



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS/PB**

Profletras
mestrado profissional

NATALIA MILITÃO CUSTODIO MEDEIROS

**A FORÇA ARGUMENTATIVA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TIRAS
DA MAFALDA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA VOLTADA PARA A
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

**CAJAZEIRAS – PB
2020**

NATALIA MILITÃO CUSTODIO MEDEIROS

A FORÇA ARGUMENTATIVA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TIRAS DA MAFALDA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA VOLTADA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual, diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.

**CAJAZEIRAS – PB
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB – 15/046
Cajazeiras - Paraíba

M488f Medeiros, Natalia Militão Custodio.
A força argumentativa das conjunções coordenativas em tiras da
Mafalda: uma proposta de análise linguística voltada para a produção
textual no ensino de língua materna. / Natalia Militão Custodio Medeiros.
- Cajazeiras, 2020.
119f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.
Dissertação(Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS)
UFPG/CFP, 2020.

1.Língua materna- ensino. 2. Gramática. 3.Conjunções coordenativas.
4. Gênero textual – tira. 5. Argumentação. I. Barbosa, Maria Vanice
Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFPG/CFP/BS

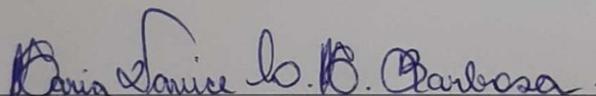
NATALIA MILITÃO CUSTODIO MEDEIROS

**A FORÇA ARGUMENTATIVA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TIRAS
DA MAFALDA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA VOLTADA PARA A
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

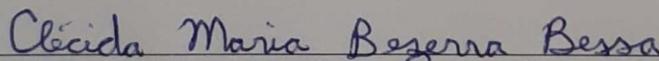
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras na área de Concentração: Linguagens e Letramentos; linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual, diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 28/02/2020.

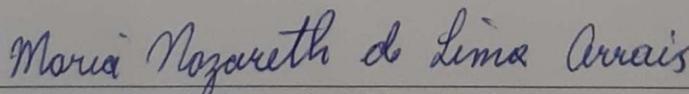
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/UFERSA)



Profa. Dra. Clécida Maria Bezerra Bessa (Membro Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)



Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Membro Interno)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Souza (Suplente)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedicatória

A Deus, que dignou-se conceder-me as condições necessárias para a realização deste curso: o dom da vida, uma família generosa e fraterna e as oportunidades acadêmicas e profissionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a graça de fazer este curso de mestrado, pois sei que é muito mais do que mereço.

À Professora Doutora Maria Vanice de Melo Barbosa, por seu empenho em me orientar e me conduzir na realização deste trabalho. E, também, por ter me encorajado nos momentos em que pensei que não conseguiria.

Aos meus filhos, Miguel e Natan, por me fazerem enxergar a vida de uma maneira única, por me fazerem viver as maiores emoções e por me impulsionarem a alcançar novos horizontes.

Aos meus pais, Francisco e Joana, por serem os primeiros a me incentivarem na trajetória estudantil e profissional e, também, os maiores torcedores para que meus objetivos sejam alcançados.

Aos meus irmãos, Narcélio e Maria, pelo incentivo constante, pelo carinho e amizade e pelo apoio financeiro durante a realização deste curso.

A Luiz que, cumprindo a sua missão de pai, fez com que as minhas ausências fossem supridas, a fim de que eu pudesse ter tranquilidade para estudar. Também, por ter me incentivado e apoiado nesta jornada.

Aos demais familiares, avó, cunhados, tios, primos e sobrinhos que, de alguma maneira, foram presença e força em minha vida acadêmica. Em especial, agradeço ao cunhado Elvis, pelo incentivo e pelo apoio financeiro.

Ao primo Antônio e a Karoline, pela acolhida fraterna e cheia de muitos risos, que assim tornaram mais leves as minhas estadias em Cajazeiras.

Aos colegas de trabalho, que tanto me deram força e torceram pela realização deste sonho. Em especial, agradeço aos colegas da área de linguagens, que me ajudaram mais de perto e com quem pude compartilhar as dores e sabores desta etapa.

Aos colegas da turma 5 do Mestrado Profissional em Letras da UFCG campus de Cajazeiras-PB, que muito contribuíram para a minha aprendizagem neste curso, tanto pelos saberes quanto pelas experiências profissionais e de vida compartilhadas. Em especial, às minhas companheiras de estrada Teresinha Nunes e Lorena Chagas, com quem vivenciei mais de perto todo o processo do curso, tanto nas dificuldades como nas conquistas.

Aos professores do Mestrado, pelo empenho e dedicação com que nos proporcionaram aprendizagens realmente significativas em cada momento de partilha de conhecimentos e de suas experiências.

À Professora Doutora Maria Nazareth de Lima Arrais e ao Professor Doutor José Wanderley Alves de Sousa, pelas significativas contribuições feitas na qualificação.

Às professoras Doutora Maria Nazareth de Lima Arrais e Doutora Clécida Maria Bezerra Bessa, por terem me concedido a honra de comporem a banca de defesa desta dissertação.

A todos os meus alunos que, com palavras de incentivo e de carinho e com as valiosas contribuições em sala de aula, muito me ajudaram nesta caminhada e me fizeram buscar e perseverar nesta oportunidade de aprendizagem.

Enfim, a todas as pessoas, familiares, amigos e conhecidos que, de alguma forma, ficaram felizes e me apoiaram neste percurso que ora concluo.

“No começo a Palavra já existia: a Palavra estava voltada para Deus, e a Palavra era Deus. No começo ela estava voltada para Deus. Tudo foi feito por meio dela, e, de tudo o que existe, nada foi feito sem ela. Nela estava a vida, e a vida era a luz dos homens. Essa luz brilha nas trevas, e as trevas não conseguiram apagá-la”.

Evangelho de João 1, 1-5

RESUMO

A diversidade de gêneros textuais oferece uma oportunidade valiosa para a percepção da argumentatividade que é orientada nos discursos a partir de determinadas escolhas linguísticas realizadas pelos interlocutores. Dentre esses, o gênero tira, que é integrante do hipergênero História em quadrinhos, ao se utilizar da linguagem verbal, essa é permeada de argumentação, pois o seu objetivo comunicativo pretende ser alcançado em um texto relativamente sucinto. Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo maior analisar de que forma a força argumentativa é construída pelo uso das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda, a fim de elaborar uma intervenção didática com esta temática. O referencial teórico que fundamenta as discussões sobre a argumentação é a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot e colaboradores (1987, 1988), Barbosa (2015) e Koch (2006). Acerca das concepções de língua e linguagem, tem como principais referências Saussure (2006), Bakhtin (2006) e Koch (2006). As definições de gramática foram apontadas com base em Franchi (2006), Travaglia (2009) e Possenti (1996). A discussão a respeito dos gêneros textuais fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2008), Bakhtin (1997, 2006) e Antunes (2009). E no que se refere ao gênero textual tira, buscamos sustentação teórica nos postulados de Ramos (2017). Trata-se de um estudo investigativo, de caráter descritivo e interpretativista, pois adota princípios analíticos acerca de elementos linguísticos, tendo como foco a estrutura linguística verbal e sua organização textual que imprimem a subjetividade expressa através dos sentidos pretendidos, mais especificamente, da orientação argumentativa. Esta pesquisa tem como resultado um guia pedagógico direcionado aos professores de Língua Portuguesa o qual abordou a composição do gênero tira, os sentidos orientados pelas conjunções coordenativas, em específico, a força argumentativa que essa categoria gramatical confere aos enunciados e, ainda, a série de tiras da personagem Mafalda. O desenvolvimento desta pesquisa torna-se relevante, uma vez que pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, as quais devem propor um estudo de análise linguística que contribua para a ampliação de saberes cada vez mais significativos para os alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Gramática. Conjunções coordenativas. Gênero textual tira. Argumentação.

ABSTRACT

The diversity of textual genres offers a valuable opportunity for the perception of argumentativeness that is guided in the speeches based on certain linguistic choices made by the interlocutors. Among these, the genre comic strip, which is part of the hypergender Comic-book story, when using verbal language, it is permeated with argumentation, since its communicative objective intends to be achieved in a relatively succinct text. In this bias, this research has as main objective to analyze how the argumentative force is built by the use of coordinating conjunctions in Mafalda's comic strips, in order to elaborate a didactic intervention with this theme. The theoretical framework that underlies discussions about argumentation is the Theory of Argumentation in the Language of Ducrot et al. (1987, 1988), Barbosa (2015) and Koch (2006). About the conceptions of language and languages, its main references are Saussure (2006), Bakhtin (2006) and Koch (2006). Grammar definitions were pointed out based on Franchi (2006), Travaglia (2009) and Possenti (1996). The discussion about textual genres is based on the studies of Marcuschi (2008), Bakhtin (1997, 2006) and Antunes (2009). And with regard to the textual genre comic strip, we seek theoretical support in the postulates of Ramos (2017). This is an investigative study, of a descriptive and interpretative character, as it adopts analytical principles about linguistic elements, focusing on the verbal linguistic structure and its textual organization that imprint the subjectivity expressed through the intended meanings, more specifically, of the argumentative orientation. The result of this research is a pedagogical guide for Portuguese language teachers which addressed the composition of the comic strip genre, the senses guided by coordinating conjunctions, in particular, the argumentative force that this grammatical category gives to the statements and, also, the series of comic strips of the character Mafalda. The development of this research becomes relevant, since it can contribute to the improvement of the teaching-learning process in Portuguese language classes, which should propose a study of linguistic analysis that contributes to the expansion of knowledge that is increasingly significant for the students.

Keywords: Mother tongue teaching. Grammar. Coordinating conjunctions. Textual genre comic strip. Argumentation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Conceito e classificação das conjunções por Cunha e Cintra (2001).....	26
QUADRO 2: Conceito e classificação das conjunções por Sacconi (2010).....	26
QUADRO 3: Conceito e classificação das conjunções por Paschoalin & Spadoto (2008).....	26
QUADRO 4: Conceito e classificação das conjunções por Giacomozzi et al (1999).....	27
QUADRO 5: Conceito e classificação das conjunções por Bechara (2009).....	27
QUADRO 6: Relação de dependência e encaixamento.....	30
QUADRO 7: Classificação das conjunções coordenativas por Paschoalin & Spadoto (2008).....	31
QUADRO 8: Classificação das conjunções coordenativas por Bechara (2009).....	32
QUADRO 9: Lista de operadores argumentativos e suas respectivas orientações.....	44
QUADRO 10: Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles.....	48

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Tira do personagem O menino maluquinho.....	56
FIGURA 2: Tira da personagem Graúna.....	57
FIGURA 3: Tira do personagem Bear de Bianca Pinheiro.....	57
FIGURA 4: Tira da série O pior namorado de Willian Leite.....	58
FIGURA 5: Tira do personagem Hagar de Dik Browne.....	58
FIGURA 6: Tira do personagem Snoopy de Charles Monroe Schulz.....	59
FIGURA 7: Tira da personagem Mafalda de Quino.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 TRILHA METODOLÓGICA	15
2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA.....	18
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	18
2.2 DEFINIÇÕES DE GRAMÁTICA	21
2.3 CONJUNÇÕES.....	25
3 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	36
3.1 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	36
3.2 AS CONJUNÇÕES COMO RECURSOS SEMÂNTICOS ARGUMENTATIVOS.....	39
4 GÊNEROS TEXTUAIS: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO.....	47
4.1 O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS E COMO SE ORGANIZAM.....	47
4.2 OS GÊNEROS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
4.3 GÊNERO TEXTUAL TIRA NO ENSINO.....	54
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	62
5.1 GUIA PEDAGÓGICO PARA O ESTUDO DA FORÇA ARGUMENTATIVA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TIRAS DA MAFALDA.....	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXO.....	118

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a linguagem em aulas de Língua Portuguesa vem passando por algumas reformulações, a fim de que possa oferecer as condições necessárias para a aquisição da leitura e da escrita e de outras habilidades necessárias aos alunos em relação ao uso eficaz da língua em qualquer contexto comunicativo. Para isso, percebeu-se a necessidade de trazer o texto para o centro da aula, pois ele oferece os principais recursos para a consecução dos objetivos primordiais das referidas aulas, surgindo, assim, a necessidade de uma abordagem sistemática dos gêneros textuais.

Outra mudança iminente relaciona-se ao ensino da gramática de língua materna. As reflexões feitas acerca dessa necessidade de reformulação apontam para a direção de um ensino voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tanto leitora quanto escrita, tendo em vista a participação efetiva desses indivíduos em qualquer situação. Assim, verifica-se que a velha memorização de regras gramaticais não é suficiente para a formação dessa competência no aluno, uma vez que se faz necessário um amplo trabalho com o texto nos mais variados gêneros, para que as regularidades possam ser assimiladas pelo aluno em contato com a linguagem em sua concretude.

Faz-se relevante, ainda, que a abordagem dos aspectos linguísticos considere as diversas orientações de sentido pretendidas, dentre elas a orientação argumentativa. Isso porque verifica-se que, desde cedo, o ser humano faz uso do recurso argumentativo da linguagem, que poderá ser aperfeiçoado na escola, sobremaneira para que o aluno utilize-o para finalidades diversas desde os contextos mais informais aos que exigem maior grau de formalidade. Por isso, a compreensão de que determinadas categorias gramaticais, a exemplo das conjunções, podem conferir força argumentativa aos enunciados é demasiadamente importante.

Diante dessas questões até aqui expostas, o presente trabalho intenciona responder de que forma a força argumentativa se estabelece a partir das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda, personagem criada pelo argentino Quino. Essas tiras têm como público-alvo principalmente os adultos, todavia várias histórias podem ser lidas e refletidas por um público infanto-juvenil, a depender de uma seleção criteriosa feita pelo professor, considerando o nível dos sujeitos a quem serão destinadas.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral identificar a força argumentativa obtida a partir da orientação semântica oriunda do uso das conjunções coordenativas em tiras da personagem Mafalda, a fim de elaborar um material didático que ofereça uma abordagem

sistematizada com esse enfoque temático. Com isso, será observado de que maneira a presença das conjunções coordenativas contribuem para a orientação do sentido do texto. Nesse intuito, a análise gramatical não utilizará o texto apenas como pretexto, mas como forma de se ter clareza do papel que determinadas palavras desempenham nos contextos comunicativos.

Os objetivos específicos são delineados da seguinte forma: conhecer a teoria argumentativa, a fim de oferecer o embasamento norteador da pesquisa; selecionar o *corpus* de análise, que é a categoria das conjunções coordenativas em tiras da personagem Mafalda; elaborar um guia pedagógico com o uso das tiras selecionadas como *corpus* de análise com sugestões de respostas esperadas pelos alunos, sobre o ensino-aprendizagem de conjunções coordenativas constitutivas de recursos argumentativos.

Esta pesquisa utiliza como referencial teórico a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot e colaboradores (1987, 1988) e Barbosa (2015). Também, para as concepções de língua e linguagem, tem como principais referências Saussure (2006), Bakhtin (2006) e Koch (2006). As definições de gramática se apoiam em Franchi (2006), Travaglia (2009) e Possenti (1996). E a discussão acerca dos gêneros textuais, fundamenta-se nos estudos de Marcuschi (2008), Bakhtin (1997, 2006) e Antunes (2009). Em relação ao gênero textual tira, o estudo feito por Ramos (2017) é a principal fonte teórica.

As discussões acerca da utilização de gêneros textuais em sala de aula para os estudos de análises linguísticas são importantes tendo em vista a possibilidade de subsidiar os professores em suas aulas de gramática. Isso porque, frequentemente, os textos são usados apenas como pretexto para as referidas aulas, nos quais se faz somente a identificação de aspectos ligados à morfossintaxe, à ortografia ou a outras questões gramaticais. Assim, uma proposta de trabalho que trate os conteúdos gramaticais de forma realmente contextualizada é necessária, para que a abordagem desses conteúdos possa ser realizada de forma mais eficiente.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é o trabalho com a argumentação, identificada a partir das conjunções coordenativas usadas pelos falantes. O estudo das ocorrências gramaticais é feito levando-se em consideração as situações concretas de uso. Sendo assim, servirá tanto para o aluno conhecer quais são as conjunções coordenativas e como é feita a sua classificação, como também, para que seja capaz de entender os sentidos e os efeitos que determinadas estruturas linguísticas orientam.

Em relação ao tipo de pesquisa, este trabalho é um estudo investigativo, de caráter descritivo e interpretativista, uma vez que adota princípios analíticos a respeito de

determinados elementos linguísticos, tendo como foco a estrutura linguística verbal e sua organização textual que imprimem a subjetividade expressa através das orientações dos sentidos pretendidos. Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois apresenta uma discussão voltada para a prática.

Em sua estrutura organizacional, este trabalho apresenta seis capítulos que tratarão, sequencialmente, da introdução, seguida das reflexões sobre o ensino de gramática na sala de aula, da teoria da argumentação na língua, dos gêneros textuais como ferramenta de ensino, da proposta de intervenção e das considerações finais.

O primeiro capítulo, que é o da introdução, apresenta a temática desta pesquisa e sua importância. Logo após, a introdução revela o questionamento e os objetivos geral e específicos do presente trabalho. Em seguida, o capítulo de introdução mostra qual é a perspectiva teórica e a trilha metodológica que norteiam as discussões aqui abordadas.

No segundo capítulo, são feitas considerações acerca do ensino da gramática na sala de aula. Para isso, aponta as concepções de linguagem e de língua, inicialmente e, em seguida, apresenta as definições de gramática. Além disso, o capítulo trata sobre as conjunções coordenativas.

Já o terceiro capítulo faz uma abordagem teórica sobre a Teoria da Argumentação na Língua (doravante TAL), que defende a língua como sendo argumentativa por natureza, uma vez que os enunciados são construídos a partir das marcas pessoais dos enunciadores do discurso. A TAL servirá de base para análise da argumentação no gênero textual tira, a partir da utilização das conjunções coordenativas.

Dando sequência, o quarto capítulo desenvolve discussões relativas aos gêneros textuais em sua perspectiva histórica e em seus usos em sala de aula. O capítulo também mostra que o conceito de gênero textual está relacionado ao uso efetivo da linguagem nas diversas práticas sociais, pois os enunciados de forma geral são empregados para atender as necessidades dos usuários da língua especialmente nas situações de interação. Em seguida, trata especificamente da tira, gênero amplamente utilizado em sala de aula.

No quinto capítulo é feita a proposta de intervenção a partir da análise das tiras da personagem Mafalda, de autoria do argentino Joaquim Salvador Lavado, popularmente conhecido como Quino. Essa análise será feita observando de que forma a força argumentativa é construída pelo uso das conjunções coordenativas.

Em seguida, o sexto capítulo traz as considerações finais expondo as reflexões no que diz respeito à realização deste trabalho e ao material construído na perspectiva da proposta de intervenção. Depois, serão apresentadas as referências que embasaram a pesquisa, seguidas do

anexo.

A seção seguinte faz uma apresentação acerca da metodologia desta pesquisa, com ênfase no tipo de abordagem, na natureza, nos objetivos e nos procedimentos que permeiam o desenvolvimento deste estudo.

1.1 TRILHA METODOLÓGICA

Este trabalho apresenta uma metodologia de pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo investigativo de caráter descritivo e interpretativista, com procedimentos de pesquisa bibliográfica. Assim, além do levantamento bibliográfico que dá suporte às temáticas abordadas, esta pesquisa busca construir uma proposta de intervenção, a fim de que haja um entrelaçamento entre teoria e prática. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar melhor as etapas que o compõem.

Em relação à abordagem da pesquisa, é classificada como qualitativa, uma vez que esta visa entender, descrever e explicar os fenômenos linguísticos e seus efeitos, decorrentes da orientação que determinadas escolhas lexicais promovem, tendo como grupo social alunos e professores do Ensino Fundamental II. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32)

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Acerca da natureza deste estudo, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que possibilita gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos ao entendimento ou, ainda, à solução de problemas específicos. Essa aplicação efetiva-se na produção de um subsídio pedagógico destinado aos professores de Língua Portuguesa, o qual abordará os vieses temáticos evidenciados na pesquisa.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritiva, já que adota princípios analíticos de elementos linguísticos, tendo como foco a estrutura linguística verbal e sua organização textual, que imprimem a subjetividade expressa através das orientações dos sentidos pretendidos.

Já em relação ao procedimento, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, realizada a

partir da leitura de livros e similares, escritos ou eletrônicos, que tratam da temática apresentada, com o propósito de trazer direcionamentos consistentes a esse estudo. Assim, como apontam Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.”

Após a conclusão da revisão bibliográfica, que possibilita uma compreensão mais vasta dos assuntos tratados nesta pesquisa, será a vez da formulação da proposta de intervenção. Isso porque os conhecimentos aqui tratados podem ser revertidos em situações práticas, que viabilizem uma abordagem mais significativa do trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Como proposta de intervenção, foi elaborado um Guia Pedagógico com atividades que possam ser aplicadas em turmas de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha da série se deu devido à categoria gramatical analisada, que é a das conjunções coordenativas, componente curricular consolidado nessa série e, ainda, porque pretende enfatizar os aspectos argumentativos subjacentes à presença da conjunção. Ainda, pela escolha das tiras da personagem Mafalda, que, por não serem direcionadas exclusivamente a crianças, exigem um público mais maduro em relação à compreensão leitora.

O Guia Pedagógico apresenta sete capítulos, que se organizam em uma apresentação da proposta de trabalho com o gênero textual escolhido, nesse caso a tira, em uma produção inicial do gênero, em uma sequência de quatro capítulos que propõem o estudo do gênero textual tira, tanto da forma como do conteúdo, além de tratarem da força argumentativa que as conjunções argumentativas conferem aos enunciados. Em seguida, o guia traz um capítulo em que propõe a produção final de tiras. Para cada capítulo, sugere-se um tempo médio de aplicação de 2h/a, geminadas ou não. Cada capítulo, de maneira progressiva, propõe um aspecto específico da temática em estudo, desde a apresentação das tiras à produção textual final do referido gênero textual.

O primeiro capítulo do Guia Pedagógico faz uma apresentação do projeto de trabalho, que servirá para que os alunos fiquem cientes dos direcionamentos propostos e ampliem o conhecimento trazido acerca do gênero textual. Assim, terão contato com algumas tiras para a identificação de seus aspectos composicionais e com um subsídio teórico sobre o gênero.

No capítulo seguinte, será proposta a primeira produção desse texto, que norteará o trabalho do professor no desenvolvimentos do estudo do gênero textual e dos elementos linguísticos evidenciados no guia. Além disso, essa produção é muito importante, pois possivelmente despertará no aluno a necessidade de obter mais conhecimentos referentes a

esse texto e, dessa maneira, vai aliar as teorias à prática textual.

No capítulo três, ainda é importante oportunizar os conhecimentos relativos ao gênero textual tira, tanto da sua estrutura quanto dos seus objetivos. Para isso, proporciona a leitura e compreensão de diversos textos desse gênero, a observação dos seus aspectos estruturais e, também, questões relevantes acerca da linguagem empregada nas tiras.

O capítulo quatro enfatiza a sequência narrativa que compõe a tira, para que os alunos compreendam as partes que formam a estrutura do tipo textual narração e, também, como essa estrutura aparece no gênero textual em estudo. Para isso, na primeira etapa apresenta como proposta a leitura de tiras diversas e a identificação da sequência narrativa e, na etapa seguinte, conduz os alunos a produzirem o texto verbal de tiras a partir da compreensão dos elementos não verbais.

O capítulo cinco direciona a uma análise das conjunções coordenativas nas tiras, para a identificação de seus sentidos. Nessa perspectiva, tem como proposta atividades de leitura e interpretação de tiras, de identificação das conjunções coordenativas presentes nos textos verbais e inferência dos sentidos que tais palavras conferem ao texto.

O capítulo seis conduz o estudo da força argumentativa das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda, tendo em vista a percepção de como a escolha das conjunções conferem poder argumentativo aos enunciados. Nesse sentido, indica a leitura e compreensão de tiras, a identificação e análise dos sentidos das conjunções e, em seguida, a percepção de como a força argumentativa é construída a partir das conjunções identificadas.

O capítulo sete finaliza o Guia Pedagógico apresentando uma proposta de produção de tiras com base nos aspectos estudados. Assim, expõe em suas etapas a escolha dos temas e personagens, a produção dos elementos verbais e não verbais, a avaliação das produções com base em critérios que contemplem os aspectos estruturais das tiras que foram estudados nas etapas anteriores e, também, a reformulação dos textos, caso seja necessário.

Este capítulo introdutório apresentou todo o percurso desta pesquisa, tendo em vista oferecer uma explanação acerca dos estudos que aqui serão apresentados. O capítulo seguinte discorrerá a respeito do ensino de gramática na sala de aula. Para isso, apresentará as concepções de linguagem, as definições de gramática e a categoria gramatical das conjunções sob a perspectiva das gramáticas tradicional e funcionalista.

2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NA SALA DE AULA

Nas últimas décadas, muitas discussões têm sido feitas sobre as questões relativas ao ensino de língua materna. Esse fato se deve à necessidade de se tratar a língua e a gramática na escola de maneira a proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas para que possam utilizar a língua com eficiência em qualquer situação comunicativa.

Diante disso, este capítulo apresenta as concepções de língua e linguagem, desde o enfoque estruturalista de Saussure (1912/2006), passando pela concepção de língua na visão sociointeracionista postulada por Bakhtin (1929/2006), até os estudos desenvolvidos por Koch (2006a) acerca das concepções de língua atreladas aos tipos de sujeito. Em seguida, o capítulo trata das concepções de gramática, quais sejam de gramática Normativa, gramática Descritiva e de gramática Internalizada. Para isso, utiliza-se dos estudos de Franchi (2006), Travaglia (2009) e Possenti (1996). Logo após, faz uma abordagem acerca das conjunções coordenativas com base em Neves (2011) e em conceitos retirados dos manuais de gramática.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem é vista sob diferentes perspectivas, de acordo com as diversas linhas de estudo. Assim, pelo viés estruturalista de Saussure, a língua é conceituada como um sistema convencional de signos e é considerada essencialmente como objeto de estudo da linguística. Outra concepção de linguagem é a sociointeracionista defendida por Bakhtin, que considera mais importante o estudo da língua utilizada no processo da interação verbal. Na continuidade, as concepções de língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação são apresentadas conforme os estudos de Koch (2006a).

Embora seja comum o emprego dos termos língua e linguagem com sentidos equivalentes, é importante verificar que ambos se diferenciam. O conceito de língua é de um “[...] sistema que, constituído por palavras, expressões e por regras que combinam essas unidades em frases e textos, é utilizado por um povo como seu principal meio de comunicação” (CAMPOS, 2014, p. 23).

Uma das preocupações de Ferdinand de Saussure — linguista genebrino, de cujas aulas deram origem à obra considerada um dos fundamentos da linguística moderna, o Curso de Linguística Geral — foi justamente deixar clara a distinção entre língua e linguagem. Saussure (2006, p. 17), nesse sentido explica:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Segundo Saussure (2006), o estudo da linguagem é formado de duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*), sendo que a primeira é essencialmente social, ao passo que a fala é inerente ao plano individual. Para Saussure, a língua é o objeto de estudo da linguística. Assim, a língua para o autor é um sistema de signos constituídos pela associação entre o significante e o significado. O significante é imagem acústica pensada como impressão psíquica, não como um som materializado. Já o significado é o sentido como conceito, ideia. Nessa perspectiva, ambos “estão intimamente unidos e um reclama do outro” (SAUSSURE, 2006, p. 80). Para o autor, “o laço que une o significante e o significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Essa arbitrariedade do signo linguístico é resultante da não relação necessária entre a ideia (significado) e a sequência de sons (significante).

Uma outra corrente de teoria sobre a linguagem é a de Mikhail Bakhtin, um dos maiores estudiosos da linguagem humana, nascido na Rússia em 1895. De acordo com Bakhtin (2006, p. 128), “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.” Dessa forma, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações. Assim, a língua é viva, é dinâmica, acontece nas situações concretas de comunicação.

No prefácio do livro *Marxismo e Filosofia da linguagem* (2006, p. 16) vê-se o seguinte enunciado acerca da língua:

Bakhtin coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua. A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, ao contrário da linguística unificante de Saussure e de seus herdeiros, que faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Consoante essa afirmação, observa-se que há uma diferença entre as concepções formuladas por Saussure e Bakhtin. Para este, é fundamental o estudo da fala, uma vez que esta realiza-se em contextos comunicativos inseridos nas relações sociais. Já para aquele, a fala não constitui objeto de estudo, uma vez que é tida nessa concepção como uma manifestação individual, sem o carácter social postulado por Bakhtin.

Nesta perspectiva, a linguagem é estudada por Bakhtin (2016, p. 116) numa abordagem sociointeracionista, conforme se vê a seguir:

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Grifos do autor)

No viés sociointeracionista, verifica-se que, para Bakhtin, a palavra constitui-se essencialmente num contexto de interação entre sujeitos, uma vez que é o produto da comunicação entre os enunciadore e enunciatário. Dessa forma, a linguagem é capaz de efetivar as relações sociais.

Nessa abordagem teórica acerca das concepções de linguagem, faz-se importante apresentar estudos feitos na contemporaneidade, dentre esses os de Ingedore Villaça Koch a partir de sua obra *Desvendando os segredos do texto* (2006a). Às concepções de língua apontadas por Koch (2006a, p. 13) estão atreladas diferentes concepções de sujeito. Nessa perspectiva, as concepções são a de língua como representação do pensamento, de língua como estrutura e de língua como lugar de interação.

A língua tida como representação do pensamento está associada a um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Dessa forma, o estabelecimento do sentido é de responsabilidade plena do sujeito da enunciação. Nesse sentido, Locke (1689) apud Koch (2006a, p. 14) afirma que “compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular”.

Outra concepção apontada por Koch é a de língua como estrutura. O sujeito, nesse caso, é “determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência'”. Para Possenti (1993) apud Koch (2006a, p. 14):

O indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor dependente, repetidor.

Assim, a língua como estrutura impossibilita o reconhecimento do sujeito enunciador, já que ele dispõe dessa espécie de não consciência, e do sujeito receptor do discurso, que apenas decodificará a mensagem de forma passiva, sem contribuição com o sentido daquilo que foi veiculado.

A terceira concepção é a de língua como lugar de interação segundo a qual o sujeito é visto como ator/construtor social. Koch (2006a, p. 16) afirma que “chega-se a um equilíbrio entre sujeito e sistema, entre a 'socialização' e a produção do social.” Nesse sentido, a realização da linguagem é naturalmente interativa e, dessa maneira, a língua também efetiva-se nos processos interativos, a serviço dos falantes. Conforme Antunes (2014, p. 24), “toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada.”

Ainda em relação a essa concepção de língua como atividade interativa, vale ressaltar que o ouvinte/leitor não é passivo diante dos enunciados que ouve/lê. Nesse sentido, o interlocutor participa ativamente do processo comunicativo. Consoante Koch (2006a, p. 17), “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação (Grifos da autora).” Em conformidade com esse pensamento, aquilo que é dito/escrito pelo enunciador só ganha sentido efetivamente a partir do instante em que é ouvido/lido pelo enunciatário.

Além da importância de se apresentar as concepções de linguagem e de língua em uma perspectiva histórica, em que pôde-se verificar que a língua como uma realidade de interação social é a mais aceita e difundida entre os estudiosos, pois efetiva-se com base nos sentidos construídos pelo locutor e pelo interlocutor, faz-se útil apresentar, na próxima seção, as definições mais recorrentes com relação à gramática a fim de que seja feita a distinção devida do termo.

2.2 DEFINIÇÕES DE GRAMÁTICA

As definições mais recorrentes de gramática dizem respeito às de Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Internalizada. Além desses tipos de gramática, são empregados também os de Gramática Explícita, Implícita e Reflexiva. Na sequência,

essas definições serão apresentadas.

O termo gramática é comumente associado à matéria ensinada na escola ou, ainda, a um manual que contém as regras da língua a serem usadas, sobretudo na escrita. Essa gramática dos manuais tem a autoridade para dizer qual a maneira certa de usar a língua e, portanto, para ditar as normas do bom uso da fala e da escrita.

A escola e mais especificamente os professores de língua materna, a partir dessas ideias comuns acerca do que seja gramática, reproduzem ou assimilam esse mesmo conceito. Com isso, o ensino de gramática vem sendo encarado como uma prescrição de normas a serem memorizadas e seguidas para que o aluno possa escrever e falar corretamente. O conceito de gramática como sendo somente prescritiva é apenas um dentre outros. Há outras definições importantes para serem conhecidas, sobretudo pela escola e pelos professores de Língua Portuguesa.

Considera-se que esse senso comum seja decorrente da primeira concepção de gramática, que é a Normativa. De acordo com Travaglia (2009, p. 30-31), essa gramática “estuda somente os fatos da língua padrão. Prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua, considera apenas uma variedade da língua como válida. É mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade.” Assim, seguir as prescrições estabelecidas por essas normas implica saber bem a língua, ou seja, dominar uma variedade imbuída de prestígio social. Aliás, esse conceito de gramática não considera outras variedades da língua, que são tidas como “desvio, erro, deformação, degeneração da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24).

As aulas de Língua Portuguesa nas escolas, muitas vezes, têm sido pautadas somente nessa concepção de gramática, através de um ensino baseado nos conceitos de certo e errado quanto ao uso da língua. Isso promove, constantemente, a ideia de que a língua é muito difícil de ser aprendida. Acerca da concepção de gramática Normativa, Possenti (1996, p.64) afirma que “é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”.

Ainda com base na concepção de gramática normativa, Franchi (2006, p. 16) aponta:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (Grifos do autor)

Nesse sentido, pressupõe-se que somente aquilo que é apresentado pelos manuais de

gramática é a única forma correta de expressar-se pela língua. Ou seja, o espelho do falar e do escrever correto seria representado por uma pequena parte de usuários da língua, que nada mais é que a elite intelectual.

O segundo conceito é o da Gramática Descritiva, que tem como objeto de estudo a língua que realmente é utilizada por seus falantes, independentemente da variedade linguística empregada. Assim, qualquer variedade da língua, preferencialmente na modalidade oral, é aceita e analisada por esse tipo de gramática. Com fundamento nesse conceito, Franchi (2006, p. 22) afirma:

Já não se trata, somente, de um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas de todo um processo descritivo. A noção de gramática corresponde, aproximadamente, a: Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (Grifos do autor)

Nesse ponto de vista, a gramática não impõe as normas do falar e do escrever bem, mas antes, descreve a manifestação concreta da língua e de sua estrutura, tendo como foco a diferenciação entre aquilo que é e aquilo que não é gramatical. Ou seja, saber gramática corresponde ao domínio das estruturas regulares identificadas como gramaticais.

É importante salientar que a gramática normativa também se utiliza das descrições da gramática descritiva, ou seja, um tipo de gramática não necessariamente exclui o outro. A diferença entre as gramáticas normativa e descritiva é que “[...] uma gramática puramente descritiva não tem *nenhuma* pretensão prescritiva.” (POSSENTI, 1996, p. 68 – grifo do autor) No entanto, é comum observar a transformação das descrições estruturais da língua em norma, conforme indica Franchi (2006, p. 23):

Embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Por esse ângulo, há uma apropriação indevida da acepção de gramática descritiva, muitas vezes, pois configura em alteração do objetivo primeiro dessa gramática, que é o de descrever as regularidades que ocorrem na língua empregada por todos os grupos de falantes,

sem a intenção de prescrever ou normatizar o certo ou o errado no emprego das estruturas linguísticas.

Além das gramáticas normativa e descritiva, existe a gramática internalizada, que é aquela dominada por todos aqueles que falam a sua língua e, se a falam, é justamente porque dominam e seguem as regularidades dos códigos linguísticos da língua convencional. Isso é decorrente do convívio com um grupo social que já domina a língua, e não de um estudo sistemático da língua, como o que acontece na escola. Como assinala Luft (2006, p. 41): “[...] da mais alta importância é saber que desde bem cedo a criança é, surpreendentemente, um adulto linguístico.”

Assim, é fato que a criança já chega à escola dominando a gramática da língua. Na escola, aprenderá a modalidade escrita, será alfabetizada. Essa compreensão possibilitará aos professores de língua materna um trabalho mais produtivo com a linguagem. Porém, ainda observa-se que a escola pretende ensinar a língua à criança, através de nomenclaturas e de classificações gramaticais. Com isso, há uma dissociação entre a língua que a criança domina e aquela que as aulas apresentam, perdendo-se, muitas vezes, a oportunidade de ampliar a capacidade comunicativa da criança.

Conforme Franchi (2006, p. 29),

O objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas.

Em concordância com essa ideia, verifica-se que o propósito da escola em oferecer à criança o conhecimento da norma da língua tida como padrão é fazer com que esse indivíduo possa ter uma opção a mais de uso da língua e, conforme a circunstância comunicativa, fazer a adequação da forma linguística requerida por tal contexto.

Além dos conceitos de gramática que foram apresentados, a saber, Normativa, Descritiva e Internalizada, existem outros três tipos que são a Gramática Implícita, a Explícita e a Reflexiva. De acordo com Travaglia (2009, p. 32), a referida conceituação está “ligada à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua”.

Assim, o primeiro conceito é o de Gramática Implícita, que é aquela utilizada pelo falante de maneira automática e inconsciente. “Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de *gramática de uso*.” (TRAVAGLIA, 2009,

p. 33 – grifos do autor)

O segundo tipo de gramática, a Gramática Explícita ou Teórica, refere-se à “[...] explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita usar a língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 33). As gramáticas normativa e descritiva são explícitas ou teóricas. Já a Gramática Reflexiva está mais relacionada “[...] ao processo do que aos resultados”, partindo da identificação da gramática que o falante utiliza para assim dizer como é a sua gramática implícita. (TRAVAGLIA, 2009, p. 33)

A partir dos três tipos de gramática, é possível fazer distinção entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. As atividades linguísticas acontecem no uso concreto da língua pelos enunciadores, com base em suas experiências linguísticas internalizadas, de forma que atenda às suas necessidades comunicativas com adequação ao contexto enunciativo.

As atividades epilinguísticas ocorrem quando há interrupção da comunicação para tratar dos recursos linguísticos utilizados. Segundo Geraldí, citado por Travaglia (2009, p. 34), “[...] elas estão presentes nas hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. Ou, por exemplo, quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem [...]”.

As atividades metalinguísticas são construídas quando se utiliza a língua para analisar a própria língua. Para Travaglia (2009, p. 35), “[...] a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação”, ou seja, não propõe uma reflexão daquilo que é dito, pois essas atividades metalinguísticas fazem, preferencialmente, uma abordagem tradicional da gramática, com suas normas a serem seguidas.

Após a apresentação das diferentes concepções de gramática, abordagem que enfatizou a gramática normativa, a descritiva e a internalizada, a seção seguinte vai expor a categoria gramatical das conjunções, evidenciando as conjunções coordenativas, com base na conceituação e classificação dessa classe de palavra em alguns livros de gramática

2.3 CONJUNÇÕES

As conjunções integram o grupo das dez categorias gramaticais e são conceituadas pelos manuais de gramática, em geral, como sendo palavras ou locuções que servem para ligar duas orações, conforme é possível verificar a seguir, com os conceitos evidenciados em algumas gramáticas.

A *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001, p. 579) apresenta as seguintes definições relacionadas à conjunção:

QUADRO 1 – Conceito e classificação das conjunções por Cunha e Cintra (2001)

Conjunções	São os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.
Coordenativas	As conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical.
Exemplos	a. O tempo e a maré não esperam por ninguém. b. Ouvi primeiro e falei por derradeiro.
Subordinativas	São as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.
Exemplos	a. Eram três da tarde quando cheguei às arenas romanas. (U. Tavares, JE, 183). b. Pediram-me que definisse o Arpoador. (C. Drummond de Andrade, CB, 106.)

(Fonte: CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 579 – Grifos dos autores)

Na *Novíssima gramática ilustrada*, Sacconi (2010, p. 335-336) define a conjunção e sua classificação da seguinte maneira:

QUADRO 2 – Conceito e classificação das conjunções por Sacconi (2010)

Conjunção	Toda palavra invariável que serve essencialmente para ligar orações ou termos de mesma função sintática.
Exemplos	a. Acordou e pulou da cama. b. Comeu banana e goiabada.
Coordenativas	Servem para ligar orações independentes, ou seja, orações que não dependem uma da outra no plano sintático.
Exemplos	a. Caiu e levantou-se. b. Caiu, mas não se levantou.
Subordinativas	Servem para ligar orações dependentes uma da outra no plano sintático.
Exemplos	a. Quero que você volte lá. b. Tenho esperança de que ela se salve.

(Fonte: SACCONI, Luiz Antonio. *Novíssima gramática ilustrada Sacconi*. São Paulo: Nova Geração, 2010, p. 335-336)

Na *Gramática: teoria e exercícios*, Paschoalin & Spadoto (2008, p. 188-190) conceituam da seguinte forma:

QUADRO 3 – Conceito e classificação das conjunções por Paschoalin & Spadoto (2008)

Conjunção	É a palavra que liga orações ou termos semelhantes de uma
-----------	---

	oração.
Coordenativas Exemplos	São as conjunções que ligam: Termos semelhantes de uma mesma oração; duas orações independentes ou coordenadas. a. Ventos fortes e chuvas intensas atrasaram a construção do novo colégio. b. As crianças adormeceram e o silêncio espalhou-se pela casa.
Subordinativas Exemplo	São as conjunções que ligam duas orações, uma dependente da outra. Espero que você volte.

(Fonte: PASCHOALIN & SPADOTO. **Gramática: teoria e exercícios**. São Paulo: FTD, 2008, p.188-190)

Em *Estudos da gramática*, Giacomozzi et al (1999, p. 246-247) apresentam as seguintes definições:

QUADRO 4 – Conceito e classificação das conjunções por Giacomozzi et al (1999)

Conjunção	É a palavra invariável que liga orações ou palavra da mesma oração, estabelecendo relações entre elas.
Coordenativas Exemplo	É a palavra que serve para ligar orações ou palavras da mesma natureza. a. Marieta canta e dança.
Subordinativas Exemplo	É a palavra invariável que liga orações de natureza diferente. a. Percebi que estava sem meu talão de cheques, quando cheguei ao banco.

(Fonte: GIACOMOZZI, Gilio et al. **Estudos de gramática**. São Paulo: FTD, 1999, p. 246-247)

Na *Moderna gramática portuguesa*, Bechara (2009, p. 268-271) apresenta os seguintes conceitos:

QUADRO 5 – Conceito e classificação das conjunções por Bechara (2009)

Conjunção	São unidades da língua que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado.
Coordenadas Exemplos	Reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se <i>independentes</i> umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados. É um <i>conector</i> . Como sua missão é reunir unidades independentes, pode também “conectar” duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro de mesmo enunciado. a. Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão. b. Pedro e Maria (dois substantivos).
Subordinada	A missão da conjunção subordinada é assinalar que a oração que poderia ser sozinha um enunciado: <i>Vai chover</i> se insere num enunciado complexo em que ela (<i>vai chover</i>) perde a característica de enunciado independente, de oração, para

Exemplo	exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função de <i>palavra</i> , já que <i>vai chover</i> é agora objeto direto do núcleo verbal <i>soubemos</i> . A conjunção subordinativa é um <i>transpositor</i> de um enunciado que passa a uma função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação gramatical. a. Soubemos que vai chover.
---------	---

(Fonte: BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 268-271)

A apresentação dos conceitos de conjunção e de sua classificação, consoante autores de manuais elaborados sob a perspectiva da Gramática Normativa, mostra que o conceito unânime de conjunção é de uma classe de palavra invariável que liga palavras e orações. Nessa perspectiva, observa-se que os autores limitam-se a tratar a função dessa categoria como somente a conectora de palavras ou de orações. Assim, deixam de mencionar a importância desses termos no que diz respeito à formação do próprio texto e ao valor semântico que promovem nessa construção textual.

Em relação à classificação das conjunções, os autores pesquisados diferenciam-nas em coordenativas, quando ligam orações independentes sintaticamente, e subordinativas, quando ligam orações dependentes. É importante ressaltar que, embora alguns manuais deixem explícito que a relação de dependência ou independência é sintática, essa forma de conceituação é incompleta, já que não alude ao fato de que não há total independência entre os enunciados, que para terem seus sentidos completos, necessitam das duas ou mais orações. Vê-se, dessa maneira, que a língua não pode ser analisada apenas em sua estrutura, é preciso que seja estudada levando em consideração o contexto comunicativo. Desse modo, os conceitos precisam ser reformulados a fim de abarcarem também os valores semânticos das conjunções.

Para a obtenção de um outro conceito de conjunção, que não fosse das gramáticas normativas, buscaram-se os estudos de Neves (2011). Nessa perspectiva, Neves (2011, p. 223) aponta que:

Em Halliday e Hasan (1976), fica assentada a noção de que conjunção (ou junção) é processo textual (coesivo): é uma relação semântica (difícil de definir em termos claros) pela qual se especifica a conexão que existe entre o que vem depois e o que vem antes em um enunciado (p. 227), conexão que abrange os mais diversos tipos de estruturação de superfície. Trata-se, na verdade, de um conjunto de relações semânticas entre orações, entre complexos oracionais, entre trechos de texto, explicitados por um sem número de expedientes, não apenas pelos elementos ditos “conjuntivos”, como as conjunções. (Grifos da autora)

Assim, a junção estabelecida por essa categoria gramatical confere uma conexão semântica entre os enunciados. Em termos de classificação, as conjunções diferenciam-se por ligarem orações por meio da coordenação ou da subordinação. Na visão tradicional, consoante com os conceitos expostos pelos gramáticos apresentados, períodos compostos por coordenação são aqueles em que não ocorre dependência sintática entre as orações, ou seja, cada oração que compõe o período apresenta uma estrutura sintática completa. Já nos períodos compostos por subordinação ocorre uma relação de dependência sintática entre as orações, pois a oração subordinada funciona como termo da oração principal.

Essa classificação, no entanto, é feita a partir de uma observação apenas superficial das estruturas sintáticas. Uma linha de estudos, denominada funcionalista, investiga de outra forma essa classificação. De acordo com Neves (2011, p. 228),

Na sua proposta de uma “gramática funcional”, Halliday (1985) põe em xeque a atribuição de um caráter decisivo à dicotomia coordenação x subordinação, desenvolvendo a noção de que, na organização dos blocos enunciativos complexos, conjugam-se dois eixos, os quais definem as realizações. São eles: a) um sistema tático, que diz respeito à interdependência entre os elementos, e que se resolve em parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto); b) um sistema lógico-semântico, que se refere à relação entre os processos, desvinculada do modo de organização e de estruturação do enunciado, e que se resolve por uma ‘expansão’ ou por “projeção”, relações que cumprem diverso papel semântico-funcional. (Grifos da autora)

Nesse sentido, a parataxe ocorre quando há uma relação de continuação entre os elementos que se seguem um ao outro. E a hipotaxe é “[...] um sistema que sustenta uma relação de ‘dominação’ entre um elemento modificador, e, portanto, ‘dependente’, e um modificado, e, portanto, ‘dominante’” (NEVES, 2011, p. 228 – grifos da autora).

Ainda na perspectiva funcionalista, agregam-se as pesquisas de Hopper & Traugott (1993) apud Marques (2019), que apontam as orações complexas como sendo constituídas de uma ou de mais de uma cláusula, constituindo-se, assim, de um ou mais núcleos adicionais ou marginais (*margins*), que são aqueles em que há uma relação de *relativa* dependência e que possuem diferentes graus de dependência com relação à cláusula nuclear (HOPPER & TRAUGOTT, 1993 apud MARQUES, 2019, p. 4). Essas orações complexas foram divididas pelos autores em três tipos:

(i) *Parataxe*, ou relativa independência, uma vez que, pragmaticamente, fazem sentido e são relevantes;

(ii) *Hipotáticas*, ou interdependentes, uma vez que há um núcleo e uma ou mais cláusulas que estão ligadas a ele, numa relação de dependência;

(iii) *Subordinação*, ou, em sua forma extrema, *embedding* (encaixada), ou em outras palavras, dependência completa, já que as cláusulas marginais estão completamente incluídas dentro das cláusulas nucleares (HOPPER & TRAUGOTT, 1993 apud MARQUES, 2019, p. 4).

O quadro seguinte explicita bem quanto à relação de combinações e de encaixamento:

QUADRO 6 – Relação de dependência e encaixamento

PARATAXE	HIPOTAXE	SUBORDINAÇÃO
- dependente	+ dependente	+ dependente
- encaixada	- encaixada	+ encaixada

(Fonte: HOPPER & TRAUGOTT, 1993 apud MARQUES, 2019, p. 5).

Dando sequência, convém tratar agora da chamada coordenação. Os marcadores de coordenação considerados são *e*, *mas* e *ou*. Neves (2011) examinou o emprego desses termos em ocorrência interfrásica e intrafrásica e, ainda, com a supressão desses elementos e concluiu:

a) O valor básico desses elementos (interfrásicos e intrafrásicos) é a coordenação de segmentos, isto é, a apresentação de um segmento como acréscimo a um anterior, sendo ambos elementos de igual estatuto em uma sequência:

b) o *e*, o *mas* e o *ou* interfrásicos são elementos capazes de garantir essa coordenação, já que corrigem o efeito pausa de final de frase que ocorre após o primeiro segmento e que, por si, o marcaria como elemento último (último da série). (NEVES, 2011, p. 248 – grifos da autora)

Ainda com base nessa análise, a autora propõe definições semânticas básicas de cada um desses elementos (do *e*, do *mas* e do *ou*). Segundo a autora, o **e** tem valor semântico básico de adição, pois cada segmento interligado por esse elemento é externo ao outro e que o segundo segmento se soma ao primeiro nos enunciados em que ocorre.

Quanto ao elemento coordenativo **mas**, o valor semântico básico é de desigualdade. Cada elemento é externo ao outro e é diferente do outro. “O emprego do *mas* entre esses segmentos representa o registro dessa desigualdade [...], tanto na distribuição das unidades de informação, como na estruturação da argumentação.” (NEVES, 2011, p. 248)

Já o **ou** tem valor semântico básico de alteridade, pois o segmento iniciado por **ou** aparece como alternativa nova em relação ao segmento antecedente. “Com a enunciação dessa alternativa (uma coordenação), o segmento anterior passa a ser entendido como uma primeira alternativa, estivesse ou não formulado como tal.” (NEVES, 2011, p. 249)

Na continuidade das pesquisas de Neves (2011), a autora faz uma abordagem do papel dos coordenadores em relação à macroestrutura textual, ou seja, de que forma cada um atua dentro do texto concebido como unidade significativa. Para esse fim, analisa os elementos *e* e *mas*.

Nesse seguimento, o elemento **e**, no conjunto, propicia o avanço do texto, através de acréscimos. Ainda, a autora utiliza-se dos estudos de Antoine (1962) em relação ao **e** inicial de frase, que é segundo o autor, arquitetural, servindo para: “(i) abrir um desenvolvimento (ataque); (ii) fechar um desenvolvimento (encerramento); (iii) marcar a transição de um desenvolvimento a outro (transição não lógica)”. (NEVES, 2011, p. 252)

O papel do elemento **mas** é sobremaneira relevante na organização textual. Esse elemento é importante justamente porque marca a abertura de novos caminhos no texto. Consoante Neves (2011, p. 254),

Com ele surgem novos e diferentes temas, diferentes focos, diferentes lugares, diferentes tempos, enfim, com ele se abrem novas cenas que, deixando outras para trás – com a marca explícita da alteração –, conduzem o texto para rumos marcadamente desviantes.

Além dessa classificação das conjunções coordenativas apontada por Neves (2011), as gramáticas acrescentam outras classificações dessas conjunções, que serão explicitadas de forma conjunta, perfazendo um total de cinco tipos. A *Gramática: teoria e exercícios*, de Paschoalin & Spadoto (2008, p. 189), apresenta a classificação da seguinte forma:

QUADRO 7 – Classificação das conjunções coordenativas por Paschoalin & Spadoto (2008)

<p>I. Aditivas: sentido de adição, soma: <i>e, nem (=e não), mas</i> (ou como) <i>também</i>, (depois de não só) etc.</p> <p>a. Fala e gesticula sem parar.</p> <p>b. Não estuda nem (e não) trabalha.</p> <p>c. Não só estuda, mas (como) também trabalha.</p> <p>II. Adversativas: sentido de adversidade, contraste, oposição: <i>mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, não obstante</i> etc.</p> <p>a. Gritou por socorro, mas ninguém o ouviu.</p> <p>b. A batida do carro foi violenta, porém ninguém se machucou.</p> <p>c. Pensava em viajar, no entanto faltou-lhe dinheiro.</p> <p>III. Alternativas: sentido de alternância ou exclusão: <i>ou, ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja</i> etc.</p> <p>a. (Ou) Fico eu na sala ou você.</p> <p>b. Ora aparece, ora desaparece, sem nenhuma explicação.</p> <p>c. Quer faça sol, quer chova, irei à praia nesta semana.</p> <p>IV. Explicativas: sentido de explicação: <i>que, porque, pois</i> (anteposto ao verbo), <i>porquanto</i>.</p>
--

- a. Vamos embora, **que** estou morrendo de pressa.
 - b. Cuidado com o sol, **porque** ele está muito quente.
 - c. Deve estar com anemia, **pois** vive cansado.
- V. Conclusivas:** sentido de conclusão: *logo, assim, portanto, por isso, por conseguinte, pois* (posposto ao verbo).
- a. Conheciam-se muito bem; **logo**, um sabia do que o outro gostava.
 - b. Amavam-se muito, **por isso** um sabia da vida do outro.
 - c. A filha, doente, solicitou a presença do pai; ele ficou ao lado dela, **pois**.

(Fonte: PASCHOALIN & SPADOTO, 2008, p. 189)

Conforme visto, o QUADRO 7 classifica as conjunções coordenativas da forma comumente apresentada pelas gramáticas de cunho tradicional. Assim, distingue essa categoria em cinco tipos: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas. Para cada tipo, apresenta períodos exemplificativos com ênfase nas respectivas conjunções.

Em contrapartida, na *Nova gramática portuguesa*, Bechara (2009, p. 270-271), apresenta apenas três tipos de conjunções coordenativas, que são as aditivas, as alternativas e as adversativas. As demais são classificadas pelo autor como unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas. De acordo com esse autor, os conectores ou conjunções coordenativas são de três tipos, conforme o significado com que envolvem a relação das unidades que unem: *aditivas, alternativas e adversativas*.

QUADRO 8 – Classificação das conjunções coordenativas por Bechara (2009)

- I. **Conjunções aditivas** – A aditiva apenas indica que as unidades que une (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição. Temos dois conectores aditivos: *e* (para a adição das unidades positivas) e *nem* (para as unidades negativas). Vejam-se os exemplos extraídos do Marquês de Maricá:
 - a. O velho teme o futuro *e* se abriga no passado.
 - b. Uma velhice alegre *e* vigorosa é de ordinário a recompensa da mocidade virtuosa.
 - c. A pobreza *e* a preguiça andam sempre em companhia.
 - d. Não emprestes o vosso *nem* o alheio, não tereis cuidados *nem* receio.
- II. **Conjunções alternativas** – Como o nome indica, enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles. A conjunção alternativa por excelência é *ou*, sozinha ou duplicada junto a cada unidade:
 - a. “Quando a cólera *ou* o amor nos visita, a razão se despede” [MM].
- III. **Conjunções adversativas** – Enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas. As adversativas por excelência são *mas*, *porém* e *senão*. Ao contrário das aditivas e alternativas, que podem enlaçar duas ou mais unidades, as adversativas se restringem a duas. *Mas* e *porém* acentuam a oposição; *senão* marca a incompatibilidade:

- a. “Acabou-se o tempo das ressurreições, *mas* continua o das insurreições” [MM].

IV. **Unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas** – Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as *explicativas* (*pois, porquanto*, etc.) e *conclusivas* (*pois* [posposto], *logo, portanto, então, assim, por conseguinte*, etc.), sem contar *contudo, entretanto, todavia* que se alinham junto com as adversativas.

(Fonte: BECHARA, 2009, p. 270-271)

É possível verificar que Bechara (2009) faz a classificação das conjunções coordenativas de maneira semelhante aos estudos de Neves (2011), quando também aponta apenas três tipos dessas conjunções, restringindo as conjunções a conectores. Nessa perspectiva, é válido apresentar mais alguns exemplos de conjunções coordenativas.

I. Coordenativas aditivas:

- a. Exemplo com a conjunção coordenativa aditiva **e**:

O amor comeu meu nome, minha identidade,
meu retrato. O amor comeu minha certidão de idade,
minha genealogia, meu endereço. O amor
comeu meus cartões de visita. O amor veio **e** comeu todos
os papéis onde eu escrevera meu nome.

(MELO NETO, João Cabral de. **O amor comeu meu nome**. Disponível em <https://www.culturagenial.com/maiores-poemas-de-amor-literatura-brasileira/>. Acesso em: 15/03/19.)

- b. Exemplo com a conjunção coordenativa aditiva **nem**:

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre **nem** sou triste:
sou poeta.

(MEIRELES, Cecília. Melhores poemas. São Paulo: Global Editora, 2002, p. 11)

II. Coordenativas adversativas:

- a. Exemplo de conjunção coordenativa adversativa **mas**:

Naquela tarde Bruno deitou-se na cama com um livro, **mas** achou difícil se concentrar, e foi então que o Caso Perdido entrou para vê-lo.

(BOYNE, John. O menino do pijama listrado. Tradução de Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Seguinte, 2013, p. 134)

b. Exemplo com a conjunção coordenativa adversativa **porém**:

Ela sozinha é, **porém**, mais importante que vós todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob a redoma. Foi a ela que abriguei com o pára-vento.

(SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno Príncipe**. pág. 54. Disponível em: http://www.buscadaexcelencia.com.br/wpcontent/uploads/2010/08/O_Pequeno_Pr%C3%ADncipe_Ilustrado.pdf. Acesso feito em 15/03/19)

III. Coordenativas alternativas:

a. Exemplo com a conjunção coordenativa adversativa **ou**:

Tudo o que visse **ou** que lhe cheirasse havia de ficar guardadinho, lá dentro. “Para uma ocasião!”, pensava com rancor, sacudindo os quadris.

(QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. São Paulo: FTD, 1994, p. 99)

Conforme se viu, os exemplos apresentados trazem os tipos e as respectivas conjunções coordenativas, com base na classificação apontada por Neves (2011) e por Bechara (2009). Observa-se, ainda, que são várias as possibilidades de abordagens dessa categoria gramatical, pois é utilizada frequentemente em diversas situações comunicativas.

Os estudos expostos neste capítulo evidenciaram as diversas concepções de linguagem, desde a visão estruturalista, segundo a qual a língua é composta por um sistema de signos indissociáveis, a saber, o significante e o significado, passando pelo enfoque sociointeracionista, que elege o processo de interação verbal como mais importante alvo de estudo, até a visão de língua como representação do pensamento, como estrutura e como lugar de interação.

Também, foram apresentadas as principais definições de gramática, com ênfase para os conceitos de Gramática Normativa, que considera como válida apenas a variante padrão da língua e tem a função de prescrever as regras a serem utilizadas pelos falantes, de Gramática Descritiva, que tem como função descrever a língua como de fato é utilizada pelos falantes, sem pretensão prescritiva e de Gramática Internalizada, que é aquela interiorizada por todos os falantes da língua, que foi assimilada no contato com seu grupo social.

Além disso, o capítulo mostrou como as conjunções são conceituadas e classificadas nos manuais de gramática normativa, em geral como conectores de palavras ou de orações com classificação em coordenativas, quando ligam orações independentes sintaticamente, e subordinativas, quando ligam orações dependentes. E, ainda, como a gramática funcionalista conceitua essa categoria gramatical, que é como processo textual e confere valor semântico entre o termo antecedente e o subsequente. Consoante o viés funcionalista, não há relação de

completa independência entre as orações, pois os enunciados mantêm entre si uma relação de interdependência.

O capítulo seguinte discorrerá sobre a argumentação na língua com destaque à TAL, que defende a argumentatividade como sendo algo inerente a todas as situações de comunicação por intermédio da língua. Depois, enfatiza as conjunções como elementos linguísticos que conferem ampla força argumentativa aos textos.

3 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 77) argumentar significa “[...] apresentar fatos, razões, provas contra ou a favor (de algo) [...]”, ou seja, esse conceito está mais vinculado ao que, em geral, se concebe sobre argumentação. Dito isso, é importante enfatizar que as novas teorias linguísticas, dentre elas a da Argumentação na Língua, postulam que a argumentação é inerente ao uso da língua pelos falantes de forma geral.

De acordo com esse postulado, todo e qualquer ato de uso concreto da língua está imbuído de argumentatividade. Os estudos acerca da argumentação na língua foram desenvolvidos por Oswald Ducrot e seus colaboradores. Assim, o presente capítulo apresenta a Teoria da Argumentação na Língua, tendo como base os estudos de Ducrot (1987, 1988), Koch (2006) e Barbosa (2015). Em seguida, discorre sobre a conjunção, elemento linguístico que desempenha força argumentativa nos textos. Para essa abordagem da conjunção, utiliza os estudos de Koch (2006b).

3.1 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

O ser humano, dotado física e socialmente das condições para o uso da língua, utiliza-se dela desde a mais tenra idade para atender as suas necessidades diárias nos mais variados âmbitos nos quais está inserido. Também, a capacidade de argumentar já o acompanha desde cedo, pois surgem diversas ocasiões em que há a obrigação de emitir um ponto de vista, posicionar-se diante de um fato, obter algo que se quer de alguém, dentre outras situações. Assim, como afirmam Koch e Elias (2018, p. 9) “argumentar é humano”.

As atividades linguísticas realizadas no processo de interação são feitas a partir de determinadas escolhas, que contribuem para a efetivação do processo comunicativo, a fim de que o objetivo que permeia a interlocução seja alcançado. Dessa forma, fica evidente que o enunciador lança mão de seu ponto de vista, ou seja, de sua subjetividade durante o evento comunicativo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a língua é usada argumentativamente, uma vez que há no falante a intenção de provocar determinadas reações em seu interlocutor. Dessa maneira, seu discurso é orientado para uma finalidade específica. Há, em contrapartida, a ideia de que a argumentação só ocorre em situações pontuais, sendo assim, uma atividade

restrita a algumas situações próprias. Diante disso, faz-se necessário uma abordagem dos estudos linguísticos em torno da argumentação.

Uma das linhas de estudo acerca da argumentação é a da TAL, liderada por Oswald Ducrot, linguista francês. Para esse autor e seus colaboradores, todo e qualquer ato comunicativo realizado através da língua é argumentativo. Dessa maneira, não há enunciados que sejam desprovidos de algum grau de argumentatividade. Assim, os atos de fala realizados pelo locutor do discurso são planejados e realizados tendo um propósito a se alcançar, como afirma Barbosa (2015, p. 20-21):

Em um processo interativo de comunicação, o locutor age em função do interlocutor, orientando os efeitos de sentido em razão de determinadas conclusões. Nesse exercício, o locutor imprime conclusões que se espera que sejam aceitas pelo interlocutor, não como forma de ativar futuras deliberações obrigatórias, mas como uma estratégia argumentativa para atingir o efeito de sentido orientado discursivamente. Isso se evidencia numa clara demonstração de que articulamos previamente um percurso para os nossos eventos de interação, que acontecem em qualquer âmbito sociointerativo, seja virtual, seja real.

Em vista disso, evidencia-se que há uma intenção argumentativa do locutor em relação ao interlocutor, pois o primeiro, através de sua fala, orienta o sentido que quer estabelecer em seu discurso, a fim de que o segundo aceite ou assimile esse sentido. Com isso, valida-se o pressuposto de que a argumentação vai além de situações sociocomunicativas específicas.

Convém ressaltar, então, que o próprio uso da linguagem é, por si só, argumentativo, uma vez que as escolhas linguísticas têm determinados propósitos a serem alcançados através da atividade comunicativa. A esse respeito, Koch e Elias (2018, p. 13) defendem que

O uso da linguagem:

- i) é regido pela intenção, entendida não como realidade psicológica, mas num sentido puramente linguístico: a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, isto é, ela se deixa representar de determinada forma no enunciado, sendo, pois, linguisticamente constituída;
- ii) é essencialmente argumentativo: orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras.

Observa-se, assim, que a construção dos enunciados pelo locutor realiza-se de acordo com sua intenção linguística, ou seja, com o sentido que quer estabelecer através da estrutura linguística. Também, o uso da linguagem é argumentativo, uma vez que a escolha dos enunciados é orientada a conclusões específicas em detrimento de outras.

É importante ressaltar que a intenção e a argumentação estabelecidas dessa maneira são construídas para um determinado fim e faz-se necessário que haja uma compreensão por parte do interlocutor. Para isso, o enunciado deve fazer o direcionamento. De acordo com Koch e Elias (2018, p. 24) é necessário que na argumentação exista:

- i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Nessa perspectiva, cabe enfatizar que a argumentatividade não é estabelecida aleatoriamente, antes, é orientada a partir das escolhas linguísticas realizadas pelo locutor. Também, considera-se o interlocutor, que pode aceitar ou recusar a argumentação a depender de suas convicções.

Dessa forma, a premissa básica da TAL é de que a argumentação está intrinsecamente impressa na língua, ou seja, a língua em si já é argumentativa (BARBOSA, 2015). Sendo assim, a língua não é concebida apenas como um agrupamento de estruturas linguísticas mas, sobretudo, pelo sentido que é orientado pelo seu uso. A esse respeito, Barbosa (2015, p. 21) reitera que

A língua, portanto, não pode ser definida como um conjunto de regras desprendidas do contexto, tampouco se deve considerar que ela serve apenas para constatar ou informar apregoando os sentidos em função de valores de verdade ou falsidade, pois, apesar de usarmos uma estrutura linguística verbal com regras e símbolos, realizamos enunciados, observando a força argumentativa que uma determinada palavra pode exercer dentro de um contexto de interação.

À vista disso, a língua define-se, principalmente, pelo seu uso nos contextos de interação social, para que os sentidos dos enunciados sejam estabelecidos nas situações sociocomunicativas. Também, na formulação e emissão dos enunciados, o locutor deixa explícita a sua subjetividade. Conforme diz Barbosa (2015, p. 21) “A subjetividade, portanto, está impressa em todos os processos de interação do locutor que, ao expressar-se, orienta o interlocutor a admitir a aceção proposta no(s) enunciado(s)”.

Sob o viés da TAL, o sentido dos enunciados, ou seja, o seu valor argumentativo é decorrente da orientação que tais enunciados fazem tendo em vista uma determinada conclusão. Plantin (2008, p. 33-34) acerca disso afirma que “[...] a teoria da argumentação na língua é uma teoria da significação. [...] o que um enunciado ‘quer dizer’ é a conclusão para a qual ele está orientado”.

Assim, é importante observar não o sentido descritivo dos enunciados, “[...] mas na orientação que seu uso em um enunciado impõe ao discurso subsequente”. (PLANTIN, 2008, p. 34) Ainda, Ducrot (1990, p. 51) apud Plantin (2008, p. 34) diz que “[...] o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso”.

Tendo em vista a identificação do valor argumentativo de determinadas palavras, com suporte na orientação que conferem ao discurso, a seção seguinte apresenta um estudo relativo às conjunções como recursos semânticos argumentativos. Para isso, utiliza como referencial teórico base as pesquisas de Koch (2006b).

3.2 AS CONJUNÇÕES COMO RECURSOS SEMÂNTICOS ARGUMENTATIVOS

Como já foi mencionado neste trabalho, o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa é realizado, muitas vezes, de forma descontextualizada, não promovendo, assim, um ensino reflexivo, pois apenas mostra o conceito e a classificação morfológica ou sintática em frases isoladas.

Com a categoria gramatical das conjunções não é diferente. A própria conceituação é formulada como sendo uma palavra invariável que funciona como conector entre palavras ou orações. Outro aspecto de que as gramáticas e livros didáticos tratam, referem-se à classificação das conjunções em coordenativas, quando estabelecem ligação entre duas orações sintaticamente independentes, e subordinativas, para aquelas que ligam uma oração que é dependente de outra oração denominada principal.

No entanto, os novos estudos acerca de determinados vocábulos da língua, dentre eles as conjunções, apontam que essa categoria gramatical traz para as construções linguísticas a marca de operadores argumentativos. Também, questionam o próprio conceito de coordenação e subordinação. Koch (2006b, p. 109) inicialmente considera que

Os problemas com que se depara o estudioso ao tentar explicar os conceitos de **coordenação** e **subordinação**, isto é, a questão de dependência ou

independência entre orações, decorrem do fato de se adotarem critérios meramente sintáticos ou formais. Toda oração ou conjunto de orações veicula significados; forma e conteúdo – como também a maneira pela qual são veiculados – são conceitos solidários, que não podem e não devem ser desvinculados no estudo da linguagem humana. Foi por isso que se fez sentir a necessidade de se incorporar à teoria linguística os componentes semântico e pragmático: o funcionamento global de uma língua só pode ser devidamente explicado por um estudo integrado dos três componentes. (Grifos da autora)

Por esse viés, nota-se que Koch (2006) assinala para uma reformulação no conceito tradicional de subordinação e coordenação, uma vez que tem como base somente o componente sintático, sem levar em consideração os componentes semânticos e pragmáticos. Dessa maneira, é preciso que os conceitos de dependência ou independência atribuídos à subordinação e à coordenação, respectivamente, incorporem, além da sintaxe, a semântica e a pragmática, que firmam o funcionamento global da língua. Para Koch (2006b, p. 109),

Sob esse enfoque, torna-se inadequado falar em orações dependentes (ou subordinadas) e independentes (ou coordenadas), já que se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, relações de **interdependência**, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais. E, além das relações entre os enunciados (relações semióticas ou lógicas), há aqueles que se estabelecem entre o enunciado e a enunciação, a que pode chamar de pragmáticas, “paralógicas” ou argumentativas. (Grifos da autora)

Vê-se, assim, que é mais coerente mencionar que há interdependência entre as orações ligadas pelas conjunções, porque ambas são necessárias para o estabelecimento de sentido do período. Além disso, é importante considerar tanto o aspecto da pragmática, já que os enunciados são empregados em um contexto sociocomunicativo como também a argumentatividade, que é inerente aos atos linguísticos.

Ao fazer a análise dos elementos semânticos e pragmáticos estabelecidos pelo emprego das conjunções, convém observar que entre as orações coordenadas não há independência, porque uma se completa com a outra. E, se houver dependência semântica, é porque tais orações não devem ser chamadas de independentes. Acerca disso, Othon Garcia (1978) apud Koch (2006b, p. 109-110) afirma que

Seguindo a doutrina tradicional e ortodoxa [...], as orações coordenadas se dizem independentes, e as subordinadas, dependentes. Modernamente, entretanto, a questão tem sido encarada de modo diverso. **Dependência semântica mais do que sintática observa-se na coordenação, salvo**

apenas, talvez, no que diz respeito às conjunções “e”, “ou”, e “nem”
(Grifos da autora).

Dessa forma, contesta-se o fato de as conjunções coordenativas ligarem orações independentes, posto que existe uma dependência semântica entre essas orações. Koch (2006b), em seguida, apresenta alguns exemplos que Othon Garcia (1978) elenca como prova de que uma oração isolada, ou seja, independente não oferece sentido se estiver dessa maneira. Os exemplos são os seguintes, segundo Koch (2006b, p. 110),

(1) portanto, não sairemos.
(Está chovendo; portanto, não sairemos.)

(2) mas ninguém o encontrou.
(Todos o procuraram, mas ninguém o encontrou.)

Os dois exemplos mostram que há, efetivamente, uma relação de interdependência – “semântica e pragmática” (KOCH, 2006b, p. 113) – entre as duas orações, pois o sentido de uma se completa com a outra. Observa-se, assim, que “[...] todas elas exprimem a mesma relação semântica, que exige, necessariamente, a presença de dois membros. Portanto, não há autonomia entre elas [...]” (KOCH, 2006b, p. 112).

Posto isso, convém tratar, na sequência, acerca da argumentatividade decorrente do uso das conjunções coordenativas. Esse poder argumentativo das conjunções coordenativas advém justamente do fato de que essa classe gramatical não é somente conector de orações. Guimarães (1980) apud Koch (2006b, p. 120), tece a seguinte consideração acerca da coordenação:

Mostra que a função da coordenação é a de estruturar orações em texto: nesse caso, não se trata de uma simples adição de orações, mas sim, de um encadeamento sucessivo que faz com que elas se transformem em texto, constituindo-se, portanto, em discurso.

Nessa perspectiva, as conjunções coordenativas possibilitam a estruturação de textos, “[...] encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos entre si. Devem, por isso, ser consideradas como operadores de discurso [...]” (GUIMARÃES apud KOCH, 2006b, p. 120).

As conjunções coordenativas, analisadas por esse ângulo, conferem ao texto muito mais do que conexão entre orações. Funcionam como elementos linguísticos argumentativos,

uma vez que articulam períodos e parágrafos, sendo assim, responsáveis pela própria formação do texto.

É importante apresentar, sequencialmente, as relações entre enunciados do ponto de vista da enunciação, de acordo com Koch (2006b). A autora apresenta dois grandes grupos de relações: relações do tipo lógico e as relações discursivas, pragmáticas ou argumentativas. Dentre as classificações de cada tipo, será dado ênfase às que tratam das conjunções coordenativas, que são o foco deste trabalho.

Acerca das relações do tipo lógico, Koch (2006b) expõe, inicialmente, a **Lógica de Port Royal**, que agrupa as proposições compostas em **copulativas, disjuntivas, condicionais, causais, relativas e discretivas** (KOCH, 2006b, p. 123 – grifos da autora). Dentre essas, serão apresentados os conceitos das copulativas, das disjuntivas e das discretivas, por serem construídas por conjunções tradicionalmente classificadas como coordenativas.

As proposições copulativas “[...] são aquelas que encerram vários sujeitos ou vários predicados (ou ambas as coisas), ligados por uma conjunção afirmativa (e) ou uma conjunção negativa (nem). A verdade dessas proposições depende da verdade de todas as suas partes” (KOCH, 2006b, p.123). As disjuntivas são ligadas pela conjunção **ou** e têm sua verdade a depender da oposição necessária das partes e não admitem meio termo. Já as discretivas fazem julgamentos diferentes nas duas proposições, cuja verdade depende da verdade de ambas. São ligadas por **mas, entretanto** e semelhantes (KOCH, 2006b, p. 124-125 – grifos da autora).

Ainda tratando das relações do tipo lógico, a autora pontua sobre a lógica contemporânea que, seguindo a tradição clássica, faz o agrupamento da relação estabelecida entre as proposições em: **conjunção, disjunção, condicionalidade e bicondicionalidade** (KOCH, 2006b, p. 125 – grifos da autora). Em seguida, serão melhor detalhadas as do tipo conjunção e disjunção, já que utilizam as conjunções coordenativas.

De acordo com esse postulado apresentado por Koch (2006b), por conjunção compreende-se quando se afirmam dois estados de coisas conjuntamente, em que uma proposição só é verdadeira se e somente se ambas forem verdadeiras.

Ex.: Chove e faz frio.

Outro caso de conjunção ocorre quando duas proposições são ligadas por conectivos adversativos, como **mas, porém** etc., desde que expressem estado de coisas reais, portanto, sejam verdadeiras.

Ex.: Tentei falar-lhe mas estava viajando (KOCH, 2006b, p. 125-126 – grifos da autora).

Relativamente à **disjunção**, articula proposições por intermédio da conjunção **ou**. Essa conjunção pode apresentar o sentido de inclusão, como ocorre em “Dá-se desconto especial para advogados ou economistas” ou de exclusão como ocorre em um possível cardápio de restaurante que ofereça o seguinte: “sobremesa: frutas ou doce” (KOCH, 2006b, p. 126 – grifos da autora).

O outro grande grupo de relações que a autora apresenta é o das relações discursivas, pragmáticas ou argumentativas, conforme pontua Koch (2006b, p. 130),

Muito mais importantes, porém, do ponto de vista da enunciação, são as relações do tipo discursivo, a que, como dissemos, se podem denominar também de pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas, e que são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, cada um dos quais resultante de um ato de linguagem particular. Esse encadeamento é feito, geralmente, por meio dos operadores argumentativos (ou operadores do discurso).

Por esse ângulo, as relações discursivas, pragmáticas ou argumentativas são consideradas mais importantes, pois efetivam a estruturação dos enunciados em textos. Isso é enfatizado pela autora quando defende que, para a enunciação, essas relações são mais significativas que as do tipo lógico, posto que são fundamentais para a realização do discurso.

Koch (2006b) assinala, em seguida, que os operadores do discurso têm sido amplamente estudados na linha da Semântica Argumentativa. Dentre eles, menciona Ducrot, Vogt, Geraldí, Guimarães e Anscombe, pontuando que, com base nesses estudos, os períodos ligados por meio de operadores argumentativos exprimem as seguintes características:

1. O emprego desses períodos equivale à realização de duas enunciações sucessivas, ou seja, dois atos de linguagem diferentes;
2. O que se afirma não é a relação existente entre o conteúdo de dois enunciados, mas sim cada um deles, introduzindo-se o segundo por meio de sua relação com o primeiro. Por essa razão, eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos (separados por dois pontos, ponto e vírgula e ponto final) ou poderiam ser proferidos por locutores diferentes.
3. Enquanto os operadores do tipo lógico encaixam uma oração em outra, transformando-a em termo desta, de modo a constituírem uma só oração com predicado complexo, os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em texto, isto é, constituindo discurso. [...] Os enunciados ligados por esses operadores devem, pois, ser compreendidos como **coordenações**, na acepção de Bally.
(KOCH, 2006b, p. 131-132 – grifos nossos)

Sob esse viés, fica evidente que a relação de coordenação é estabelecida justamente por conectores constitutivos de discurso, que viabilizam o encadeamento de períodos ou de

parágrafos diferentes. Dessa forma, a presença dos operadores argumentativos não incidem na formação de um enunciado único, mas sim, de dois atos de enunciação.

Convém enumerar, na sequência, os operadores argumentativos apontados por Koch e Elias (2018), bem como as relações de sentidos que estabelecem.

QUADRO 9 – Lista de operadores argumentativos e suas respectivas orientações

Operadores argumentativos	Orientação argumentativa
E, também, ainda, não só... mas também, tanto... como, nem (e não), além de, além disso etc.	Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Até, mesmo, inclusive, até mesmo.	Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.
Ao menos, pelo menos, no mínimo.	Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.
Mas, porém, entretanto, todavia, contudo, no entanto, embora apesar de (que), ainda que, posto que.	Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Portanto, por conseguinte, logo, pois, por isso, em decorrência etc.	Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
Pois, porque, já que, porquanto, que, visto que, como etc.	Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.
Mais ... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto.	Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos visando a uma determinada conclusão.
Ou... ou, seja... seja, quer... quer.	Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas ou diferentes.
Já, ainda, agora etc.	Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.
Um pouco, quase, pouco, apenas.	Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para a negação da totalidade.

(Fonte: KOCH; ELIAS, 2018, p. 64-75)

No QUADRO 9, observa-se que os operadores argumentativos, compostos por conjunções e por outras categorias gramaticais, são agrupados de acordo com a orientação argumentativa que estabelecem nos enunciados. Dessa maneira, fica evidente que há uma ampliação no que concerne à classificação das conjunções coordenativas presentes nas Gramáticas Normativas, tanto porque acrescenta o tipo de orientação argumentativa que esses

vocábulos promovem na relação entre os enunciados, como porque apresenta outros conectores que também conferem as respectivas orientações argumentativas expostas.

Sendo assim, é importante que o ensino-aprendizagem das conjunções seja feito de tal maneira que acrescente a orientação argumentativa que essa classe gramatical propicia no encadeamento dos enunciados, que por sua vez, formarão os textos. Com isso, haverá maior consciência do enunciador quanto às escolhas que poderá fazer na formulação dos discursos, conforme a intenção comunicativa.

Com base em Koch (2006b), é possível identificar se a relação estabelecida pelo elemento conector configura-se ou não em duas proposições, ou seja, se a relação é do tipo lógico ou se é do tipo argumentativa. Para fazer tal identificação, utilizam-se os seguintes critérios: alcance de pergunta, alcance de negação, encadeamento do discurso, extraposição e quantificação (KOCH, 2006b, p. 131). A título de demonstração dos referidos critérios, serão conceituados e exemplificados o alcance de pergunta e o alcance de negação.

Nas frases ligadas, a interrogação e a negação incidem sobre todo o enunciado; já os enunciados introduzidos por operadores argumentativos não podem ser objeto de uma interrogação. Quando estas ocorrem, incidem apenas sobre uma parte do período e não sobre a relação. Ex.:

(49) Parou de chover, pois a calçada está seca.

(50) Pedro veio à reunião porque a considerava importante.

Interrogação:

(49') ? Parou de chover? Pois a calçada está seca.

(50') Pedro veio à reunião porque a considerava importante?

Negação:

(49'') ? Não parou de chover, pois a calçada está seca.

(50'') Pedro não veio à reunião porque a considerava importante.

(KOCH, 2006b, p. 131)

Como visto, empregando os critérios de pergunta e de negação, a primeira proposição (Parou de chover, pois a calçada está seca.) é um exemplo de enunciado introduzido por operador argumentativo, pois tanto a pergunta como a negação afetam somente uma parte do enunciado. Já na segunda proposição (Pedro veio à reunião porque a considerava importante), tanto a pergunta como a negação incidem sobre todo o enunciado, constituindo-se, assim, uma frase ligada.

Com o intuito de fazer uma discussão relativamente à argumentação, este capítulo apresentou o ponto de vista da TAL, que diz que todo e qualquer ato de interação pelo uso da língua é argumentativo. Considera, assim, que os sujeitos da interação verbal são dotados de intenção ao fazerem as escolhas linguísticas constitutivas dos enunciados. Sequencialmente, o capítulo expôs a categoria das conjunções como recursos semânticos argumentativos,

ampliando os conceitos estabelecidos pelas Gramáticas Normativas ao enfatizar essa classe gramatical não somente como conectores, mas como constituintes do discurso por intermédio da orientação argumentativa que detêm.

O capítulo que se segue mostrará o estudo relativo aos gêneros textuais, com ênfase em três aspectos: na definição e composição dos gêneros em perspectiva histórica; na utilização desses textos como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa; e, também, no gênero textual tira e sua importância no ensino.

4 GÊNEROS TEXTUAIS: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO

O trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa ganhou espaço significativo, especialmente a partir do enfoque dado aos gêneros textuais. Dessa forma, houve uma dinamização das práticas de leitura e de escrita, possibilitando o contato do aluno com uma maior variedade de textos e, assim, dando-lhe melhor condição de aprimoramento de suas práticas discursivas em contextos comunicativos diversos.

Diante disso, este capítulo se propõe a apresentar os gêneros textuais em uma breve trajetória histórica, pois, embora tenham ocupado esse espaço na sala de aula há pouco tempo, já eram tratados desde há alguns séculos antes de Cristo. Além disso, o capítulo define gênero textual e descreve sua estrutura organizacional. Para isso, faz uso dos estudos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017ab), Rojo e Barbosa (2015) e Wachowicz (2012).

Na sequência, este capítulo discute acerca da presença dos gêneros textuais na sala de aula, como ferramentas para o ensino de língua portuguesa. Para essa reflexão, o referido capítulo faz o embasamento teórico com as pesquisas de Antunes (2009). Em seguida, faz uma abordagem sobre o gênero textual tira, sua composição e suas possibilidades de uso no contexto da sala de aula, com base em Ramos (2017).

4.1 O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS E COMO SE ORGANIZAM

A abordagem dos gêneros textuais no contexto da sala de aula ganhou repercussão significativa a partir das últimas décadas do século XX. Por essa razão, é comum acreditar-se que é um campo relativamente novo. Porém, a distinção e tipificação de gêneros iniciaram-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles nos séculos V e IV a. C. Marcuschi (2008, p. 147) afirma que

A expressão '*gênero*' esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Os gêneros literários, assim denominados por “Platão, pela boca de Sócrates” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 35) eram classificados em três tipos: **épico** (composto pelas epopeias,

que eram narrativas longas composta em versos com o objetivo de cantar as glórias de um povo), **lírico** (os poemas) e o **dramático** (feito para a representação como a tragédia e a comédia).

Conforme Marcuschi (2008, p. 147), “É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso.” Por esse ângulo, tem-se uma desvinculação de gênero com o aspecto restritamente literário e associando-o aos elementos constitutivos do discurso, como pode-se observar no quadro a seguir.

QUADRO 10: Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

(FONTE: Olivier Reboul, 1998, p.47 apud Marcuschi, 2008, p. 148)

Hoje, o estudo e a concepção de gênero tomou uma forma diferente da aristotélica, fazendo parte de várias áreas de investigação como “teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no Ensino de Inglês para fins específicos e professores de língua.” (BATHIA apud MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Mais precisamente, a extensão do termo gênero voltou-se para outras esferas da vida cotidiana. A denominação gênero textual ocorreu pela primeira vez em 1929 na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* de Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões, que era integrado principalmente por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 40-41) “o Círculo de Bakhtin estende o conceito de ‘gênero’ – ainda hesitando em nomeá-lo como tal – a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública”.

Faz-se importante o estabelecimento do conceito de gênero textual numa perspectiva contemporânea. Marcuschi (2008, p. 155) apresenta a seguinte definição:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por

composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Nesse contexto, o conceito de gênero textual está relacionado ao uso efetivo da linguagem nas diversas práticas sociais, pois os enunciados de forma geral são empregados para atender as necessidades dos usuários da língua especialmente nas situações de interação. Assim,

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 55) (grifo das autoras)

Nesse sentido, a comunicação humana concretiza-se por intermédio do texto, que ganha formatos e funções diversas de acordo com o contexto sociocomunicativo. Também, salienta-se que a diversidade de textos, por exemplo, propagandas, convites, notícias, recados, canções dentre outros, com que o falante tem contato cotidianamente, leva-o a reconhecer e utilizar naturalmente os gêneros textuais. Koch e Elias (2017b) mencionam a existência de uma “competência metagenérica¹”, que é construída pelos usuários da língua tanto na fala como na escrita, tendo em vista o conhecimento dos gêneros textuais. Além da competência metagenérica, temos também a “capacidade metatextual²”, que possibilita a nossa condição de compreensão e de produção dos diversos textos.

Um aspecto importante dos gêneros textuais é que são heterogêneos³, uma vez que atendem as necessidades socioculturais de interação, que também são heterogêneas. Apesar disso, o gênero textual pode ser reconhecido a partir de alguns aspectos composicionais, já que “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.” (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

¹ A competência Metagenérica refere-se à capacidade que todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, adquirimos ao longo da vida para o conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. (Koch e Elias, 2017b)

² A capacidade metatextual é estabelecida a partir do contato com a diversidade dos gêneros textuais e nos orienta para a construção e intelecção de textos. (Koch e Elias, 2017b)

³ O conceito de heterogeneidade do gênero textual é apontado por Bakhtin (1997) da seguinte maneira: Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências humanas (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver.

Koch e Elias (2017a, p. 106-107) apresentam a seguinte caracterização dos gêneros textuais com base na perspectiva bakhtiniana:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Assim, os gêneros textuais são identificados pelos usuários da língua porque os elementos que os compõem, ou seja, forma, tema e estilo lhes oferecem essa possibilidade. Não significa dizer que os gêneros obedecem a padrões rígidos, uma vez que se modificam tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos pelos enunciadores. Por outro lado, é importante ressaltar que

Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). MARCUSCHI (2008, p. 156)

A forma composicional do gênero relaciona-se ao modo como o texto se organiza, como apresenta as informações e, ainda, “o elemento composicional do texto é o mais previsível dentre os constitutivos do gênero. Há determinados convencionalismos sociais que garantem a previsibilidade de estruturas sociais”. (WACHOWICZ, 2012, p. 50)

Em relação ao conteúdo temático, entende-se que está relacionado ao aspecto informacional do texto, mas não só. Conforme Wachowicz (2012), é necessário estender a noção de tema aos aspectos externos ao texto apropriados pelos falantes a fim de construir o significado em uma ação comunicativa. Assim, para a Wachowicz (2012, p. 37)

Numa visão mais abrangente do que o nome sugere, tema é o conjunto de informações trazidas pelos interlocutores em determinadas situações com vistas à construção textual. Logo, o tema está diretamente associado às possíveis condições que definem usos específicos de gêneros. Ou seja, a escolha de um gênero vem ancorada em parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo.

O terceiro e último componente da tríade dos gêneros textuais na visão bakhtiniana é o estilo. Esse elemento diz respeito às escolhas feitas pelos enunciadores dos atos comunicativos. “Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92). Pode-se supor, dessa forma, que o estilo é puramente individual. Todavia, as escolhas feitas pelos indivíduos estão diretamente ligadas à relativa estabilidade dos gêneros textuais. Vale ressaltar que nesse sentido, o autor do enunciado não é “inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais.” (KOCH; ELIAS, 2017a, p. 110) Sendo assim, a escolha do texto mais apropriado é feita de acordo com as escolhas da comunidade linguística, de maneira geral.

Após a apresentação do conceito de gênero textual, desde a denominação de gêneros literários e discursivos até o emprego do termo na contemporaneidade (gênero textual), além das características de sua composição, vale também evidenciar de que forma esses gêneros tornam-se suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Isso será mostrado na seção seguinte.

4.2 OS GÊNEROS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com a abordagem dos gêneros textuais cada vez mais em pauta, vale a pena discutir de que maneira a escola pode utilizá-los como ferramenta para a efetivação das atividades de leitura e de escrita, tendo em vista o “desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente.” (ANTUNES, 2009, p. 57). Nesse sentido, convém destacar algumas implicações pedagógicas apontadas por Antunes (2009) em sua obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, quanto ao trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

A autora destaca como primeira implicação pedagógica, caso os gêneros sejam admitidos como referência do trabalho em sala de aula, que o texto passa a ser o objeto de estudo das aulas de língua em qualquer série da escolarização básica. Dessa maneira, a “velha gramática” perde seu monopólio e o texto deixa de ser apenas pretexto para a identificação e classificação das categorias gramaticais. Outra implicação consiste na possibilidade de os alunos poderem “nomear os textos” que escrevem, falam ou analisam com seu nome específico.

Outra possibilidade no trato com os gêneros textuais em sala de aula é a de fazer o estudo da estrutura composicional de cada texto. Além disso, o estudo da gramática pode realizar-se a partir da ocorrência concreta nos textos, de acordo com as particularidades. Sendo assim, o estudo do modo imperativo do verbo é feito a partir da análise de textos que o exigem, tais como receitas culinárias, convites, manuais de instrução, textos publicitários dentre outros.

Também, a compreensão do propósito comunicativo passa a ser mais importante do que interpretar somente o sentido do texto. Outro aspecto apontado pela autora diz respeito a uma melhor compreensão por parte do aluno dos fatores externos e internos que compõem o texto, a fim de que possam interpretar e produzir com mais eficácia. Ainda, os critérios de correção mudam, pois “o texto bom não seria visto, portanto, simplesmente pela ótica da correção gramatical”, mas sim, pela adequação ao gênero textual. “Outra implicação do estudo dos gêneros seria que as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais.” (ANTUNES, 2009, p. 60)

Além disso, outras possibilidades do ensino-aprendizagem com base no enfoque dos gêneros textuais relacionam-se ao contato mais amplo com a diversidade de textos, favorecendo a “capacidade de alterar os modelos e criar outros novos”; à compreensão do funcionamento da língua que, em consonância com a realidade sociocultural e histórica, mostra-se complexa e heterogênea; e, ainda, à possibilidade e à necessidade de se fazer intervenção didática na língua virtual, que constitui-se como espaço de atuação de sujeitos de linguagem. Isso para que se possa “articular os diferentes tipos de conhecimento (o linguístico e os não linguísticos), e desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler de forma adequada às diferentes situações da comunicação social”. (ANTUNES, 2009, p. 61)

Nesse sentido, espera-se que o tratamento dos gêneros textuais nas aulas de língua materna possam minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente na aquisição da leitura e da escrita. Para que essa melhoria na aprendizagem seja efetivada, faz-se necessário que o uso do gênero textual em aulas de Língua Portuguesa aconteça de forma organizada e sistemática, de maneira que as experiências de leitura e de escrita dos alunos sejam associadas a situações concretas de uso desses textos. Isso porque em contato com a variedade dos textos, o aluno tem acesso a um vocabulário diversificado, a estruturas linguísticas que mudam conforme os textos, ao objetivo comunicativo e à composição dos textos e, sendo assim, desenvolve com eficiência as habilidades de leitura e escrita.

Apesar desse consenso, ainda há alguns problemas quanto a esse trabalho, uma vez

que não é simples, por exemplo, definir quais os gêneros mais ou menos adequados para serem trazidos para a sala de aula ou, até mesmo, classificar os que são mais apropriados para a leitura ou para a escrita.

Há um impasse também quanto aos livros didáticos que, embora tragam uma grande variedade de textos, nem sempre propõem atividades que evidenciam os gêneros de forma a atender a demanda de possibilidades que trazem em si. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 207) assinala que

A essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas como ‘enfeite’ e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Ainda assim, é possível verificar que muitas mudanças estão ocorrendo no sentido de garantir a inserção plena do texto em seus mais variados gêneros na escola. Isso pode ser verificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, novo documento do Ministério da Educação, quando explicita que

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65 – grifos do autor)

Com essa indicação, fica evidente que o documento aponta na direção do trabalho com os gêneros textuais de forma sistemática, nas atividades de leitura, de escuta e de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. No aspecto da leitura no Ensino Fundamental, a BNCC aponta que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente [...]. Esta complexidade se expressa pela articulação da diversidade dos **gêneros textuais** escolhidos e das práticas consideradas em cada campo” (BRASIL, 2018, p. 73 – grifos nossos)

Na mesma linha, a Base orienta que as práticas de escrita não ocorram de forma descontextualizada, “mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a

gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 76 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, há um apelo para que as aulas de língua portuguesa traduzam o dinamismo da vida social, já que devem assumir

Uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2018, p. 83).

Sendo assim, é notório que os textos diversos têm ganhado um importante espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Esse fato deve-se à quantidade de estudos e pesquisas na área, que sinalizam para a necessidade de efetivação das práticas de linguagens na escola que abarquem o cotidiano dos alunos, a fim de que possam participar ativamente de qualquer situação comunicativa com adequação e eficiência.

Diante da necessidade de inserir os mais variados gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, o gênero textual tira aparece como uma opção favorável, pois é um texto de curta extensão e traz consigo muitas informações. Dessa maneira, oferece diversas possibilidades para as atividades de leitura e de escrita. A seção seguinte, assim, trata desse gênero textual.

4.3 O GÊNERO TEXTUAL TIRA NO ENSINO

O termo tira é definido pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2011, p. 910) como “Segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. De acordo com Ramos (2017, p. 9) “a definição de tira mostrada nos dicionários já demanda revisão.” Isso devido às variações de formato, de extensão e de suporte que esse texto pode apresentar.

Um dos aspectos composicionais da tira diz respeito ao formato. A definição do dicionário aponta para a forma mais tradicional da tira, que é a da faixa horizontal. Todavia, observa-se que não há uma estrutura rígida quanto a esse aspecto, visto que a escolha do “molde utilizado para a tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada.” (RAMOS, 2017, p. 12). Esse mesmo autor, agrupa as tiras de acordo com os formatos em seis categorias:

- (1) tiras tradicionais ou simplesmente tiras;

- (2) tiras duplas ou de dois andares;
- (3) tiras triplas ou de três andares;
- (4) tiras longas;
- (5) tiras adaptadas;
- (6) tiras experimentais.

Outra questão a considerar sobre a tira é acerca da denominação para esse gênero especificamente. Vários termos são comumente empregados e aceitos para se referir a essa forma de texto. Assim, os termos tira, tirinha e até mesmo história em quadrinhos (nome genérico empregado para tira, charge, cartum) são usados para referir-se aos textos que apresentem uma sequência de histórias feitas em quadros. Por isso, há uma ideia de que todas essas histórias se enquadrem em um único gênero. Entretanto, Ramos (2017, p. 63) defende que “há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror.”

Ramos (2017) também menciona que, diante da quantidade de gêneros que compartilham alguns elementos em comum às histórias em quadrinhos, ocorre o que o linguista francês Dominique Mainguenu denominou de hipergênero. “O hipergênero quadrinhos [...] seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos.” (RAMOS, 2017, p. 63) Assim, cada gênero mantém uma autonomia por serem distintos, mas apresentam características comuns aos demais, tais como a linguagem quadrinizada, recorrência ao processo narrativo e a presença de elementos verbais e não verbais.

Em relação aos termos tira e tirinha, aparentemente, não ocorre distinção alguma, a não ser o fato de um ser acrescido do sufixo *-inha* ao radical do outro. Ramos (2017) aponta possíveis causas para as diversas nomenclaturas. Os dois são empregados indistintamente para se referir a essa forma de produção de histórias em quadrinhos. Todavia, uma análise mais cuidadosa revela que pode haver certas nuances quanto ao uso do termo tirinha. Primeiro, o termo no diminutivo pode fazer relação com a extensão curta do texto. Outra possibilidade é a de associar essas produções a algo ingênuo e inofensivo, o que geraria uma espécie de afeição com o texto.

Outro sentido para a recorrência do termo tirinha é o da imprecisão, que é provocada “pela falta de familiaridade com o contexto de produção da história” (RAMOS, 2017, p.48). Ainda, foi um termo normalmente empregado para as produções direcionadas ao público infantil. Nesse caso, o acréscimo do sufixo *-inha* ao nome proporciona um tom mais inofensivo e mais aproximado do universo das crianças. Além disso, a associação dessas histórias à comicidade faz disseminar uma ideia de que tais textos servem apenas para essa

finalidade, o que é corroborado pela opção ao termo *tirinha*. Por essas razões, o autor prefere “o uso da forma *tira* no lugar de *tirinha*”.

No Brasil e no exterior, há vários autores e personagens de tiras. Convém destacar alguns daqueles que se tornaram mais conhecidos pelo público em geral. Em relação às produções brasileiras, deu-se destaque tanto a alguns autores e personagens mais antigos, quanto a alguns com uma trajetória profissional mais recente. Quanto às produções do exterior, a escolha foi feita com base em personagens mais conhecidos.

Um dos autores brasileiros mais conhecidos do gênero *tira* é Ziraldo Alves Pinto, que nasceu em 1932 na cidade de Caratinga, MG. Filho de Zizinha e Geraldo, de cuja combinação de nomes foi criado o seu, Ziraldo já na infância demonstrou talento para o desenho. Em 1980 publicou a obra *O menino maluquinho*, um dos personagens mais famosos do autor. Além de várias obras publicadas, Ziraldo ganhou vários prêmios literários, dentre eles o VI Prêmio Ibero Americano de Humor Gráfico Quevedos. (Com base em pesquisa feita em <https://www.ebiografia.com/ziraldo/>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 1 – Tira do personagem O menino maluquinho



(FONTE: <http://www.omeninomaluquinho.com.br/paginatirinha/PaginaAnterior.asp?da=09072013>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

Outro autor brasileiro de tiras é Henfil, Henrique de Souza Filho (1944-1988), que apesar de ter falecido ainda jovem, sua personagem Graúna continua desempenhando um papel importante de crítica social. Nasceu em Ribeirão das Neves, MG e cresceu na cidade de Belo Horizonte, MG. Em 1962 ingressou como revisor na revista *Alterosa*, onde foi convidado pelo editor para ser cartunista. Seus cartuns e charges satirizavam as instituições, os costumes e faziam crítica à política nacional. Seus personagens mais conhecidos, são Os Fradinhos, o Capitão Zeferino, a Graúna, o Bode Orelana e Ubaldo, o paranoico. Hemofílico, morre em 1988 em decorrência da Aids, contraída em transfusão de sangue. (Com base em pesquisa feita em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5430/henfil>. Acesso em: 16

mar. 2019.)

FIGURA 2 – Tira da personagem Graúna



(FONTE: <http://diuntudo-marvioli.blogspot.com/2011/01/grauna-henfil.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

São vários os autores contemporâneos de tiras, dentre os quais Bianca Pinheiro, que nasceu no Rio de Janeiro em 1987. Radicada na cidade de Curitiba, PR, a autora é mais conhecida pela série *Bear*, publicada pela Editora Nemo. Bianca também é autora de duas histórias de suspense, *Dora* (2014) e *Meu pai é um homem da montanha* (2015), em parceria com Greg Bert, ambas independentes. Já recebeu prêmios na área. (Com base em pesquisa feita em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/Treze-quadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 3 – Tira do personagem Bear de Bianca Pinheiro



(FONTE: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/trezequadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

Outro autor contemporâneo de tiras é Willian Leite, que nasceu em 1986 em Porecatu, PR. Mora atualmente em Apucarana, PR e atua como designer gráfico, quadrinista e ilustrador. Produz tiras desde 2007, quando publicava para a família

em redes sociais. Publica as tiras principalmente em seu blog, mas já tem alguns livros publicados com essas produções. Em 2015 foi premiado com o troféu HQ Mix, como melhor WebTiras do ano de 2014. (Com base em pesquisa feita em www.willtirando.com.br. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 4 – Tira da série O pior namorado de Willian Leite



(FONTE: www.willtirando.com.br. Acesso em 16 mar. 2019.)

Quanto aos autores estrangeiros com personagens internacionalmente conhecidos, destaca-se Richard Arthur Allan Browne ou simplesmente Dik Browne (1917-1989). Ele nasceu em Nova Iorque e foi repórter do *The Yorker Journal* e serviu o exército como desenhista de mapas durante a Segunda Guerra Mundial. A pedido do chefe, começou a produzir tiras, que estrearam em 18 de outubro de 1954 em 32 jornais. Em 1973 lançou o personagem Hagar, o Horrível. Em 1977, 1984 e 1986 Dik ganhou os prêmios de Melhor Tira de Humor com essa série e ainda o prêmio Elzie Segar em 1962 pela “excelente contribuição aos quadrinhos”. (Com base em pesquisa feita em <http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/dik-browne/1613>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 5 – Tira do personagem Hagar de Dik Browne



(FONTE: <https://www.acessaber.com.br>. Acesso em 16 mar. 2019.)

Outro autor estrangeiro cujo personagem ganhou fama mundial é Charles Monroe Schulz (1922-2000), que nasceu em Minneapolis, CA, Estados Unidos. Charles cresceu na cidade de Saint Paul, em Minnesota, onde estudou. Após a morte da mãe em 1943, Charles se alistou no Exército dos Estados Unidos e, depois de deixar o exército em 1945, começou a trabalhar como professor de arte em Art Instruction Inc., e bolava seus desenhos nas horas vagas. Em 1948, Schulz vendeu suas histórias para *Saturday Evening Post* e no ano seguinte começou a publicar suas tiras para a United Features Syndicate, onde essa produção recebeu o nome de Peanuts. Além de trazer o cotidiano para suas histórias, outra característica marcante em seu trabalho era o fato de nunca aparecerem adultos. O mundo de Snoopy e de Charlie Brown pertence somente à infância. (Com base em pesquisa feita em <http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/c/charles-schulz.htm>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 6 – Tira do personagem Snoopy de Charles Monroe Schulz



(FONTE: <https://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

Além desses, destaca-se Quino, apelido de Joaquim Salvador Lavado, que nasceu em Mendoza, Argentina em 1932. Após a escola primária, foi matriculado na Escola de Belas Artes de Mendoza, pois tinha talento para o desenho. Chegou a iniciar a Faculdade de Belas Artes, mas deixou o curso e resolveu se dedicar ao desenho de quadrinhos e de humor gráfico. Em 1964 criou Mafalda, sua principal personagem, conhecida mundialmente por sua atitude contestadora e inteligente. Em 1973 o autor decidiu cessar as tiras da Mafalda, pois para ele, “a Mafalda virou um carimbo” e isso não lhe agradava. Em 1977, a pedido da UNICEF, as tirinhas da Mafalda ilustraram a Edição Internacional da Campanha Mundial de Declaração dos Direitos da Criança. O trabalho de Quino recebeu vários prêmios internacionais, entre

eles, o “Prêmio das Astúrias de Comunicação e Humanidades”, na Espanha, em 2014. (Com base em pesquisa feita em <https://www.ebiografia.com/quino/>. Acesso em: 16 mar. 2019.)

FIGURA 7 – Tira da personagem Mafalda de Quino



(FONTE: <http://blogmaniadegibi.com/2011/11/conheca-joaquin-salvador-lavado-o-quino/>. Acesso em 16 mar. 2019.)

A questão agora é fazer uma reflexão acerca da inserção das tiras no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nota-se que é uma forma textual que traz em si algumas vantagens, como o tamanho que é geralmente pequeno e a quantidade relevante de informações. Além disso, é um texto atrativo para as crianças e jovens, uma vez que faz uso de uma linguagem mista e explora, muitas vezes, a comicidade. Também, porque faz parte do cotidiano dos alunos, o que favorece a sua abordagem nas aulas.

Uma problemática possível quanto à inserção das tiras no ambiente escolar é o fato de o material didático e/ou o professor não conseguirem utilizar esses textos como verdadeiros aliados para o exercício da linguagem de forma a contribuir para que o aluno amplie seu repertório sócio-linguístico-cultural. Essa inadequação de uso advém, em geral, pela associação das tiras somente ao efeito de humor, servindo para descontração e relaxamento durante a aula.

Outro aspecto é que a tira pode ser utilizada apenas como pretexto para o reconhecimento das classes gramaticais das palavras ou qualquer outro assunto da gramática, sem explorar questões mais relevantes, como a escolha das palavras, a argumentação contida na linguagem, os sentidos mais expressivos do texto. Como destaca Ramos (2017, p. 188)

É possível usar tiras e histórias em quadrinhos para quase tudo no ensino. Basta apenas que se queira utilizá-las e que se tenha clareza dos objetivos a serem alcançados. O limite desse uso está na vontade e na criatividade de cada professor.

Dessa maneira, o uso desse gêneros textual nas aulas pode ser muito significativo,

cabendo ao professor um planejamento sério, dentro daquilo que se propuser a abordar, podendo alcançar êxito nos objetivos e tornar o processo ensino-aprendizagem realmente eficaz.

Neste capítulo, foram apresentadas as discussões a respeito dos gêneros textuais, que não são novas, mas ganharam espaço significativo nas últimas décadas. Assim, foi importante buscar o conceito de gênero textual, bem como os aspectos de sua estrutura composicional. Também, deu-se destaque ao uso dos gênero nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase às implicações pedagógicas dessa importante ferramenta de ensino-aprendizagem que é o texto. Ainda, apresentou a tira, que é o gênero textual que esta pesquisa enfoca, com destaque a sua composição e ao seu uso no ensino.

Dando sequência à pesquisa, o capítulo seguinte traz a proposta de intervenção, em forma de um Guia Pedagógico, que propõe aos professores de língua materna uma série de atividades referentes à força argumentativa das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A FORÇA ARGUMENTATIVA DAS CONJUNÇÕES COORDENATIVAS EM TIRAS DA MAFALDA

A proposta de produção deste Guia Pedagógico visa, sobretudo, oferecer um subsídio que possibilite um ensino de gramática cada vez mais contextualizado e dinâmico, dado que ainda há certa defasagem nesse quesito. Isso pode ocorrer pela falta de reformulação dos livros didáticos e, também, porque há uma possível resistência à mudança por parte do professor, seja por causa da ausência de formação continuada nesse aspecto, seja pelas extensas cargas horárias de trabalho que o fazem impossibilitado de remodelar o ensino de gramática.

Para esse fim, o Guia Pedagógico propõe um estudo semântico das conjunções coordenativas, sobretudo em relação à força argumentativa que essa categoria gramatical apresenta em razão da sua natureza de conector, ou seja, de estabelecer interdependência entre orações. Nesse viés, a abordagem contempla a identificação do sentido das conjunções enquanto marcadoras de argumentatividade, para além da classificação tradicional em que as conjunções coordenativas ligam orações independentes.

Outro aspecto importante deste Guia Pedagógico é que utiliza as tiras da Mafalda, personagem criada pelo argentino Joaquim Salvador Lavado, Quino, entre os anos 1964 e 1973. A referida personagem ficou conhecida internacionalmente pela sua postura crítica e política, que percebe os problemas da humanidade e busca um mundo de paz, além de defender a autonomia de escolhas das mulheres, apresentando, assim, um comportamento que ultrapassa o universo infantil.

Nesse seguimento, o Guia Pedagógico possibilita o estudo de um gênero textual, que é a tira, em seus aspectos tanto da estrutura ou composição, como de conteúdo ou de finalidade desse texto. E, além disso, propicia uma análise linguística das conjunções coordenativas, especificamente, da força argumentativa que conferem aos enunciados.

A série escolhida para a aplicação do Guia Pedagógico é o 9º ano do Ensino Fundamental, em razão de a leitura das tiras da Mafalda exigir um público-alvo mais maduro, da escolha das conjunções como categoria gramatical, conteúdo geralmente consolidado nessa série, sobretudo no estudo do período composto e, ainda, por tratar da argumentação, que apesar de já ser estudada em séries anteriores, costuma aparecer em gêneros textuais introduzidos na série escolhida.

Visto isso, é notório que este Guia Pedagógico pode favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a formação linguística do aluno. Com isso, o

estudo mune-se de maior sentido e prepara esse aluno para usar a língua de forma a atender suas necessidades comunicativas.

Também, essa maneira de abordagem reflete em aulas de Língua Portuguesa cada vez mais contextualizadas e reformuladas, que aliam o estudo da gramática ao contexto de uso da língua, diminuindo paulatinamente o ensino exclusivo de uma gramática normativa, que não prevê a diversidade linguística e que, por essa razão, desestimula, muitas vezes, o aluno ao sentir-se incapaz de dominar essa norma gramatical.



Caro (a) professor (a), este Guia Pedagógico propõe oferecer um subsídio didático ao docente sobre a argumentação por meio das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda, a ser aplicado em suas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Direciona-se, sobretudo, a alunos do 9º Ano, mas também pode ser adaptado e utilizado em outras séries, conforme os objetivos e as peculiaridades de cada turma.

A temática central organiza-se em torno da orientação argumentativa que as conjunções coordenativas apresentam no gênero textual tira, em especial, nas tiras da Mafalda, série produzida pelo argentino Joaquim Salvador Lavado (Quino). Este Guia Pedagógico pode ser desenvolvido a partir de interesses diversos, mais especificamente, para subsidiar aulas cujo conteúdo trate da força argumentativa da categoria gramatical das conjunções coordenativas ou do gênero textual tira (do hipergênero Histórias em Quadrinhos).

O trabalho com a argumentação em aulas de Língua Portuguesa é de real importância, pois, como o falante da língua materna já faz uso desse recurso desde sempre que usa a língua, poderá aperfeiçoar essa prática na escola, tanto para as situações mais comuns do dia a dia, como também em concursos vestibulares a que, possivelmente, irá se submeter futuramente. Assim sendo, propomos atividades que propiciem uma reflexão relacionada às escolhas linguísticas que melhor orientam a argumentatividade. Para isso, este Guia Pedagógico embasa-se nos estudos relativos à argumentação na língua, tendo como referências o linguista francês Oswald Ducrot e colaboradores (1987, 1988), Ingedore Villaça Koch (2006b, 2018) e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (2015).

Em relação ao ensino de gramática na escola, muitas têm sido as discussões em torno da temática e, conseqüentemente, esse eixo das aulas de língua materna tem sofrido diversas reformulações. As críticas a esse ensino devem-se, sobretudo, a uma abordagem descontextualizada, pautada na memorização de grande quantidade de regras, considerando apenas a gramática normativa como válida e, portanto, não aceitando as variantes utilizadas pelos diversos grupos sociais de falantes. Devido a isso, os novos estudos sobre o ensino da gramática apontam, não para a negação do ensino das regularidades gramaticais, mas para a aceitação de outras formas de uso da língua, para uma reflexão a respeito da diversidade linguística, para um ensino contextualizado, isto é, que utilize a língua em situações concretas

de comunicação, a fim de que o aluno possa adequar os níveis de linguagem ao contexto sociocomunicativo. Para essa temática, os referenciais teóricos utilizados foram Travaglia (2009) e Antunes (2009).

Dentre as várias categorias gramaticais, este Guia Pedagógico selecionou a das conjunções coordenativas como foco de análise. Isso porque é perceptível a necessidade de haver constantes reflexões em aulas de Língua Portuguesa relacionadas ao emprego dessas palavras, capazes de orientar sentidos diversos, que colaboram para a efetivação da argumentatividade dos discursos, indo muito além do conceito tradicional de elemento que liga termos ou orações. As pesquisas de Neves (2011) e de Koch (2006b) contribuíram significativamente para essa finalidade.

Outro aspecto significativo deste Guia Pedagógico diz respeito à utilização de um gênero textual, no caso, a tira. Vale salientar que o debate sobre os gêneros textuais também ganhou destaque e tem sido importante no sentido de fazer com que o ensino de Língua Portuguesa seja eficiente e promova as condições necessárias para que o uso da língua ocorra de forma adequada em qualquer situação. Por isso, faz-se urgente que o texto ocupe cada vez mais espaço nas aulas de língua materna. Nessa perspectiva, o Guia Pedagógico embasou-se em Marcuschi (2008) e Antunes (2009).

O gênero textual escolhido para o desenvolvimento do Guia Pedagógico é a tira. A preferência pelo termo “tira” e não “tirinha” é decorrente da opção feita por Paulo Ramos (2017) em seu livro *Tiras no ensino* (principal referencial teórico desse gênero para esse material). Isso porque o vocábulo “tirinha” pode remeter a um sentido negativo, ao associar o gênero textual a algo sem valor ou apenas lido com viés humorístico.

As tiras já estão amplamente presentes em diversos livros didáticos, em vestibulares e no ENEM, porém nem sempre são bem utilizadas como recurso pedagógico que ancora as reflexões linguísticas. Muitas vezes, a própria caracterização desse gênero é feita de maneira equivocada, não contemplando todas as suas características e possibilidades. Desse modo, é necessário que a tira seja melhor conhecida em suas especificidades. Por isso, este Guia Pedagógico pretende fazer uma abordagem desse gênero de forma mais completa, mostrando tanto seus aspectos composicionais quanto a análise dos elementos linguísticos e de seus sentidos. Assim, apresenta uma diversidade de textos, tanto de autores já conhecidos, quanto de outros que estão produzindo na contemporaneidade.

Salienta-se, também, a escolha da série de tiras da Mafalda, personagem mundialmente conhecida por sua atitude irreverente e contestadora, que se preocupa com os problemas que atingem a humanidade e busca a paz mundial. A leitura de tiras dessa

personagem requer conhecimento de mundo, especialmente relativo à questão política, que envolve, muitas vezes, jogos de interesses particulares em detrimento dos coletivos. Então, a aplicação das atividades do Guia Pedagógico será uma oportunidade para propor importantes reflexões aos alunos, aguçando o senso crítico e a formação cidadã. E também, claro, despertar um ótimo senso de humor. Por isso que este Guia Pedagógico é destinado aos alunos que já estão terminando o Ensino Fundamental, não havendo empecilho para que seja adaptado para outros públicos.

A adaptação sugerida aqui para outras séries pode ser feita por meio da escolha das tiras que tenham uma interpretação possível de acordo com a idade dos alunos. Assim, dependendo da série, o (a) professor (a) seleciona algumas tiras dentre as sugeridas no Guia Pedagógico para a aplicação em suas aulas. Além disso, pode, em cada capítulo do Guia, selecionar a etapa que melhor se adequa a sua turma, enfatizando aspectos do estudo que tenham maior necessidade de que sejam abordados.

Este Guia Pedagógico está estruturado em sete capítulos. O primeiro capítulo faz uma apresentação do projeto de trabalho, com o fito de que os alunos sejam direcionados à proposta que será desenvolvida no percurso das atividades, por meio do estudo de algumas tiras para identificação de seus aspectos composicionais e de um subsídio teórico sobre o gênero.

No capítulo dois, será proposta a primeira produção desse texto, a fim de nortear o trabalho do professor no desenvolvimentos do estudo do gênero textual e dos elementos linguísticos evidenciados no Guia. O capítulo três ainda oportunizará conhecimentos relativos ao gênero textual tira, tanto da sua estrutura quanto dos seu objetivos.

O capítulo quatro enfatiza a sequência narrativa que compõe a tira, para que os alunos compreendam as partes que formam a estrutura do tipo textual narração e, também, como essa estrutura aparece no gênero textual em estudo. O capítulo cinco direciona a uma análise das conjunções coordenativas nas tiras, para a identificação de seus sentidos.

O capítulo seis propõe o estudo da força argumentativa das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda, tendo em vista a percepção de como a escolha das conjunções conferem poder argumentativo aos enunciados. O capítulo sete finaliza o Guia Pedagógico apresentando uma proposta de produção de tiras com base nos aspectos estudados.

Com este trabalho, esperamos oferecer sugestões para que as aulas de Língua Portuguesa possam ser cada vez mais instigantes e que se constituam em um espaço de reflexão e crescimento. As questões aqui sugeridas não estão finalizadas. Servem de orientação, de apoio e de guia para o fazer pedagógico. Outros apontamentos podem ser feitos,

bem como adaptações à realidade da turma. O que mais queremos é que essas aulas tomem um rumo cada vez mais eficaz, proporcionando aos nossos alunos experiências que os levem a enxergar amplas possibilidades pelo uso da língua materna.

Um abraço e bom trabalho!



CAPÍTULO I
APRESENTAÇÃO DO
GÊNERO TEXTUAL TIRA – CONHECER E
PRODUZIR



OBJETIVO GERAL:

- Conhecer o gênero textual tira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Inteirar-se do projeto de produção textual do gênero tira;
- Compreender o que é o gênero tira e sua composição;
- Informar-se de que as escolhas linguísticas contribuem para a argumentatividade dos enunciados.

METODOLOGIA:

- Leitura de algumas tiras para o reconhecimento do gênero textual;
- Identificação do **propósito comunicativo** das tiras, do **público-alvo** e do **suporte** de divulgação do referido gênero;
- Observação dos **tipos** e **níveis** de linguagem das tiras;
- Leitura de suporte teórico referente à tira.

É BOM LEMBRAR:

PROPÓSITO COMUNICATIVO	<p>Como nos ensina Bakhtin, gêneros textuais definem-se principalmente por sua função social. [...] Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. Cada vez que produzo um texto, seleciono um gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Em função daquilo que desejo comunicar; ➤ Em função do efeito que desejo produzir em meu interlocutor; ➤ Em função da ação que desejo produzir no meio em que me inscrevo. <p>Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/194/o-que-e-um-genero-textual. Texto de Rita Jover-Faleiros. Acesso em 14 jan. 2020.</p>
PÚBLICO- ALVO	<p>Os gêneros podem ter público-alvo bem diversificado. Por exemplo: uma receita culinária tem como público-alvo pessoas em geral que tenham interesse em fazer aquele determinado alimento. Uma campanha de vacinação infantil feita através de anúncios publicitários tem como público-alvo os pais ou responsáveis pelas crianças, mas, se a campanha for de combate ao mosquito da dengue, o público-alvo será a população em geral. Assim, o público-alvo pode ser bem específico ou geral.</p>
SUPORTE	<p>“Definição de suporte: entendemos aqui como suporte de um gênero um <i>locus</i> físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. [...] Tipos de suporte: convencionais (foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos); incidentais (operam como suportes ocasionais ou eventuais)”. (Marcuschi, p.173-186)</p>
TIPOS	<p>Tipos de linguagem: verbal – o uso de palavras; não verbal – sons, gestos, expressões fisionômicas, notas musicais...; mista – combinação das duas linguagens.</p>

NÍVEIS	Nível formal: quando há a utilização de uma linguagem mais refletida, que respeita as normas das variantes linguísticas mais prestigiadas, aplicada em situações de maior formalidade; nível coloquial: comportamento linguístico que não se preocupa em seguir com rigor tais variantes de prestígio e que utiliza gírias ou expressões populares. Os dois níveis não são necessariamente opostos, mas dos quais os falantes podem se aproximar mais ou menos, tendo em vista o atendimento da adequação linguística.
---------------	--

1ª ETAPA

- Apresentação da proposta do Guia Pedagógico para os alunos: objetivos, gênero textual abordado e categoria gramatical em evidência.
- Leitura de tiras para uma abordagem geral desse texto: aspectos formais – quadros, balões de fala, extensão, linguagem verbal e não verbal; aspectos do gênero – propósito comunicativo, público-alvo, suporte ou veículo utilizado para a divulgação das tiras; aspectos linguísticos – presença de linguagem verbal, se essa linguagem é formal ou informal e, ainda, se apresenta argumentatividade.



Professor (a)!

Antes da apresentação dos elementos composicionais das tiras, ative o conhecimento prévio dos alunos, instigando-os a citarem algumas características do gênero, os personagens e autores que já conhecem. Tome essas informações como ponto de partida para a apresentação do gênero e do Guia Pedagógico de forma geral. Lembre-se de que no capítulo III haverá a continuidade desse estudo a partir da análise dos textos.

Tira 01:



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa, 9º Ano.** São Paulo: IBEP, 2015, p.140.

Análise da tira:

ASPECTOS FORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros: 2 quadros horizontais; ▪ Balões de fala: apresentam-se na forma convencional e representam uma fala normal, sem nenhuma indicação de cochicho, grito ou outra denotação; ▪ Extensão: Relativamente curta, com dois quadros em um único andar; ▪ Linguagem verbal e não verbal: apresenta as duas linguagens, constituindo uma linguagem mista.
ASPECTOS DO GÊNERO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito comunicativo: promover de forma bem humorada uma reflexão acerca das diferenças de traços físicos, ressaltando pela fala dos personagens que esse aspecto não é relevante em um relacionamento; ▪ Público-alvo: jovens e adultos; ▪ Suporte ou veículo utilizado para a divulgação da tira: Em jornal impresso e, posteriormente, em Livro didático.
ASPECTOS LINGUÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A tira apresenta linguagem verbal, sem traço de informalidade, embora os personagens estejam numa situação informal. É possível verificar que as falas dos personagens revelam argumentatividade, uma vez que são empregadas de forma a mostrar que as diferenças de traços físicos não são importantes em um relacionamento amoroso. O emprego da conjunção “mesmo” sugere bem essa intenção argumentativa.

Tira 02:



FONTE: OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa, 9º Ano. São Paulo: IBEP, 2015, p.197.

Análise da tira:

ASPECTOS FORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros: 7 quadros distribuídos em 3 andares com leitura
------------------	--

	<p>em sequência da esquerda para a direita;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Balões de fala: Grande parte apresenta-se na forma convencional e representa falas ditas sem nenhuma alteração de voz até o penúltimo quadro e falas ditas com tom de voz alterado no último quadro. Algumas falas aparecem sem balões; ▪ Extensão: Relativamente longa, com sete quadros em três andares; ▪ Linguagem verbal e não verbal: apresenta as duas linguagens, constituindo uma linguagem mista.
ASPECTOS DO GÊNERO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito comunicativo: enfatizar de forma bem humorada a ideia de que o casamento traz uma série de deveres e disciplina aos homens (aqui é interessante promover uma reflexão com os alunos, perguntando se concordam com essa ideia de que no casamento o homem submete-se à mulher, que é vista, nessa perspectiva da tira, como alguém que se coloca em posição superior); ▪ Público-alvo: jovens e adultos; ▪ Suporte ou veículo utilizado para a divulgação da tira: Em jornal impresso e, posteriormente, em Livro didático.
ASPECTOS LINGUÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A tira apresenta linguagem verbal, sem traço de informalidade, em consonância com o contexto comunicativo que é de um recrutamento de homens para comporem a tripulação do barco do personagem Hagar. Verifica-se que as falas do personagem revelam argumentatividade, uma vez que são empregadas de forma a mostrar que as características dos tripulantes a serem escolhidos são as mesmas que os homens casados já têm, reforçando com isso a visão masculina sobre o casamento.

Tira 03:



FONTE: <http://giekim.com/>. Acesso em 21 jan. 2020.

Análise da tira:

ASPECTOS FORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadros: Cinco quadros distribuídos em três andares com leitura em sequência da esquerda para a direita; ▪ Balões de fala: Há somente um traço ligando à fala ao personagem. Em alguns quadros, a fala aparece em fundo branco sem balão. ▪ Extensão: É bem comum as tiras apresentarem cinco quadros, mantendo assim, uma extensão curta. Apesar disso, apresenta-se em três andares; ▪ Linguagem verbal e não verbal: apresenta as duas linguagens, constituindo uma linguagem mista.
ASPECTOS DO GÊNERO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propósito comunicativo: provocar humor ao mostrar que as intenções dos personagens são bem diferentes. Enquanto Leopoldina romantiza a ideia de os dois terem um relacionamento, como as figuras históricas de mesmos nomes, Bonifácio não corresponde e tenta mudar de assunto. ▪ Público-alvo: jovens e adultos; ▪ Suporte ou veículo utilizado para a divulgação da tira: Em um site da internet.
ASPECTOS LINGUÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A tira apresenta linguagem verbal, com traços de informalidade, evidenciados em uma conversa bem descontraída, que ocorre em um contexto comunicativo também informal. Verifica-se que as falas do personagem revelam argumentatividade, pois cada um utiliza a linguagem para obterem êxito em suas intenções de fala.


2ª ETAPA

- Leitura de suporte teórico acerca do gênero tira.

Professor(a)!

Aproveite aqui os conhecimentos já previamente apresentados pelos alunos e amplie essas informações. Se preferir, forme equipes para que estudem e apresentem um dos elementos que compõem as tiras e que busquem ou construam exemplos do referido elemento. Ainda, dependendo do nível de conhecimento já apresentado, peça que organizem um esquema que resuma os aspectos estudados.



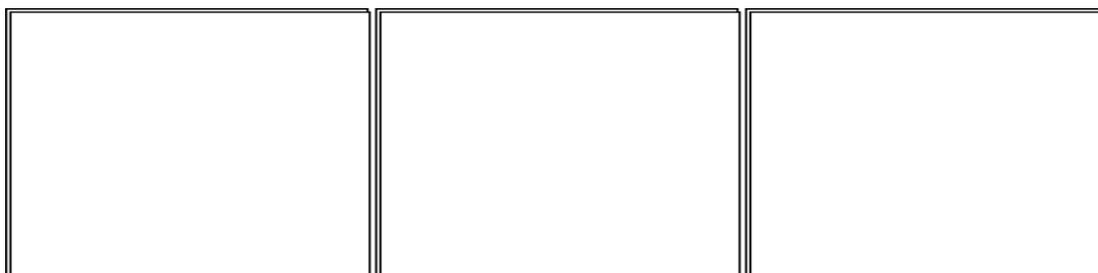
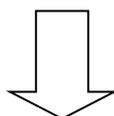
O GÊNERO TEXTUAL TIRA

O gênero textual tira faz parte do hipergênero história em quadrinhos. Assim, tira, charge, *cartum* são todos pertencentes aos quadrinhos. Essas histórias caracterizam-se pelo emprego da linguagem verbal e da não verbal em uma interação incessante. É válido ressaltar que, a depender da escolha do autor, tais textos podem apresentar somente elementos não verbais em sua composição. Ao longo dos anos, alguns elementos foram integrando essas histórias, criados dentro do próprio ambiente dos quadrinhos ou emprestados de diferentes meios, tendo em vista a rapidez da comunicação exigida por esse gênero. Em seguida, uma breve apresentação desses elementos:

O quadrinho ou vinheta

As tiras tradicionais apresentam uma sequência de quadros ou vinhetas geralmente na faixa horizontal, com leitura da esquerda para a direita. Cada quadro é composto por uma cena da história, com o uso dos elementos verbais e/ou não verbais. Comumente têm entre um e cinco quadros. No entanto, essa forma de composição é apenas uma dentre diversas possibilidades, pois existe uma grande diversidade de formatos e estruturação das tiras. Assim é possível encontrá-las na faixa vertical, com mais de um andar tanto na horizontal quanto na vertical, em Z, em L ou outras formas de acordo com o autor, com o público-leitor e com o suporte de veiculação desse gênero textual, que com o passar do tempo vem sofrendo alterações nesse sentido.

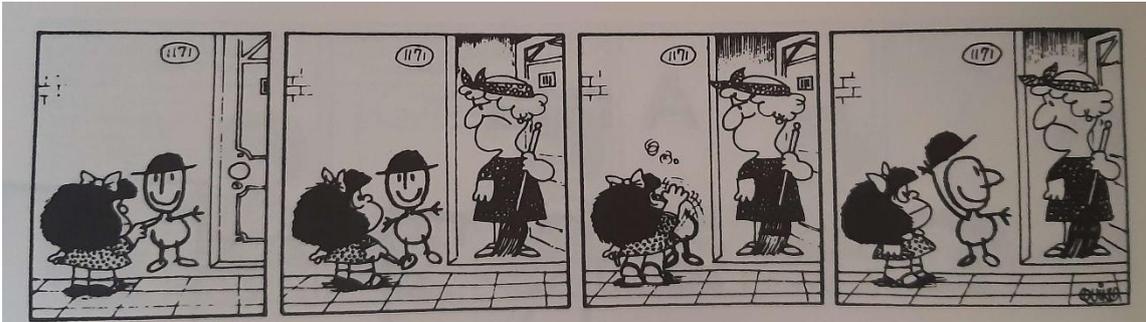
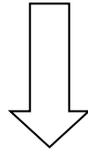
FONTE: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64



A linguagem não verbal ou icônica

A linguagem não verbal é o elemento essencial das histórias em quadrinhos. Ela aparece em uma sequência de quadros que, geralmente em forma de narrativa ficcional ou real, trazem uma mensagem ao leitor. Existem variadas técnicas de desenhos empregadas nas tiras, conforme a preferência do autor. É possível encontrar desde traços bem simples compondo os personagens até desenho mais elaborados.

FONTE: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64



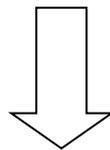
FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 42

A Linguagem verbal

A linguagem verbal também apresenta um grau importante de informatividade no universo dos quadrinhos, de acordo com o tipo de letra que aparece. Em geral, as letras são de imprensa maiúsculas e as frases terminadas com ponto de exclamação. Todavia, em algumas ocasiões, podem aparecer com algumas marcas distintivas:

- Tamanho maior que o normal e em negrito indica que o personagem está falando mais alto.
- Tamanho menor que o normal mostra que o personagem está falando mais baixo.
- Tremidas significam que o personagem sente medo e, se for em tamanho maior, pode significar grito de medo ou pavor.

FONTE: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 112

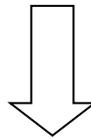
O balão

Outro elemento composicional importante desse texto é o balão de fala, que é ligado por um prolongamento chamado rabicho e indica que o personagem está falando. Cada formato já traz em si algumas informações:

- O balão de fala com traço contínuo indica que o personagem está se comunicando normalmente.
- O balão tracejado indica que o personagem fala mais baixo.
- O balão em forma de nuvem com o rabicho feito na forma de bolhas significa que o personagem está pensando.
- O balão com traçado em zig-zag pode indicar que a fala está vindo de um aparelho eletrônico como rádio ou televisão ou que o personagem está gritando.
- A presença de múltiplos rabichos saindo do mesmo balão mostra que vários personagens ao mesmo tempo.

A ordem de leitura dos balões deve ser de acordo com a ordem de fala dos personagens e os balões devem ser colocados e lidos da seguinte maneira: primeiro, na parte superior esquerda e, depois, na parte à direita e abaixo. É possível perceber que também houve modificações na forma de apresentar as falas dos personagens, pois vários quadrinistas utilizam apenas traços entre o texto verbal e o personagem.

FONTE: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 56-61

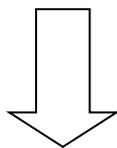


FONTE: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3766/ressignificacao-dos-baloos-das-historias-em-quadrinhos>. Acesso em 31 mar. 2020.

A onomatopeia

Outro elemento frequente nas tiras e em outras histórias em quadrinho é o uso da onomatopeia, que é uma figura de linguagem que tem por característica a imitação de um som natural, seja de objetos, animais ou pessoas. Aparecem fora dos balões, em caracteres grandes e perto do local onde o som acontece. Boa parte das onomatopeias tem origem no idioma inglês, mas muitas foram adaptadas para outros idiomas e podem variar de acordo com cada autor.

FONTE: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64



Alguns exemplos de onomatopeias:

Tic-tac: som do relógio	Tum-tum: batidas do coração
Toc-toc: som de bater na porta	Plaft: som de queda
Sniff sniff: som de pessoa triste, chorando	Bum: ruído de explosão
Buááá: ruído de choro	Crash: som de batida
Atchim: barulho de espirro	Smack: som de beijo
Uhuuu: grito de felicidade ou adrenalina	Bi-bi: som de buzina
Aaai: grito de dor	Grrr: som de raiva
Cof-cof: som de tosse	Cocóricó: som do galo cantando
Urgh: referente ao nojo	Piu-piu: som do passarinho
Nhac: ruído de mordida	Vrum-vrum: som de motor (moto, carro)
Aff: som que expressa tédio e raiva	Bang-bang: som de tiro

FONTE: Texto elaborado com base em RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018, p. 31-64)



CAPÍTULO II
PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TIRAS:
APRENDER E PRODUIR



OBJETIVO GERAL: Realizar a primeira produção do gênero textual tira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Constatar os conhecimentos já assimilados em relação à tira;
- Reconhecer as dificuldades apresentadas a fim de saná-las durante o desenvolvimento das atividades do Guia Pedagógico.

METODOLOGIA:

- Apresentação da proposta de produção de uma tira, que pode ter temática livre ou seguir uma das sugestões listadas no Guia Pedagógico;
- Definição do propósito comunicativo da tira com base no tema escolhido;
- Delimitação do público-alvo e do suporte ou veículo de exposição das produções.

1ª ETAPA

- Distribuição de uma lista com sugestões de temas para a produção textual: amizade, família, namoro, respeito, paz, escola, adolescência, animais de estimação, natureza, preconceito (racial, de gênero, linguístico, com pessoas deficientes, dentre outros), problemas sociais diversos (violência, fome, falta de moradia, precariedade na saúde, etc.);
- Encaminhamento dos alunos para uma pesquisa do tema escolhido;
- Definição do **público-alvo** e do **suporte** ou veículo de divulgação das produções – como trata-se da primeira produção, sugerir aos alunos que tenham como público-alvo a comunidade escolar.

Professor (a)!

Como essa será a primeira produção, é interessante que o público-alvo seja a própria comunidade escolar.

As tiras podem ser publicadas em mural da escola, jornal escolar, blog da turma, etc.

A motivação pode ser feita através de Slide com algumas tiras, varal de tiras, pesquisa em livros, revistas, jornais, internet, etc., apresentação de vídeo de algum autor de tiras ou de tutoriais de desenhos.



- **Motivação** aos alunos para que realizem as produções, que muitas vezes trazem elementos não verbais de forma bem simples.
- Organização da exposição das tiras produzidas.
- Produção das tiras.



CAPÍTULO III
CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL
TIRA



OBJETIVO GERAL: Conhecer a estrutura do gênero textual tira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a estrutura composicional das tiras: quadros, balões, tipos de letras, onomatopeias;
- Identificar as possibilidades de desfechos das histórias, tendo em vista o alcance de um determinado objetivo;
- Analisar o nível de linguagem (formal ou informal) utilizado nas tiras.

METODOLOGIA:

- Leitura de diversas tiras de personagens e autores variados;
- Compreensão das histórias e dos seus objetivos;
- Observação dos aspectos composicionais das tiras;
- Análise do nível de **linguagem** das tiras e da escolha de determinados usos da linguagem.

É BOM LEMBRAR:

Em todas as línguas há variação linguística. Essas variações são classificadas em: variação histórica (mudança ocorridas na língua no decorrer do tempo); regionais (seu uso ocorre em regiões geográficas específicas); socioculturais (idade, escolaridade, sexo, classe social, profissão) ou situacionais (de acordo com o contexto comunicativo como tipo de ouvinte, assunto, local em que se dá a comunicação, etc.).

FONTE: Com base em ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 241.

1ª ETAPA

- Distribuição de um impresso com as tiras a serem analisadas ou apresentação de slides com esses textos.
- Em seguida, realização da leitura de cada tira, seguida da interpretação mediada pelo professor.

Tira 01:

FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 301.

COMPREENDENDO A TIRA:

1. Quem são os personagens dessa tira?

R. Os personagens são Blue (da série Blue e os gatos de Paulo Kielwagen) no segundo quadrinho e o Branco no primeiro quadrinho.
2. O que acontece em cada quadro?

R. No primeiro quadro, o gato Branco pede pacientemente que o bebê não chore e oferece qualquer coisa para que isso aconteça. No segundo quadro, o personagem Blue demonstra irritação com o choro do bebê ao perguntar onde é o botão que desliga a criança e seu pranto.
3. Observe a reação de cada gato. Como reage o (a) do primeiro quadro? O que a pergunta do gato no último quadrinho indica acerca de seu estado emocional?

R. O gato Branco, no primeiro quadrinho, reage com paciência, buscando uma alternativa que possa satisfazer o bebê para que cesse o choro. No último quadrinho, o gato Blue revela, pela pergunta feita, que não se interessa em resolver o problema do bebê, mas quer resolver o seu problema, que é o incômodo provocado pelo barulho do choro.
4. O que sugerem as expressões faciais do gato nos quadrinhos?

R. As expressões faciais dos gatos revelam, no primeiro quadrinho, angústia, aflição, tristeza e, no segundo quadrinho, irritação, impaciência, raiva.
5. Nos dois quadros o bebê chora. Quais os elementos que mostram isso?

R. A onomatopeia Buááá e a expressão facial que demonstra choro.
6. A linguagem utilizada pelos gatos é adequada ao contexto comunicativo? Justifique.

R. Sim. O personagem utiliza linguagem informal no primeiro quadro quando emprega o imperativo do verbo chorar de acordo com a segunda pessoa gramatical e, em seguida,

emprega o pronome você, que se refere à terceira pessoa gramatical, não obedecendo, dessa forma, à norma gramatical da uniformidade de tratamento. Esse uso está adequado ao contexto comunicativo, que é informal ao apresentar uma situação de comunicação de uma conversa do cotidiano.

A série de tiras Blue e os gatos do autor Paulo Kielwagen é protagonizada por Blue, um gato rabugento e ciumento. Bem diferente dele é o seu irmão, Branco, que só quer saber de comer e dormir. Representando os gatos veteranos, tem o personagem Grampolo, uma espécie de mestre para os outros gatos. Além deles, há outros personagens nessa obra, incluindo o gambá Cascudo, que embora não seja muito amigável, por algum motivo simpatiza com o Blue. Site oficial: blueosgatos.com.br

Tira 02:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 265.

COMPREENDENDO A TIRA:

1. Quem são esses personagens?
R. Garfield (o gato protagonista da série de mesmo nome) e um cão bravo da vizinhança.
2. O que acontece em cada cena?
No primeiro quadrinho, Garfield sai determinado a lutar e a vencer o opositor dizendo que a garra sai em busca da destruição. No segundo quadrinho, aparecem as onomatopeias que indicam a ocorrência de uma luta, de um confronto. No terceiro quadrinho, Garfield aparece com aspecto de derrotado e diz que a garra foi destruída pela mandíbula, enquanto vê-se um cão em pose de vitorioso, deixando aparecer um grande dente.
3. O que as expressões do 2º quadrinho indicam?
R. Que Garfield está numa luta corporal contra outro personagem.
4. O que a fala/pensamento de Garfield sugere no último quadro?
R. A fala de Garfield no último quadro sugere que ele foi derrotado na briga.

5. Qual é a diferença dessa fala em relação à do 1º quadro?

R. Enquanto a fala do personagem no primeiro quadrinho é otimista, revelando segurança e autoconfiança, a do último quadrinho revela que Garfield não foi o vencedor ao dizer que “A garra foi destruída”, ou seja, não venceu, não destruiu.

6. Qual a figura de linguagem que aparece na tira?

R. A figura de linguagem que aparece na tira é a metonímia, pois o personagem emprega o termo garra e mandíbula para referir-se a ele e ao cão como um todo, respectivamente.

Garfield, personagem criado por Jim Davis, é um gato laranja listrado egoísta, preguiçoso, gordo, amante da televisão e, acima de tudo, sarcástico. Odie é o cão parceiro de Garfield, que sempre está com a língua de fora. Jon é um cartunista dono de Odie e Garfield que em geral não consegue conquistar as mulheres, veste-se mal e cai nos truques do gato.

Tira 03:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 339.

COMPREENDENDO A TIRA:

1. Quem são esses personagens?

R. Armandinho, protagonista da série de tiras do mesmo nome, e sua mãe.

2. Você já leu outras tiras desse personagem? Se sim, diga como essas tiras, em geral caracterizam-se.

R. Professor: É possível que os alunos já tenham lido outras tiras do personagem Armandinho. Caso não tenham lido, diga a eles que Armandinho é uma criança contestadora, que aparece dialogando com os amigos ou com os pais. É importante observar que os rostos dos adultos não são mostrados e que Armandinho tem um sapo de estimação.

3. O que acontece em cada cena?

R. No primeiro quadrinho, Armandinho pergunta à mãe porque em seu quarto há tanto papel higiênico e a mãe responde que ouviu dizer que ia faltar o produto no mercado. Ainda nesse quadrinho aparece a fala do pai dizendo que passou no mercado. No segundo quadrinho, o pai continua fala dizendo que não há papel higiênico no mercado. A mãe responde confirmando que ela estava certa.

4. Como é construído o humor da tira?

R. Pelo fato de ter faltado o papel higiênico justamente porque as pessoas estavam comprando grande quantidade do produto, com receio que fosse faltar no mercado.

5. Observe os balões de fala dessa tira e compare com os balões das tiras do Garfield e do Blue Gato. Em que eles se diferenciam?

R. As falas da tira do Armandinho não aparecem dentro de balões, apenas com um traço que as liga ao personagem. As falas do Garfield e do Blue Gato aparecem de forma mais tradicional, ou seja, dentro dos balões.

6. A linguagem empregada por Armandinho no primeiro quadro é formal ou informal? Ela está adequada à situação comunicativa? Justifique.

R. É informal, pois emprega a forma “tá”, por exemplo, no lugar de “está”. Essa escolha está adequada à situação comunicativa, pois os personagens estão em uma conversa do cotidiano no ambiente familiar.

Armandinho, personagem principal das tiras de Alexandre Beck, é um menino ingênuo e puro, inteligente e bem humorado, mas também crítico e contestador. As tiras são publicadas na internet na seguinte página: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

Tira 04:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 264.

COMPREENDENDO A TIRA:

1. Quem são os personagens da tira?

R. Calvin (da série Calvin e Haroldo) e seu pai.

2. Como o humor é construído na história?

R. No decorrer da conversa, o pai percebe que Calvin fez algo muito sério, por isso insiste em perguntar se o ele (o pai) o ama.

3. Analise as expressões faciais dos personagens. O que elas indicam em cada quadro?

R. Nos dois primeiros quadros, as expressões faciais dos personagens sugerem tranquilidade, em decorrência de um possível diálogo corriqueiro entre pai e filho. No terceiro quadrinho, a expressão do pai revela desconfiança pela insistência da pergunta de Calvin. Já no último quadrinho, o pai fica bastante irritado, pela expressão que mostra a boca bem aberta pelo grito que dá no filho.

4. O que indica a mudança de formato do balão no último quadro?

R. O balão de fala do pai, no último quadrinho, indica que ele está gritando.

5. Que outros destaques aparecem na fala do pai do Calvin no último quadro?

R. A fala aparece em negrito e em tamanho maior que as dos outros balões.

Calvin e Haroldo, do autor Bill Waterson, protagonizam a série de tiras do mesmo nome. Calvin caracteriza-se por ser um menino impulsivo, com pensamento muito à frente de sua idade. É capaz de aprontar muitas peripécias ao lado de Haroldo, o tigre de pelúcia e seu amigo imaginário.

Tira 05:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 250.

COMPREENDENDO A TIRA:

1. Quem são os personagens da tira?

R. É Ana (personagem da série Mulher de 30) e o seu namorado ou marido.

2. Que história essa tira conta?

R. A tira mostra o quanto é demorado e sofrido o processo que a mulher vivencia para arrumar-se para ir a um evento. Essa situação não é compreendida pelo personagem masculino, ao dizer que é só tomar banho e vestir uma roupa.

3. O que as expressões faciais da personagem sugerem nos quatro primeiros quadros? E no último?

R. As expressões faciais da personagem feminina nos quatro primeiros quadros revelam cansaço e dor. Já no último quadrinho, revelam raiva.

4. E a fala do homem, como você a interpreta?

R. Como alguém que não compreende que não sabe que a mulher levou um longo tempo se arrumando, que não apenas tomou banho e vestiu roupa, mas que realizou outras atividades em preparação para sair com ele.

5. Qual o objetivo da tira?

R. Promover com humor, uma reflexão acerca dos diferentes pontos de vista, no caso do homem e da mulher.

6. Por que houve o prolongamento da palavra tanto na fala do personagem masculino?

R. Para enfatizar o quanto ele achou que a mulher demorou para se arrumar.

7. E a repetição dos sinais de pontuação reforçam que sentido da fala do homem?

R. Sim, a pontuação também constrói o efeito da reação do homem em relação à demora da mulher.

As tiras produzidas pela ilustradora Cibele Santos apresentam o universo vivido por mulheres. A personagem Sabrina é solteira e, apesar de ser muito competente no trabalho, é um verdadeiro desastre na vida amorosa e só se envolve com cafajestes. Seu sonho é encontrar o príncipe encantado para levá-la ao altar, mas está difícil. A Vivi é a personagem consumista compulsiva, que vive em conflito com o marido por causa disso. A Belinha, que é a personagem gordinha, vive numa eterna briga com a balança e controlando os impulsos de devorar barras de chocolate com refrigerante.

2ª ETAPA

- Atividade em equipe: cada equipe faz a leitura de uma tira. Em seguida, identifica os seguintes aspectos:
 - Que história a tira narra?

- Qual o objetivo da tira?
- Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?
- Em seguida, cada equipe apresenta a tira e a respectiva análise.

SUGESTÕES DE TIRAS PARA SEREM UTILIZADAS NESTA ETAPA:

Tira 01:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p.270.

Análise da tira:

Que história a tira narra?
A tira narra a história de uma criança indígena conversando acerca de uma questão histórica, que foi a expulsão de muitos povos indígenas de sua terra, dando a entender que as diferenças de pontos de vista entre eles e os colonizadores sobre as relações entre o homem e a terra desencadearam o problema. Para o indígena, ele é da terra, em contrapartida o colonizador tem a visão de que os homens são donos da terra.
Qual o objetivo da tira?
Promover uma reflexão acerca da temática abordada, que é das diferentes perspectivas que povos e culturas diferentes têm a respeito da relação com a terra, com a natureza.
Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?
A tira apresenta dois quadros na faixa horizontal, sem a presença de onomatopeias. As falas não aparecem em balões de fala, são ligadas ao personagens apenas por traços. As letras aparecem uniformes, pois os destaques são enfatizados por meio da pontuação (exclamações, aspas, reticências). Há linguagem verbal e não verbal.

Tira 02:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 285.

Análise da tira:

Que história a tira narra?
A tira conta a história de duas crianças (Charlie Brown e a amiga) que conversam a partir da pergunta feita pela menina sobre se o menino a acha bonita. Como ele não quer responder, dando a entender que não a acha bonita, prefere falar da beleza interior como sendo a verdadeira beleza. Porém, a menina fica irritada com isso e, no final da tira, parece querer bater no menino.
Qual o objetivo da tira?
Provocar humor, mostrar pontos de vistas e propor reflexão sobre gostos e aparências.
Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?
A tira é composta por cinco quadros, sem nenhuma onomatopeia. As falas aparecem em balões com traço contínuo, que mostram uma conversa sem indicadores informacionais de grito, choro, cochicho. As letras são uniformes e a pontuação expressa o desencadeamento do diálogo. Há linguagem verbal e não verbal.

Tira 03:



FONTE: CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Theresa C. Português: Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2013, v.3, p.58.

Análise da tira:

Que história a tira narra?
A tira narra o fato de um vampiro ter ido a uma clínica de beleza à noite, possivelmente em busca de um bronzeamento artificial, já que ele é conhecido por não poder ter contato com claridade (por isso não pode se bronzear) e, também, porque há uma placa na clínica que sinaliza esse serviço.
Qual o objetivo da tira?
Provocar humor, promover alguma reflexão relativamente a serviços e disponibilidades de

horários de atendimento.

Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?

A tira é composta por dois quadros e aparece a onomatopeia “bam bam bam”, que indica que há alguém batendo na porta. As falas aparecem em balões com tracejado contínuo. As letras são uniformes, com exceção da primeira que está em tamanho maior, para indicar que o tom de voz usado foi mais alto que os demais. Aparece a linguagem verbal e a não verbal.

Tira 04:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 136.

Análise da tira:

Que história a tira narra?

A tira narra sobre o ponto de vista de um menino (Felipe) que defende a ideia de que é mais importante a impressão em maior quantidade de livros do que de dinheiro. A menina (Mafalda) acha sua ideia ingênua e outro menino (Manolito) acha essa forma de pensar perigosa.

Qual o objetivo da tira?

Além de provocar humor, a tira promove uma reflexão sobre o grau de importância que a sociedade pode atribuir aos lucros ou à cultura.

Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?

A tira apresenta quatro quadros, sem onomatopeia. Os balões de fala aparecem em traço contínuo e algumas falas têm tamanho maior que as outras para enfatizarem que o personagem usou um tom de voz mais elevado. Ocorre linguagem verbal e não verbal.

Tira 05:



(Há monstros debaixo da cama?. Lisboa: Gradiva, 2002. p. 123.)

FONTE: CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Theresa C. Português: Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2013, v.2, p. 364.

Análise da tira:

Que história a tira narra?
A tira narra o momento em que o menino (Calvin) olha para a comida e diz que ela tem um ar nojento. A mãe responde que é uma comida vegetariana, que faz bem à saúde. Mesmo assim, o menino ainda tem nojo e diz que é “sobremesiano” (o termo “sobremesiano” é um neologismo criado pelo acréscimo do mesmo sufixo de vegetariano ao termo sobremesa), para referir-se ao fato de que prefere os doces.
Qual o objetivo da tira?
Provocar humor, incentivar uma reflexão sobre alimentação saudável.
Que estrutura a tira apresenta (número de quadros, onomatopeias, tipos de balões de fala, forma das letras, etc.)?
A tira compõe-se de quatro quadros, com linguagem verbal e não verbal. Contém uma onomatopeia sugestiva de nojo no terceiro quadro. Os balões de fala têm traço contínuo e as letras só aparecem diferentes na onomatopeia. As expressões faciais traduzem o momento em que o menino parece falar mais alto, que é no terceiro quadro.

CAPÍTULO IV SEQUÊNCIA NARRATIVA DAS TIRAS

OBJETIVO GERAL: Analisar de que forma ocorre a sequência narrativa no gênero textual tira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar a estrutura narrativa das tiras;
- Reconhecer as partes da tira: **trama, tensão e desfecho surpreendente.**

METODOLOGIA:

- Leitura de tiras diversas e interpretação;
- Identificação da sequência narrativa das tiras.

É BOM SABER:

Essa estrutura narrativa das tiras foi mencionada por Paulo Ramos no livro *Tiras no ensino* em referência às tiras cômicas. O autor faz isso a partir de uma tira do desenhista Galvão Bertazzi chamada “curso de tirinhas a distância”. Assim, este Guia Pedagógico emprega também esses termos para se referir à estrutura narrativa das tiras em geral, uma vez que, embora nem todas as tiras sejam exclusivamente cômicas e, portanto, tenham outros propósitos comunicativos, é possível verificar que seguem essa linha narrativa tendo em



vista o alcance de seus objetivos.

FONTE: RAMOS, Paulo. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2017, p. 65

1ª ETAPA

- Distribuição de tiras diversas recortadas por quadros para que os alunos reorganizem a

sequência;

- Leitura das tiras para o reconhecimento da estrutura narrativa: trama, tensão e desfecho de cada tira.

Tira 01:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 243.

Respostas:

1. Trama: 1º quadrinho;
2. Tensão: 2º quadrinho;
3. Desfecho: 3º quadrinho.

Tira 02:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 57.

Respostas:

4. Trama: 1º quadrinho;
5. Tensão: 2º e 3º quadrinhos;
6. Desfecho: 4º quadrinho.

Tira 03:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 338.

Respostas:

1. Trama: 1º quadrinho;
2. Tensão: 2º quadrinho;
3. Desfecho: 3º quadrinho.

Tira 04:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 312.

Respostas:

4. Trama: 1º quadrinho;
5. Tensão: 2º e 3º quadrinhos;
6. Desfecho: 4º quadrinho.

2ª ETAPA

- Tirinhas com os textos verbais retirados propositalmente;
- Os alunos leem as tiras só com as imagens, imaginam a história e criam as falas como imaginam que sejam.
- Ao final, apresentação das produções.

SUGESTÃO DE TIRAS PARA ESTA ATIVIDADE

Tira 01:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 235.

Tira 02:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 267.

Tira 03:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 120.



CAPÍTULO V
ESTUDO DAS CONJUNÇÕES NAS
TIRAS

OBJETIVO GERAL: Identificar as conjunções coordenativas e o seu sentido nas tiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler e interpretar tiras diversas;
- Reconhecer o objetivo das tiras;
- Conhecer as conjunções coordenativas;
- Destacar as conjunções coordenativas das tiras no contexto em que estão inseridas;
- Identificar os tipos de relações semânticas estabelecidas pelas conjunções coordenativas.

METODOLOGIA:

- Leitura e interpretação de tiras;
- Identificação dos objetivos das tiras lidas;
- Localização das conjunções coordenadas nas tiras;
- Reconhecimento do sentido das conjunções.



1ª ETAPA

- Estudo das conjunções coordenativas.

Inicialmente, mostrar o quadro abaixo aos alunos, que apresenta as conjunções coordenativas com enfoque nas respectivas orientações argumentativas. A primeira coluna da tabela mantém a classificação feita pelas gramáticas tradicionais. A segunda traz a lista das conjunções e a terceira, a orientação argumentativa de cada grupo de conjunções.

Classificação	Operadores argumentativos	Orientação argumentativa
Aditivas	E, também, ainda, não só... mas também, tanto... como, nem (e não), além de, além disso etc.	Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Adversativas	Mas, porém, entretanto, todavia, contudo, no entanto, embora apesar de (que), ainda que, posto que.	Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Conclusivas	Portanto, por conseguinte, logo, pois, por isso, em	Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos

	decorrência etc.	apresentados em enunciados anteriores.
Explicativas	Pois, porque, já que, porquanto, que, visto que, como etc.	Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.
Alternativas	Ou... ou, seja... seja, quer... quer.	Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas ou diferentes.

FONTE: Com base em Koch; Elias, 2018, p. 64-75

- Leitura e **interpretação** das tiras e, em seguida, localização das conjunções coordenativas.



Professor (a)!

Fazer oralmente listando os aspectos composicionais das tiras, os níveis de linguagem e as conjunções coordenativas.

Sugestão: Pedir que os alunos analisem espontaneamente esses aspectos ou que se organizem em equipe para a realização dessa atividade.

Tira 01:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 21.

Análise da tira: compõe-se de quatro quadros, as falas aparecem em balões de traços contínuos, sem alteração no tipo de letras, sem onomatopeias, com linguagem espontânea com traços de informalidade (então, aí) e com ocorrência de neologismo (macarronologia).
Conjunções coordenativas: Mas, nem... nem, porque, não... nem.

Tira 02:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 297.

Análise da tira: compõe-se de dois quadros, as falas aparecem em balões de traços contínuos, há alteração no tipo de letra em uma palavra para enfatizar o seu sentido, sem onomatopeias, com linguagem espontânea com traços de informalidade (íamos no lugar de iríamos).

Conjunções coordenativas: E.

Tira 03:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.3. p. 295.

Análise da tira: compõe-se de três quadros, as falas aparecem em balões de traços contínuos, sem alteração no tipo de letras, sem onomatopeias, com linguagem espontânea com traços de informalidade (ausência da preposição de, que rege o verbo precisar).

Conjunções coordenativas: E, ou.

Tira 04:



FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto,

linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.2. p. 354.

Análise da tira: compõe-se de quatro quadros, as falas aparecem em balões de traços contínuos, sem alteração no tipo de letras, sem onomatopeias, com linguagem espontânea com traços de informalidade (fritas).

Conjunções coordenativas: Mas, e.

Tira 05:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 88.

Análise da tira: compõe-se de quatro quadros, as falas aparecem fora dos balões, pois indicam o texto que Mafalda está escrevendo. Há onomatopeia para indicar que Mafalda sente o cheiro de sopa, alimento, que está sendo preparado para o almoço. A linguagem espontânea com ocorrência de neologismo (desmelhorando).

Conjunções coordenativas: Por isso.

Tira 06:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 82.

Análise da tira: compõe-se de quatro quadros, as falas aparecem em balões de traços contínuos, com alteração no tipo de letras, que ficam maiores para evidenciar um tom de voz mais alto. Não ocorre onomatopeia. A linguagem é espontânea com traços de informalidade (porcaria).

Conjunções coordenativas: E, ou.

2ª ETAPA

- Leitura de outros gêneros textuais para a identificação das conjunções coordenativas e de seus sentidos no texto.

Texto 01 (Charge):



FONTE: <https://www.tecconcursos.com.br/questoes/525032>. Acesso em 16 jan. 2020.

Conjunção E: É uma conjunção coordenativa aditiva. O sentido no contexto é de aglutinar as idades que estão incluídas entre o primeiro número (5) e o segundo (17).

Conjunção MAS: É uma conjunção coordenativa adversativa. Seu sentido no contexto comunicativo é o de estabelecer uma contraposição do enunciado anterior (li) em relação ao posterior (não entendi).

Texto 02 (Miniconto):

CONVERSA

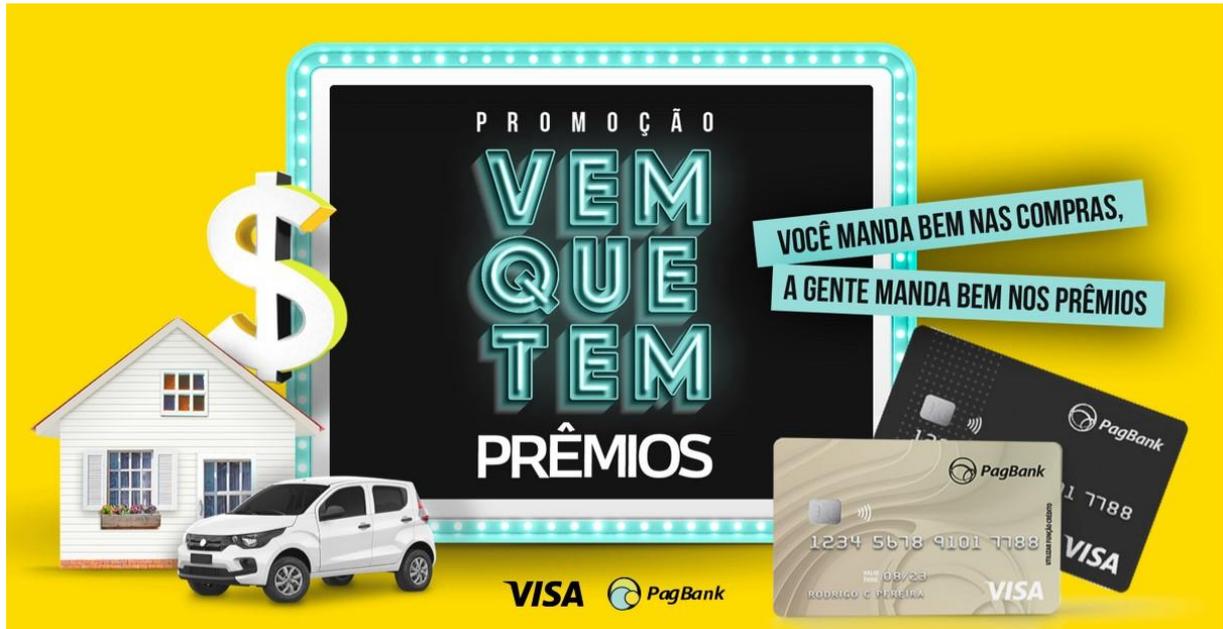
Era um grande carpinteiro, caprichoso, conhecido em toda a região. Seus telhados eram perfeitos. Mas era a um tempo taciturno e inquieto, falava pouco, às vezes falava sozinho. Contou que tinha “uma conversa” na cabeça, dois homens passavam o dia a discutir assuntos diversos, às vezes riam, às vezes brigavam. Um dia escorregou e caiu lá da cumeeira. Felizmente só morreram os outros dois. **(Maríndia Girardello)**

FONTE: <http://www.minicontos.com.br/>. Acesso em 16 jan. 2020.

Conjunção MAS: É uma conjunção coordenativa adversativa. Seu sentido no contexto comunicativo é o de estabelecer uma contraposição entre os períodos anteriores e aquilo que vai ser dito acerca do personagem.

Conjunção E: É uma conjunção coordenativa aditiva. O sentido na primeira ocorrência no texto é de juntar duas características do personagem. Na segunda ocorrência, a referida conjunção apresenta uma sucessão de fatos (escorregou e caiu) em que o segundo fato é uma consequência do primeiro.

Texto 03 (Peça publicitária):



FONTE: <https://promoco.es.visa.com.br/site/vemquetempremios/>. Acesso em 26 dez. 2020.

Conjunção QUE: É uma conjunção coordenativa explicativa. No contexto do anúncio publicitário, foi utilizada para justificar ou explicar o motivo do chamamento feito pelo verbo vir no imperativo afirmativo (tem prêmios).

Texto 04 (Poema):

SONETO DE FIDELIDADE

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

FONTE: MORAES, Vinícius de. Nova Antologia poética. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013, p. 40

Conjunção E: Conjunção coordenativa aditiva. Nas várias ocorrências, essa conjunção enfatiza o quanto o eu lírico é dedicado ao amor, pois cada atitude sua é especial no contexto do relacionamento (e com tal zelo, e sempre, e tanto).

Conjunção Ou: Conjunção coordenativa alternativa. O sentido expresso pela conjunção é de estabelecer inclusão entre ideias (pesar ou contentamento).

Conjunção MAS: Conjunção coordenativa adversativa. Expressa sentido de oposição entre a ideia de que o amor em algum momento chegará ao termo e a ideia de infinitude do sentimento enquanto dura.

Texto 05 (Canção):

<p>COMPLETO – IVETE SANGALO É tão bom ter alguém por perto Pra você se sentir completo Ter a mão que te leva pro futuro Vislumbrando um horizonte seguro</p> <p>É tão bom viajarmos juntos E viver aproveitando tudo Amanhã vai ser melhor que hoje Novos sonhos ao amanhecer</p> <p>Imagino milhões de sorrisos Cada um com seu jeito de ser Mas ligados no mesmo destino Um amor feito eu e você</p>	<p>O céu e o mar A lua e a estrela O branco e o preto Tudo se completa de algum jeito</p> <p>Homem, mulher A faca e o queijo O incerto e o perfeito Tudo se completa de algum jeito</p> <p>Compositores: Ivete Maria Dias De Sangalo Neilton Cerqueira Santos</p>
--	---

FONTE: <https://www.lettras.mus.br/ivete-sangalo/876030/> Acesso em 26 dez. 2020.

Conjunção E: É uma conjunção coordenativa aditiva. O sentido expresso pela conjunção é de somar ações que se completam (viajar juntos e viver aproveitando tudo) e de estabelecer associações entre elementos que se complementam (céu e mar/ o branco e o preto) e o casal apaixonado (eu e você).

Conjunção MAS: É uma conjunção coordenativa adversativa. Seu sentido no contexto comunicativo é o de estabelecer uma contraposição do enunciado anterior (cada um tem seu jeito de ser) em relação ao posterior (ligados no mesmo destino).

SUGESTÃO DE ATIVIDADE: BINGO DAS CONJUNÇÕES

Professor (a)!

Aproveite a brincadeira do bingo, que os alunos costumam se envolver bastante, para retomar o sentido das conjunções. Distribua ou peça que os alunos desenhem a tabela abaixo, que será usada para a construção da cartela do bingo.



MODELO DE CARTELA

- Peça aos alunos que preencham cada quadro com uma conjunção que aparece no quadro estudado na aula.
- Previamente, prepare as conjunções em tiras de papel, dobre-as e coloque-as em uma caixinha para a chamado do bingo.
- Quando você fizer o sorteio da conjunção, o aluno que tiver preenchido o quadro com essa respectiva palavra tem que dizer uma frase empregando-a adequadamente. Só assim poderá marcá-la em sua tabela.
- Quando um aluno marcar três conjunções em uma linha ou a tabela inteira, ganha (combine isso previamente com a turma).
- Leve um brinde para o aluno vencedor, a seu critério.



CAPÍTULO VI
A ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DAS
CONJUNÇÕES COORDENATIVAS
NAS TIRAS DA MAFALDA



OBJETIVO GERAL: Reconhecer a força argumentativa estabelecida pelas conjunções coordenativas nas tiras da Mafalda.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler e interpretar tiras;
- Conhecer a personagem Mafalda;
- Identificar o tipo de conjunção que aparece nos textos;
- Analisar de que forma as conjunções ajudam a construir a argumentação nas tiras.

METODOLOGIA:

- Leitura e compreensão de tiras da Mafalda;
- Identificação das conjunções coordenativas e seus sentidos no texto.
- Análise da construção da argumentação a partir das conjunções coordenativas.

É BOM LEMBRAR:

Mafalda, principal personagem da série de tiras feitas por Joaquim Salvador Lavado, conhecido por Quino, é conhecida mundialmente por sua atitude contestadora e inteligente e por ter um pensamento à frente de sua idade. Em geral, ela preocupa-se com problemas que atingem a humanidade, muitas vezes decorrentes de conflitos ou interesses políticos. Também, não quer somente crescer, casar e ter filhos. Ainda, vive questionando acerca do modelo tradicional de ensino, gosta de ver televisão e deixa clara a sua total aversão por sopa. Susanita, amiga da Mafalda, uma menina fútil, que só pensa em um dia casar-se com um rapaz rico e bonito e ter muitos filhos. Manolito é o amigo filho de comerciante, que só pensa em negócios e em obter lucros. Miguelito é um menino um pouco menor que Mafalda e que, muitas vezes, não compreende as coisas que ela diz. Felipe é um sonhador que não gosta da escola e vive lutando contra a sua consciência. Outros personagens: irmão de Mafalda (Guille), o pai (Pelicarpo) e a mãe (Raquel), Liberdade (uma amiga baixinha) e Burocracia (a tartaruga de estimação).

2ª ETAPA

- Leituras das tiras em pequenos grupos;
- Identificação das conjunções coordenativas e de seus sentidos;

- Evidenciação da argumentatividade das conjunções coordenativas das tiras;
- Apresentação das análises.



Professor (a)!

Como sugestão de apresentação das análises, peça que cada equipe escolha um representante, que deverá passar em outros grupos mostrando a referida análise.

Tira 01:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 33.

Conjunções coordenativas e a orientação argumentativa que seus sentidos expressam:

- **MAS:** Apresenta sentido de contraposição orientada para uma conclusão contrária.
- **E:** Soma argumento a favor de uma mesma conclusão.
- **OU:** Introduce argumento alternativo que leva a uma conclusão oposta.

Tira 02:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 55.

Conjunção coordenativa e a orientação argumentativa que seu sentido expressa:

MAS: Apresenta sentido de contraposição orientada para uma conclusão contrária.

Tira 03:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 183.

Conjunções coordenativas e a orientação argumentativa que seus sentidos expressam:

- **NÃO... NEM:** Soma argumento a favor de uma mesma conclusão.
- **E:** Soma argumento a favor de uma consequência do que foi mencionado antes.

Tira 04:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 182.

Conjunções coordenativas e a orientação argumentativa que seus sentidos expressam:

- **QUE:** introduz uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.

Tira 05:



FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 87.

Conjunção coordenativa e a orientação argumentativa que seu sentido expressa:

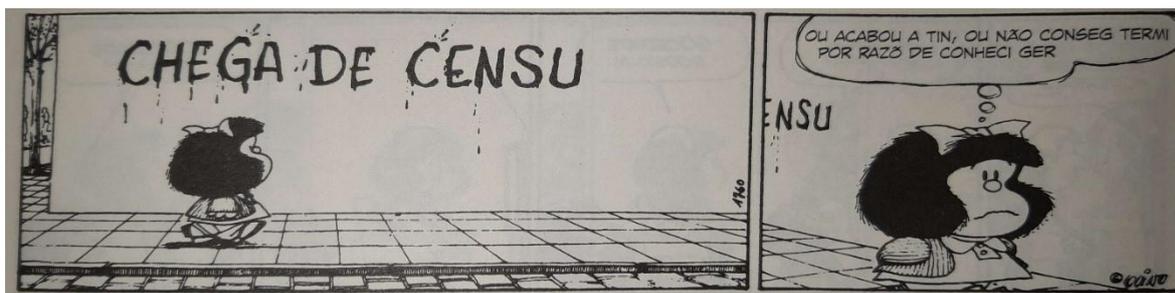
- **OU:** Introdz argumento alternativo que leva a uma conclusão oposta.

Tira 06:

FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 99.

Conjunções coordenativas e a orientação argumentativa que seus sentidos expressam:

- **E e MAS:** Apresentam sentido de contraposição orientada para conclusões contrárias.

Tira 07:

FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 80.

Conjunção coordenativa e a orientação argumentativa que seu sentido expressa:

- **OU:** Introduce argumento alternativo que leva a uma conclusão oposta.

Tira 08:

FONTE: QUINO. 10 anos com Mafalda. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 48.

. Conjunções coordenativas e a orientação argumentativa que seus sentidos expressam:

- **E:** Apresenta sentido de contraposição orientada para uma conclusão contrária.



2ª ETAPA

- Proposta de **reformulação** das falas substituindo as conjunções por outras de mesmo sentido e/ou de sentidos diversos;
- Em seguida, observação das diferenças e/ou semelhanças observadas após as reformulações.

Nessa atividade de reformulação, é importante proporcionar aos alunos um momento de reflexão acerca da escolha das conjunções coordenativas, pois mesmo aquelas de valor semântico equivalente, podem não ser adequadas naquele contexto ou naquela fala especificamente. Também, que a escolha de outros valores semânticos de conjunções podem trazer novos sentidos e novas construções linguísticas. Por fim, vale salientar que o objetivo principal desta atividade não é simplesmente alterar as falas originais das tiras, mas sim, propor reflexões acerca dos sentidos decorrentes das escolhas linguísticas e de como as atividades de produção textual devem ser realizadas de forma planejada, de forma a atingir o propósito comunicativo de cada gênero textual.



CAPÍTULO VII
PRODUÇÃO FINAL DE TIRAS:
CONSOLIDANDO OS
CONHECIMENTOS NA PRÁTICA

OBJETIVO GERAL: Realizar a segunda produção do gênero textual tira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer o progresso obtido durante a aplicação do Guia Pedagógico em relação à aprendizagem do gênero textual tira;
- Empregar a adequação linguística ao contexto comunicativo nas produções das tiras;
- Analisar o uso das conjunções coordenativas e os sentidos por elas orientados;
- Perceber a força argumentativa a

METODOLOGIA:

- Apresentação da proposta da segunda produção de uma tira, que pode ter temática livre ou seguir uma das sugestões listadas no Capítulo II do Guia Pedagógico;
- Definição do propósito comunicativo da tira com base no tema escolhido;
- Delimitação do público-alvo e do suporte ou veículo de exposição das produções (no final desta etapa, seguem algumas sugestões de publicação);
- Avaliação e reescrita das produções;
- Publicação das tiras produzidas.

Professor (a)!

Outra sugestão é que produzam uma tira da Mafalda ou de outros personagens conhecidos, desde que as produções sejam coerentes com o contexto do personagem escolhido. Também, instigue os alunos a utilizarem conjunções coordenativas em suas tiras, conforme as possibilidades.



1ª ETAPA

Planejamento da tira

1. Defina o conflito que você vai narrar. Com base nisso, faça a escolha dos personagens da tira;
2. Decida se vai utilizar personagens já conhecidos e mantenha o perfil desses ou se vai criar os personagens, tendo cuidado para que tenha características interessantes para o público-leitor;
3. Faça um esboço da narrativa, delimitando o acontecimento chave de cada quadro;

4. Escolha o tipo de balões e de outros aspectos composicionais das tiras;
5. Defina o propósito comunicativo da tira: humor, suspense, medo, expectativa, reflexão etc.
6. Liste possíveis conjunções coordenativas que podem ser utilizadas nas tiras para a construção de argumentatividade.

FONTE: Com base em ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.1. p. 152.



Elaboração da tira

1. Desenhe cada uma das cenas;
2. Utilize os aspectos composicionais das tiras de forma que a produção fique bem caracterizada;
3. Verifique se todos os recursos possíveis foram utilizados;
4. Veja se houve ou não utilização das conjunções e se ficaram coerentes com o sentido pretendido;
5. Assine sua tira.

FONTE: Com base em: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.1. p. 153.



Avaliação e reescrita da tira

1. Defina se prefere fazer avaliação em dupla, em grupo ou individualmente.
2. Observe a grade de critérios e vá indicando se esses critérios foram ou não atendidos, sempre justificando as indicações.
3. Indique a lápis algum desvio de ortografia, pontuação, concordância, escolha de vocabulário, etc.
4. Se necessário, discuta com o professor ou com colegas formas de adequar melhor a sua produção.
5. Faça a reescrita da produção.

FONTE: Com base em: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.1. p. 153-154.

Grade de critérios para a avaliação da tira

Grade de critérios para a avaliação da história em quadrinhos	
1	A HQ narra um conflito entre personagens.
2	Há continuidade entre os quadros.

3	Os quadros apresentam momentos essenciais da narrativa.
4	Existe coerência entre as ações, as falas e as características dos personagens.
5	A linguagem típica das HQs (tipos de balões, leitura da esquerda para a direita, etc) foi respeitada.
6	Houve um bom aproveitamento de recursos específicos do gênero: onomatopeias, letras em destaque, etc.
7	A HQ alcança um efeito específico: humor, suspense, medo, etc.
8	A HQ foi feita com capricho.

FONTE: ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016. v.1. p. 155.

Outros pontos

9	Houve o emprego adequado de conjunções coordenativas.
10	A argumentatividade foi bem orientada na HQ.

4ª ETAPA

- Publicação das tiras de acordo com a escolha **prévia** dos alunos.

Sugestões de publicação:

- ❖ Confeccionar um **fanzine** (revista de fãs) com a turma. Para isso, é preciso fazer a montagem das tiras, fazer cópias de acordo com a quantidade prevista e organizar a encadernação (que pode ser feita com barbantes ou fitas). Também, preparar a capa e um texto de apresentação para o fanzine. E, ainda, pode organizar as tiras por temas, enumerar as páginas e fazer o índice com o nome de cada autor. Antes da reprodução do material, é recomendado revisar todo o conteúdo e verificar se é todo autoral.
- ❖ Publicar em murais, blogs ou em algum jornal da escola ou da comunidade;
- ❖ Preparar um momento para a turma apresentar as tiras para colegas de outras salas. Para isso, pode-se fazer a projeção em slides e alguém faz a apresentação de como foi o processo de produção das tiras;
- ❖ Veja também outras sugestões da turma.

É BOM SABER:

A palavra fanzine vem da contração da expressão em inglês fanatic magazine, que significa em português revista de fãs. E o que isso significa? Significa que os fanzines são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em

comum, sejam elas amadoras ou profissionais. Por seu conteúdo depender exclusivamente da paixão do fanzineiro – é como são chamados as pessoas que publicam fanzines – pelo tema abordado, praticamente existem fanzines sobre qualquer tema que você puder imaginar: ficção-científica, música, literatura, culinária, aeronaves, e inúmeros outros, abordados sob as mais diversas formas: contos, poesias, documentários, quadrinhos e entre outros.

FONTE: <https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>. Por Fabrizio Yamai. Acesso em 17 jan. 2020.



Querido (a) professor (a)!

Chegamos ao final deste Guia Pedagógico. Esperamos que as atividades aqui propostas tenham sido utilizadas com proveito em suas aulas de Língua Portuguesa. Desejamos também que cada vez mais possamos fazer de nossa língua materna um instrumento de participação social dos nossos alunos, para que a utilizem eficazmente na luta por seus direitos e na realização de seus deveres na sociedade. Ainda, que ler e escrever com proficiência não seja privilégio obtido apenas por uma parte da sociedade, mas incondicionalmente por todos aqueles que vierem à escola, para que sejam importantes agentes de transformações sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos feitos para as abordagens aqui apresentadas, a saber, do ensino de gramática nas escolas, da argumentação e dos gêneros textuais, constataram que as aulas de Língua Portuguesa têm sido postas em evidência com o fito de se reverem determinados modos de realizá-las e de fazer entrar em pauta novas formas de se trabalhar com a referida disciplina, seja em relação à gramática, à ortografia, à leitura e à produção textual. Isso porque tradicionalmente essas aulas trataram, por muito tempo, quase que exclusivamente do ensino da gramática normativa, que era tida como única forma de uso da língua a ser aceita socialmente.

Dessa forma, o texto não tinha tanto espaço, era frequentemente fragmentado em frases isoladas para o ensino de regras gramaticais. Esse modelo foi válido num momento em que a escola era frequentada basicamente por uma elite que já detinha esse uso da norma gramatical. Todavia, nas últimas três décadas, houve uma democratização do acesso à escola, que passou a ser frequentada também por falantes de outras variações linguísticas, impondo essa revisão do ensino de língua materna.

Assim, observamos que a clientela escolar mudou, trouxe novos anseios e outras necessidades, no entanto, o professor de Língua Portuguesa demorou a fazer esse processo de mudança, uma vez que não recebeu uma formação acadêmica ou continuada que efetivamente o colocasse a par desses desafios mais recentes e que o fizesse buscar um equilíbrio entre a tradição e a modernidade.

Nessa perspectiva, as reflexões que ora realizamos sobre o trabalho com a gramática em sala de aula evidenciaram a necessidade de cada vez mais o ensino de língua materna ser revisto e modificado. Dessa maneira, reafirmamos que é necessário continuar oportunizando ao aluno o conhecimento da gramática normativa, de forma que se tenha uma opção a mais de uso e adequação da língua em diversos contextos sociocomunicativos. A reformulação consiste em se realizar um ensino contextualizado, que considere as situações concretas de uso da língua e de suas regularidades e que proponha um ensino produtivo da gramática, que habilite o aluno a transitar naturalmente entre as variantes da língua que lhe forem mais oportunas.

Em relação à argumentação, que foi outro viés temático deste trabalho, evidenciou-se que as atividades linguísticas são utilizadas de modo a orientar os sentidos argumentativamente. Dessa maneira, o locutor age com a finalidade de provocar determinadas reações em seu interlocutor. Enfatizou-se, também, que a categoria gramatical das conjunções

coordenativas, além de estabelecerem conexões entre termos, orações, períodos e parágrafos, funcionam como elementos linguísticos argumentativos, sendo assim responsáveis pela orientação de sentidos propostos no texto.

Outra discussão apresentada aqui foi acerca dos gêneros textuais, que ganharam um espaço cada vez mais importante nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho com os gêneros textuais tem sido fundamental no desenvolvimento linguístico do aluno, pois a aprendizagem do texto efetiva a aprendizagem da própria língua. Assim, faz-se necessária a continuidade do trabalho com os textos em sala de aula, como ferramenta importante para que o professor atenda as demandas surgidas com a diversidade sociocultural e linguística das escolas.

Ainda sobre a presença dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, é importante enfatizar que o professor precisa fazer uma escolha criteriosa daqueles que melhor se adequam às determinadas situações ou conteúdo. Dada a importância de uma boa escolha do gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa, esta pesquisa selecionou a tira, que integra o hipergênero História em quadrinhos.

Acerca das tiras, esta pesquisa observou que já são amplamente utilizadas em livros didáticos e em outros materiais pedagógicos. Viu-se, também, que é um gênero textual que apresenta determinadas vantagens em ser utilizado no ensino, pois tem, em geral, pequena dimensão, quantidade expressiva de informações, além de ser atrativo para os alunos ao apresentar linguagem mista e, na maioria das vezes, efeito de humor.

Outra vantagem do uso das tiras em sala de aula é que os alunos já têm contato com esse gênero, algo que facilita a sua abordagem e oferece a possibilidade de o aluno agregar novos conhecimentos às suas experiências de mundo. Dessa forma, esperamos que a escolha do gênero tira possa contribuir para que o aluno perceba que os seus conhecimentos também são valorizados na escola e que podem servir de ferramenta para novas aprendizagens.

A pesquisa também mostrou que, apesar das facilidades existentes em relação às tiras, é importante que sejam trabalhadas de forma criteriosa e bem planejada, para que não sirvam apenas como pretexto para a identificação de determinadas categorias gramaticais. Além disso, que possam ser reconhecidas com toda a potencialidade que têm e não como um gênero inferior, que só tem a função de provocar humor.

Como produto final, elaboramos um Guia Pedagógico, que abordou o tema “A argumentação através das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda”. Verificou-se que esse viés temático foi realmente pertinente, já que engloba vários aspectos linguísticos para subsidiarem aulas de Língua Portuguesa, a saber, a argumentação, a categoria gramatical das conjunções, especificamente as coordenativas, e o gênero textual tira, com destaque para série

da personagem Mafalda. O alvo do Guia foram alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental, embora possa ser usada em outras séries, desde que seja devidamente adaptada para esse fim.

O primeiro capítulo do Guia Pedagógico teve como objetivo fazer uma apresentação do gênero textual em evidência por meio da leitura e da análise de algumas tiras a fim de serem identificados os aspectos que as compõem. Em seguida, propôs-se estudo de referencial teórico acerca desse gênero textual. Essa etapa é de fato necessária, pois oportuniza um conhecimento mais consistente das tiras, desfazendo possíveis equívocos em relação a sua estrutura e conteúdo.

No segundo capítulo, o objetivo principal foi realizar a primeira produção de tiras através da apresentação da proposta de escrita do gênero com sugestão de temas que possam ser utilizados e com a definição do propósito comunicativo de cada texto, do público-alvo e da forma de publicação dos textos produzidos. Esperamos que essa etapa ofereça ao professor um parâmetro para que possa desenvolver o estudo de maneira que preencha as lacunas existentes quanto à compreensão do gênero pelos alunos.

Os capítulos de três a seis consistiram em uma sequência de atividades que enfatizaram os aspectos composicionais das tiras, a sequência narrativa que aparece nesse texto, o estudo das conjunções coordenativas e a análise da orientação argumentativa que essas conjunções conferem na construção de sentidos dos enunciados. A realização dessas etapas foi proposta mediante sugestão de atividades diversas, com leitura e análise das tiras, com reflexões sobre a linguagem que os textos empregam, com referenciais teóricos, enfim, com situações que promovam um estudo significativo dessa forma textual e de aspectos linguísticos a ela relacionados.

Como último capítulo desse Guia Pedagógico, apresentou-se a proposta da produção final das tiras, para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo de seu desenvolvimento. Com essa etapa final, almejamos que o gênero textual em foco tenha sido eficazmente assimilado pelos alunos e que as atividades realizadas durante a aplicação do Guia possam de fato contribuir para o êxito em relação ao que propuseram alcançar. Esse capítulo foi elaborado com a apresentação de várias etapas, desde o planejamento do texto até a sua revisão e publicação.

Assim sendo, acredita-se que a utilização desse material viabilizará uma aprendizagem expressiva no que diz respeito aos aspectos por ela abordados, sobretudo quanto à análise da força argumentativa construída pelas conjunções coordenativas no gênero textual tira da personagem Mafalda. É importante a realização dessa análise porque evidencia que as conjunções apresentam um maior potencial quando inseridas nos textos. Essa categoria

gramatical vai além daquilo que os manuais de gramática apresentam, pois não só estabelece relações coesivas nos textos, como também traz uma orientação argumentativa ao ser empregada em um enunciado.

Ainda, a realização de atividades que evidenciem a força argumentativa das escolhas linguísticas propicia que os falantes de uma língua utilizem-na com maior eficácia, tendo em vista as necessidades impostas pelo meio social onde eles possam estar inseridos. Além disso, cada vez mais teremos aulas de língua materna que promovam, além da aprendizagem da leitura e da escrita, momentos de reflexão e de apropriação de mais mecanismos de uso da língua em contextos comunicativos diversos.

É importante deixar claro que esta pesquisa e esta proposta de intervenção ainda não conseguiram abarcar tudo aquilo que perfaz a temática na sua plenitude, uma vez que foi construída dentro de uma limitação de tempo e de espaço para isso. Todavia, abriram margem para que o assunto possa ser tratado em futuras oportunidades. Dessa forma, espera-se aqui ter respondido a algumas questões importantes acerca do tema e, também, ter despertado o interesse para a continuidade dessa necessária discussão.

Nesse sentido, faz-se indispensável mencionar o quanto o Programa de Mestrado Profissional em Letras contribuiu para que esta pesquisa se materializasse, tanto pelas aprendizagens construídas pela mediação de todos os professores na efetivação das aulas de suas disciplinas, como pelas condições oferecidas para a realização deste trabalho. Assim sendo, é oportuno que as discussões, aqui apresentadas, possam oferecer ao referido programa um subsídio considerável direcionado aos professores que integram o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, M. Vanice Lacerda de Melo. **Modalização e polifonia no gênero resenha acadêmica: um olhar apreciativo sobre a voz da ciência**. Tese de doutorado em Linguística. UFPB. João Pessoa, 2015.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. Tradução de Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Seguinte, 2013.
- CAMPOS, Elísia P. de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênone editorial, 2014.
- CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Theresa C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas - SP: Pontes, 1987.
- DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- GIACOMOZZI, Gilio et al. **Estudos de gramática**. São Paulo: FTD, 1999.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006b.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**.

São Paulo: Contexto, 2017a.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2017b.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2018.

LUFT, Celso P. **Língua e liberdade.** São Paulo: Ática, 2006.

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

MEIRELES, Cecília. **Melhores poemas.** São Paulo: Global Editora, 2002.

MORAES, Vinícius de. **Nova Antologia poética.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa, 9º Ano.** São Paulo: IBEP, 2015.

ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: Literatura, produção de texto, linguagem.** São Paulo: Moderna, 2016.

PASCHOALIN & SPADOTO. **Gramática: teoria e exercícios.** São Paulo: FTD, 2008.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: História, teorias, perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio.** São Paulo: FTD, 1994.

QUINO. **10 anos com Mafalda.** Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (ORG.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2017.

ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola editorial, 2015.

SACCONI, Luiz Antonio. **Novíssima gramática ilustrada Sacconi.** São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** (2006). Trad. Antônio Chelini, José

Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix (1ª edição, 1912).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

ALENCAR, Lucas. “Treze quadrinistas brasileiros que você precisa conhecer”. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/trezequadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2019.

CHARLES MONROE SCHULZ. Disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/c/charles-schulz.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

DIK BROWNE. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/dikbrowne/1613>>. Acesso em 16 mar. 2019.

ESTANTE BLOG. “Livros também são temas de tirinhas”. Disponível em: <<https://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FONSECA, Denyse Lage. “Atividade de Português: modos verbais – tira do Hagar – 6º ano”. Disponível em: <<https://www.acessaber.com.br>>. Acesso em 16 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. “Quino: Quadrinista argentino”. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/quino/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. “Ziraldo: Cartunista brasileiro”. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/ziraldo/>>. Acesso em 16 mar. 2019.

GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Denise Tolfo; (Org.) “O que é pesquisa”. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 30 out 2019.

GIRARDELLO, Maríndia. “Minicontos: Oficina de criação literária on-line”. Disponível em: <<http://www.minicontos.com.br/>>. Acesso em 16 jan. 2020.

HENFIL. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú

Cultural, 2019. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5430/henfil>>. Acesso em 16 mar. 2019.

JOVER-FALEIROS, Rita. “O conceito de gênero textual e seu uso em aula”. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/194/o-que-e-um-genero-textual>>. Acesso em 14 jan. 2020.

KAWAI, Suzana De Carvalho Lima. “Plano de aula - Ressignificação dos balões das histórias em quadrinhos”. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3766/ressignificacao-dos-baloes-das-historias-em-quadrinhos>>. Acesso em 31 mar. 2020.

LEITE, Willian. “Willtirando”. Disponível em: <www.willtirando.com.br>. Acesso em 16 mar. 2019.

MARQUES, Débora. A coordenação e a subordinação nas perspectivas tradicional e

funcionalista: confrontos. In **Revista Gatilho – Revista discente do Programa de Pós-**

Graduação em Linguística da UFJF. Juiz de Fora, MG, Brasil, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26876>>. Acesso em 21 dez. 2019.

MARVIOLI. “Graúna: Henfil”. Disponível em: <<http://diuntudo-marvioli.blogspot.com/2011/01/grauna-henfil.html>>.

Acesso em 16 mar. 2019.

MAZINHO. “Conheça Joaquín Salvador Lavado, o ‘Quino’”.

Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2011/11/conheca-joaquin-salvador-lavado-o-quino/>>.

Acesso em 16 mar. 2019.

MELO NETO, João Cabral de. “O amor comeu meu nome”. Disponível em

<<https://www.culturagenial.com/maiores-poemas-de-amor-literatura-brasileira/>>. Acesso em

15 mar. 2019.

NOEL, Marcos. “Gi e Kim: os bem casados”. <<http://giekim.com/>> . Acesso em 21 jan. 2020.

QUESTÃO DE CONCURSO. Disponível em:

<<https://www.tecconcursos.com.br/questoes/525032>>. Acesso em 16 jan. 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. “O pequeno Príncipe”. Disponível em:

<http://www.buscadaexcelencia.com.br/wpcontent/uploads/2010/08/O_Pequeno_Pr%C3%A

Dncipe_Ilustrado.pdf>. Acesso em 15 mar. 2019.

SANGALO, Ivete. “Completo”. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ivete-sangalo/876030/>>. Acesso em 26 dez. 2020.

VISA. “Peça publicitária”. Disponível em:

<<https://promocoes.visa.com.br/site/vemquetempremios/>>. Acesso em 26 dez. 2019.

YAMAI, Frabízio. “O que é Fanzine?” Disponível em: <<https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>>. Acesso em 17 jan. 2020.

ZIRALDO. “Tirinha do dia”. Disponível em:

<<http://www.omeninomaluquinho.com.br/paginatirinha/PaginaAnterior.asp?da=0907201>>.

Acesso em: 16 mar. 2019.

ANEXO

ANEXO A – CARICATURA DA AUTORA

Feita por Ateliê Desenhos Católicos por meio de encomenda na página <https://www.elo7.com.br/>. Em 16 abr. 2020.