de estudos sobre as múltiplas linguagens que constituem os textos contemporâneos, a leitura passou a ser discutida com base nos estudos sobre multimodalidade/ multissemiótica, tendo em vista que as novas práticas de letramento, exigidas pelos textos contemporâneos, ampliaram a noção do conceito de letramento “para o campo da imagem, da música, das outras semióticas que não somente a escrita” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 44), sendo possível falarmos em letramento visual ou letramento multimodal (GOMES, 2017, p. 59).

O termo letramento multimodal trazido por Gomes (2017) une dois conceitos muito importantes que estão diretamente relacionados: letramento e multimodalidade, ao passo que Rojo (2012) elucida que não se fala mais em letramento no singular e, sim, letramentos, no plural. Tanto os letramentos como a multimodalidade trazem, em seu bojo, uma transformação na abordagem da escrita, da leitura e do texto, transcendendo a mera ação de decodificar um código ou tão somente transcrevê-lo.

Soares (2002), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a se dedicar aos estudos do letramento, apresenta que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os momentos em que essas práticas se realizam, assim como os efeitos delas sobre a sociedade.

Dizemos que uma pessoa é “letrada” quando ela vive na condição de quem sabe (ou aprende) ler e escrever em diferentes eventos e práticas sociais. Entende-se, com isso, que o letramento é múltiplo, pois, fazemos diferentes usos sociais da escrita. Além disso, o letramento implica que uma pessoa pode ser analfabeta, mas letrada. Nesse caso, ela não sabe ler nem escrever, mas, vive e participa de um ambiente no qual a leitura e a escrita estão presentes, por exemplo, ela dita cartas para outros escreverem, ela ouve textos que outros leem para ela (PIMENTA; MAIA, 2014, p. 127).

Dessa forma, o letramento direciona para a inclusão e participação do sujeito no contexto da escrita como um recurso de participação na vida em sociedade. É por

isso que a escola é reconhecida como uma instituição que desenvolve uma espécie de “letramento acadêmico”, sendo, portanto, apenas uma das instituições responsáveis pelo letramento, como explicam Pimenta e Maia (2014, p. 127).

Para compreender como se deu o início dos primeiros estudos sobre letramento, trazemos o conceito apresentado por Soares em 2002:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (SOARES, 2002, p. 145).

Magda Soares (2002), como dissemos, é uma das referências, sendo uma das principais pesquisadoras, no campo do letramento. Apesar da sua importância, muitos estudos posteriores foram realizados e o conceito de letramento foi ampliado, além de amplamente discutido. Atualmente, quando tratamos de letramento, não limitamos mais à escrita tal qual a conhecíamos, é nessa perspectiva que ressaltamos a importância do estudo do texto multimodal e dos gêneros multissemióticos, os quais abarcam diferentes linguagens.

Ao longo das últimas décadas, os estudos no campo foram se desenvolvendo de modo a tratarmos, como dito, de letramentos no plural, de suas relações com a oralidade e com as várias linguagens, como discutimos neste texto. Kleiman (2004), por exemplo, traz a reflexão de que o pesquisador/professor busca entender o desenvolvimento da escrita nas práticas locais das distintas instituições e objetiva problematizar o uso da escrita na sociedade.

No cenário dos Estudos do Letramento, não existe uma única forma de utilizar a língua escrita, forma esta que é estabelecida pelas normas padronizadas e elitistas e que poucas pessoas conseguem acessar, mas, sim, há variadas formas de usá-la em diversos contextos que são, ao mesmo tempo, sociocultural e historicamente determinadas. Por isso, “os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Tal concepção de letramento foi inicialmente difundida a partir dos estudos do antropólogo Street (2014) que discute o letramento na perspectiva da cultura e da identidade.

Ao refletir sobre o letramento, alcançamos reflexões mais recentes trazidas por Rojo (2012), que abordam a “pedagogia dos multiletramentos”, a qual foi apresentada pela primeira vez em 1996 pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (NLG) em um manifesto que recebeu o nome de *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

O NLG, já no final do século XX, assinalava que a adolescência dispunha de novas formas de acesso à comunicação e à informação, as quais ocasionavam novos letramentos de cunho multimodal ou multissemiótico. Assim, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**” (ROJO, 2012, p. 13).

O termo multiletramentos abarca diversos sentidos, entre eles, o sentido da variedade cultural de construção e circulação dos textos, e o sentido da variedade de linguagens que os compõem, contudo, todos os estudos que o contemplam concordam em definir suas principais características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Essas características apresentadas pela autora permitem compreender e identificar o âmbito que abrange os multiletramentos: os múltiplos sentidos das variedades cultural e de linguagens, os quais além de interagirem, colaboram entre si; abalam as relações de poder instituídas e são mistos, miscigenados. As tirinhas, gênero discursivo objeto de estudo desta pesquisa, reúnem todas as características apresentadas por Rojo (2012).

Algumas décadas atrás, as atividades escolares baseavam-se em atividades de leitura e escrita em que se utilizava apenas a linguagem escrita para o ensino da língua. Dias *et al.* (2012) explicam que, recentemente, essas práticas vêm sofrendo alterações com a inclusão digital e uso das TDIC. Assim, os textos combinam imagens, áudios, cores etc., tanto em ambientes digitais como nos recursos impressos.

Tais modalidades passaram a exigir do leitor – no caso escolar, do aluno e do (a) professor (a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes (DIAS *et al.*, 2012, p. 76).

É devido ao conhecimento adquirido por meio da prática e corroborado pelas explanações trazidas por Dias (2012) que podemos afirmar que o aluno, ao chegar à sala de aula, traz consigo uma série de conhecimentos e, entre eles, os vários letramentos que domina. É perceptível que a bagagem cultural e de conhecimento que os alunos contemporâneos carregam é cada vez maior, isso ocorre devido a quantidade de informações que esses alunos recebem diariamente.

Quando tratamos de outras habilidades de leitura e escrita, falamos dos multiletramentos e dos saberes dos alunos que, em grande parte, foram construídos pelo acesso às mídias digitais presentes nas imagens, sons e línguas. Parece exagero falar de línguas, no aspecto de idiomas diversos ao apreendido pela língua materna, mas, por meio do acesso à internet e às possibilidades que ela oferece, torna-se cada vez mais comum a quantidade de alunos que está aprendendo outros idiomas, seja pela exigência de um jogo, seja por um gênero que goste muito como o mangá, ou para leitura de livros em outras línguas de uma saga que já os conquistou. São esses os tipos de relatos que ouvimos no dia a dia na sala de aula.

Com intuito de enriquecer este estudo sobre os multiletramentos, temos Dias (2012, p. 96), a qual esclarece que

Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros. Uma abordagem de ensino de língua que tem como cerne o estudo do gênero é relevante a partir do momento em que, embora domine a sua língua [...], o aluno pode sentir dificuldades para interagir com seu

interlocutor, sentir dificuldades para entendê-lo e em se fazer entender. Isso ocorre porque em cada uma dessas esferas circulam gêneros específicos que requerem conhecimentos, não só de sua função social, como também de sua estrutura formal.

Dias *et al.* (2012) explicam que a escola é uma importante instituição de letramentos, por isso, a leitura deve ser a base norteadora de todas as etapas de ensino e aprendizagem e, portanto, deve ser reconhecida como uma conduta voltada para a formação de leitores.

Ainda que a escola seja uma das instituições de grande importância para os letramentos, não significa que ela é a mais importante ou que detém a exclusividade, isso porque devemos considerar que nós, professores, já recebemos alunos com letramentos prévios, por muitas vezes, amadurecidos.

Com intuito de corroborar com os estudos de Dias *et al.* (2012), temos Kleiman (1998, p. 176), ao nos explicar que

A escola, principal agência de um tipo de letramento, o acadêmico (chamado de *autônomo* por Street, *op.cit.*), serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno, especialmente quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar.

E os letramentos, como preconiza Rojo (2012), atravessam as diferentes linguagens, inclusive a oralidade, esta que possui relação direta com os letramentos, pois ainda que seja estabelecida uma relação direta com a escrita, podemos afirmar que tudo atravessa a oralidade, inclusive a própria escrita.

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 1998, p. 182).

Para Kleiman (1998), o letramento é visto pela maioria dos pesquisadores como formas de estruturação discursiva que atingem a nossa relação com o mundo. É por isso que não há exagero quando afirmamos que tudo perpassa os letramentos.

Na mesma direção, temos Barros (2009) que nos conduz à reflexão de que, atualmente, as demandas sociais de leitura e escrita têm imposto aos sujeitos competências de letramento cada vez mais aprimoradas, ao passo que as pesquisas

mais recentes apontam para a necessidade de observar atentamente as diversas linguagens contidas em um texto, seja este impresso ou digital.

As tirinhas são um exemplo de gênero que carregam diversas linguagens, exigindo dos seus leitores competências multiletradas que evoluem constantemente.

2.2 A LEITURA E O TEXTO

Conforme Leffa (1996), o processo da leitura pode ser definido de diversas formas, dependendo não apenas do enfoque dado (linguístico, psicológico, social, fenomenológico, entre outros), mas também do nível de generalidade com o qual se objetiva definir o termo.

A ação da leitura estima que o indivíduo leitor apresente respostas para o mundo e para o que está acontecendo em seu meio. Quando alguém lê, espera-se que construa uma nova opinião sobre o tema lido, desde temas relacionados à política até conteúdos direcionados à culinária. Dessa forma, se o aluno é incentivado a ler desde os anos iniciais, pretende-se que se torne um adulto questionador e crítico (ARANA; KLEBIS, 2015).

Mouco e Gregório (2007) explicam que

o texto se torna assim um elemento fundamental do processo de comunicação. O texto não é só um aglomerado de frases, ele é uma totalidade, na qual estão concentradas as atividades verbais de um indivíduo carregado de intenções (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 6).

Os autores ilustram, ainda, que, para a teoria semiótica, texto é tudo que possui significação. Assim,

um texto é produto de uma situação comunicativa, é uma unidade de sentido produzida por uma ou mais linguagens. Ele deve ser tomado em seus aspectos internos (conteúdo e enunciação) em primeiro lugar e depois, os aspectos externos (contexto sócio-histórico) (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 7).

Na mesma direção, Dionisio e Vasconcelos (2013) explicam que os textos são produzidos para serem lidos pelos sentidos dos leitores, pois os pensamentos e as interações sociais são moldados em gêneros, ao passo que a história dos indivíduos nas práticas letradas inicia com a imersão no universo em que o sistema linguístico é

somente um dos vários modos existentes de constituição dos textos que materializam as ações sociais

Sabemos que o ser humano é um sistema dinâmico de elevada complexidade e todas as práticas e intervenções a ele relacionadas compartilham de níveis de complexidade semelhantes. Assim, o professor, ao abordar os recursos multimodais na construção de gêneros textuais, deve levar em conta, além das questões pedagógicas tradicionais, os fatores ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, aos processos cognitivos subjacentes envolvidos naquela circunstância de aprendizagem (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20).

Em outro momento, Dionisio e Vasconcelos (2013) elucidam que levar para o espaço escolar uma diversidade de gêneros que promovam uma combinação de recursos semióticos conduz à promoção do desenvolvimento neuropsicológico dos alunos. Para nós, educadores, essa ação promove um desenvolvimento que vai além da neuropsicologia, falamos de um desenvolvimento social, este que integra uma educação para a cidadania, que forma o aluno para ser um agente na sociedade. E como conseguimos esse feito? Por meio da leitura.

Gomes (2017, p. 59) traz uma importante reflexão sobre a leitura que “tem sido compreendida como um ato de *compreensão ativo-responsiva (réplica ativa) e como um ato crítico*, tal como se pode depreender dos postulados teóricos”, estes que sugerem que “ler e escrever são atividades sociais e que o significado discursivo deve ser entendido no contexto social e histórico das relações de poder e não apenas como o produto ou a intenção de um autor”.

Ao encontro dessa proposta, tem-se Orlandi (2012), que, ao discutir a produção de sentidos e seus deslocamentos, reflete sobre a historicidade que conduz a relação dos sujeitos com os textos e com a realidade de que existe uma história de leituras do indivíduo, a qual afeta o texto.

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 2012, p. 62).

As diversas possibilidades de leituras que podem ser produzidas por um único leitor ou por vários leitores são mais enriquecidas quando se fala em textos multimodais. De acordo com Barros (2009), as demandas contemporâneas de leitura

e escrita têm imposto aos leitores habilidades cada vez mais desenvolvidas de letramento, tais como conferir sentidos a textos multimodais.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21) explicam que “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Ainda segundo os autores:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Na mesma direção, Barros (2009, p. 162) elucida que textos são constructos multimodais, ao passo que a escrita é apenas umas das espécies de representação, as quais “são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas”.

Assim, o texto escrito por si mesmo é multimodal, o que significa que é composto por mais de uma forma de representação. Barros (2009) cita o exemplo de que em uma página, além da linguagem escrita, há outros elementos que colaboram e influenciam nos sentidos dos textos como diagramação, qualidade do papel, formato e cor das letras. Por isso,

nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas (BARROS, 2009, p. 163).

Ao compreender que a escolha dos diversos elementos presentes em um texto ocorre pela decisão justificada pela real intencionalidade do autor para emprego do sentido do texto, percebe-se que, quando se trata de tirinhas, as escolhas desses elementos são visivelmente determinadas, pois a interação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal é preponderante para a compreensão da mensagem previamente estabelecida.

Dessa forma, a leitura não deve estar concentrada tão somente na escrita, pois consiste em apenas um elemento representacional que convive com a existência de imagens e tipos diversos de informação.

Kleiman (2004) expõe que a leitura é uma prática social e seus usos estão ligados à situação a que os leitores estão submetidos, pois são definidos pelas histórias de vida, pelas particularidades das instituições nas quais estão inseridos, pelo nível de formalidade ou não da situação comunicativa, pelo objetivo da leitura, distinguido conforme o grupo social. Dessa forma, “tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

No mesmo sentido, temos Leffa (1996, p. 10) que trata a leitura essencialmente como um processo de representação. Esse processo envolve a visão, pois “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”, isso se dá porque a leitura não ocorre por um acesso imediato à realidade, mas por intervenção de outros componentes dessa realidade.

Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Ainda com Leffa (1996), o autor explica que mesmo que a leitura, no sentido mais geral do termo, materialize-se através da língua, é possível que isso ocorra por meio de sinais não-linguísticos. Isso significa que não se lê somente a palavra que está escrita, mas também o mundo que cerca os leitores e tudo que o compõe.

Em uma mesma perspectiva, Gomes (2017, p. 58) destaca que, no Brasil, em meados da década de 80 e início dos anos 90, vários autores deram início a investigações que tinham como objetivo compreender a leitura como um “fenômeno cognitivo, dinâmico, interativo, libertador” e que, somente, recentemente iniciou-se a defesa de que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas com os múltiplos usos sociais da linguagem, os quais se referem às várias práticas e eventos de letramentos.

A existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia o posicionamento de assumir outros sistemas, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo tanto para leitura quanto para produção textual (impressa e/ou digital) é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando hoje (GOMES, 2017, p. 59).

As reflexões de Gomes foram publicadas no ano de 2017, quando o autor afirma que a leitura e a produção textual como objetos de estudo, tanto em âmbitos impresso e digital, são algo muito novo. Hoje, em 2022, não podemos mais denominá-las como uma novidade, pois os estudos das múltiplas linguagens e da leitura multiletrada está em crescente evidência, sendo reconhecida nos documentos oficiais e norteadores do ensino, como a BNCC e nos Currículos de todas as áreas de ensino, principalmente, da língua portuguesa, demonstrando sua relevância, conforme veremos a seguir.

2.3 MULTISEMIOSE, LEITURA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO PÚBLICO

Na BNCC de Língua Portuguesa (2017), as tirinhas já aparecem no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” com o objetivo de aprendizagem: “Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)” (BRASIL, 2017, p. 50). Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, vêm descritas no Campo Artístico-literário; e nos anos finais (6º ao 9º ano) no Campo Jornalístico-midiático, na prática de linguagem “Leitura” e nos objetos de conhecimento “Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” e “Efeitos de sentido”.

A importância de trabalhar em sala de aula os gêneros multissemióticos é reconhecida pelo documento norteador nacional em todos os níveis de ensino, pois esses gêneros carregam em seu bojo uma série de informações capazes de despertar nos alunos conhecimentos apreendidos no decorrer de suas vidas.

No estado do Acre, no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o Currículo de Referência Único do Acre – CRUA foi aprovado, em 2019, pelo Conselho Estadual de Educação – CEE e encontra-se em vigência, objetivando que os estudantes de toda rede do ensino público tenham garantido o direito a uma educação equânime, pois todas as escolas públicas devem trabalhar as mesmas competências e habilidades previstas no Currículo no decorrer do ano letivo.

Ao encontro do CRUA, tem-se o Plano de Curso Orientador – PCO das aprendizagens para o ano letivo de 2022, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre, o qual é um norteador do ensino na sala de

aula, estabelecendo algumas definições específicas, determinadas pelos professores nas formações continuadas para professores que ocorrem antes do início do ano letivo. Essas definições específicas são a escolha dos gêneros prioritários e as propostas de outros gêneros que podem ser trabalhados nos bimestres, por exemplo.

As tirinhas são apontadas como sugestões de gêneros para serem trabalhados nos 1º, 2º e 3º bimestres, nas turmas de 8º ano da rede pública de ensino, além do gênero definido como prioridade do respectivo bimestre. Isso significa que o professor deve trabalhar o gênero disposto como prioritário, podendo trabalhar os demais recomendados. Esse PCO é mais uma ferramenta que busca alcançar a igualdade do ensino em todas as escolas da rede pública.

Como dito, o componente curricular de língua portuguesa da BNCC apresenta a importância do estudo dos gêneros multissemióticos:

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 (BRASIL, 2017, p. 68).

Os eixos de integração adotados pela Base Nacional de Língua Portuguesa correspondem às práticas de linguagem, que são:

oralidade, leitura/ escuta, produção (escrita multissemiótica) e análise linguística/ semiótica que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

Assim, os estudos de natureza teórica e metalinguística, os quais tratam sobre a língua, a literatura, a norma padrão e outras variedades da língua, não devem ser tratados como um fim em si mesmo, sendo compreendidos em práticas de reflexão que propiciem aos alunos expandirem suas habilidades no uso da língua, tanto na leitura como na produção de linguagens (BRASIL, 2017).

Conforme a BNCC (2017, p. 71),

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar

a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular, a leitura é abordada em um sentido mais amplo, não se limitando apenas ao texto escrito, como também às “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)” (BRASIL, 2017, p. 72), os quais estão presentes em muitos gêneros digitais.

Ao observarmos a abordagem da BNCC sobre a leitura e a importância dos textos multissemióticos, é possível constatar que o gênero tirinhas está contido nesse enfoque.

Com relação à progressão das habilidades, o avanço destas não ocorre em um curto espaço de tempo, podendo inferir diferentes graus e surgindo graus de complexidade durante o passar dos anos (BRASIL, 2017).

A diferença entre os segmentos são os objetos de conhecimento que são o lugar onde o professor pode adequar ao seu contexto, a sua metodologia.

Precisamos lembrar que a educação é um ato de cidadania e, por isso, temos um papel muito importante, principalmente como profissionais da língua portuguesa, a qual perpassa todas as ciências. As orientações da BNCC, com todas as críticas que possam ser feitas a essa proposta de currículo nacional⁶, têm grande importância para subsidiar os caminhos almejados para uma educação de qualidade, suas prescrições e definições de objetivos e habilidades a serem alcançadas estabelecem um rumo a ser seguido nas práticas cotidianas. Mas, precisamos refletir que uma competência da BNCC não é um fim em si mesmo, não é simplesmente ensinar o aluno a ler e escrever para aprender uma habilidade proposta em um documento objetivo para que este sujeito funcione socialmente.

Assim, este aluno não deve ser visto como um sujeito funcional, mas como um agente que transforma e atua na sociedade. O aluno que apenas funciona é aquele que se adequa ao que já está estabelecido, mas o aluno que lê e o faz de forma crítica

⁶ Para Geraldi (2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são instrumentos do projeto político neoliberal e o que define a necessidade da BNCC é tão somente um sistema de avaliação de larga escala com fins mercadológicos. O autor critica as avaliações padronizadas, as quais têm como base o currículo comum, pois defende que essas avaliações não condizem com a realidade da escola, do professor e nem do próprio aluno, não atendendo, assim, às necessidades dos estudantes brasileiros. Para aprofundamento sobre o assunto, sugerimos a leitura: GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 9. n. 17. jul./dez, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

e consciente possibilita a criação de novos conceitos e sugere mudanças que beneficiam todo um grupo. Defendemos que ensinar a ler envolve um processo complexo, que vai muito além da decodificação, pois, ensinar a ler é ensinar ao outro a ser um agente social, ser questionador, ser crítico dos discursos e das ideologias. É por isso que vai muito além de uma habilidade preconizada pela BNCC.

O que deve ser repensado é que ainda que a Base Nacional reconheça a importância dos textos multissemióticos (e, dentre eles, as tirinhas), ainda não são estudados como gostaríamos, principalmente, pelo pouco tempo de que dispomos para trabalhar os gêneros em sala de aula. Infelizmente, os livros e materiais didáticos ainda não apresentam as tirinhas como um gênero discursivo de reconhecida importância, sendo, na maioria das vezes, ainda, um pretexto para o ensino de gramática ou como recurso imediato para interpretação textual, considerando apenas o texto verbal contido e a interpretação sem reflexão e/ou senso crítico.

Para além da prescrição da BNCC, é importante ensinar a ler o texto multiletrado considerando as questões ligadas à prática, à vivência e à atuação do sujeito na vida social.

2.4 O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHAS

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 23) apresentam uma reflexão muito interessante sobre gênero. As autoras expõem que gênero é “uma categoria de reconhecimento psicossocial; a forma é apenas um de seus aspectos, que nem sempre o define”. Complementam, a posteriori, que gênero é uma categoria de reconhecimento social, de caráter histórico.

Diante das definições apresentadas pelas autoras, percebemos que as tirinhas contemplam essa categoria de reconhecimento social.

Isso porque a reprodução crítica de problemas rotineiros por meio de uma perspectiva bem-humorada e/ou satírica tem sido um atributo típico dos gêneros jornalísticos como o artigo, a crônica e as tirinhas em quadrinhos, estas que ainda estão presentes hoje em jornais de todo o mundo (NICOLAU, 2020).

Ao longo da sua existência há mais de cem anos, a tirinha mantém uma participação ativa na imprensa tanto com temáticas banais quanto com questões sociais, políticas e filosóficas as mais sérias, mesmo que para fazer rir. E, assim como o artigo, a crônica, o editorial, com seu caráter opinativo, a tira de jornal apresenta ainda uma linguagem estética verbal e não-verbal

capaz de burlar censuras e servir de bandeiras ideológicas em momentos de crises sociais, como aconteceu em diversos países (NICOLAU, 2020, p. 09).

Em meio a essa reflexão sobre gênero e a importância que as tirinhas assumiram no decorrer do tempo, temos Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 23) que conduzem à relação do gênero, do leitor/ouvinte e do meio em que o gênero se desenvolve:

o gênero não está no texto ou no artefato, mas sim “na percepção do criador e do receptor, como eles percebem o que está acontecendo” (Miller e Bazerman, 2011). Isso porque, ao escolhermos um gênero, estamos selecionando não apenas uma ‘forma’, mas sim “múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes”, como assegura Bazerman (2005:29) (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 23).

A tira em quadrinhos (ou tirinhas) é um gênero que surgiu no jornal e migrou para outros veículos de comunicação. Traz em seu contexto um universo de significações, abrindo-se a leituras variadas e a uma diversidade de leitores de todas as idades (INNOCENTE, 2014).

A tirinha está há mais de cem anos nos meios impressos, principalmente em jornais e revistas próprias a esse gênero, porém, nos últimos tempos também vem alcançando um novo espaço como, por exemplo, na mídia digital. É uma associação de linguagens, tanto em meios impressos como nos digitais, em que o autor dialoga com o texto a partir da leitura verbal e não-verbal, e pelo contexto, enaltece o valor crítico pretendido pelo autor (LOPES, 2017, p. 47-48).

Esse gênero nasceu da necessidade dos jornais de variar seu conteúdo diário, ganhando expressividade nos Estados Unidos e disseminando-se pelo mundo, descobrindo quadrinistas e conquistando fãs e adeptos por todos os cantos, principalmente pelo seu caráter humorista (NICOLAU, 2020).

As tiras de humor tinham liberdade crítica sobre os costumes e a moral da época muito mais que outros gêneros, pois se tratava de uma forma de expressão inédita e inesperada, com características próprias. E os humoristas desenvolveram uma comunicação com o público que se sustentava intensamente dessa liberdade (NICOLAU, 2020, p. 14).

Chamado por Nicolau (2020, p. 10) de “jornalismo ilustrado”, os quadrinhos foram uma estratégia para atingir uma quantidade maior de leitores, consolidando a ampliação do público leitor. “Sua linguagem baseada na imagem e na síntese do texto

foi, mormente, um fator de sedução que contribuiu para o acesso aos jornais por um público que estava fora do círculo restrito de letrados”.

Ler quadrinhos é ler a linguagem que eles carregam, seja ela verbal ou não verbal (RAMOS, 2021). E quando falamos de linguagem verbal, não estamos tratando apenas das palavras formuladas com estruturação silábica, mas incluímos toda linguagem conotativa a qual atribuí significado ao contexto comunicativo, como as onomatopeias, por exemplo. Os componentes que constituem os quadrinhos, inserindo-se neste contexto as tirinhas, oferecem uma riqueza interpretativa, capaz de oferecer diversos recursos para serem trabalhados em sala de aula.

Na leitura de uma tirinha, ainda que a história seja composta por dois quadros apenas, é possível perceber uma grande quantidade de informações a serem ativadas pelo leitor. Vai muito além das informações explícitas, pois existe uma série de outros elementos que são entendidos no ato da interpretação. Ramos (2013) explica que:

É como a metáfora proposta pela linguista Ingedore Villaça Koch (2004) sobre o processamento da leitura: o texto funciona como um grande *iceberg* submerso, que tem apenas a ponta dele à mostra; o restante fica escondido aos olhos do leitor, mas é percebido sociocognitivamente durante o processo interacional de circulação textual (RAMOS, 2013, p. 104).

A metáfora apresentada por Ramos (2013), anteriormente disseminada por Koch (2004), sobre o texto ser um *iceberg*, remete-nos a um entendimento importante sobre as entrelinhas do próprio texto. Em outras palavras, sobre aquilo que está implícito e que conduzimos os alunos a encontrar, compreender e discutir. Somos, nesse processo, mediadores, pois auxiliamos nessa descoberta.

Outro ponto trazido por Ramos (2013), que é de suma importância, está na percepção sociocognitiva do leitor que ocorre na interação com a leitura, pois é nesse espaço que os multiletramentos já adquiridos pelos alunos em todas as suas relações interacionais se manifestam.

Na maioria das situações, as tirinhas são estigmatizadas por estarem revestidas de humor e entretenimento, mas ressaltamos que a leitura desse gênero carrega um nível de complexidade que exige do leitor um conhecimento da estrutura, da linguagem, da construção das vinhetas e, em muitos casos, a composição e intenção do personagem, isto é, se é um personagem que realiza críticas sociais e políticas, como o caso da personagem Mafalda, do autor Quino, por exemplo. Ter consciência do papel da personagem, conduz o leitor a compreender melhor o que

está escrito, além disso, a efetiva compreensão de uma tirinha está diretamente relacionada à compreensão do contexto o qual a história está sendo escrita.

Ramos (2021) elucida que é corriqueiro encontrar pessoas que enxergam nos quadrinhos uma forma de literatura. Um dos motivos para que isso ocorra são as adaptações para os quadrinhos de obras clássicas da literatura.

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens (RAMOS, 2021, p. 17).

Para o autor, essa visão é uma maneira de rotular os quadrinhos em um aspecto já aceito socialmente e que pode inseri-los em um espaço consagrado e prestigiado, isso porque os quadrinhos sempre foram vistos de maneira pejorativa e, por conseguinte, as tirinhas também. Para Ramos (2021), é importante consolidar o conceito de que quadrinhos e literatura possuem linguagens diferentes, em que ambos acolhem uma gama de gêneros diferentes.

Essa “maneira pejorativa” trazida por Ramos (2021) remete ao aspecto dos quadrinhos serem, comumente, tratados apenas no âmbito do entretenimento e humor, como algo criado e conduzido apenas para provocar o riso, restringindo-se à ludicidade, sem de fato serem valorizados como gêneros com importantes papéis sociais.

Não há dúvidas de que a tira em quadrinhos é um gênero que nasceu no jornal, tendo-o como principal suporte por muitos anos e migrando para outros veículos de comunicação a posteriori, porém para os teóricos do jornalismo, as tirinhas não são consideradas como um gênero do jornal. Innocente (2014) esclarece que, para Bahia (1990), as tirinhas, a charge, as histórias em quadrinhos, o cartum e a caricatura possuem a função única de animar o texto impresso, mas sem a função jornalística.

Segundo Melo “o jornalismo articula-se, portanto, em função de dois núcleos de interesse: a informação (saber o que passa) e a opinião (saber o que se passa sobre o que passa)”. A partir dessa categorização o autor propõe a classificação de gêneros em: “jornalismo informativo e jornalismo opinativo”. Nesta classificação, o autor não relaciona a tira em quadrinhos em nenhuma das duas categorias estabelecidas por ele. Logo, não classifica as tiras em quadrinhos como um gênero jornalístico; intuitivamente, deduz-se que não há esta inclusão, uma vez que as tiras não opinam nem informam, segundo os

paradigmas que direcionam a categorização do autor (INNOCENTE, 2014, p. 203).

A autora elucida que a tira em quadrinhos carrega, em sua totalidade, um universo de significações e, assim,

Funcionando como parte integrante, ou não do jornal, a esse gênero é conferida uma peculiaridade que precisa ser destacada – o papel que exerce no meio de comunicação. Ele representa uma forma de trazer, para o público, temas que são patrimônio de todos, seja pela crítica irreverente, seja pela reflexão divertida (INNOCENTE, 2014, p. 212).

Em decorrência do seu formato, da representação dos personagens por meio das imagens, além de tratar de situações cotidianas, com linguagem clara e acessível, as tirinhas ganham leitores das diversas camadas sociais, sendo utilizadas como material para estudos e provas em todos os níveis de ensino.

2.5 A POLISSEMIA E A QUEBRA DE EXPECTATIVAS EM TIRINHAS

Ramos (2021, p. 24) explica que a tira cômica⁷ é a mais conhecida e publicada, sendo a que predomina nos jornais brasileiros e demais países, tendo como uma das principais características a temática vinculada ao humor. O autor elucida também que “trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”.

Por ser a mais disseminada, a tira cômica é reconhecida como sinônima de tira, interpretação adotada por Ramos (2021) e, por conseguinte, neste trabalho.

Ao tratarmos sobre a estrutura, as tiras são produzidas por meio de vinhetas. Estas são apresentadas em sequência, enfileiradas, seguindo a ordem de leitura: esquerda para direita (INNOCENTE, 2014).

Ao analisar o gênero tirinhas, Innocente (2014) buscou identificar os movimentos que compõem as narrativas, chegando à conclusão de que, na produção das tiras, o autor realiza um conjunto de quatro movimentos, a saber:

⁷ Também chamada de tira em quadrinhos e tirinhas.

Quadro 1 – Movimentos na produção de tiras

<p style="text-align: center;">Movimento 1 Apresentar o título e a autoria</p>	<p>Neste momento do processo de produção da tira, o quadrinhista estabelece a autoria e o título da tira com a função de indicar e apresentar ao leitor e/ou o público a que se destina o conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;">Movimento 2 Preparar o cenário</p>	<p>Neste movimento, normalmente, o autor apresenta o tema, o personagem e o enredo ao leitor, situando os mesmos no tempo e no local do fato.</p>
<p style="text-align: center;">Movimento 3 Apresentar o clímax</p>	<p>Este é o ponto culminante da tira em que o autor/ quadrinhista, através de uma reflexão, de uma ação ou de um comentário ou questionamento de um ou mais personagens, produz um suspense, cria uma expectativa endereçada ao leitor, e que, por vezes, é vivenciada também pelos personagens da história.</p>
<p style="text-align: center;">Movimento 4 Quebrar a expectativa</p>	<p>Nesse movimento, ocorre a surpresa. Aqui, normalmente, reside o humor, porque o argumento, a resposta ou a ação do personagem não é aquela convencional esperada pelo leitor diante da expectativa criada e, às vezes, até pelos personagens.</p>

Fonte: Innocente (2014, p. 206).

Assim, a quebra de expectativa “ocorre com a resposta não esperada, tanto pelo leitor como pelo personagem” (INNOCENTE, 2014, p. 208). Essa quebra é ocasionada pelos sentidos conhecidos pelo leitor e atribuídos ao texto no momento da leitura. Por isso, trazemos Ramos (2013) que reflete às informações que são acionadas:

Há camadas de informações a serem processadas. As mais superficiais são as apresentadas no texto. As demais são sugeridas e compreendidas por meio de conhecimentos prévios e de mundo, atrelados ao contexto em que o texto é apresentado. Embora pareçam equivocadamente simples, as histórias em quadrinhos condensam uma gama alta de informações a serem recuperadas no ato de leitura (RAMOS, 2013, p. 116).

E, por mais simples que esse processo possa parecer, dependendo do nível de conhecimento do aluno, ou como chamamos comumente “bagagem cultural”, as demais camadas de informações não são acessadas. Remetendo à história em quadrinhos contida na introdução desta dissertação, a mesma HQ que motivou a delimitação desta pesquisa, caso o aluno não saiba que habitualmente o personagem Cebolinha xinga a personagem Mônica e que, após essa atitude, a menina bate no garoto utilizando o coelho de pelúcia, não compreende a segunda vinheta e nem a espera de Cebolinha, por meio dos seus gestos de autoproteção.

No caso dos quadrinhos, soma-se também a necessidade de haver uma familiaridade com sua linguagem própria. Como alertam alguns pesquisadores da área, ler quadrinhos é ler também sua linguagem. E, dando sequência à frase, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégias necessárias para a produção do sentido (RAMOS, 2013, p. 105).

Para que haja essa interpretação, Ramos (2021) nos explica que quando temos uma história com personagens fixos, cabe ao leitor acionar as características que formam as personalidades que distinguem e qualificam esses personagens para produzir o sentido almejado pelo autor. É o que acontece com os personagens fixos das histórias da Turma da Mônica, do personagem Armandinho e da personagem Mafalda.

E, ao tratar de aspectos relacionados ao léxico, atrelado aos conhecimentos do aluno, temos outros aspectos que devem ser considerados, como é o caso da polissemia que é muito utilizada para provocar a quebra de expectativa nas tirinhas. Innocente (2014, p. 207) explica que a quebra de expectativa é o chamado “efeito surpresa”, momento em que, na maioria das vezes, ocorrem os vários sentidos, ou seja, a polissemia.

Nas palavras de Sacconi (1991, p. 392), a polissemia é

a propriedade de uma palavra adquirir multiplicidade de sentidos que só se explicam dentro de um contexto. Trata-se realmente de uma única palavra, que abarca grande número de acepções dentro do seu próprio campo semântico.

Em complemento a esse conceito, Ferrarezi (2019) explica que a polissemia é recorrente em sentenças isoladas e em contextos em que as informações não estão claras ou estão deficientes, proporcionando, assim, sua ocorrência.

Ribeiro (2011, p. 389) nos explica que a língua constitui um conjunto de sons vocais com os quais expressamos “ideias, sentimentos e desejos”. A língua “ideal” seria aquela em que cada signo existente denominasse apenas um fato, objeto ou ser, porém, tal fato não ocorre em nenhuma língua de que se tenha conhecimento, o que leva as palavras a terem mais de um significado, portanto, polissêmicas ou plurivalentes. E apresenta as definições:

A polissemia deveria desaparecer em um contexto. Quando isso não se dá, temos a chamada *ambiguidade*, que, geralmente, ocorre em virtude de:

- a. polissemia** – Pluralidade significativa de um mesmo significante. A palavra ponto possui cerca de 117 significados: ponto aberto (em bordado), ponto alto (em crochê), ponto de fusão (Física) etc.;
- b. homonímia** – Duas ou mais formas de mesma estrutura fonológica com significação diferente. Ex.: **a.** Um homem *são*; **b.** São Manuel; **c.** São várias as respostas (RIBEIRO, 2011, p. 389).

É comum encontrar o conceito de polissemia atrelado ao de homonímia. Ilari (2011) explica que a polissemia corresponde a uma palavra com sentidos diferentes, os quais são apreendidos como desdobramentos de um sentido primário. A homonímia, no entanto, corresponde a mais de uma palavra pronunciadas da mesma forma, ou seja, com o mesmo som, porém, com significados diferentes, podendo ser percebidas como distintas pelos usuários da língua.

Ainda sobre a polissemia, Pereira e Pisetta (2020) refletem sobre seu uso na literatura

A polissemia, fenômeno estrutural da linguagem pelo qual a uma só palavra são atribuídos vários significados, é um elemento frequentemente detectado em obras literárias dos mais diversos gêneros, sendo classificada muitas vezes como importante artifício criativo da literatura (PEREIRA; PISETTA, 2020, p. 28).

Pereira e Pisetta (2020, p. 27) também explicam que a polissemia se define como a ocorrência de vários significados pela mesma unidade lexical. O recurso polissêmico possui papel significativo na literatura como instrumento criativo, possibilitando o surgimento de “situações problemáticas” que engrandecem as narrativas e proporcionam ao leitor práticas de reflexão para compreensão das histórias.

As autoras referenciam a literatura, mas podemos estender o uso da polissemia para outros gêneros que não sejam literários, como as tirinhas e demais gêneros multiletrados.

Os vários sentidos associados a um único termo lexical propiciam uma quantidade maior de caminhos que podem ser analisados na interpretação de um texto, assim como as constantes suposições dos leitores em compreender as reais intenções do autor e este, propositalmente, ansiando por leitores dispostos a aprofundarem-se integralmente às suas leituras (PEREIRA; PISETTA, 2020).

De acordo com Mouco e Gregório (2007), todo texto carrega em sua essência uma intencionalidade. Por isso, o texto deve ser interpretado de modo que seja

percebida a intenção do autor, alcançando, assim, o sentido do texto através da interação com o leitor.

As autoras explicam que “para que haja compreensão de um texto, deve haver uma interação entre os conhecimentos do texto e os conhecimentos do leitor, o que garante a construção de sentido para o texto que se lê” (MOUCO; GREGÓRIO, 2007, p. 9).

Assim, temos Pereira e Pisetta (2020, p. 28), que explanam que “as possíveis dificuldades de interpretação parecem ser desafios que podem ser superados por meio da análise etimológica, semântica, ou, principalmente, contextual”.

A polissemia é, portanto, um dos recursos mais utilizados nas tirinhas, considerando os múltiplos sentidos e o caráter de humor inerente do gênero.

3 METODOLOGIA

Conforme Lakatos e Marconi (2011, p. 272), “a finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2012, p. 622).

Neste capítulo, será apresentada a metodologia seguida para a execução deste trabalho, indicando a caracterização desta pesquisa com a sua natureza, a abordagem dos dados, seus objetivos e os procedimentos adotados. Serão apresentados, também, os sujeitos da pesquisa para aplicação da proposta didática, cuja análise será apresentada no próximo capítulo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Serão descritas nas subseções as características da pesquisa, apresentando a abordagem dos dados, a natureza e os procedimentos deste estudo.

3.1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa configura-se de natureza aplicada, por proporcionar conhecimento para aplicação prática em sala de aula, atendendo a interesses locais e buscando resolver um problema identificado na área de língua portuguesa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

No mesmo sentido, Thiollent (2011, p. 62) explica que, na pesquisa aplicada, “os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar

soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada”.

É sabido que a realização da proposta de intervenção não irá sanar todas as dificuldades e problemas de aprendizados dos alunos, mas acredita-se em uma transformação na realidade da turma, pois proporciona novas reflexões sobre a interpretação de gêneros multiletrados, em especial as tirinhas.

3.1.2 Abordagem dos dados

No que remete à abordagem, esta pesquisa é de análise qualitativa. Lüdke e André (2018) explicam que os recursos das abordagens qualitativas contemplam as especificidades necessárias em trabalhos de pesquisa que tratam de problemas da educação. Este estudo remete a um problema identificado em sala de aula nas aulas de língua portuguesa e busca apresentar uma intervenção para a solução dessa problemática.

Trata-se de abordagem qualitativa pois as perspectivas analisadas não podem ser aferidas por meio de dados quantitativos, mas são apreciadas conforme o desenvolvimento e a participação dos membros do estudo, que, neste caso, são os alunos. Esse estudo será realizado através de uma proposta de intervenção por meio de atividades propostas aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Como explica Lakatos e Marconi (2011), por meio da pesquisa qualitativa, o investigador entra em convívio direto e duradouro com os indivíduos ou grupos pesquisados, assim como com o meio e a situação investigada, promovendo um contato próximo com os pesquisados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) explicam que os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos procuram esclarecer a causa do que se pesquisa, apresentando o que é necessário ser feito, “mas não

quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”. As autoras explicam ainda que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS (1991) *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa importa-se com questões da realidade as quais não podem ser quantificadas, focando no entendimento e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Assim, a análise qualitativa provém da necessária reflexão sobre a integralidade do contexto pesquisado e dos dados que não podem ser analisados por meio de dados numéricos.

3.1.3 Objetivos

Quanto aos objetivos, esta pesquisa qualifica-se como descritiva. A pesquisa descritiva objetiva observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem que haja manipulação ou interferência por parte do pesquisador (ALMEIDA, 1996).

Lüdke e André (2018, p. 14) explicam que

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do

pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Conforme Gil (2002), as pesquisas descritivas objetivam descrever as características de uma população ou fenômeno específicos ou estabelece as relações entre variáveis. Uma das características expressivas das pesquisas com esse objetivo é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

3.1.4 Procedimentos

No que compete aos procedimentos desta pesquisa, temos uma pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 13) explica que se trata de uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”.

Dessa forma, a pesquisa-ação define-se como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Para Santos (2009), a pesquisa-ação é controvertida, o que leva o pesquisador a possuir um relacionamento muito próximo da realidade investigada, ou seja, com as pessoas e objetos do estudo.

Thiollent (2011) explica que um dos principais objetivos da pesquisa-ação compreende proporcionar aos pesquisadores e grupos pesquisados capacidade de responderem de forma eficiente aos problemas os quais os procedimentos convencionais não tem resolvido ou minimamente contribuído. Pois, nesse tipo de pesquisa, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

No mesmo sentido, Severino (2007) explica a essência desse procedimento metodológico

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo

tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Thiollent (2011) destaca que uma pesquisa se qualifica como pesquisa-ação quando existir de fato uma ação dos indivíduos e grupos abrangidos pelo problema que está em observação. Para além disso, faz-se necessário que a ação interventiva da pesquisa não seja banal, o que significa que deve ser um problema que necessita ser investigado e devidamente conduzido após a elaboração da pesquisa.

No que remete às reflexões do autor sobre a pesquisa-ação na educação, Thiollent (2011, p. 85) explica:

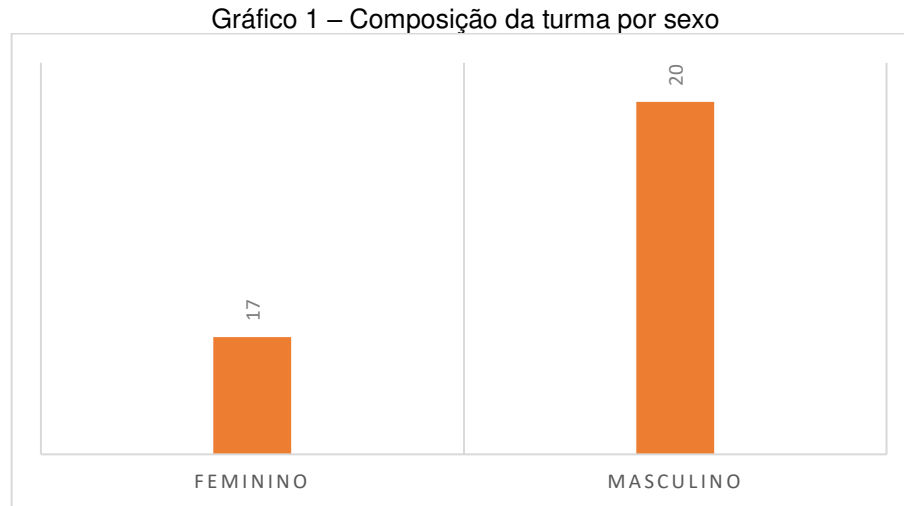
A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Assim, o pesquisador deve promover uma abordagem que garanta ao público-alvo o direito de ter o problema identificado solucionado. Importante ressaltar que os problemas da pesquisa são constantemente reavaliados para verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, isso só é possível por meio do diálogo constante com os alunos durante a execução da pesquisa e a observação atenta do professor-pesquisador.

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa compreendem os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Rio Branco – Acre.

A pesquisa será aplicada em uma turma do referido ano composta por 37 alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 1 nos apresenta a composição da turma por sexo, logo, visualizamos que essa sala é composta por 17 meninas e 20 meninos. A faixa etária desses alunos está compreendida nas idades de 13 a 14 anos, não havendo distorção idade-série. O critério de seleção da turma foi sorteio, considerando que a professora possui cinco turmas do referido ano.

A escola possui 65 anos de existência, sendo considerada uma das escolas mais tradicionais da cidade. Atende cerca de 800 alunos e está localizada em área urbana, em um bairro predominantemente comercial, bem localizado, com rua asfaltada e de fácil acesso. A escola atende o público do mesmo bairro e de bairros de outras regionais da cidade, por isso compreende uma clientela diversificada em relação ao perfil socioeconômico, porém, a maior parte dos alunos possui acesso a bens e serviços, inclusive acessos culturais.

A pesquisa foi realizada em uma escola diferente da escola em que esta professora está lotada, para que se observasse o comportamento da turma em relação ao conteúdo apresentado, podendo, dessa forma, verificar o conhecimento prévio dos alunos, o que se constituiu em um desafio maior para esta professora pesquisadora.

A escolha da escola deu-se por acolhimento da gestão escolar em receber a professora pesquisadora que buscou outras escolas da rede, mas não obteve respostas.

A escola possui 12 salas de aulas e dependências com acessibilidade para pessoas com deficiência, incluindo banheiros; a alimentação é fornecida pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, com diversidade na merenda

oferecida; dispõe de água filtrada e tratada fornecida pela rede pública; em sua infraestrutura possui: cozinha, refeitório, quadra de esportes coberta, sala da diretoria, salas de coordenadores pedagógicos e de ensino, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática com equipamentos novos, mas sem utilização devido não haver internet suficiente e nem ar condicionado, tornando a sala inadequada para uso e uma pequena biblioteca sem estrutura adequada para acolhimento dos alunos, além de um arsenal de livros praticamente inexistente.

Atualmente, a escola atende apenas a etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, ou seja, turmas do 6º a 9º anos, mas, anos atrás já atendeu outros segmentos de ensino.

Ressalta-se que serão preservadas as identidades da escola e dos alunos que participaram desta pesquisa, de modo que a escola será referenciada de forma generalizada e os alunos nomeados mediante o termo “Aluno” seguido por letras nas análises e discussões das etapas 1 a 6 da proposta de intervenção; e “Aluno” seguido de numeração crescente cardinal nas análises das produções de tirinhas (7ª etapa), sem distinção de gênero, por exemplo, “Aluno W”, “Aluno X”, “Aluno Y”, “Aluno 1”, “Aluno 2”, “Aluno 3” e, assim, sucessivamente.

3.3 PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta de atividade que ora se apresenta tem como base o ensino de língua, especialmente no que se refere à leitura e análise semântica de fenômenos linguísticos, a partir dos três eixos propostos por Vieira (2018, p. 52): “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades”.

Conforme a autora, a unidade textual, independentemente do tipo ou gênero, deve ser o ponto inicial e final das aulas de português. Vieira (2018) expõe, ainda, que os elementos de natureza formal, relativos aos níveis de gramática, são fundamentais para a composição do sentido.

Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida

e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de Português (VIEIRA, 2018, p. 51).

Portanto, a reflexão gramatical deve ocupar um espaço destinado para ela nas abordagens dos conhecimentos linguísticos, só podendo efetivar-se caso haja o incentivo dessa reflexão e o texto é, assim, um objeto privilegiado do ensino (VIEIRA, 2018).

Atendendo ao pressuposto tratado por Vieira (2018) de que para o ensino de gramática deve-se considerar o funcionamento de recursos linguísticos em seus diferentes níveis, esta proposta de atividade trata do estudo da polissemia, a qual está contida no nível semântico-discursivo, nas tirinhas.

Esta proposta foi dividida em etapas que foram executadas nas aulas de língua portuguesa. Cada etapa foi realizada entre 1 a 3 aulas/horas, o que dependeu da evolução e engajamento da turma. Assim, a execução desta proposta totaliza, previamente, 15 aulas/hora. Ressalta-se que uma aula corresponde a 60 minutos de duração.

3.3.1 Etapas de execução

Nesta subseção, serão descritas as etapas de execução da proposta didática com os alunos de 8º ano. Como mecanismo didático, optou-se por iniciar as reflexões com os estudos dos conceitos que seriam utilizados para a análise do gênero discursivo tirinha. Assim, ao invés de começar com o estudo das tirinhas e depois seguir para a polissemia e a quebra de expectativa, definiu-se iniciar pela quebra de expectativa, depois introduzir o estudo semântico da polissemia, para, assim, partir para o gênero em estudo.

Essa estratégia deu-se para que os alunos pudessem refletir os conceitos a partir das suas experiências e conhecimentos de mundo para, então, adentrar no gênero discursivo e, assim, compreender que os estudos realizados estão contidos no dia a dia, nas ações e processos comunicativos rotineiros e não somente dentro da sala de aula.

Esclarecemos que, até a segunda etapa de execução, foram utilizadas como exemplo das explanações algumas tirinhas do personagem Armandinho, do brasileiro Alexandre Beck. A escolha deste personagem para as primeiras abordagens deu-se

por Armandinho ser um personagem contemporâneo, que apresenta reflexões que circundam a vida cotidiana, desde família, problemas sociais, questões ambientais e críticas políticas. As tirinhas de Armandinho são bastante disseminadas nas redes sociais com ilustrações de temas corriqueiros e utilizam, comumente, a quebra de expectativa para alcance do humor, inclusive, fazendo uso da polissemia.

Assim, passamos a utilizar a personagem Mafalda, de Quino, como objeto de estudo para análise das suas tirinhas, somente a partir da quarta etapa, pois, na terceira etapa, apresentamos Mafalda e suas características, como também do seu criador.

3.3.1.1 1ª etapa – Estudo sobre a quebra de expectativa

Objetivo: Compreender de forma prática a quebra de expectativa.

Duração: 3 aulas/ hora.

Para introduzir as reflexões sobre a quebra de expectativa, foi realizada uma relação do conhecimento dos alunos sobre o clássico Pinóquio conhecido por muitas pessoas desde a educação infantil. O objetivo de trazer esse personagem foi provocar nos alunos a quebra de expectativa, a partir da apresentação do novo filme dos estúdios Disney que traz um final diferente daquele conhecido pela maioria das pessoas.

Assim, foi apresentado um slide em PowerPoint que iniciou com a pergunta “O que eu sei sobre:” seguida da imagem do personagem Pinóquio do estúdio Disney.

A partir daí, foi realizado um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, mediante anotações no quadro branco. Depois, foram apresentadas várias imagens das muitas versões do clássico, o qual já foi adaptado para várias versões escritas e cinematográficas.

Após o diálogo, foi apresentada aos alunos a parte final da animação de Pinóquio, de 1940, e, em seguida, o live-action “Pinóquio”, lançado em 2022, ambos da Disney, este último com duração de 1 hora e 37 minutos.

Após a apresentação do filme, foi perguntado aos alunos “O que há de diferente no filme em relação à história que você já conhecia?” e “O que você esperava que aconteceria? E o que aconteceu?”.

A partir daí, iniciava a reflexão sobre o que seria a quebra de expectativa, pois estimava-se que os alunos aguardassem que a nova versão de Pinóquio tornaria o protagonista em um menino de carne e osso no desfecho da história, como na animação de 1940 e em várias outras versões conhecidas. A intenção era provocar a quebra de expectativa nos alunos a partir da espera de um final já conhecido e comum, o qual não ocorre.

3.3.1.2 2ª etapa – Estudo sobre a polissemia

Objetivo: Revisar o conhecimento dos alunos sobre polissemia e compreender a diferença entre polissemia e ambiguidade.

Duração: 1 aula/ hora.

Para o estudo sobre a polissemia, foi perguntado aos alunos “Vocês sabem o que é polissemia?”. As respostas deveriam ser pontuadas no quadro branco para visualização de toda a turma e posterior reflexão após a apresentação dos conceitos e exemplos em Power Point.

Para exemplificação, foi apresentada uma tirinha do personagem Armandinho e realizada a análise juntamente com os alunos.

Figura 2 – Tirinha do Armandinho 1



Fonte: Beck (2015, p. 50).

A análise realizada pelos alunos e mediado pela professora possibilitou verificar se os alunos haviam compreendido o que é a polissemia e seu emprego em gêneros discursivos. Aqui, ao utilizar a tirinha como exemplificação, já foi apresentado o gênero e introduzido que, nas tirinhas, é muito comum o emprego do recurso semântico em estudo como forma de reflexão por parte do leitor ou para o alcance do

humor. Aproveitou-se o ensejo para analisar, também, se houve ou não quebra de expectativa e como os alunos percebiam isso.

3.3.1.3 3ª etapa – Estudo sobre a personagem Mafalda e seu criador Quino

Objetivo: Apresentar um pouco da história e das características da personagem Mafalda, a qual será utilizada no estudo do gênero e na análise das tirinhas com ênfase na polissemia e na quebra de expectativa.

Duração: 1 aula/ hora.

A professora levou uma imagem da personagem Mafalda, impressa em folha A4, como poster, medindo 10,16 cm x 15,24 cm, fixando-a no quadro branco, e perguntou aos alunos se eles a conheciam e o que sabiam sobre ela.

Figura 3 – Imagem da personagem Mafalda apresentada aos alunos



Fonte: Quino (2010, p. 389).

A professora realizou a mediação do diálogo e depois apresentou um vídeo escolhido no site YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=nAWMAAdvxRLs>) para ser apresentado à turma.

3.3.1.4 4ª etapa – Estudo sobre o Gênero Tirinha

Objetivo: Realizar estudo sobre o gênero discursivo tirinha.

Duração: 3 aulas/ hora.

O estudo sobre o gênero em estudo ocorreu por meio de apresentação em Power Point para que os alunos pudessem visualizar as tirinhas e, juntamente com a professora, pudessem realizar as observações das linguagens verbais e não verbais. A partir daqui, as tirinhas apresentadas nas discussões e para análise coletiva eram da personagem Mafalda, considerando que, na etapa anterior desta proposta didática, a personagem e algumas características importantes dela foram divulgadas, o que é imprescindível para uma melhor compreensão das tirinhas, inclusive, em relação à polissemia e à quebra de expectativa.

O estudo sobre o gênero tirinhas envolveu o conceito do que são as tirinhas, a diferença entre elas e as histórias em quadrinhos e de que ambas pertencem ao hipergênero quadrinhos. Além disso, apresentou-se as características básicas das tirinhas como: possuir variados tipos de balões, possuir elementos básicos de uma narrativa, possuir uma sequência de imagens que constrói uma ou mais cenas. Foi ressaltado, também, que nem sempre haverá fala dos personagens, mas, mesmo assim, há uma história sendo contada e muitos significados que podem ser extraídos.

3.3.1.5 5ª etapa – Estudo sobre a polissemia como compreensão da quebra de expectativa nas tirinhas

Objetivo: Realizar estudo sobre a polissemia como compreensão da quebra de expectativa nas tirinhas da personagem Mafalda.

Duração: 2 aulas/ hora.

O estudo sobre a polissemia como compreensão da quebra de expectativa ocorreu por meio de apresentação em Power Point para que os alunos pudessem visualizar as tirinhas e realizassem as observações necessárias.

Iniciamos com a pergunta: “Tendo como base tudo que estudamos até aqui, o que vocês entendem por Quebra de Expectativa nas tirinhas?”; e a partir das respostas a professora foi realizando a mediação e os devidos apontamentos.

Nesta etapa, foi realizada a apresentação do quadro de Innocente (2014), o qual apresenta os movimentos de produção de tiras, em que no Movimento 4 ocorre a quebra de expectativa.

Como exemplificação do estudo dos movimentos, foi distribuído um material impresso aos alunos contendo as análises de duas tirinhas elaboradas pela autora Lenaide Gonçalves Innocente, no capítulo “A tira em quadrinhos”, do livro “Os Gêneros do Jornal”, publicado em 2014.

Após esse estudo, foi apresentada uma tirinha da Mafalda para que os alunos com a professora pudessem realizar, conjuntamente, a identificação dos movimentos propostos por Innocente (2014), a polissemia e a quebra de expectativa.

3.3.1.6 6ª etapa – Trabalho em grupos para análise das tirinhas

Objetivo: Realizar trabalho em grupos para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores.

Duração: 3 aulas/ hora.

Para a execução desta etapa, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu uma tirinha impressa diferente das demais. Os grupos deveriam identificar os movimentos 2, 3 e 4 propostos por Innocente (2014), pois o movimento 1 que compreende “Apresentar o título e a autoria” não se estende às tirinhas da Mafalda que, comumente, não possuem títulos e o autor já foi apresentado na etapa 3.

As tirinhas distribuídas para os alunos foram tiradas do livro “Toda Mafalda”, do autor Quino (2010). As histórias selecionadas para esta atividade foram as seguintes:

Figura 4 – Tirinha Mafalda 1/ Grupo 1



Fonte: Quino (2010, p. 112).

Mafalda está brincando com seu amigo Filipe de “polícia e ladrão”, uma brincadeira comum entre crianças. Essa brincadeira tem como base o cumprimento da justiça, pois a polícia prende o bandido, aquele que infringe o regulamento jurídico ou a ordem pública, tomando atitudes “em nome da lei”. Compreendendo esse contexto, é possível inferir na primeira vinheta que Filipe é a polícia/xerife e Mafalda a infratora, mediante a fala do menino “mãos ao alto em nome da lei” e a postura de Mafalda perante a ordem.

Na segunda vinheta, aparecem dois idosos conversando sobre a situação delicada a que estão submetidos pelo regime de aposentadoria que ora possuem, ora são destituídos, alegando, *a posteriori*, que as leis são uma porcaria.

O último quadro apresenta o personagem desanimado alegando à Mafalda que ela poderia abaixar as mãos, pois os idosos acabaram com o clima da brincadeira. Onde está a quebra de expectativa na Tirinha 1? Objetivou-se que os alunos conseguissem analisar que um agente da lei defende o que é certo, o que é preconizado pelos regimentos legais para um bem comum, ou seja, o bem de todos.

Existe um senso de justiça implícito em cada ato normativo para o cumprimento das leis. Quando as leis são apresentadas como “porcaria” ou algo ruim, incapazes de proteger seus membros, é perdido o sentido do bem pelo qual se luta, isto é, a lei perde seu valor primário, como Filipe fala no final da tirinha acaba-se o “clima”. A polissemia pode ser identificada na palavra lei, que possui um sentido positivo, benigno para o povo, mas na tirinha de Quino é tratada com outro sentido, o oposto, ou seja, a lei é injusta e seletiva.

Figura 5 – Tirinha Mafalda 2/ Grupo 2



Fonte: Quino (2010, p. 94).

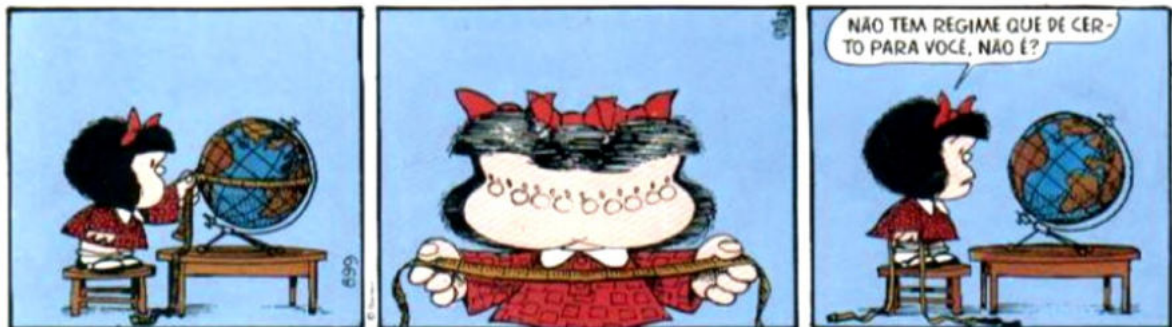
O personagem Manolito é tratado pelos demais membros das histórias de Mafalda como um menino sem inteligência, recebendo, muitas vezes, referências

negativas, como apresentada na primeira vinheta pela personagem Susanita, que o denomina de “idiota” e demonstra espanto pelo fato de o menino ter assimilado bem “os segredos do xadrez”.

Na segunda vinheta, Manolito utiliza uma expressão característica de outro esporte – o futebol – ao gritar “GOOOOL”, que indica momento de grande euforia no futebol, onde um time consegue alterar o placar. A interpretação equivocada de Manolito é corroborada na terceira vinheta, enquanto seus amigos o observam atônitos.

No último quadro, Mafalda repete a pergunta feita na primeira vinheta à Susanita, que se nega a responder, pois, ao assistir à visão distorcida de Manolito em relação ao xadrez, percebeu que o menino não havia assimilado tão bem o esporte como havia julgado, sendo esta a quebra de expectativa que é esperada ser percebida pelos alunos do grupo 2. A polissemia pode ser percebida no sentido que o personagem Manolito dá a palavra gol, atribuindo como forma de jogada no xadrez, assim como é para o futebol.

Figura 6 – Tirinha Mafalda 3/ Grupo 3



Fonte: Quino (2010, p. 194).

Esta tirinha exige dos alunos o conhecimento dos possíveis significados da palavra “regime”, logo, a polissemia existente e as possíveis quebras de expectativas que podem ser despertadas necessitam dessa maturidade.

Mafalda inicia medindo a circunferência de seu globo terrestre utilizando uma fita métrica. Na segunda vinheta, pelo desenho que indica os movimentos do rosto da personagem, percebe-se que ela verifica as medidas do globo aferidas anteriormente, concluindo, na última vinheta, que não há “regime” certo para o globo.

Estima-se que os alunos percebam que o sentido empregado pela Mafalda, considerando a utilização de uma fita métrica, é que a palavra regime está no sentido

de emagrecimento, diminuição de peso e/ou medidas. Porém, considerando todo o contexto crítico social que as tirinhas da Mafalda apresentam em seu bojo e, considerando, ainda, os interesses políticos da personagem, é possível inferir que ela também trata (ou trata unicamente) dos regimes políticos pelos quais o globo terrestre já foi e é submetido pelas várias lideranças ao longo da história.

Figura 7 – Tirinha Mafalda 4/ Grupo 4



Fonte: Quino (2010, p. 232).

O personagem Manolito é filho de comerciantes, tendo posse dessa informação fica mais fácil de compreender o sentido polissêmico desta tirinha. Novamente, é apresentada uma tirinha em que Mafalda e Felipe brincam de ladrão, mas desta vez com mais amiguinhos. Porém, a reação de Manolito não é esperada pelos demais, quando o menino responde como se estivesse no comércio dos pais, explicando na última vinheta que se trata de um hábito.

Assim, é possível perceber que os clientes do armazém costumam relacionar os preços das mercadorias com um assalto, em decorrência dos preços exorbitantes. Esta é a polissemia presente nesta tirinha: a relação entre preços caros e um assalto, no qual, geralmente, leva-se tudo que a vítima/ cliente tem.

A Tirinha 4 possibilita fazer uma relação com a atual conjuntura econômica a que a sociedade brasileira está submetida, permitindo que a experiência familiar e comunitária possibilite uma maior compreensão da crítica apresentada. Além disso, conduz os alunos a refletirem que, à época de sua construção, já ocorriam situações semelhantes a que a sociedade vivencia hoje.

Figura 8 – Tirinha Mafalda 5/ Grupo 5



Fonte: Quino (2010, p. 256).

A Tirinha 5 apresenta uma particularidade interessante, pois, em um primeiro momento, leva-se em consideração que a polissemia está na palavra “primavera”, presente na primeira e segunda vinhetas, porém, o substantivo, apesar de exercer funções sintáticas diferentes nos períodos apresentados, apresenta o mesmo sentido: estação do ano. O sentido polissêmico ocorre por meio da flexão de pessoa do verbo chegar, como também dos sujeitos das orações e, automaticamente, das ações verbais.

Dessa forma, na primeira vinheta, Mafalda manifesta alegria porque a primavera chegou, já na segunda vinheta, o senhor idoso, utilizando a mesma locução adverbial (“graças a Deus”), expressa sua satisfação em ter chegado na primavera, considerando sua idade avançada e a possibilidade de que possa morrer a qualquer momento. A quebra de expectativa é percebida nos dois primeiros quadrinhos e corroborada com o último, por meio da autoanálise de Mafalda em relação à trivialidade dita por ela ao enaltecer a chegada da estação do ano, enquanto o outro personagem agradece por mais dias vividos nas estações que se passam.

Importante ressaltar que a interpretação dessa tirinha conduz a outras possibilidades de reflexão do uso da língua, como, por exemplo, o emprego da crase, regência verbal e termos da oração (essenciais, integrantes e acessórios).

Figura 9 – Tirinha Mafalda 6/ Grupo 6



Fonte: Quino (2010, p. 125).

A tirinha inicia com Miguelito convidando Mafalda para ir à casa dele, pois está sentindo-se sozinho e chateado. Em decorrência de um compromisso com a mãe, Mafalda pergunta ao amiguinho se este não possui um livro, pois “um livro é um bom amigo”. Miguelito segue o conselho da amiga e escolhe um exemplar, o que é percebido no decorrer das ações presentes na terceira, quarta e quinta vinhetas. Porém, a quebra de expectativa está presente no último quadrinho, quando o menino pergunta ao livro sobre o que o livro quer brincar. Dessa forma, a polissemia pode ser percebida na inferência de que para Miguelito um amigo é aquele com quem se pode brincar, enquanto a indicação de Mafalda para ter como companhia um livro remete ao prazer que a leitura proporciona.

Esta tirinha possibilita discutir com os alunos os significados diferentes que os diversos objetos, pessoas e lugares podem ter de forma particular para cada indivíduo, explorando o significado da polissemia e dos contextos comunicativos.

Figura 10 – Tirinha Mafalda 7/ Grupo 7



Fonte: Quino (2010, p. 96).

Em nossa região, não é comum o termo “capacho” para tapetes utilizados nas portas de entrada das casas para limpeza dos pés, por isso, buscou-se induzir os alunos a compreenderem o significado da palavra por meio das imagens e das falas

dos personagens. Em contrapartida, percebemos o uso local dessa palavra em seu sentido figurado: denominação atribuída a uma pessoa considerada bajuladora, servil, subserviente.

Assim, podemos remeter que a polissemia tanto pode estar no fato de que o menino não se sente bem-vindo em sua casa, devido as reclamações da mãe e a forma como ela o recepciona, como também pelo fato de o menino não se sentir bajulado pelo tapete que é um capacho (no sentido conotativo), ocasionando, portanto, a quebra de expectativa. Essas possibilidades se confirmam quando se compreende que o capacho recebe os moradores e as visitas com o termo “Bem-vindo” e a hospitalidade da mãe de Miguelito não condiz com a saudação escrita no tapete, o que é confirmado pelo menino quando afirma que “é o capacho mais hipócrita” que ele conhece.

Após os debates nos grupos e as possíveis mediações da professora, os grupos apresentaram as análises para os demais colegas da turma. As tirinhas foram projetadas em Power Point para ampliar a visibilidade de todos e auxiliar na explanação do grupo que estava apresentando.

As apresentações foram intermediadas pela professora que buscou envolver os demais membros da turma, fazendo com que as reflexões ocorressem de forma coletiva.

Ao final desta etapa, a professora informou que a próxima tornaria os alunos quadrinistas, pois eles iriam construir tirinhas utilizando a polissemia como quebra de expectativa. Para isso, definiríamos qual seria o tema para a produção das tirinhas, para que começassem a pensar/planejar a história que poderia ser ilustrada.

A professora, então, sugeriu o tema Copa do Mundo e toda a turma acatou. À época da aplicação da pesquisa, era um tema em voga e por isso as informações e possíveis inspirações estavam em todos os meios de comunicação.

Informamos que as produções ocorreriam em sala de aula e que a professora estaria disponível para retirar as dúvidas e auxiliar no necessário.

3.3.1.7 7ª etapa – Criação das tirinhas e acompanhamento da professora da produção dos alunos

Objetivo: Acompanhar a produção de tirinhas dos alunos, tirando as dúvidas, realizando as devidas correções e orientando quanto à criação.

Duração: 2 aulas/ hora.

Esta etapa destinou-se à produção das tirinhas em sala de aula para acompanhamento e supervisão da professora. Inicialmente, pensou-se em realizar essa produção por meio de uma plataforma digital, contudo, por solicitação dos alunos e por verificarmos o interesse deles pelo desenho, optamos pela produção manual. Assim, os alunos trouxeram para a sala materiais como lápis de cor, pincéis e canetas (solicitados, na aula anterior, para uso individual) e foram disponibilizadas folhas de papel A4 em branco.

A professora realizou uma breve revisão sobre tirinhas como: a importância dos balões para a compreensão das falas e intencionalidades dos personagens; a construção da história conforme o modo de leitura das vinhetas (esquerda para direita); a importância das expressões faciais e movimentos dos corpos para a leitura não verbal; e, por fim, retomou, brevemente, os movimentos de produção de tiras propostos por Innocente (2014).

Foi esclarecido, ainda, que o objetivo desta atividade não era avaliar os desenhos dos alunos, pois não se tratava de um concurso artístico. Nosso objetivo era observar se a turma havia compreendido todo o estudo realizado até esta etapa e nada melhor do que uma produção do gênero estudado. Por isso, as produções seriam individuais.

Após dar início às produções pelos alunos, a professora passou a realizar os acompanhamentos, em um primeiro momento, de mesa em mesa e, depois, conforme solicitação.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados de cada etapa desenvolvida nesta proposta metodológica, com ênfase no estudo do texto multiletrado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, serão apresentadas a análise e discussão dos dados obtidos e observações realizadas na aplicação da proposta de intervenção.

Demos início à aplicação da proposta informando aos alunos que realizaríamos várias reflexões e atividades relacionadas a conhecimentos que eles já possuíam⁸, mas que conduziríamos de uma forma diferente a fim de obtermos novos aprendizados, a partir da execução da proposta apresentada.

4.1 ANÁLISE DA 1ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A QUEBRA DE EXPECTATIVA

Para iniciarmos o estudo sobre a quebra de expectativa, foi apresentado um slide com a imagem do personagem de animação Pinóquio, dos estúdios Walt Disney. Foi perguntado aos alunos o que eles sabiam sobre esse personagem. Conforme as respostas iam sendo dadas pelos alunos de forma oralizada, a professora ia escrevendo os apontamentos no quadro branco.

Figura 11 – Imagem do personagem Pinóquio apresentada aos alunos



Fonte: Estúdios Disney (1940).

⁸ Estimava-se que os alunos já tivessem estudado nas aulas de língua portuguesa sobre a polissemia, prevista no currículo único para ser trabalhada nos 6º anos, e sobre o gênero tirinhas, as quais são, geralmente, trabalhadas nos 8º anos, ainda nos primeiros bimestres. Vale ressaltar que as histórias em quadrinhos estão previstas para serem estudadas no primeiro semestre dos 6º e 7º anos, o que nos leva a inferir que os alunos já possuíam uma base sobre a estrutura e as características, além de uma certa familiaridade com o gênero em estudo.

Os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 2 – Respostas dos alunos

- “Pinóquio”;
- “Mente muito”;
- “Feito de madeira”;
- “Não tinha consciência;”
- “Ele vira menino”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Alguns alunos relataram, ainda, que não conheciam o personagem, que nunca haviam ouvido falar. Outros que já tinham ouvido o termo “Pinóquio”, mas não sabiam o que era.

A professora explicou que todos os apontamentos levantados pelos colegas eram de fato relacionados ao personagem e explicou brevemente a história da animação construída pelos estúdios Disney, em 1940⁹.

Antes de iniciar a exibição dos filmes, a professora apresentou no slide várias imagens das muitas versões e adaptações sofridas pelo clássico.

Para que a comparação entre os filmes pudesse ocorrer de uma forma direta pelos alunos e sem interferência da percepção da professora em apenas narrar o primeiro filme, foi apresentado aos alunos o final da animação da década de 40. Para não ficar muito cansativo, optou-se por apresentar apenas os 15 minutos finais da animação, pois o live-action foi apresentado na íntegra (1 hora e 37 minutos) e, apesar de trazer algumas diferenças, o âmago do enredo era o mesmo. Além disso, o objetivo desta atividade foi provocar nos alunos a quebra de expectativa entre as duas histórias e isso só pode ser alcançado ao analisar os dois desfechos.

⁹ Informações e imagem obtidas mediante leitura das informações contidas no site <https://medium.com/@luanalacerda84/pin%C3%B3quio-uma-jornada-editorial-86ba78205eed>.

Figura 12 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 1



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a exposição dos filmes, foi perguntado aos alunos “O que há de diferente no filme em relação à história que você já conhecia?” e eles iniciaram os apontamentos:

Quadro 3 – Respostas dos alunos

- “No desenho é uma baleia gigante e no filme é um monstro marinho”;
- “A fada do desenho é branca e loira e do filme é negra e sem cabelo”;
- “O Pinóquio não vira menino de verdade”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Logo depois foi realizada a segunda pergunta “O que você esperava que aconteceria? E o que aconteceu?”.

A maioria dos alunos respondeu que esperava que Pinóquio se tornasse um menino de verdade. E, para a pergunta sobre o que aconteceu, responderam: “Ele continuou boneco de madeira”.

Ao encontro do discorrido por Leffa (1996), sobre a possibilidade de o processo de leitura ser definido de diversas formas, conversamos um pouco sobre a ideia de “um menino de verdade” apresentada na versão de 2022, pois um menino de verdade não é, necessariamente, aquele feito de carne e osso, mas, sim, o que possui sentimentos nobres e bom coração. Uma aluna complementou dizendo que o live-action trazia outras quebras de paradigmas como a fada azul ser negra, a dançarina

do teatro de bonecos ter deficiência e a boneca de madeira ter características afrodescendentes, o que, *a posteriori*, também foi usado como exemplo de quebras de expectativas encontradas no filme, em especial, a fada azul, interpretada pela atriz e cantora Cynthia Erivo, que é uma personagem muito importante no clássico e dentre os citados pela aluna é a única comum nos dois filmes.

Com base nas respostas dos alunos a partir das observações deles, a professora conduziu à reflexão de que eles esperavam que aconteceria uma ação e, na verdade, aconteceu outra, pois houve concordância majoritária de que a expectativa era de que o menino se tornaria humano e, a partir do momento que isso não ocorreu, houve uma quebra de expectativa, remetendo-os ao que preconiza Innocente (2014) sobre a resposta não esperada pelo interlocutor.

Com isso, os alunos puderam vivenciar a quebra de expectativa de forma direta e compreender de forma prática sua ocorrência. Então, foi apresentado um conceito para que os alunos pudessem fixar a ideia: A quebra de expectativa é uma estratégia utilizada para negar ao leitor/interlocutor um desfecho esperado.

Figura 13 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 2



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Iniciou-se, assim, um diálogo sobre as quebras de expectativas que circundam nosso dia a dia. Um aluno da turma deu um ótimo exemplo, o que deixou claro para esta professora que havia ocorrido a compreensão: “Tipo teve uma quebra

de expectativa quando a Colega¹⁰ entrou na sala e viu a senhora aí na frente. Ela até ficou com cara de assustada porque pensava que ia chegar na sala e encontrar a outra professora”. Por meio da fala do aluno, percebemos a abordagem de Leffa (1996), quando o autor apresenta que não se lê somente palavras escritas, mas, também, o mundo que cerca os leitores. Os demais alunos da turma concordaram com essa exposição do colega e, logo, demonstraram compreender o assunto tratado.

Ainda no PowerPoint, foi apresentada outra tirinha do personagem Armandinho para iniciarmos a inserção do texto multiletrado, gênero tirinha, sem divulgar, ainda, que este seria nosso gênero de estudo.

Figura 14 – Tirinha do Armandinho 2



Fonte: Beck (2015, p. 14).

Solicitou-se que os alunos lessem a tirinha e, após um breve momento, foi perguntado se havia ocorrido ou não quebra de expectativa no exemplo apresentado. Os alunos responderam que sim, então, solicitou-se explicações de que forma essa quebra de expectativa havia ocorrido e os alunos responderam que esperavam que o personagem fosse terminar sua fala citando alguma droga ilícita, mas, na verdade, Armandinho fala que a droga mais viciante e prejudicial é o poder.

4.2 ANÁLISE DA 2ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A POLISSEMIA

Esta etapa compreendeu um estudo com base no ensino de língua, no que remete à análise semântica e ao segundo eixo proposto por Vieira (2018, p. 52), a saber “(ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto”, portanto, tratamos sobre a polissemia.

¹⁰ O aluno falou o nome de sua colega, mas nesta pesquisa não será divulgado o nome de nenhum aluno ou aluna, conforme explicitado no subitem 3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa, do Capítulo 3.

Conforme o Currículo de Referência Único do Acre (ACRE, 2019), a polissemia deve ser trabalhada em sala de aula no 6º ano. Logo, esta etapa buscou retomar o assunto, que esperávamos, já ter sido estudado anteriormente.

Importante frisar que os alunos que, atualmente, estão no 8º ano do Ensino Fundamental foram aqueles que estavam no 6º ano no início da pandemia de Covid-19 e sofreram muitos impasses até se estabelecer um retorno às aulas, ainda que de forma remota. Logo, os alunos poderiam ter estudado a polissemia, mas não poderíamos aferir como esse conhecimento foi desenvolvido, pois cada escola estabeleceu sua metodologia de aula¹¹, assim como, não poderíamos mensurar como esses alunos obtiveram a recepção desse conhecimento, pois dependiam de acesso à internet, acesso aos aparelhos eletrônicos, devolutivas de atividades e trabalhos, metodologia do próprio professor regente, entre outros.

Figura 15 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 3



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Logo, iniciamos com a seguinte pergunta: “Vocês sabem o que é polissemia?”, os alunos, unanimemente, responderam que não. Perguntamos, então, se era uma palavra nova ou se já tinham ouvido falar, dois alunos disseram que já ouviram o termo, mas não sabiam o que era.

¹¹ A Secretaria de Educação não estabeleceu um padrão fixo para que ocorressem as aulas remotas. Por isso, algumas escolas optaram pelo uso do artefato Google Sala de Aula, outras pelo Google Meet, outras pelos grupos de WhatsApp, algumas, inclusive, percorreram todas as ferramentas citadas até chegar em uma que possuísse maior alcance por parte dos alunos.

Figura 16 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 4



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, a professora iniciou a explanação com o desmembramento da palavra para compreensão do seu significado “poli – muito; semia – sentido” e apresentou o conceito conforme Sacconi (1991), o qual define a polissemia como a ocorrência de vários significados por uma única palavra.

Outro exemplo foi apresentado aos alunos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Conceito e exemplos sobre Polissemia

- Compare este par de enunciados:

*Não consigo passar o **fio** de lã na agulha de tricô.
Enrosquei minha pipa no **fio** daquele poste.*

- Observe que, nas duas ocorrências da palavra *fio*, ela apresenta sentidos diferentes: “fibra”, no 1º enunciado, e “cabo de metal” no 2º. Apesar disso, há um sentido comum entre elas: “sequência, fiada, eixo, alinhamento, encadeamento”. Quando uma única palavra apresenta mais de um sentido, dizemos que ela é **polissêmica**. Assim:

Polissemia é a propriedade de uma palavra apresentar vários sentidos.

Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p. 202).

Os alunos receberam o conteúdo de forma fluente e significativa. Após os exemplos expostos, alguns alunos alegaram que já haviam ouvido falar na polissemia, só não lembravam que era esse o nome.

Um aluno, o qual chamaremos de Aluno Y, deu outro exemplo: “Que nem *astro* né, professora? Tipo *astro* de celebridade e *astro* de planeta”. Ao confirmar o exemplo dado pelo aluno e parabenizá-lo, a professora construiu duas orações para ratificar o raciocínio e representar aos colegas:

- a) O astro Brad Pitt virá ao Brasil para divulgar seu novo filme.
- b) O astro vermelho poderá ser visto em todo território a olho nu.

A observação realizada pelo Aluno Y vai ao encontro de Pereira e Pisetta (2020), que explicam que a polissemia se define como a ocorrência de vários significados pela mesma unidade lexical, o que corroborou o conceito de Sacconi (1991) apresentado.

Com intuito de corroborar o raciocínio e atender a organização da execução das etapas da proposta didática, foi apresentada uma tirinha do personagem Armandinho para observar se os alunos conseguiam realizar a identificação da polissemia.

Figura 17 – Tirinha do Armandinho 1



Fonte: Beck (2015, p. 50).

Uma aluna realizou a leitura da tirinha e antes mesmo que a professora perguntasse à turma onde estava a polissemia, alguns se adiantaram em responder que a palavra “gravidade” era polissêmica. Logo, foi percebido que os alunos alcançaram o aprendizado esperado.

O Aluno Y foi além do previsto e observou “Professora, e tem quebra de expectativa né? Porque a mulher pensa que pode ser gravidade do espaço e o menino fala de não ser grave”. Novamente a professora o parabenizou, e perguntou à turma se eles haviam compreendido o que o colega havia relatado e se concordavam, a maioria respondeu e quem respondeu falou “sim”. A fala do aluno remete à reflexão de Pereira e Pisetta (2020) quanto aos vários sentidos associados a um único termo

lexical que propiciam uma quantidade maior de possibilidades na interpretação de um texto.

Figura 18 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 5



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Partiu-se, então, para uma observação que apesar de não ser o foco da pesquisa, julgou-se relevante realizar. Trata-se de uma breve discussão sobre a diferença entre polissemia e ambiguidade, para que não haja dúvidas futuras nos alunos. Para tanto, utilizou-se o conceito apresentado no site portugues.com.br, modificando-se apenas o exemplo dado, com intuito de não trazer palavras que pudessem ser consideradas ofensivas ou maliciosas, pois, no site trazia o sentido polissêmico da palavra “burro”, ao passo que um dos significados remetia à caracterização de uma pessoa. O quadro abaixo apresenta o conceito, o exemplo e a explicação dada:

Quadro 5 – Conceito retirado do site portugues.com.br sobre Polissemia e Ambiguidade

- Uma mesma palavra é polissêmica quando possui mais de um significado. Já a ambiguidade ocorre quando, em determinado contexto, há um duplo sentido, de forma que não é possível saber qual deles é o desejado pelo enunciador:

A gata da minha amiga estava descansando debaixo de uma árvore.

- Nesse enunciado, não fica claro se o vocábulo “gata” está relacionado a um animal que pertence à amiga do enunciador ou se é um adjetivo caracterizador dessa amiga. De qualquer forma, não há polissemia, pois a palavra “gata”, em cada caso, pertence a uma classe gramatical distinta, isto é, “gata” (substantivo) e “gata” (adjetivo) são duas palavras diferentes.

Fonte: <https://www.portugues.com.br/gramatica/polissemia>.

Após uma explicação concisa da professora sobre a diferença entre polissemia e ambiguidade e a verificação de que não havia nenhuma dúvida da turma, demos por encerrada esta etapa.

4.3 ANÁLISE DA 3ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A PERSONAGEM MAFALDA E SEU CRIADOR QUINO

Esta etapa objetiva apresentar um pouco da história e das características da personagem Mafalda, a qual será utilizada no estudo do gênero e na análise das tirinhas com ênfase na polissemia e na quebra de expectativa.

Essa breve apresentação da Mafalda se fez importante devido ao conhecimento necessário de algumas informações da personagem para interpretações efetivas das tirinhas. Isso quer dizer que, para compreender algumas críticas e uso das palavras da garotinha, faz-se necessário saber que ela é uma criança de 6 anos que odeia sopa e é fã dos Beatles, além disso, não gosta de coisas comuns para as meninas de sua idade como brincar de boneca ou de casinha, não almeja um casamento quando adulta e observa a realidade de uma forma diferente dos seus pares, isto é, sem o faz de conta, mas de uma maneira realista, desperta para questões políticas e sociais.

No meio educacional, Mafalda é muito utilizada nos livros didáticos e provas externas, sejam de âmbito estadual ou nacional. E no meio social, é comum encontrar a menina nas redes sociais, tanto nas criações de Quino, quanto em adaptações de fãs. Logo, estimava-se que os alunos já haviam apreciado a personagem em algum momento de suas vidas, fosse na escola ou fora dela.

A sondagem inicial deu-se com a imagem da personagem fixada no quadro branco por meio de impressão como poster em folha A4, medindo 10,16 cm x 15, 24 cm e perguntando aos alunos se a conheciam e o que sabiam sobre ela.

As respostas foram as seguintes:

Quadro 6 – Respostas dos alunos

- “Já vi, mas não sei o nome”;
- “Ela caiu na prova do 2º bimestre”;
- “Sempre tá nos livros de português”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Porém, não souberam dizer o nome da personagem e nem elencar qualquer característica marcante da menina.

A professora, então, explicou que a menina é uma criação do cartunista argentino Quino e é muito conhecida em vários países, tendo sido traduzida para vários idiomas. Apesar de ter sido criada em 1962, as reflexões políticas e sociais perpassam essa década e os limites do seu país, tornando-se atual. Por isso, a personagem continua sendo lembrada em várias provas como Enem e concursos públicos.

Seguida essa introdução, foi exibido um vídeo retirado do site YouTube, do canal “Educa Periferia”, conforme endereço <https://www.youtube.com/watch?v=nAWMAAdvxRLs>.

Figura 19 – Vídeo “HOMENAGEM A QUINO: Muito além da MAFALDA”



Fonte: Canal Educa Periferia - YouTube.

Após a divulgação do vídeo, a professora perguntou aos alunos se eles haviam gostado do vídeo, quem respondeu disse que sim. Perguntou-se, então, o porquê, na opinião deles, era importante conhecer um pouco da história e das características de um personagem, o Aluno Y respondeu: “Porque às vezes pra gente entender a mensagem que o autor quer passar, a gente precisa saber umas coisas pessoais daquele personagem, se não, a gente lê, lê e não entende nada”. A resposta do Aluno Y remete à abordagem de Ramos (2013, p. 116) sobre as informações que são acionadas no ato de leitura. Para esse autor, as informações mais superficiais são

apresentadas no texto, as demais “são sugeridas e compreendidas por meio de conhecimentos prévios e de mundo, atrelados ao contexto em que o texto é apresentado”.

Figura 20 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 6



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A professora parabenizou o aluno e ratificou sua exposição, logo em seguida, foi informado que, na próxima etapa, seriam iniciadas as reflexões sobre o gênero tirinhas e que, a partir de então, os exemplos utilizados seriam da personagem Mafalda, para a qual todos acabaram de ser apresentados.

4.4 ANÁLISE DA 4ª ETAPA – ESTUDO SOBRE O GÊNERO TIRINHA

Iniciou-se esta etapa com apresentação em PowerPoint sobre o que são as tirinhas, para isso utilizamos o seguinte conceito, retirado do portal “Conexão escola”, da Prefeitura Municipal de Goiânia:

Quadro 7 – Conceito retirado do portal “Conexão escola” sobre tirinha

A tirinha é uma sequência de quadinhos que, geralmente, faz uma crítica aos valores sociais. É considerado um texto humorístico, publicado regularmente. As tirinhas podem estar contidas em jornais, revistas e em sites da Internet.

Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/tirinha>.

A professora explicou, ainda, que as tirinhas são muito parecidas com as histórias em quadrinhos e o que as difere, essencialmente, são o tamanho e os suportes de veiculação, compreendendo que as tirinhas são consideradas como um gênero jornalístico, por ter nascido nos jornais impressos, conforme elucida Nicolau (2020).

Mesmo que a tirinha tenha ganhado vida própria em revistas autônomas nas décadas que se seguiram ao seu surgimento, foi nas páginas dos jornais que ela se consolidou como uma categoria estética de expressão e opinião sobre o cotidiano, representada por personagens que nos imitam (NICOLAU, 2010, p. 3117).

Além dessa importante abordagem e tendo como base Ramos (2021), foi explanado também sobre o hipergênero quadrinhos, esclarecendo que as tirinhas integram esse macro gênero o qual contempla diversos outros gêneros com características comuns.

Figura 21 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 7



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A professora explicou, ainda, que é muito comum vermos as tirinhas nos livros de português, retomando o que alguns alunos relataram nas etapas anteriores que conheciam a Mafalda desses livros, porém, com os papéis assumidos pelas tirinhas no decorrer de sua disseminação e alcance, este gênero está muito presente nos livros didáticos de todas as áreas de conhecimento. É por isso que quando vislumbramos os exames que tratam as áreas de conhecimento como

interdisciplinares, vemos os gêneros multiletrados presentes, estando as tirinhas nesta premissa, perpassando as diversas disciplinas.

Para cada abordagem apresentada, foi direcionada uma tirinha da Mafalda para apreciação e visualização do conceito/ explicação.

Para o texto apresentado no Quadro 4, foi exposta a seguinte tirinha:



Fonte: Quino (2010, p. 219).

Perguntou-se aos alunos o que eles conseguiam perceber de enquanto crítica a valores sociais.

O Aluno W respondeu: “Tem a crítica do lixo na cidade que é pro prefeito cuidar”, a professora confirma que o apontamento está correto e parabeniza o estudante que logo depois complementou: “Tem a expectativa aí né, professora? Que a gente pensa que ele vai responder quem é o sujeito aí da frase e ele responde outra coisa.” Novamente a professora o parabeniza e reforça as observações do Aluno W para os demais. Aqui, temos, novamente, uma referência a Innocente (2014), sobre a quebra de expectativa na tirinha apresentada.

Percebemos, assim, que os alunos compreenderam a ideia da quebra de expectativa e iniciaram a antecipação das análises antes de tratarmos de forma direcionada para esse aspecto e para as tirinhas da Mafalda. Percebemos, ainda, que o objetivo de identificar a quebra de expectativa no cotidiano das interpretações foi alcançado, o que possibilita para os estudantes uma compreensão melhor do texto lido.

Em seguida, apresentamos algumas características básicas das tirinhas, retiradas também do portal “Conexão escola”:

Quadro 8 – Características das tirinhas retiradas do portal “Conexão escola”

Características das Tirinhas

- Balões de variados tipos e formas que mostram os diálogos dos personagens ou suas ideias;
- Possui elementos básicos de narrativa, tais como personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho;
- Sequência de imagens que montam uma cena.

Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/tirinha>.

Uma das características mais importantes das tirinhas são os balões e a compreensão da constituição/ formato desse elemento interfere diretamente na leitura e compreensão das tirinhas, após apresentá-los juntamente com outros predicados do gênero, demos início a um breve estudo dos balões.

Os alunos não demonstraram dúvidas ou dificuldades nas explicações, por isso, passamos para o exemplo:

Figura 23 – Tirinha da Mafalda 2



Fonte: Quino (2010, p. 389).

Nesta tirinha podemos perceber que há três tipos de balões diferentes: fala comum, grito e pensamento. Logo, solicitamos que os alunos identificassem e classificassem os balões que apareciam na Figura 15. Tornou-se inviável identificar a quantidade ou quais alunos responderam, pois vários falaram ao mesmo tempo, havendo uma participação conjunta.

Por haver uma palavra desconhecida pelos alunos: “asco”, contida na quarta vinheta, houve um breve burburinho sobre o que seria isso. Antes de revelar a definição e com intuito de provocar o raciocínio da turma para as possibilidades de significado a partir do contexto, a professora solicitou que lessem novamente a tirinha e observassem o contexto, depois apontassem o que eles achassem que poderia significar aquela palavra. Poucos arriscaram, mas obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 9 – Respostas dos alunos

- “Raiva”;
- “Surpresa”;
- “Ódio”;
- “Nojo”;
- “Repugnação”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após o levantamento, a professora explicou que a palavra significa aversão, desprezo ou repúdio. Parabenizou os alunos que participaram e os motivou a compreender que mesmo sem conhecer o verdadeiro sentido da palavra, acabaram chegando no significado (nojo), em palavras semânticas (repugnação) ou em sentidos muito próximos (surpresa, raiva, ódio) e, por isso, compreenderam de forma efetiva a fala da personagem. A professora reforçou, ainda, que é importante, na dúvida e havendo os recursos para tal, pesquisar os significados, pois criamos possibilidades de ampliar nossas palavras e conversações. Reforçou que se não possuíssem um dicionário, há muitos aplicativos com esse fim, além das próprias ferramentas de busca que facilitam o acesso às definições.

Ainda com base em Nicolau (2010), apresentamos os importantes papéis que as tirinhas exercem:

A tirinha faz humor, trata com ironia, satiriza e provoca **reflexões**, tanto as trivialidades do dia a dia quanto as questões mais sérias do país e do mundo. Sua intenção de entreter traz implícito o **questionamento**, a **denúncia** e mesmo a **autocrítica** (NICOLAU, 2010, p. 3117, grifo nosso).

Os grifos realizados por nós foram para enfatizar o que gostaríamos de chamar a atenção dos alunos, ressaltando que as tirinhas provocam reflexões mesmo com sua função de entretenimento, pois mesmo implicitamente instiga o questionamento, a denúncia e a crítica si mesmo. Com base nesse último, apresentamos a seguinte tirinha:

Figura 24 – Tirinha da Mafalda 3



Fonte: Quino (2010, p. 217).

A citação e a tirinha estavam organizadas da seguinte maneira no slide:

Figura 25 – Slide da Etapa sobre o estudo do Gênero Tirinha 1

A tirinha faz humor, trata com ironia, satiriza e provoca **reflexões**, tanto as trivialidades do dia a dia quanto as questões mais sérias do país e do mundo. Sua intenção de entreter traz implícito o **questionamento**, a **denúncia** e mesmo a **autocrítica**.

Referências: NICOLAU, 2010, p. 3117; QUINO, 2010.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, perguntamos aos alunos o que o texto apresentado tinha de relação com a tirinha de Quino. Dois alunos responderam:

Aluno X: “É que faz a gente refletir sobre as nossas atitudes, se tá fazendo coisa certa ou coisa errada. Se tá sendo honesto.”


Aluno Z: “Ela ficou se cobrando que ia fazer uma coisa errada que é não devolver o troco. Aí a consciência dela pesou e ela não teve coragem”.

A professora utilizou as falas dos alunos para remeter à reflexão desejada. Explicou que autocrítica é a crítica a si mesmo, e perguntou se a tirinha trazia isso. Os alunos em massa responderam que sim e fazendo uso da explanação do Aluno B, a

professora falou sobre a consciência da personagem, a qual poderíamos inferir que era o dito “inquilino”.

Seguimos para outra explanação de Nicolau (2010), referenciando a estrutura das tirinhas e a existência de personagens fixos.

Figura 26 – Slide da Etapa sobre o estudo do Gênero Tirinha 2



A tirinha tem como característica básica o fato de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, de países diferentes ou ainda de animais, representam o que há de universal na condição humana. A estereotipia dos personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas.

Referências: NICOLAU, 2010, p. 3117.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em seguida, reforçamos sobre a estrutura do gênero utilizando como referência os estudos de Innocente (2014), a qual alega que as tirinhas são produzidas por meio de vinhetas (o que geralmente chamamos de quadrinhos), que são apresentadas em sequência, enfileiradas e seguindo a ordem de leitura da esquerda para direita.

Figura 27 – Tirinha da Mafalda 4



Fonte: Quino (2010, p. 104).

Com intuito de corroborar o estudo de Innocente, apresentamos a tirinha da Figura 18, remetendo o que seriam as vinhetas e como é realizada a leitura dos quadrinhos. Retomamos o slide representado na Figura 16 para realizar a leitura (esquerda para direita) demonstrando como se realiza quando as vinhetas não estão todas enfileiradas.

Figura 28 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 8



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para concluir esta etapa, ressaltamos que os balões indicam os discursos diretos dos personagens, ou seja, suas falas, mas, nem sempre, as tirinhas serão compostas por diálogos. Mesmo assim, haverá uma história sendo contada e diversos significados que dali poderão ser extraídos.

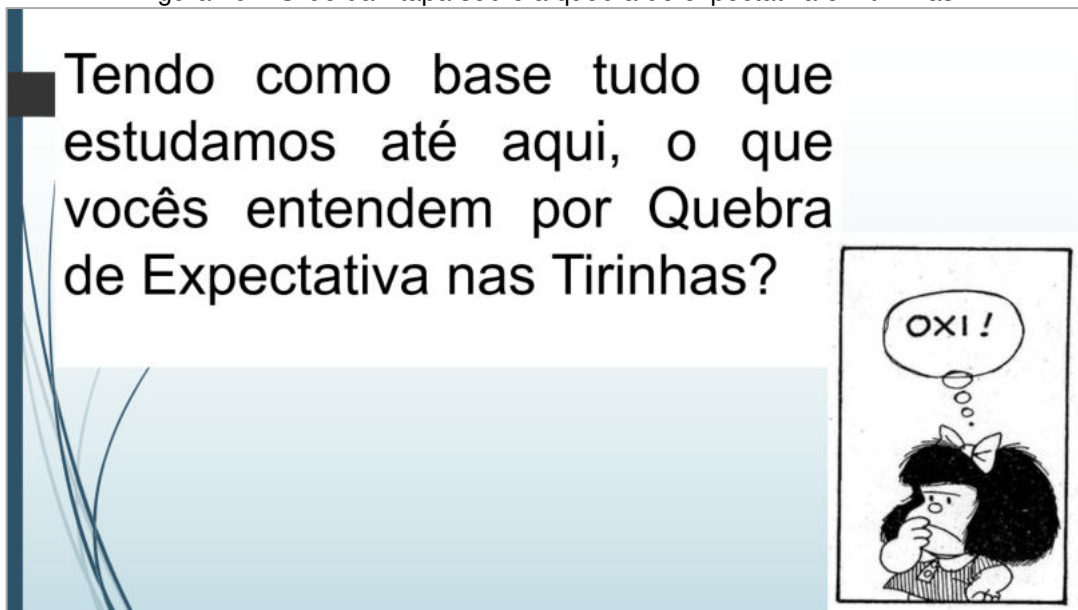
4.5 ANÁLISE DA 5ª ETAPA – ESTUDO SOBRE A POLISSEMIA COMO COMPREENSÃO DA QUEBRA DE EXPECTATIVA NAS TIRINHAS

Nas etapas anteriores, realizamos o estudo sobre a quebra de expectativa, sobre a polissemia e sobre as tirinhas. Esta etapa objetivou unir todos os conhecimentos adquiridos até aqui relacionando-os em um único contexto.

Percebemos que em outras etapas os alunos já conseguiram realizar essa associação, o que foi avaliado por nós como muito significativo. Sendo assim, demos continuidade à proposta da etapa para enfatizar o que até então foi aprendido.

Utilizamos, novamente, o recurso de slide em PowerPoint para que os alunos pudessem visualizar as tirinhas grupalmente. Iniciamos com a pergunta:

Figura 29 – Slide da Etapa sobre a quebra de expectativa em tirinhas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Aluno Y respondeu: “É quando a gente espera que aconteça uma coisa e na verdade acontece outra, só que na tirinha”. A professora perguntou se mais alguém gostaria de complementar, na ausência de voluntários parabenizou o Aluno Y e confirmou sua resposta. Explicou que a quebra de expectativa, de acordo com os estudos de Innocente (2014), geralmente, é ocasionada no personagem e no leitor, logo o efeito é coletivo. Vejamos a tirinha utilizada para exemplificar essa abordagem:

Figura 30 – Tirinha da Mafalda 5



Fonte: Quino (2010, p. 87).

Remetemos, então, as seguintes perguntas para a turma:

- Há quebra de expectativa?

- Caso sua resposta seja sim, é possível afirmar que isso acontece com a personagem?
- Caso sua resposta seja sim, como podemos perceber isso?
- Caso tenha havido quebra de expectativa, qual é?

Os alunos responderam coletivamente e todas as respostas estavam a contento. Assim, conseguiram identificar que há quebra de expectativa e que isso ocorria também com Mafalda; essa quebra de expectativa é percebida na personagem pela sua expressão facial que nas três primeiras vinhetas sorri e demonstra-se satisfeita com as falas da Susanita, mas esse sorriso desaparece quando sua expectativa é quebrada; e por fim, a quebra de expectativa é que todos (Mafalda e leitores) pensam que Susanita está mudando suas ideias sobre ser uma mulher do lar como sua mãe e começa a reconhecer a evolução da sua época e da condição das mulheres, porém na última fala a personagem atribui ao seu desejo de antes a tecnologia do “agora”, enganando a amiga e os leitores.

Após essa análise, a professora apresentou e explicou o quadro de Movimentos na Produção de Tiras (Quadro 1), conforme o estudo de Innocente (2014). Importante salientar que para a autora a quebra de expectativa ocorre no Movimento 4, o qual está, geralmente, na última vinheta.

Figura 31 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 9



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para detalhar a análise dos quatro movimentos em tirinhas, a professora distribuiu para os alunos cópias para uso individual dos exemplos e explicações trazidos por Innocente (2014), conforme segue:

Quadro 10 – Material impresso distribuído para os alunos
A QUEBRA DE EXPECTATIVA EM TIRINHAS

Vejamos como se aplica:

Exemplo 1:



Fonte: DC – 03/01/00.

Movimento 1 – Título: GARFIELD e autoria: Jim Davis. No **Movimento 2 – Preparar o cenário**, na primeira vinheta, o autor apresenta, em primeiro plano, *Garfield* e o personagem coadjuvante, que comenta: “as luzes estão colocadas”. No meio dos personagens aparece um interruptor. Atrás dos personagens, do lado esquerdo da vinheta, encontra-se uma árvore de natal.

Já no **movimento 3 – Apresentar o clímax**, na segunda vinheta, o personagem coadjuvante, com o dedo no interruptor, anuncia que está a acioná-lo, criando a expectativa.

No **movimento 4 – Quebrar a expectativa**, ocorre, na terceira e última vinheta há o efeito surpresa, pois normalmente ao apertar o interruptor as luzes se acendem. Na tira, o efeito não foi o esperado: o cenário fica todo escuro com apenas os olhos dos personagens em evidência. O personagem comenta que é problema com o fusível e *Garfield* ainda faz um contraponto com sua ironia corrosiva: “A tradição continua”. É possível dizer que este comentário de *Garfield* é uma segunda quebra de expectativa, pois a queima de um interruptor é um fato, de certo modo, corriqueiro. O que ganha realce aqui é o emprego da palavra tradição em tal contexto, criando um duplo sentido: a) a continuidade dos erros da personagem coadjuvante; b) a previsibilidade das tradições (no caso a natalina).

Exemplo 2:



Fonte: JB – 08/01/00. [Tira nº 35]

Movimento 1 – Título: apresenta título e autor.

Movimento 2 – Preparar o cenário: o autor/ quadrinhista apresenta uma placa indicando que ali se pode encontrar com outras pessoas através do computador (*Internet*) e o leitor de imediato vê duas pessoas: um cliente e o atendente.

Movimento 3 – Apresentar o clímax: o clímax é construído através da pergunta do cliente.

Movimento 4 – Quebrar a expectativa: a quebra da expectativa ocorre com a resposta não esperada, tanto pelo leitor como pelo personagem.

Fonte: Innocente (2014, p. 207 -208).

A leitura foi realizada por dois alunos, um menino e uma menina, e conforme a leitura foi se desenvolvendo, a professora foi realizando explicações. Foi explicado aos alunos que a quebra de expectativa é o chamado efeito surpresa e é neste momento em que, na maioria das vezes, ocorrem os vários sentidos, ou seja, a polissemia. Assim, explicamos aos alunos que a polissemia é por vezes o causador dessa quebra de expectativa, dos efeitos surpresas e, conseqüentemente, do humor.

Depois partimos para a análise coletiva com a professora. Para isso, projetamos uma tirinha no slide:

Figura 32 – Tirinha da Mafalda 6



Fonte: Quino (2010, p. 28).

A professora realizou a mediação para os alunos identificarem os movimentos de Innocente (2014), remetendo o que indicava cada etapa proposta. Foi esclarecido que identificaríamos apenas os movimentos 2, 3 e 4, pois o movimento 1 que compreende apresentar o título e o autor não integram as tirinhas da Mafalda.

Na análise da Figura 21, os alunos apresentaram respostas dentro do esperado. Assim, para o movimento 2, realizaram a descrição do cenário:

- “Os dois estão como se fosse uma sala”
- “Que tem uma cadeira”
- “Eles tão conversando”

No movimento 3, apresentaram o clímax:

- “É quando o menino sobe na cadeira e diz que vai ser engenheiro”.

No movimento 4, expuseram a quebra de expectativa:

- “Tem a quebra de expectativa quando a Mafalda pergunta o que tem a ver ele ser engenheiro e subir numa cadeira e ele diz que quer ser um grande engenheiro”.

A professora perguntou se na tirinha em análise havia polissemia e os alunos respondem que sim. A professora, então, pergunta qual a palavra polissêmica e aqueles que responderam o fazem de forma unânime: “grande”. Logo, solicita que alguém explique e o Aluno Y voluntaria-se:

- “É que ele fala que quer ser um grande engenheiro e a gente pensa logo que ele quer ser um engenheiro famoso e tal, rico, mas, aí, na verdade, ele diz que ser grande no sentido de ser alto, maior, isso”.

A professora parabenizou o Aluno Y e perguntou se todos haviam compreendido da mesma forma, a turma respondeu que sim. A professora perguntou se alguém gostaria de complementar a fala do colega e na ausência de manifestação, demos continuidade para a próxima etapa.

4.6 ANÁLISE DA 6ª ETAPA – TRABALHO EM GRUPOS PARA ANÁLISE DA POLISSEMIA E DA QUEBRA DE EXPECTATIVA NAS TIRINHAS

O trabalho em grupos foi proposto para ser realizado dentro da sala de aula para que a professora pudesse acompanhar as análises e retirar as dúvidas quando necessário.

Foi explicado que os alunos deveriam identificar os movimentos 2, 3 e 4 propostos por Innocente (2014) e que depois escolheriam os representantes para fazer a apresentação das informações levantadas para toda a turma. Para isso, a professora projetaria nos slides a tirinha do grupo no momento da apresentação.

No dia da execução desta etapa, compareceram à aula 31 alunos. Conforme o planejamento da proposta de intervenção, tínhamos sete tirinhas para sete grupos, logo a divisão dos grupos ficou da seguinte maneira: 1 grupo com 3 pessoas; 2 grupos com 4 pessoas; e 4 grupos com 5 pessoas. Foi acordado o tempo de 20 minutos para que os alunos pudessem realizar os diálogos e análises, definir os representantes e a exposição das ideias. Cada grupo recebeu a tirinha impressa em papel A4.

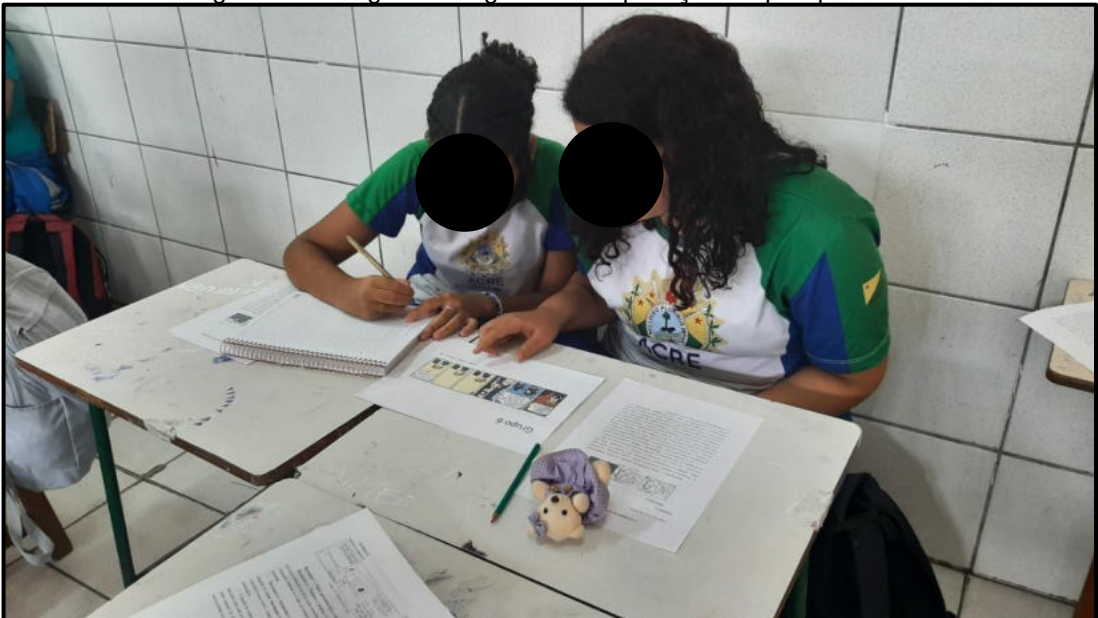
Abaixo, apresentamos os registros fotográficos dos trabalhos em grupo e das apresentações dos alunos.

Figura 33 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 10



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 34 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 11



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 35 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 12



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 36 – Registro fotográfico da aplicação da pesquisa 13



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De modo geral, os alunos conseguiram realizar a identificação dos movimentos propostos por Innocente (2014), percebendo a quebra de expectativa por meio da polissemia, realizando a leitura e compreensão dos textos da forma esperada. Logo, verificamos que as interpretações foram muito boas. Dois grupos, um composto por 3 e outro composto por 5 membros, apresentaram uma certa dificuldade em

identificar a polissemia nas tirinhas, mas foi percebido, também, que, no momento das explicações da professora, os alunos de ambos os grupos estavam mais dispersos e menos participativos nas aulas, portanto, era de se esperar que poderiam apresentar algumas dúvidas. Estas foram retiradas e as explicações foram dadas nos grupos. Após essa retomada, os alunos conseguiram desenvolver a atividade a contento.

4.7 ANÁLISE DA 7ª ETAPA – CRIAÇÃO DAS TIRINHAS E ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO

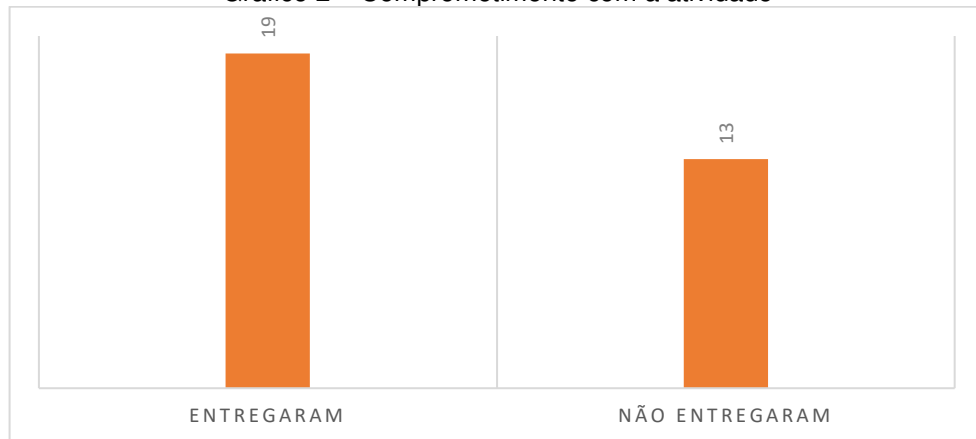
A proposta para criação das tirinhas foi de que os alunos iniciassem as produções em sala de aula, pois a professora estaria disponível para retirar as dúvidas e acompanhar as produções. No dia da aplicação da 7ª etapa, estavam em sala de aula 32 alunos. Todos foram motivados para realizar atividade e iniciar o processo de elaboração dos quadrinhos. Na etapa anterior foi explicado que realizaríamos as produções e os alunos poderiam trazer os materiais que iriam precisar como lápis de cor, giz de cera, lápis, canetas etc. Foram disponibilizadas folhas de papel A4, mas também foi permitido fazer no caderno ou noutro papel a que estivessem habituados. A produção ocorreu de modo individual, mas foram autorizados os agrupamentos para interação e troca de ideias.

Como as produções não foram concluídas em sala de aula, os alunos se comprometeram em enviar para a professora via WhatsApp ou e-mail, considerando que este seria o último dia da aplicação da proposta de intervenção e permanência desta professora pesquisadora na escola. Assim, foi estabelecido um prazo para entrega, o qual encerrou-se com dez dias. Mediante os contatos fornecidos à turma, a professora se disponibilizou em retirar quaisquer dúvidas que pudessem surgir no decorrer das produções em casa. Importante relatar que, após as intervenções em sala, nenhum aluno entrou em contato por motivos de dúvidas, mas, tão somente, para entregar a tirinha pronta.

Dado por concluído o prazo para envio das produções, recebemos 20 trabalhos de 19 alunos, pois um aluno criou duas tirinhas dos mesmos personagens, apresentando uma espécie de sequência discursiva.

Em termos quantitativos, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 2 – Comprometimento com a atividade



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Logo, conforme o Gráfico 2, recebemos 59,4% de produções textuais, considerando o público atingido na etapa 7. Em contrapartida, tivemos 40,6% de abstenções, mesmo com as motivações para produção e acompanhamento das produções em sala de aula.

Ao final dos recebimentos, ainda, chegamos à conclusão de que obtivemos três resultados das produções, a saber: “De acordo”; “Em parte”; e “Em desacordo”. Estas classificações indicam que as tirinhas produzidas conforme o esperado, ou seja, apresentando a polissemia e a quebra de expectativa, foram consideradas como “De acordo”; aquelas que faltaram ou com a polissemia ou com a quebra de expectativa, mas que atenderam pelo menos uma das duas, foram qualificadas como “Em parte”; e, por fim, aquelas que não conseguiram atender nenhum dos pressupostos foram classificadas como “Em desacordo”. Abaixo, representamos este resultado por meio do Gráfico 3:

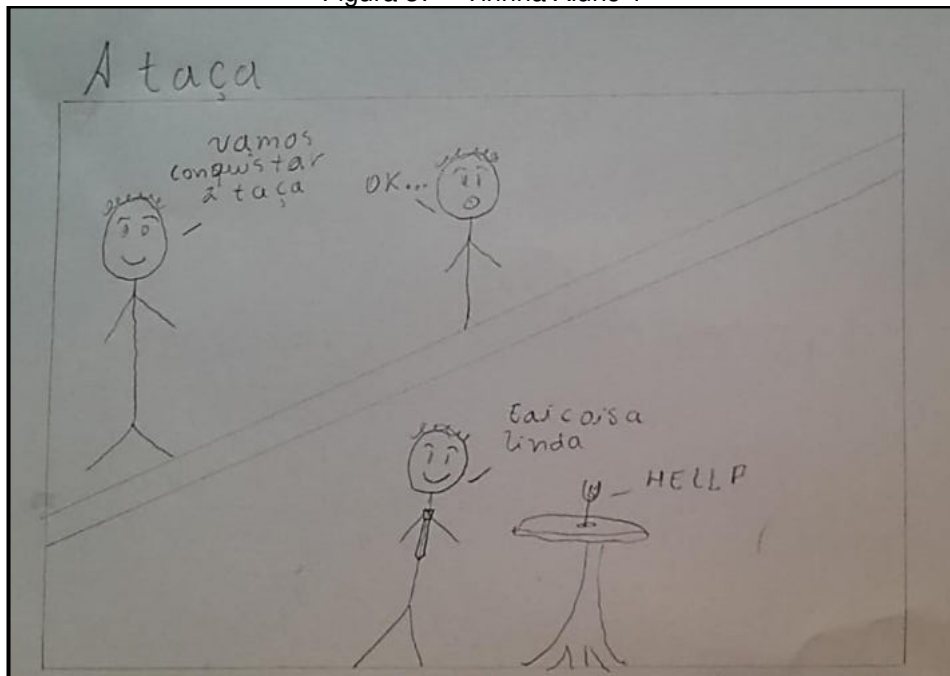
Gráfico 3 – Resultado das produções das tirinhas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Assim, considerando as tirinhas recebidas, tivemos 65% que atenderam a proposta da atividade, demonstrando compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia. Estas produções textuais serão apresentadas e analisadas, a seguir:

Figura 37 – Tirinha Aluno 1



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apesar de se tratar de uma tirinha curta, composta por apenas duas vinhetas, o Aluno 1 seguiu os quatro movimentos propostos por Innocente (2014), inclusive o movimento 1, apresentando o título “A taça” e a autoria colocada abaixo da tirinha (esta foi retirada para preservar a identidade do estudante). Percebemos um cenário simples em que duas pessoas conversam rapidamente (movimento 2) e apresenta o clímax (movimento 3) quando um personagem fala para o outro “vamos conquistar a taça” e outro responde “Ok”, demonstrando uma certa surpresa, a qual podemos inferir pela boca aberta.

Relembramos que o tema das produções era Copa do Mundo, logo concluímos que o personagem que fala sobre a conquista da taça, remete ao Brasil ganhar o mundial de futebol e como prêmio trazer o troféu dos campeões, que é comumente denominado também de taça, sendo para nós, brasileiros, termos sinônimos. A quebra de expectativa (movimento 4) está na segunda vinheta, quando o personagem aparece produzido (inferimos pela gravata) para conquistar de forma

romântica uma taça/ copo que está sob uma mesinha. Para intensificar o humor, o Aluno 1 personifica a taça, que responde “HELLP”, o que nos induz à palavra “help” que, em inglês, quer dizer “socorro”.

A polissemia está na palavra conquistar, a qual o personagem compreende no sentido de proposta amorosa e, conseqüentemente, causa a quebra de expectativa.

Figura 38 – Tirinha Aluno 2



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Aluno 2 apresenta uma tirinha composta por quatro vinhetas e utiliza como personagens as figuras de “Flork”, os fantoches de meia, os quais ficaram muito conhecidos no ano de 2022, sendo bastante utilizados em memes e bolos de lancheira, os chamados “Bentô Cakes”. Na tirinha em análise, não há o movimento 1, pois não há título, o termo “Tirinha sobre a Copa” remete ao título da atividade e não do texto. Já o movimento 2, que compreende a preparação do cenário, nos conduz às ações que ocorrem na casa dos personagens, pois a mulher sai da cozinha vestida com um avental, assim, podemos afirmar que o personagem masculino está em outro cômodo da casa. O marido está lendo uma notícia no celular que diz “Brasil perde Copa do Mundo” e declara não acreditar, pois isso se tratava de uma traição. A esposa

então sai desesperada (podemos inferir pelos braços levantados) da cozinha e diz que podia explicar e pede perdão. O homem, então, explica que estava se referindo à Copa e pergunta “Que história é essa!!!” (a aluna utiliza o sinal de exclamação no lugar de interrogação) e na última vinheta a mulher responde “Amor eu posso explicar”.

O clímax ocorre quando a personagem sai da cozinha alegando que podia explicar a traição que o companheiro acabara de ler imaginando ser o que ela considerava. A polissemia está na palavra traição, considerando que o contexto atribuído pelo marido é a confiança dedicada à seleção brasileira em ganhar a disputa e a traição compreendida pela esposa, que remete à quebra de expectativa da mulher e do leitor, deduzindo uma traição conjugal.

Figura 39 – Tirinha Aluno 3



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A tirinha do Aluno 3 apresenta duas vinhetas. Não há presença dos movimentos 1 e 2 que remetem, respectivamente, à apresentação de título e autoria e apresentação do cenário ou cenários que ocorrem as ações da narrativa. Temos 2 personagens em que um deles está visivelmente animado ou animada (pois não conseguimos definir seu gênero) com a Copa do Mundo e afirma “A copa do mundo esta cada vez mais proxima! não vejo a hora!”, na segunda vinheta o outro personagem responde prontamente “São 9 e meia!”, referindo-se a hora da fala, pois

vemos que ele olha o pulso e, assim, deduzimos que há um relógio, apesar de não está explícito na imagem.

A polissemia está na palavra hora, pois quando o personagem, ainda na primeira vinheta, utiliza a expressão “não vejo a hora!”, quer dizer que está ansioso (a) para o início da competição de futebol, já o outro personagem compreende que o (a) amigo (a) está se referindo as horas, em sentido literal, ou seja, tempo mensurável e, por isso, anuncia o horário em que fala “São 9 e meia”. Com esta resposta há a quebra de expectativa tanto do personagem como do leitor, conforme estudo proposto por Innocente (2014).

Recebemos outra tirinha utilizando a palavra hora com os mesmos sentidos apresentados na Figura 39. Vejamos:

Figura 40 – Tirinha Aluno 4



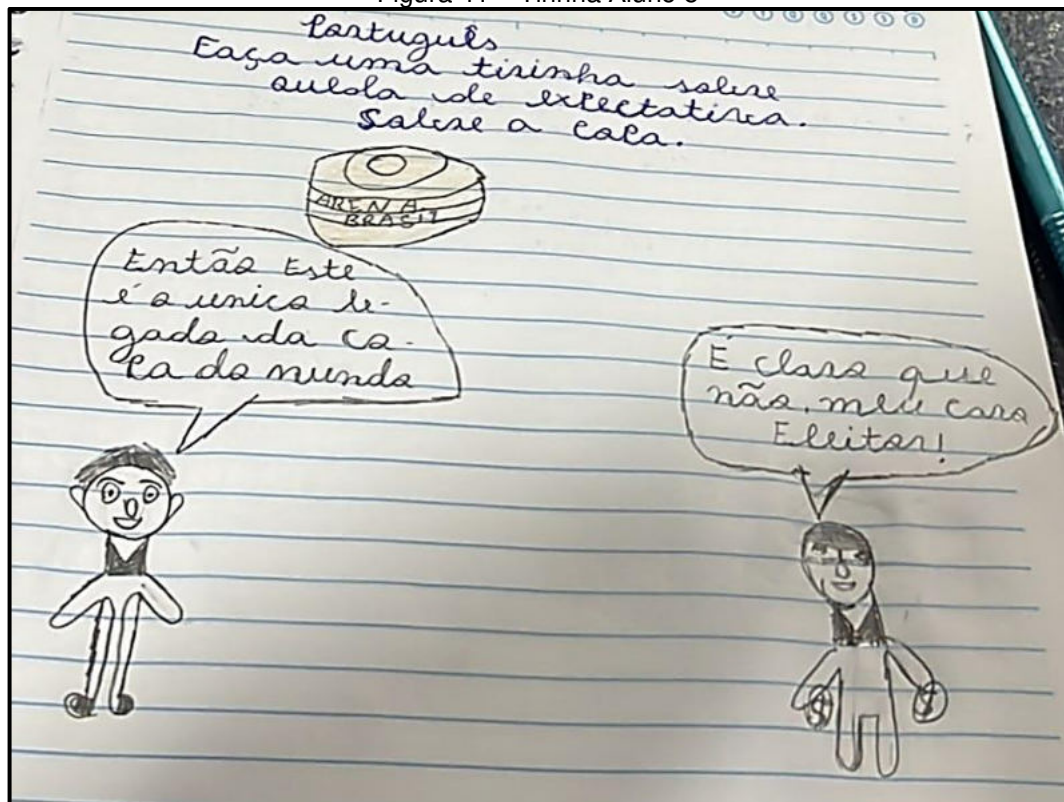
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na figura 40, temos uma tirinha com seis vinhetas. O movimento 1 está presente por meio do título “Que horas são?”. Podemos definir o cenário como um dia de jogo do Brasil, pois na quarta vinheta observamos o ambiente decorado e personagens secundários assistindo ao jogo, temos, portanto, o movimento 2.

O clímax (movimento 3) está na quinta vinheta com a afirmação da personagem “tô tão ansiosa não vejo a hora!” e a quebra de expectativa, na última vinheta, é ocasionada pela resposta da amiga dizendo o horário do momento da fala (movimento 4).

Como já exposto, os sentidos atribuídos à palavra hora foram os mesmos da tirinha anterior.

Figura 41 – Tirinha Aluno 5



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tirinha do Aluno 5, temos apenas uma vinheta. Ainda assim, o aluno assinalou os movimentos 2, 3 e 4 na produção. O cenário é composto por um estádio de futebol, a qual o aluno denominou “Arena Brasil”, ressalta-se que este estádio foi criado para a tirinha, pois não existe no Brasil nenhuma estrutura nacionalmente conhecida para esse fim. Tem-se dois personagens, os quais podemos inferir que o primeiro é um cidadão comum e o segundo é um político, pois em sua fala utiliza como vocativo “meu caro eleitor”. Apesar de ser uma tirinha pequena, há muitas informações a se extrair, pois a carga semântica é rica: fala de corrupção, improbidade administrativa, enriquecimento ilícito, a importância da escolha dos representantes

políticos e, também, a destinação dos recursos públicos para obras de interesse coletivo. Dessa forma, verificamos a quebra de expectativa por meio da polissemia.

A polissemia está na palavra “legado”, quando o primeiro personagem fala sobre o legado da Copa do Mundo no sentido de algo deixado para a população e o político interpreta como algo conquistado para si, ou seja, seu próprio legado. A quebra de expectativa acontece quando o político, enquanto representante do povo, se apossa do dinheiro público, podendo ser observado esse fato pela representatividade das cifras nas mãos do segundo personagem, dando aos recursos destino indevido.

Figura 42 – Tirinha Aluno 6



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

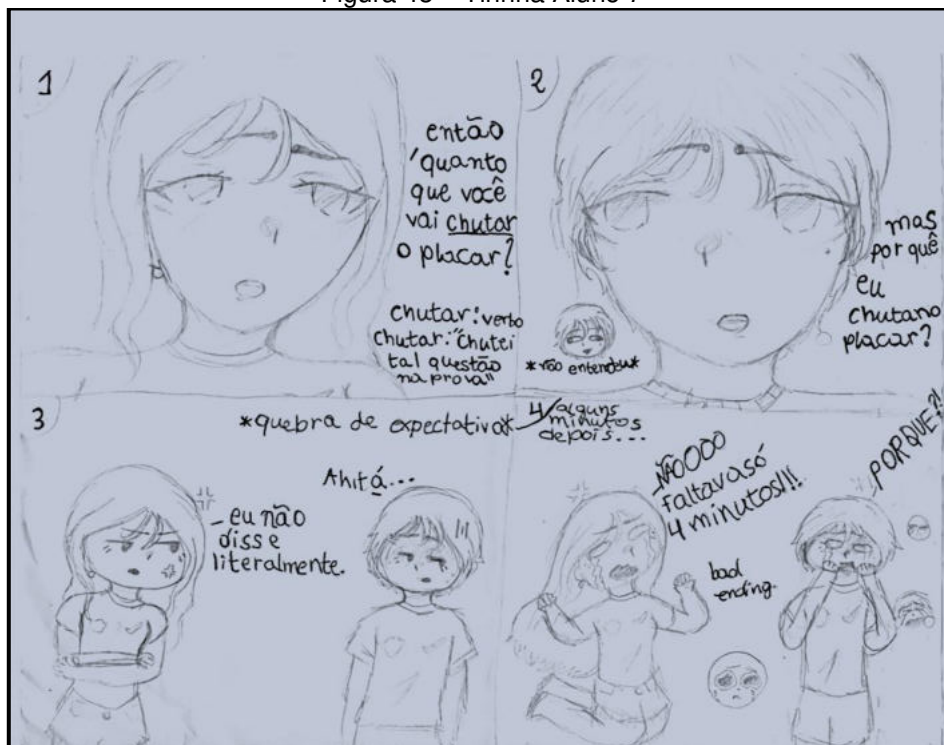
Nesta tirinha, temos apenas uma vinheta. Nela temos os movimentos 3 e 4 de Innocente (2014). O clímax ocorre quando o primeiro personagem pergunta ao personagem Fred se ele viu o gol de bicicleta do Pombo. Logo, Fred, por meio de um balão de pensamento, imagina o pássaro fazendo um gol. É explícita a dúvida de Fred com a pergunta do amigo por meio do sinal de interrogação presente no balão.

Há polissemia e quebra de expectativa, mas para compreendermos isso precisamos conhecer um pouco do contexto que envolve essa produção.

O Aluno 6 remete ao jogador Richarlison de Andrade, que vestiu a camisa 9 da seleção brasileira na Copa no Catar. O jogador possui o apelido de “pombo”, desde que viralizou nas redes sociais dançando uma música brasileira que imitava o animal. Depois do sucesso, o jogador passou a comemorar seus gols parodiando o pássaro, o que acabou tornando-se sua marca registrada e o apelido uma consequência.

A polissemia está na palavra pombo, que o primeiro personagem faz referência a um apelido do jogador de futebol e o segundo personagem entende na literariedade, ou seja, um animal. A quebra de expectativa é ocasionada pela compreensão equivocada da mensagem do interlocutor quando o personagem Fred imagina o pássaro fazendo o gol, considerando o sentido denotativo da palavra.

Figura 43 – Tirinha Aluno 7



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Esta tirinha nos apresenta quatro vinhetas, não há título, mas o Aluno 7 colocou sua autoria, a qual foi retirada para preservação da identidade do estudante, por isso, podemos dizer que o movimento 1 foi executado em parte. O cenário não foi apresentado, logo não temos o movimento 2. Em contrapartida, temos os movimentos 3 e 4 de forma explícita, os quais ocorrem na primeira e segunda vinhetas, respectivamente. Assim, o clímax ocorre quando a garota pergunta para o amigo quanto ele iria chutar o placar. Na segunda vinheta, o garoto pergunta “mas por que eu chutaria placar?”, ocorrendo aqui a quebra de expectativa por meio da polissemia, pois o personagem compreende o sentido denotativo da palavra chutar, ou seja, ação realizada com os pés para impulsionar algo para alguma direção.

O sentido empregado pela personagem na primeira fala é de arriscar um possível placar para o jogo de futebol. No ambiente esportivo, é muito comum a

realização de apostas de placares e essa ação tornou-se muito comum nos mais diversos ambientes, seja entre amigos, familiares e fins comerciais, como forma de entretenimento ou arrecadação financeira.

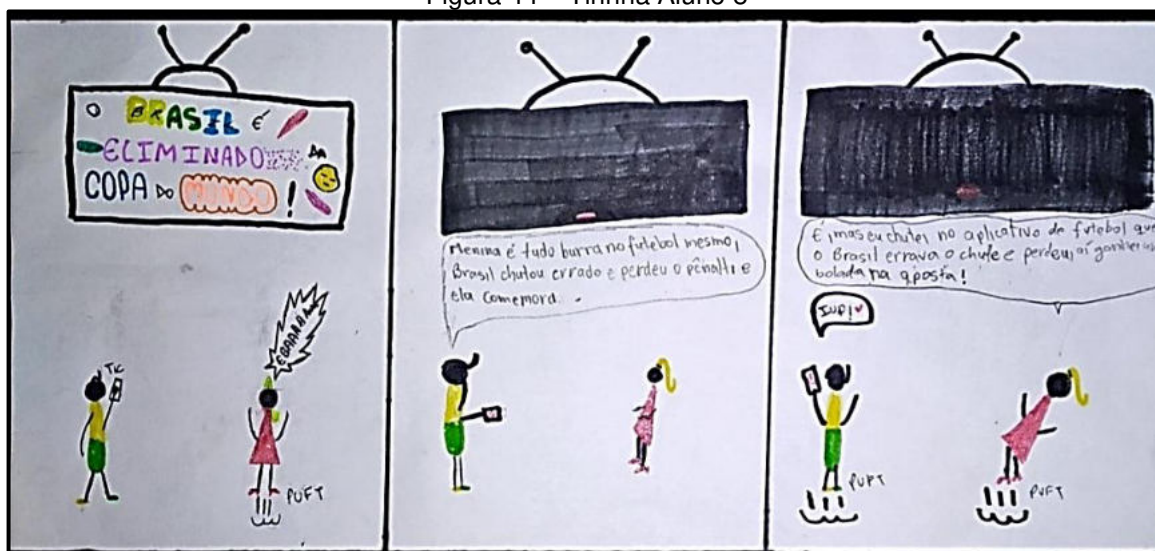
A terceira e quarta vinheta remetem a uma continuidade do enredo, mas não integram os movimentos propostos por Innocente (2014). A última vinheta nos leva a inferir que o jogo sobre o qual os personagens conversam era do Brasil contra a Croácia, em que a seleção brasileira perdeu e foi eliminada da Copa do Mundo de 2022.

O Aluno 7 tornou explicativa sua tirinha, desde apresentando os significados da palavra polissêmica chutar na vinheta 1, como esclarecendo que o personagem não entendeu o que a amiga havia falado na vinheta 2 e a garota demonstrando chateação ao afirmar que não estava falando em sentido literal na vinheta 3. Interessante, que o aluno indica até o momento em que, para ele, ocorre a quebra de expectativa. Em nossa análise, essa quebra ocorre ainda na segunda vinheta, pois é quando percebemos que o personagem não compreendeu o discurso da amiga. A terceira vinheta é a consequência da ação anterior, ou seja, chateação por parte da garota e explicação do que quis dizer.

Mesmo com a discordância da visão do aluno-autor, podemos afirmar que houve a compreensão dos aspectos semânticos almejados, tanto na polissemia quanto na quebra do esperado.

A polissemia da palavra chutar foi usada em mais duas produções. Nelas, “chutar” foi utilizada com os mesmos sentidos trazidos na Figura 43: um denotativo – ação de impulsionar a bola com o pé; um conotativo – falar algo sem ter certeza, mas com intuito de acertar. Assim, temos mais duas tirinhas com quebra de expectativa por meio desse contexto polissêmico. Vejamos:

Figura 44 – Tirinha Aluno 8



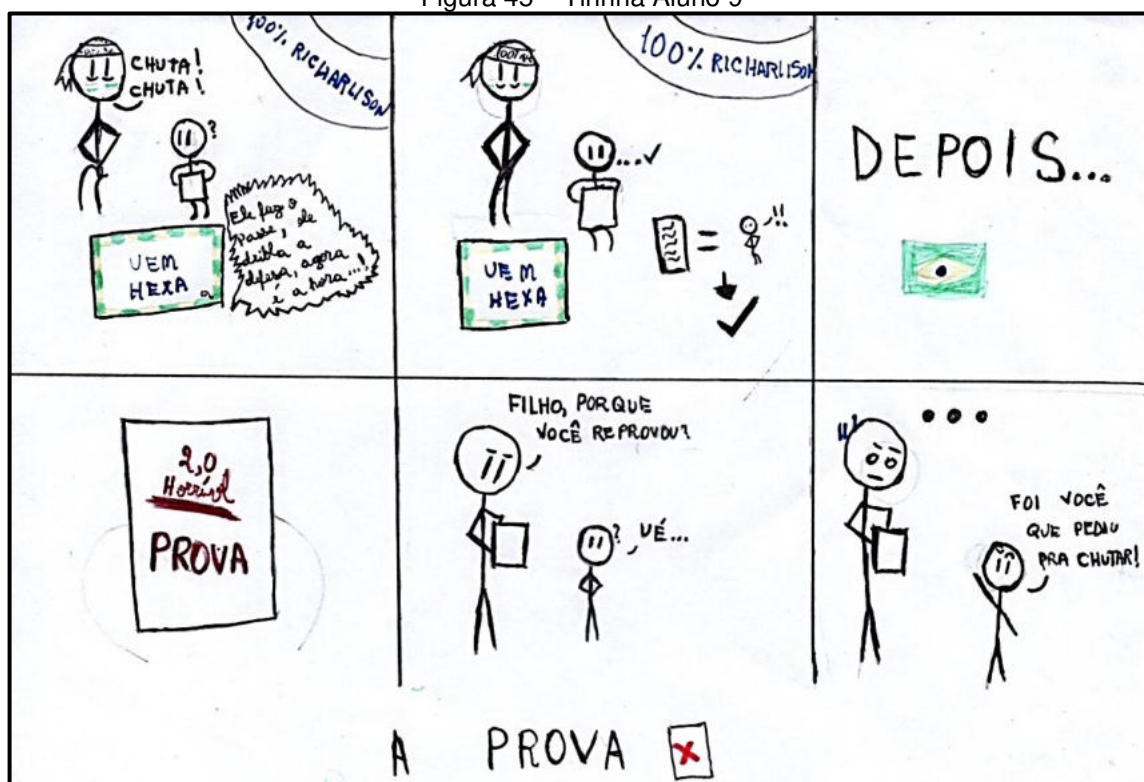
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tirinha do Aluno 8, há dois personagens, um menino e uma menina, que estão diante de um telão. Já na primeira vinheta, o telão anuncia que o Brasil foi eliminado da Copa do Mundo e a garota comemora com um “EBAAAA” em balão de grito. Na segunda vinheta, o garoto alega que meninas não entendem de futebol, pois o Brasil havia chutado errado e, por isso, havia perdido o pênalti, logo, a personagem comemorou de forma equivocada.

Na última vinheta, na qual ocorre a quebra de expectativa, a menina diz que chutou (o placar) em um aplicativo de futebol que o Brasil perderia a partida e, por isso, ela havia ganhado uma bolada (muito dinheiro) devido a aposta.

Diante da análise realizada, temos os movimentos 3 e 4 propostos pelo estudo de Innocente (2014), ao passo que o movimento 3 está na segunda vinheta e o movimento 4 na terceira vinheta.

Figura 45 – Tirinha Aluno 9



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tirinha em análise, verificamos o movimento 1 pelo título “A prova”. Não há uma definição explícita do cenário, mas inferimos que os personagens estão em uma sala onde está sendo transmitido o jogo do Brasil. O adulto está assistindo ao jogo e o menino está respondendo o que depois descobrimos que é uma prova. Da televisão é emitido por meio de um balão de fala eletrônico um passe para fazer um gol: “Ele faz o passe, ele dribla a defesa, agora é a hora...!” e o personagem adulto reage de forma imperativa “CHUTA! CHUTA!”. O garoto olha com dúvida para a ordem do pai e na segunda vinheta aparenta acatar que compreendeu o comando.

Na quarta vinheta é apresentada uma prova com a nota 2,0 e um julgamento “Horrível”, logo vemos que o resultado foi ruim. O clímax (movimento 3) está na quinta vinheta com a pergunta do adulto. O filho prontamente respondeu ao pai na última vinheta “Foi você que pediu pra chutar!” remetendo à ação da primeira vinheta quando o personagem assistia ao jogo.

Aqui vemos mais uma quebra de expectativa por meio da polissemia da palavra chutar nos mesmos sentidos discutidos na Figura 43.

Figura 46 – Tirinha Aluno 10



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A tirinha em análise apresenta o título “Bolão da Copa”, com isso, já verificamos o movimento 1. Inicialmente, inferimos que o título nos remete à prática de apostas a qual chamamos comumente de “bolão”, que consiste em um grupo de pessoas que pagam uma quantia pré-determinada para participar e cada membro sugere um placar para o final do jogo de futebol, quem acertar esse placar recebe o valor arrecadado. A fala do personagem na primeira vinheta corrobora esse entendimento ao convidar o amigo que está manuseando o celular: “Bora fazer um bolão? A gente chuta o resultado e vê no que dá!”.

A segunda vinheta apresenta o primeiro personagem em um fogão, seguido de um enorme (esta palavra está realçada e para enfatizar isso os personagens aparecem no canto minimizados) bolo confeitado com as cores da bandeira do Brasil. Nesse bolo há as bandeiras dos países Croácia e Brasil e o placar do jogo, demonstrando que a seleção brasileira perdeu de 4 a 2.

A última vinheta apresenta o primeiro personagem chutando o grande bolo e o segundo personagem aparentando vergonha pela atitude do amigo, pois há a informação “fingindo que não o conhece”.

Nesta tirinha também temos a palavra chutar, como nas tirinhas anteriores, e podemos afirmar que há uma intenção de despertar a polissemia nessa palavra, ainda que de uma maneira secundária. Isso porque o aluno-autor nos induz a compreender que o personagem esteja falando em um sentido (dar o palpite de um placar), por estar no mesmo enunciado que o termo “bolão”, porém, ao final da tirinha, percebemos que ele já possuía a intenção de executar essa ação, em seu sentido denotativo.

Assim, a polissemia está na palavra “bolão” que, inicialmente, inferimos ser uma prática de aposta, mas a personagem a utiliza no sentido denotativo de bolo, no grau aumentativo.

A quebra de expectativa ocorre pela indução do aluno-autor em nos provocar, ainda na primeira vinheta, o entendimento de “bolão” e “chuta” nos sentidos conotativos, porém na última vinheta percebemos que o personagem considera os dois termos no sentido literal.

Figura 47 – Tirinha 2 Aluno 10



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Aluno 10 fez duas tirinhas com os mesmos personagens. São histórias distintas, ou seja, dois enredos e ações diferentes. O movimento 1 é identificado no título “Viu o GOL?” e os demais movimentos estão explícitos, como os cenários

(movimento 2) bem definidos: uma sala onde o primeiro personagem está assistindo ao jogo e presencia um gol e um ambiente externo onde Yohan observa o carro. O clímax (movimento 3) está na pergunta do personagem se o amigo havia visto o gol que ele acabara de prestigiar e a quebra de expectativa (movimento 4) está na última vinheta quando Yohan olha para o carro de nome GOL e responde à pergunta por telefone.

A polissemia está na palavra gol, sendo apresentada no sentido de marcar pontuação em uma competição de futebol e no sentido do veículo de nome Gol, da marca Volkswagen.

Figura 48 – Tirinha Aluno 11



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na mesma proposta semântica, o Aluno 11 apresenta o uso da palavra Gol para remeter à polissemia e à quebra de expectativa com os mesmos sentidos atribuídos na Figura 47.

Quanto aos movimentos, percebemos que há uma vinheta só para apresentação do título, a qual está no final, contemplando o movimento 1. Há um único cenário, presente em todas as vinhetas (movimento 2). O clímax, que compreende o movimento 3, ocorre já na primeira vinheta quando o segundo personagem responde ao elogio do primeiro: “Espera!!! Você está torcendo contra o nosso time!” e a resposta é a quebra de expectativa (movimento 4) com a resposta do primeiro personagem

explicando que está falando “daquele carro”, o qual aparece na quinta e última vinheta narrativa.

O enredo se estendeu mais um pouco e ocorreu outro contexto polissêmico após a quebra da expectativa, com o personagem que é dono do carro perguntando se o outro gostaria de levá-lo. O receptor da mensagem entende que levar o carro significa comprar e pergunta quanto está custando. O proprietário do Gol esclarece “Não! Estou falando para você dar uma volta”, ou seja, passear, experimentar a direção do carro. Temos, dessa forma, outra quebra de expectativa devido a polissemia da palavra levar.

Figura 49 – Tirinha Aluno 12



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Aluno 12 nos apresenta uma tirinha com uma riqueza de significações, a qual permitiria várias discussões com os alunos, caso fosse trabalhada em sala de aula. Temos duas vinhetas, em dois cenários abertos: o primeiro parece um jardim ou parque onde estão uma criança e sua mãe e o segundo aparenta ser um ambiente onde se realiza uma coleta seletiva de resíduos sólidos (movimento 2). O menino vestido com uma blusa amarela e um short azul, remetendo ao uniforme da seleção brasileira, pergunta para a mãe se eles podem ir para o Catar para assistir ao mundial de futebol, assim como um menino a quem ele teria presenciado afirmar que levaria a

família para a Copa. O pedido do menino representa o clímax da tirinha, sendo assim, o movimento 3.

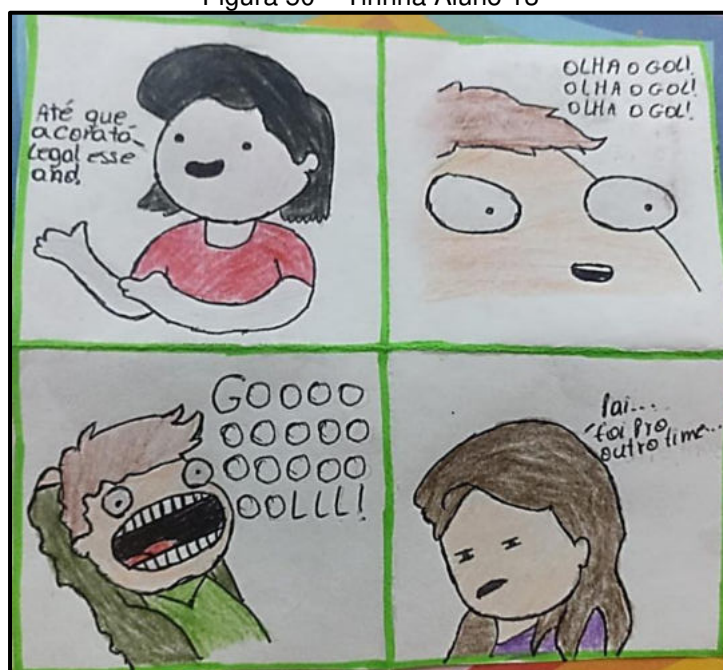
Na última vinheta, quando ocorre a quebra de expectativa (movimento 4), a mãe responde que nem se eles catarem todas as latinhas e plásticos pelos próximos quatro anos conseguiriam ir para o país. O texto não verbal nos apresenta que a mãe é coletora de lixo reciclável e que possui mais duas crianças e os filhos a chamam ao mesmo tempo, não há vestígio ou silhueta de outro membro da família, como o pai, podendo inferir que a mulher é mãe solo.

A polissemia está na palavra Catar: na primeira vinheta, a criança se refere ao país do Sudoeste Asiático que sediou a Copa do Mundo de 2022 e, na segunda, a mãe referencia o verbo catar que significa recolher, pegar um por um, selecionar itens de um conjunto maior.

Com a Figura 49, encerramos as análises e discussões das tirinhas que estavam de acordo com a proposta de atividade, ou seja, aquelas que apresentaram a polissemia como quebra da expectativa.

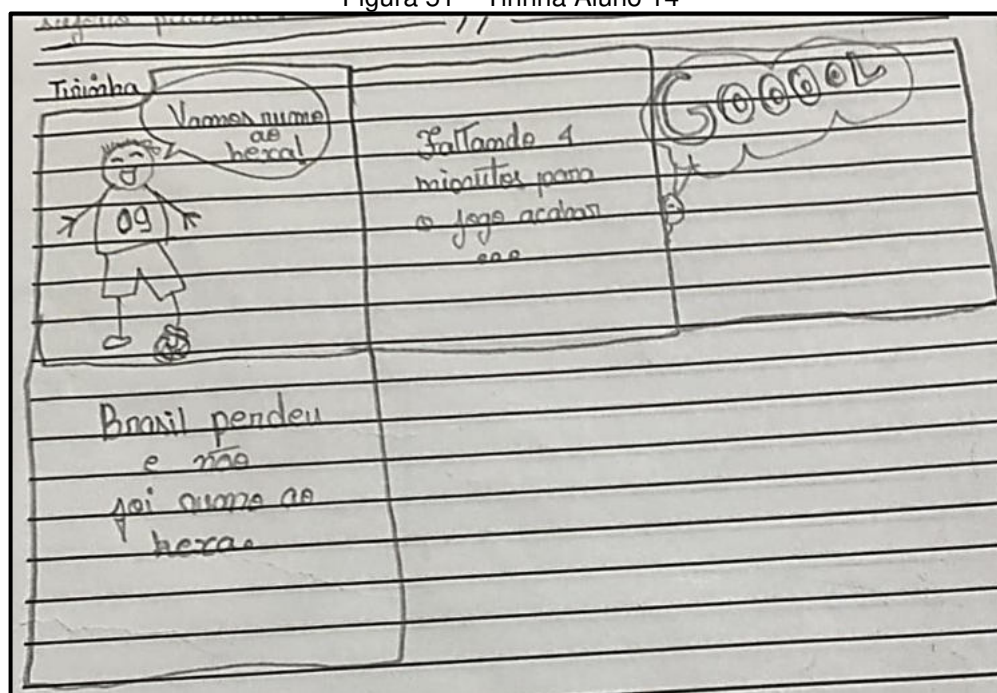
Recebemos, também, dois trabalhos que possuíam apenas a quebra de expectativa, mas não apresentaram nenhuma palavra polissêmica. As produções textuais são tirinhas, é possível identificar os movimentos 3 e 4, pois há clímax e, como já citado, a quebra do esperado, mas os textos não se enquadraram na proposta de intervenção em sua totalidade. Vejamos essas produções:

Figura 50 – Tirinha Aluno 13



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 51 – Tirinha Aluno 14



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao visualizar as Figuras 50 e 51, percebemos que as tirinhas não apresentaram a polissemia para o alcance da quebra de expectativa que provocam. Por isso, classificamos os dois textos como em parte corretos. A tirinha do Aluno 14, ainda, não apresentou um enredo coerente, há somente uma ação baseada na confiança do jogador e, nós leitores, conseguimos compreender a mensagem porque conhecemos todo o contexto da sua produção, ainda assim, avaliamos a Figura 51 dentro desta categoria porque o aluno compreendeu a estruturação com vinhetas e balões e, mesmo com a dificuldade de desenvolver mais sua história, demonstrou compreender o que é uma quebra de expectativa.

Um fator de grande importância é que para o alcance da quebra de expectativa não se faz necessário haver a polissemia, ou seja, não há interdependência entre as partes. Mas, diante dos estudos até aqui realizados, percebemos que quando utilizada nas tirinhas, a polissemia almeja provocar a quebra de expectativa.

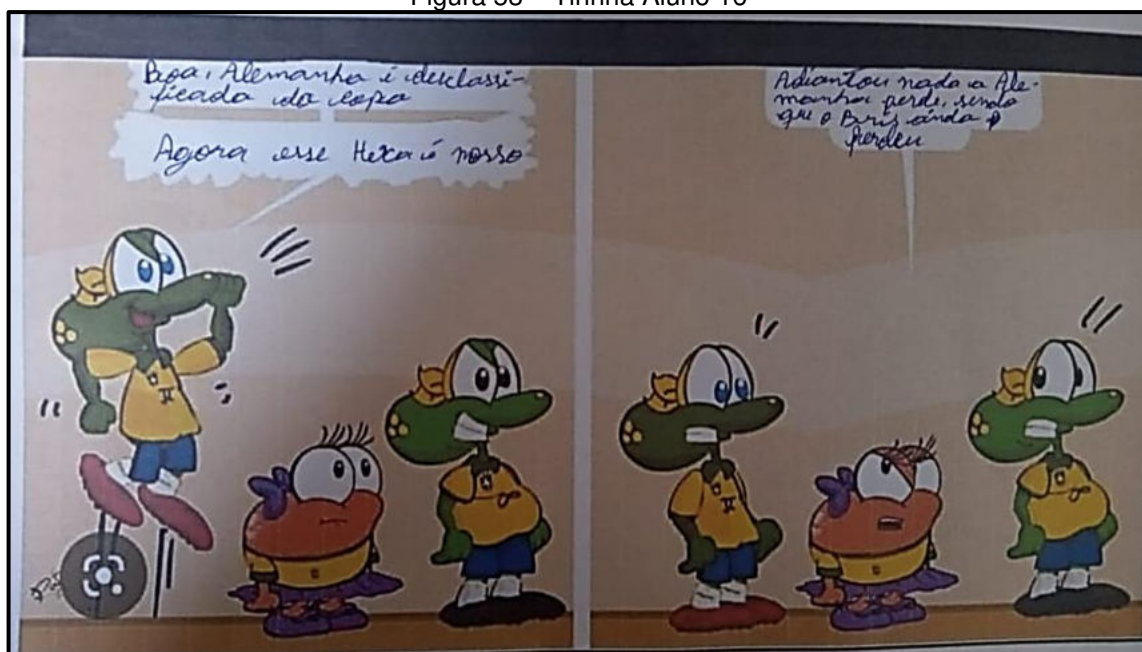
Apresentaremos, agora, duas dentre as cinco produções entregues que estavam em total desacordo com a atividade proposta, ou seja, não apresentaram polissemia e nem quebra de expectativa.

Figura 52 – Produção Aluno 15



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 53 – Tirinha Aluno 16



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao observar as duas imagens, percebemos que os alunos não fugiram do tema proposto que era Copa do Mundo, porém, ao verificarmos a Figura 52 percebemos que ela não se enquadra no gênero discursivo em estudo, apresentando características do gênero meme, mas não de uma tirinha.

Já na Figura 53, o Aluno 16 fez uso de uma tirinha pronta dos personagens “Sapo Brothers” que, provavelmente, estava disponível para download na internet, imprimiu e realizou o preenchimento à mão. Não há enredo, não há polissemia e não há quebra de expectativa.

Mediante a análise das tirinhas produzidas, consideramos que obtivemos um resultado satisfatório, pois em comparação com os que não estavam dentro da proposta do trabalho, as produções textuais foram exitosas. Além disso, consideramos que obtivemos um quantitativo expressivo de trabalhos recebidos, tendo em vista as abstenções não justificadas por parte de alguns alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tirinha é um gênero discursivo que está presente no dia a dia dos nossos alunos, desde o ambiente escolar até nas interações e postagens que ocorrem nas redes sociais. Por isso, seu estudo é muito importante para a compreensão efetiva da mensagem que queira transmitir, que pode ser tanto o humor, no âmbito do entretenimento, como reflexões sociais ou autocríticas, no âmbito de papel social.

Textos são mecanismos de comunicação e como tal são expressões dos sentimentos e a materialização da fala de um grupo, povo, comunidade, raça e nação. Logo, possuem grande importância para a constituição da história e propagação de uma língua. A língua que ensina é a mesma que liberta. Por isso, os textos exercem esse importante papel social, já atribuído, há pouco, ao gênero tirinha.

A tirinha é um texto multiletrado, pois reúne variados aspectos de apresentação como texto escrito, movimentos e gestos dos personagens, além de agasalhar diversos modos de linguagem: verbal, não verbal, formas e cores. É muito utilizada nos livros didáticos de todas as áreas de conhecimento, portanto, empregada como recurso de ensino em outras ciências além da língua portuguesa. Nesta pesquisa, buscamos trabalhar com muitos exemplos de textos multiletrados, como o filme em animação, o filme em live-action, as tirinhas, os textos escritos e textos visuais, remetendo, sempre, à leitura desses textos.

Para alguns professores, as tirinhas podem parecer óbvias, autodidatas, sem necessidade de um estudo mais aprofundado. Para outros, podem ser consideradas um gênero sem necessidade de dedicar mais de uma hora/aula para reflexão. Porém, quando iniciamos os estudos ou realizamos uma atividade de interpretação desse subgênero dos quadrinhos, percebemos que os alunos apresentam muitas dúvidas quanto aos elementos necessários para uma efetiva compreensão. E sem a compreensão desses elementos não há leitura, há, apenas, uma decodificação de códigos linguísticos sem nenhuma reflexão.

É por reconhecer a importância da leitura e do poder transformador que ela possui que chegamos à delimitação desta pesquisa. Não há como estudar o texto multiletrado sem estudar a leitura desse texto e, como consequência, abraçar todos os desafios que são inerentes desse processo.

É irrefutável a afirmação de que crianças, adolescentes, jovens e adultos recebem muitas informações ao mesmo tempo e dispõem de vários artefatos digitais

que os tornam cada vez mais conectados. Mas, quando ingressamos na realidade das salas de aulas do ensino público, percebemos que, assim como o domínio de uma língua considerada padrão, as TDIC também se tornaram mecanismos para ampliar ainda mais o guarda-chuva das desigualdades sociais.

O ano letivo de 2022, que foi o ano corrente da aplicação da pesquisa, foi o primeiro ano presencial após dois longos anos de um ensino remoto repleto de falhas e consequências que seguiremos tentando combater.

Os alunos que compreendem o quórum desta pesquisa, 8º ano do Ensino Fundamental, foram os mesmos que estavam ingressando no Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em 2020, ano que iniciou a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Assim, foram alunos que cursaram o 6º e 7º anos com um currículo reduzido, aulas on-line, atividades simplificadas e várias lacunas que os próximos anos regulares tentarão preencher. E, esta realidade, é um fator determinante para muitos processos vivenciados hoje em sala de aula.

Valorizando tais aspectos, consideramos, de modo geral, nossos resultados exitosos, ainda que tenhamos um valor considerável de abstenções. Isso porque os trabalhos recebidos atenderam, majoritariamente, à intervenção proposta e, conseqüentemente, o alcance dos aprendizados esperados.

Para o alcance de 100% dos alunos ou da maioria significativa, poderíamos considerar alguns aspectos que poderiam ser modificados como: se o tema proposto para as produções das tirinhas fosse diferente, haveria maior adesão? Caberia a proposta de uma temática livre? Seria necessário mais tempo para a etapa de produção para que os alunos que tiveram suas produções classificadas como “em desacordo” pudessem alcançar um resultado satisfatório?

Um ponto a ser observado de forma satisfatória, ainda que não tenha sido um objetivo inicial desta pesquisa, foi o contato com outra escola e turma que também trabalham com o Currículo de Referência Único do Acre. Os alunos encontravam-se em um nível de aprendizagem bom, ao passo que não foram encontradas grandes dificuldades para abordagem dos assuntos que já deveriam ter sido aplicados no ano corrente e em anos anteriores. Sabemos que não podemos traçar uma conclusão definida em relação à efetividade do CRUA na rede de ensino público do estado, pois nossa experiência é uma amostragem irrisória. Porém, consideramos de grande valia essa percepção.

Consideramos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois realizamos um estudo do gênero discursivo tirinha para a compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia. Além disso, os objetivos específicos também foram contemplados, pois apresentamos o texto multiletrado, com ênfase no gênero discursivo em estudo, abordando reflexões sobre leitura multiletrada; discorremos sobre a polissemia como um importante recurso linguístico para a compreensão da quebra de expectativa em tirinhas; e executamos a proposta de intervenção, tendo como base os fundamentos teóricos estudados, para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao nosso problema: “De que modo o estudo das tirinhas pode contribuir para a compreensão da quebra de expectativa por meio da polissemia?”, chegamos à seguinte resposta: a riqueza das linguagens arraigada nas tirinhas (desde as da Mafalda, como de outros personagens como Armandinho, Turma da Mônica, Charlie Brow, Snoop, entre outros) trata assuntos diversos e, quase sempre, do cotidiano das pessoas. Por vezes, edulcora os temas mais pesados na intenção de diminuir o impacto, em outros momentos, busca enfatizar uma informação trazida. De qualquer forma, por meio das tirinhas, temos uma aproximação mais íntima do leitor para com o personagem, pois, nesse momento, o personagem leva o leitor a diversas reflexões devido à quebra de expectativa com o emprego da polissemia. Em suma, as tirinhas contam o que o leitor vive e esse reconhecimento do leitor no personagem facilita o entendimento do texto e de todas as mensagens passíveis de compreensão.

Como professora de língua portuguesa, vislumbro a importância deste trabalho ao apresentá-lo como resultado de uma experiência em sala de aula, a qual possibilita a contribuição desta profissional para a prática educacional e para a área de linguagens, valorizando o exercício docente e a realidade dos alunos.

Espera-se que este trabalho subsidie outros professores que, ao terem acesso ao material produzido por meio desta pesquisa, possam encontrar um recurso satisfatório para trabalhar na escola este conteúdo que, geralmente, é abordado de forma fragmentada, isto é, estuda-se o gênero tirinha, estuda-se a polissemia em contextos gramaticais, mas, dificilmente, são abordados em conjunto e utilizados como reflexão da quebra de expectativa ocasionada na leitura desses textos multiletrados.

Para oferecer esse subsídio, esta investigação resultou, também, em um caderno pedagógico direcionado aos docentes, o qual oferece orientações para aplicação da proposta de intervenção realizada nesta pesquisa.

Em nossa prática profissional precisamos sempre estar atualizados, buscando meios que possam dialogar com as mudanças que se fazem mais frequentes na dinâmica da sala de aula, para que cheguemos o mais próximo de despertar as mais diversas habilidades nos alunos, inclusive aquelas preconizadas pela Base Nacional.

Reforçamos que para além das prescrições da BNCC, é importante ensinar a ler o texto multiletrado, considerando as questões ligadas à prática e à atuação do sujeito na vida social.

Não podemos esquecer que educamos para a cidadania, formamos pessoas que já participam de uma sociedade e contribuem de alguma forma com ela, por isso a educação é para vivência, ou seja, para ser vivida, pois nossos alunos são sujeitos para atuar, serem agentes na sociedade, agentes de transformação.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado do Acre. Rio Branco: SEE, 2019.
- ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4ª ed. rev. e atual. Belém: Cejup, 1996.
- ARANA, A. R.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, A. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- BARROS, C. G. P. de. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Rev. Polifonia**. n. 19. EDUFMT: Cuiabá, 2009.
- BECK, A. **Armandinho quatro**. 1. ed. Florianópolis, Santa Catarina: A. C. Beck, 2015.
- BONINI, A. Mídia/ suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Rev. bras. linguist. apl.** 11 (3). 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CASTRO, G. *et al.* Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio. **Revemat**: Revista Eletrônica de matemática. v. 15. n. 2. 2020.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos. IN: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais. IN: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. V. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FERRAREZI, C. **Semântica**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Ver. Trem de Letras**. v. 3. n. 1, 2017.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com palavras**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

INNOCENTE, L. G. A tira em quadrinhos. In: BONINI, A. *et al.* **Os Gêneros do Jornal**. Coleção Linguística. v. 4. Florianópolis: Insular, 2014.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Rev. Scripta**. v. 7. n. 14. Belo Horizonte, 2004.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Rev. Linguagem em (Dis)curso**. v. 8. n. 3. set/dez, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. 1.ed. Sagra. D C Luzzatto: Porto Alegre, 1996.

LOPES, M. A. As tirinhas de Mafalda sob a ótica de Bakhtin no processo ensino-aprendizagem. **Revista X**. v. 12. n. 3. Curitiba, 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOUCO, M. A. T.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação – PDE 2007. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2022.

NETTO, C. X. A. Signo, Sinal, Informação: as relações de construção e transferência de significados. **Informação & Sociedade-estudos**. v.12. 2002.

NICOLAU, M. As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa. **Revista eletrônica temática**. v. 7. n. 2. 2010.

NICOLAU, M. **Tirinha: A síntese criativa de um gênero jornalístico**. 2ª edição. Marca de Fantasia: Paraíba, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª edição. Pontes Editores Campinas: São Paulo, 2012.

PEREIRA, F. L.; PISETTA, L. M. R. Casos de polissemia e escolhas de tradução do conto O pequeno robot perdido, de Isaac Asimov. **Tradterm**, [S. l.], v. 35, p. 25-48, 2020. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v35i0p25-48. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/152067>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PIMENTA, S. M.O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrocel. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 10. n. 1. jan/jun, 2014.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

RAMOS, P. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

RIBEIRO, M. P. **Gramática aplicada da língua portuguesa**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Metáfora, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. IN: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática: teoria e prática**. São Paulo: Atua4l, 1991.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6. ed. rev. atual. e ampl. Niterói, RJ: Impetus, 2009.

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral**. Editora Cultrix, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Rev. Educ. Soc.** v. 23. n. 81. dez. Campinas, 2002.

STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educ. Foco.** v. 16. n. 1. Juiz de Fora, 2011.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A. *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, M. P. A. *et al.* **A pesquisa em história.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, M. A. Signo e significante. **Scilicet – Sinthoma e Semblantes**, São Paulo: EBP, 2009.

VIEIRA, S. R. *et al.* **Gramática, variação e ensino:** diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.