



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

SILVANA REGINA XISTO FIORI

**NÃO EXISTEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SEM
PONTOS: UM ESTUDO SOBRE A PONTUAÇÃO**

Londrina

2021

SILVANA REGINA XISTO FIORI

NÃO EXISTEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SEM PONTOS: UM ESTUDO SOBRE A PONTUAÇÃO

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Letras (PROFLETRAS), da
Universidade Estadual de Londrina -
UEL, como requisito à obtenção do
título de Mestra. Área de
concentração: Linguagens e
Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel
Borges

Londrina

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FIORI, Silvana Regina Xisto.

Não existem histórias em quadrinhos sem pontos: um estudo sobre a pontuação / Silvana Regina Xisto FIORI. - Londrina, 2021.
84 f. : il.

Orientador: Maria Isabel BORGES.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Gramática. 2. Pontuação. 3. Tira cômica. 4. Caderno Pedagógico. - Tese. I. BORGES, Maria Isabel. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

SILVANA REGINA XISTO FIORI

NÃO EXISTEM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SEM PONTOS: UM ESTUDO SOBRE A PONTUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito à obtenção do título de Mestra. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dra. Letícia Fraga
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina

Londrina _____ de _____ de _____

A minha família, em especial, ao meu esposo, pela compreensão e companheirismo.

Aos meus alunos, motivo maior deste trabalho.

Aos professores que se empenham na busca de um ensino e aprendizagem com qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao programa PROFLETRAS, pelo conhecimento adquirido em suas disciplinas e trabalhos.

À Universidade Estadual de Londrina, por me acolher como aluna e ceder os espaços para as aulas.

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

A minha orientadora, Prof^a Dra. Maria Isabel Borges, não somente pela confiança em mim depositada e pelas valiosas orientações como também pela relação de amizade construída entre nós durante esse tempo.

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

Aos meus colegas de turma do PROFLETRAS, pela cumplicidade e amizade.

A Deus, por ter me dado saúde, perseverança e determinação.

A minha família, pelo apoio e compreensão de meus momentos de ausência.

Aos colegas da escola, pela cumplicidade e apoio nos momentos de sobrecarga.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho.



Fonte: GOMES, Clara. **Mais tirinhas**. Publicado em: 4 nov. 2019. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 11 abr. 2021

FIORI, Silvana Regina Xisto. **Não existem histórias em quadrinhos sem pontos: um estudo sobre a pontuação**. 2021. 78 f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O objetivo principal, neste projeto, é elaborar uma proposta de intervenção, no formato de Caderno Pedagógico, destacando as características do gênero tira cômica com ênfase no ensino contextualizado do uso dos sinais de pontuação na construção de sentidos. Espera-se, com isso, reduzir as dificuldades com a pontuação, de modo a contribuir para as práticas de leitura e escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, para trabalhar os conteúdos básicos da grade curricular — Oralidade, Leitura e Escrita — com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos, escolheu-se a tira cômica, gênero que conjuga as linguagens verbal e não verbal, para narrar uma história. A parte teórica — na forma desta dissertação de mestrado, volume 1 — é constituída pela caracterização do gênero tira cômica como gênero do discurso; identificação e descrição dos recursos da linguagem dos quadrinhos; conceituação da gramática, a partir da visão prescritiva e da visão descritiva e elencar os usos prescritos nos manuais de gramática sobre a pontuação, que resultou pela escolha das diretrizes para o trabalho contextualizado com a pontuação. A partir do estudo da pontuação na tira cômica, este trabalho está baseado prioritariamente nas ideias bakhtinianas de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; 2003; 2016), na linguagem dos quadrinhos (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2004), no humor (POSSENTI, 1996, 1998, 2010; TRAVAGLIA, 1990), nas concepções de gramática (ANTUNES, 2007; 2014; FRANCHI, 2006) e na pontuação (ALMEIDA, 1976; CUNHA, CINTRA, 2001; LIMA, 2011; LUFT, 2002; PIACENTINI, 2012). A metodologia usada para a proposta interventiva será a pesquisa qualitativa (BORGES, 2016; 2019; THIOLENT, 1986; 2014), organizada em três etapas: 1) diagnóstico do problema; 2) construção de conhecimentos sobre linguagem dos quadrinhos e sobre pontuação, a partir de textos materializados nas linguagens verbal e visual: tira cômica; 3) execução: realização das atividades sobre o uso da pontuação como construção de sentidos na tira cômica. Ressalta-se, por fim, que o estudo da pontuação, a partir do gênero tira cômica, promoveu, de maneira contextualizada, a construção de conhecimentos tanto da linguagem e dos gêneros quadrinísticos como do uso dos sinais de pontuação na construção de sentidos do texto.

Palavras-chave: Gramática. Pontuação. Tira cômica. Caderno Pedagógico. PROFLETRAS.

FIORI, Silvana Regina Xisto. **There are no comic books without dots: a study of punctuation.** 2021. 78 f. Dissertation presented to the Professional Master's Program in Letters (ProfLetras) - State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The main objective, in this project, is to elaborate an intervention proposal, in the format of Pedagogical Notebook, highlighting the characteristics of the comic strip genre with an emphasis on contextualized teaching of the use of punctuation marks in the construction of meanings, with a view to reducing difficulties with punctuation and improvement of reading and writing by students in the 8th year of elementary school. Therefore, to work on the basic contents of the curriculum - Orality, Reading and Writing - with the intention of improving student performance, the comic strip was chosen, a genre that combines verbal and non-verbal languages. In this way, this research intends to characterize the comic strip genre as a genre of discourse; identify the language resources of comics and describe them; conceptualize the grammar, from the prescriptive and descriptive view and list the uses prescribed in the grammar manuals on punctuation. Based on this object of study, this work is organized based on works and authors that discuss discursive genres (BAKHTIN, 1992; 2003; 2016), textual genres (MARCUSCHI, 2008), language of comics (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2004), humor (POSSENTI, 1996, 1998, 2010; TRAVAGLIA, 1990), grammar concepts (ANTUNES, 2007; 2014; FRANCHI, 2006) and punctuation (ALMEIDA, 1976; CUNHA, CINTRA, 2001; LIMA, 2011; LUFT, 2002; PIACENTINI, 2012). The methodology used for the intervention proposal will be qualitative research (BORGES, 2016; 2019; THIOLLENT, 1986; 2014), organized in three stages: 1) diagnosis of the problem; 2) construction of knowledge about the language of comics and punctuation, based on texts materialized in verbal and visual languages: comic strip; 3) execution: carrying out activities on the use of punctuation as construction of meanings on the comic strip. Finally, it should be noted that the study of punctuation, based on the comic strip genre, promoted, in a contextualized way, the construction of knowledge of both language and comic genres and the use of punctuation marks in the construction of text meanings.

Keywords: punctuation, comic strip, contextualized grammar, qualitative research, PROFLETRAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos sobre pontuação realizados no programa do PROFLETRAS	20
Quadro 2 - Pontuação na BNCC nos anos finais do EF	32
Quadro 3 - Gêneros quadrinísticos na BNCC, nos anos finais do EF	34
Quadro 4 - Visões prescritivas das gramáticas sobre pontuação	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo do estudo de pontuação no livro didático	30
Figura 2 – Tira cômica Grump – Acordo Ortográfico(1)	36
Figura 3 — Tira cômica Einstein 8	47
Figura 4 – Tira cômica Bichinhos de Jardim	55
Figura 5 – Tira cômica Grump: acordo ortográfico(2)	58
Figura 6 – Tira cômica Armandinho	61
Figura 7 – Tira cômica Sofia e Otto	63
Figura 8 – Tira cômica Um sábado qualquer	66
Figura 9 – Tira cômica Desconstrução	68

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 — PONTUANDO O PROBLEMA	13
1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL	13
1.2 TEMA, FOCO, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E A PESQUISA COMO CAMINHO	14
1.2.1 Objetivos	25
1.2.2 A Pesquisa como Caminho	26
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO	29
CAPÍTULO 2 — A PONTUAÇÃO	39
2.1 CONCEPÇÕES GRAMATICAIS E EXPRESSIVIDADE DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	39
2.2. A PONTUAÇÃO E ALGUNS USOS	42
CAPÍTULO 3 — A TIRA CÔMICA	50
3.1 A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	50
3.2 A TIRA CÔMICA COMO GÊNERO DO DISCURSO	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS DAS FIGURAS	79
REFERÊNCIAS	80

CAPÍTULO 1

PONTUANDO O PROBLEMA

Neste capítulo, são feitas algumas considerações sobre as motivações pessoais da pesquisadora cuja busca de respostas para um ensino e aprendizagem mais efetivo contextualizam a escolha da temática deste trabalho. Em seguida, apresentam-se o tema, o foco, a justificativa, os objetivos e a pesquisa como um dos caminhos para amenizar os reveses da educação. Por fim, expõe-se a problematização que norteou todo o trabalho realizado neste projeto.

1.1 MOTIVAÇÃO PESSOAL

Esta dissertação de mestrado e o Caderno Pedagógico nasceram a partir das minhas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos em leitura e escrita. Com a experiência em sala de aula, percebi o entrave de entendimento dos alunos ao ler um texto, conseqüentemente, não conseguiam interpretá-lo. Esse impedimento da compreensão linguística ampliava-se nas produções textuais deles, uma vez que também não conseguiam expressar o que tinham a dizer. Com certeza, havia um problema de aprendizado cuja solução era urgente. Tal angústia acompanhava-me na vivência do magistério.

Observei que, dentre vários fatores, o uso da pontuação de modo inadequado, tanto no ato de ler como no de escrever, impedia o desenvolvimento dos estudantes no processo de leitura e escrita. Desse modo, experimentei abordagens diferenciadas com o intuito de amenizar essa situação. Contudo, todas as mudanças na minha prática tinham como referência a gramática prescritiva, ou seja, as estratégias sempre partiam das mesmas normas preestabelecidas para o uso dos sinais de pontuação. À vista disso, mesmo que houvesse algum avanço na aprendizagem discente, as falhas no ensino e aprendizagem continuavam a existir.

A luz para diminuir esse problema aconteceu com o meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esse curso possibilitou estudos mais amplos sobre as questões gramaticais da minha

realidade escolar. Logo, oportunizou-me também uma nova visão sobre como abordar a pontuação, considerando a construção de sentidos dela no texto e não mais a memorização de regras. Com o apoio de minha orientadora, dispus-me a trabalhar essa temática na tira cômica, por entender que a especificidade da linguagem desse gênero auxiliaria os alunos a desenvolverem-se com maior eficácia nesse aspecto linguístico, tornando-os mais autônomos no uso da língua e mais seguros da própria expressão.

Nesse momento, é importante ressaltar que o percurso neste trabalho passou por mudanças em decorrência da pandemia do Coronavírus. O contexto de sala de aula, onde ocorreria a implementação da proposta de intervenção, alterou-se completamente para uma situação em que não se recomendava o contato entre as pessoas envolvidas no projeto, afetando os rumos planejados. Assim, um trabalho, inicialmente, pensado nas transformações da própria prática, converteu-se em um Caderno Pedagógico cujas atividades orientam para o uso contextualizado da pontuação no gênero tira cômica para os professores de Língua Portuguesa que se identifiquem com a problemática apresentada nesta dissertação de mestrado e no Caderno Pedagógico.

1.2 TEMA, FOCO, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E A PESQUISA COMO CAMINHO

De maneira geral, os professores de Língua Portuguesa têm se preocupado com a própria formação, por crerem ser insuficiente o curso de Letras que os habilitou para a licenciatura. Lecionar envolve mais que conteúdos, além de dominar o currículo escolar, os docentes precisam entender como os alunos aprendem, assim como em que contexto aprendem. Graças à tecnologia, vivem em um momento em que as várias linguagens são acessíveis a um toque. Dessa forma, envolvem-se diariamente em variadas situações comunicativas.

Bakhtin (2003) alega que, por haver um diálogo contínuo entre as pessoas, a língua tem vida. Por isso, está sujeita aos mesmos processos pelos quais passam os seres vivos, isto é, há palavras que nascem, há palavras que sofrem modificações de sentido ou da forma escrita e palavras que morrem. Dada à natureza social da enunciação, não se pode separar a

palavra do seu conteúdo ideológico. Em decorrência disso, o uso da língua vincula-se à evolução ideológica e se concretiza como produto da “[...] interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1992, p.123).

Dessa maneira, além da estrutura linguística, há outro fator de extrema importância a se considerar no ensino da língua: a interação. Ademais, a natureza dos textos é flexível e dinâmica. Sobre isso, Bakhtin (2003) chama a atenção para a dificuldade em definir os gêneros, porque estes estão relacionados às atividades humanas e, conseqüentemente, ao uso da língua, o que implica não somente na diversidade de gêneros como também em seus usos.

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O aspecto dialógico dos textos, sejam eles falados, sejam escritos, torna-se um desafio nas aulas de português, se o professor insistir no trabalho sob perspectiva tradicional. Ao adotar a visão dialógica, trabalha-se com a situação concreta de comunicação, pois, nas relações sociais, os sujeitos se organizam e, a partir da linguagem, organizam a construção de conhecimentos e práticas sociais.

Antunes (2007) discorre sobre sua militância em prol de uma educação linguística capaz de transformar para melhor não somente a vida dos professores como também a dos alunos. De acordo com a autora, essa educação precisa privilegiar o que é relevante para a formação humana e intelectual desses sujeitos, trazendo à luz a realidade sociocultural excludente na qual vivem, sem desperdiçar o espaço da sala de aula com atividades sem sentido, práticas estéreis e centradas em si mesmas.

Antunes (2007, p. 15, grifos da autora) revela o desejo de “[...] que as pessoas possam ter acesso a *um olhar diferente sobre a gramática*, um olhar respaldado pela investigação das ciências da linguagem”. Assim sendo, o professor de Língua Portuguesa precisa buscar também novas maneiras de estimular o aprendizado do aluno, refletindo constantemente sua prática, para que sua ação pedagógica seja realmente significativa, visando à qualidade de

ensino. Os atuais indícios apontam para uma reestruturação do ensino brasileiro, dado aos resultados poucos satisfatórios.

[...] o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem conseqüências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo (ANTUNES, 2007, p. 21).

O propósito maior do ensino da Língua Portuguesa é formar cidadãos autônomos, com a capacidade de desenvolver um pensamento crítico e aprender por si mesmos. Portanto, o estudo de gramática que leva em conta a interação social dos estudantes é um aspecto relevante, já que ela pode contribuir com a melhoria do raciocínio deles ao que se refere ao fator linguístico. Ao entender melhor a estrutura da própria língua, o usuário de uma língua formula melhor seus pensamentos e, conseqüentemente, aperfeiçoa sua expressão.

Diante disso, para trabalhar os conteúdos básicos da grade curricular — Oralidade, Leitura e Escrita — com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos, escolheu-se propor o uso dos sinais de pontuação na tira cômica, gênero que conecta as linguagens verbal e não verbal. O intuito é despertar o interesse deles acerca da gramática, mais especificamente a pontuação, e promover o desenvolvimento deles não somente na leitura, como também na produção de textos orais e escritos. Tudo isso está em consonância com o conteúdo maior e estruturante da Língua Portuguesa, que é o discurso como prática social. Dessa maneira, conceitos como gêneros do discurso alicerçam o debate sobre o fazer pedagógico e apoiam a tarefa de ressignificar o trabalho com essa disciplina.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Por isso, a escola tem o papel primordial na formação do aluno, em razão de ser um espaço de socialização dos conhecimentos. Sob essa perspectiva, ela legitima o estudo da língua ao oferecer uma aprendizagem consoante à realidade cotidiana dele, conscientizando-o da relevância dos

conhecimentos linguísticos que o ajudará na desenvoltura na sociedade atual. À vista disso, é significativo apontar caminhos para que os alunos compreendam a diversidade da Língua Portuguesa e a potência de sua expressão, seja ela falada, seja escrita.

Os usuários da língua, é claro, dominam-na por meio do uso diário e contínuo, pois se trata de sua língua materna e que, com ela, têm contato desde o nascimento. Porém, no que diz respeito à escrita, o aprendizado é mais complexo, já que o texto escrito necessita de uma elaboração a qual o sujeito aprende na escola. Com naturezas diversas, fala e escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico. Por trás de toda comunicação humana, pressupõe-se um sistema linguístico a ser dominado pelo falante.

Desse modo, os educandos necessitam de um eficiente processo de ensino e aprendizagem, no qual construam saberes sobre a língua para que possam interagir socialmente. Entretanto, há muitos casos de pessoas que, mesmo depois de completar a Educação Básica, apresentam dificuldades na escrita, o que as constrange em algumas situações diárias. De acordo com Marcuschi (2007), ocorre uma supervalorização da escrita, e a habilidade de fazê-la com maestria pode ser essencial a quem deseja *status* social. Segundo o autor, aqueles que articulam bem não somente a fala, mas também a escrita ocupam os melhores lugares na sociedade.

Feitas as considerações sobre a língua e o papel da escola, cabe ao professor trabalhar as linguagens verbal e não verbal, tanto na fala como na escrita, levando em consideração os diversos gêneros da realidade dos alunos, ressignificando o ensino da língua, a fim de uma aprendizagem eficaz. No trabalho em sala de aula, no Ensino Fundamental II, em um colégio da Rede Pública do Estado do Paraná, constataram-se problemas dos alunos em ler, escrever e compreender textos.

Com base na experiência da pesquisadora, observou-se que os estudantes apresentavam dificuldades para interpretar e redigir textos devido, entre outras questões, à falta de conhecimento sobre o uso dos sinais de pontuação. Sem o ritmo nem as entonações adequadas no ato de leitura em voz alta, sem entender a demarcação das unidades linguísticas e os limites de estruturas sintáticas, sinalizados pelos sinais de pontuação na leitura silenciosa

e na escrita, o texto não fazia sentido para eles. Além disso, a falta de compreensão de que a pontuação assegura não somente a coesão e a coerência como também os efeitos de sentidos também comprometiam o aprendizado deles. Sem o entendimento, não havia aprendizagem.

Grande parte do problema, enfrentado pelos alunos sobre o uso dos sinais de pontuação, deve-se, na maioria das vezes, ao fato de os estudos sobre esse tópico em sala de aula limitarem-se somente à gramática prescritiva e ao equívoco de que a pontuação funciona somente como meio de reprodução de aspectos da fala no texto escrito. O privilégio dado às identificações, à memorização de nomenclaturas e às classificações do ensino de pontuação, baseado em normas, impede a construção de conhecimentos dos estudantes sobre a pontuação, dificultando também a elaboração de sentidos.

Outra questão que afeta negativamente o conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes quanto ao uso da pontuação é a falta de leitura deles. Muitos alunos nascem em lares onde livros não são prioridades. Devido à situação socioeconômica, muitos pais ganham apenas o necessário, algumas vezes até menos, para o sustento da família e precisam privilegiar gastos com elementos básicos para a sobrevivência dos entes queridos. Além disso, grande parte dos alunos frequentam escolas sem a estrutura adequada para atendê-los em suas necessidades de aprendizagem, pois muitas não fornecem material capaz de intervir efetivamente nas dificuldades deles nem possuem biblioteca apropriada aos estudos e às carências desses estudantes.

Dessa forma, a tarefa de instruí-los sobre esse objeto de conhecimentos fica, muitas vezes, a cargo somente do professor que precisa deixar claro que a pontuação não é uma tentativa de imitar graficamente a fala. Ela depende da situação comunicativa apresentada, do estilo do autor e sentidos que ele queira construir naquele momento. Para isso, precisa-se distinguir oralidade e escrita como modalidades e características próprias nas suas composições.

Por mais que a oralidade tenha relação com a escrita, são instâncias com especificidades diferentes, assim, o uso da pontuação precisa adequar-se a tais particularidades. Não se deve tratar a pontuação apenas pelo

viés oral, pois, a escrita apresenta mecanismos próprios de textualidade com a qual a pontuação se vincula. Além do mais, há ainda o fato de os sinais gráficos adequarem-se às singularidades dos diversos gêneros para produzir sentidos. Diante disso, acreditando que a pontuação não pode ser desvinculada do texto, a proposta de intervenção desta pesquisa sobre o uso da pontuação no gênero tira cômica colabora para a melhoria do ensino contextualizado da pontuação, uma vez que considera o contexto de produção e foca nos sinais de pontuação para a construção de sentidos.

Ressalta-se a variedade de trabalhos sobre aspectos gramaticais feitos nas universidades, como também há vários teóricos que explanam o assunto, inclusive com orientações à prática docente (ANTUNES, 2007; 2014; FRANCHI, 2006, por exemplo). Porém, o acesso a eles ainda é difícil àqueles que estão no “chão da escola”. Além dos estudos citados, há muitas outras pesquisas que tratam do emprego de questões linguísticas de forma contextualizada (CAMPANI, 2005; FABRICIO, 2016; SILVA, 2009; MENEGUETI, 2017). O Programa de Mestrado em Letras – PROFLETRAS – é um exemplo de que não faltam trabalhos sobre o tema nem no nível nacional (AQUINO, 2018; SILVA, 2017; SILVA, 2016; BENTO, 2019), nem no regional (MENEGUETI, 2017; SANTOS, 2015), estas da Universidade Estadual de Londrina.

A partir dessas informações, retoma-se a ideia de distanciamento entre os estudos acadêmicos acerca da Língua Portuguesa e a *práxis* docente. Embora haja vários estudos sobre a aplicabilidade contextualizada de aspectos linguísticos na construção de sentidos, ainda há profissionais da educação que insistem em um ensino de língua materna centrado em concepções normativas. Percebe-se uma lacuna entre as pesquisas no campo da linguagem, realizadas nas universidades, e a escola. O diálogo entre essas instituições torna-se imprescindível para o êxito do ensino e aprendizagem já que, nessa união, relaciona-se teoria à prática. O suporte teórico pode indicar caminhos que conduzam a prática do professor para um ensino mais eficaz, o qual faça realmente diferença na vida do aluno.

Nessa linha de pensamento, o PROFLETRAS é uma alternativa para diminuir o distanciamento entre as pesquisas e a escola. Esse programa oportuniza não somente este trabalho sobre o uso da pontuação na

tira cômica, viabilizando à pesquisadora o acesso a teorias especializadas, como fomentou outros estudos que tratam da funcionalidade dos aspectos gramaticais na construção de sentidos dos gêneros quadrinísticos (COSTA, 2017; MARCHIOLI, 2017, MENEGUETI, 2017). Esses trabalhos são relevantes, porque foram realizados por profissionais que atuam em sala de aula e, pela experiência, conhecem a necessidade da escolha de um gênero discursivo que motive os alunos a aprender. As especificidades da linguagem das histórias em quadrinhos atuam como recurso importante para o ensino dos aspectos da língua materna.

Quanto aos aspectos linguísticos do ensino de Língua Portuguesa, o PROFLETRAS contribui com estudos significativos de professores que se desafiam para diminuir as dificuldades dos alunos a respeito dessa vertente, especificamente, a pontuação. Há vários trabalhos que orientam para uma abordagem de conteúdos gramaticais de forma contextualizada na qual se destaca uma maneira mais efetiva de construir conhecimentos sobre a língua materna e ampliar a capacidade comunicativa dos estudantes. A seguir, apresenta-se um quadro com exemplos de trabalhos nessa linha de pesquisa no PROFLETRAS em algumas regiões do país.

Quadro 1 – Trabalhos sobre pontuação realizados no programa do PROFLETRAS

Dissertação	Descrição dos objetivos
<i>Elementos caracterizadores de gênero e uso estilístico do ponto final na produção de crônicas literárias no fundamental II.</i> (AQUINO, 2018) Universidade Estadual da Paraíba	Os objetivos dessa pesquisa são: a) levar o aluno a compreender as dimensões discursivas do gênero crônica literária, especialmente, o uso do ponto final como recurso estilístico e produtor de sentidos, refletindo a individualidade de quem fala (ou escreve) e, o seu vínculo indissolúvel com o discurso; b) considerar a produção desse gênero pelos aspectos estruturais, sócio-históricos e culturais, abordando temática do cotidiano, a partir de observações de fatos da realidade; c) analisar o uso da pontuação de modo a habilitar os educandos à prática escrita e à percepção dos avanços quanto ao uso adequado do ponto final na elaboração dos textos. A pesquisa mostra alguns avanços nas produções dos alunos tanto do gênero do discurso quanto do uso do ponto final, após a intervenção.
<i>Teoria e prática no ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma abordagem inicial.</i> (BENTO 2019) Universidade Federal do Rio de Janeiro	Este trabalho tem como objetivos: a) investigar o uso dos sinais de pontuação, em especial a vírgula e o ponto, em textos do gênero autobiografia, produzidos por alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA); b) propor uma mediação pedagógica para a aprendizagem do tema, a fim de promover uma abordagem reflexiva. Contemplando o ensino de gramática nos três eixos: gramática e atividade reflexiva, gramática e texto e gramática e variação. Aborda o ensino da pontuação pelos aspectos semântico-prosódicos e sintático-prosódicos. A análise da mediação pedagógica confirma a hipótese de que a aprendizagem da

	pontuação na EJA pode ser reflexiva e dinâmica, contribuindo para o letramento, contrapondo o estudo somente de nomenclaturas dos sinais de pontuação e sua aplicação descontextualizada.
<i>O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português: um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira.</i> (SANTOS, 2015) Universidade Estadual de Londrina	A hipótese norteadora deste trabalho é o contraponto entre discurso oficial no qual predomina uma política linguística de ensino do português a partir do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de textos orais e escritos e a prática cotidiana, em sala de aula, com a gramática descontextualizada, focada na sentença, no uso do texto como pretexto e na identificação de nomenclaturas. Os objetivos são: a) mostrar de que maneira a análise linguística é contemplada e trabalhada em uma determinada coleção de livros didáticos; b) apontar de que maneira a análise linguística prevista nos documentos funciona como alicerce das práticas de linguagem; c) elencar algumas concepções de gramática, língua e norma vigentes nas recentes teorias linguísticas e em circulação na escola por meio do LD; d) revelar como o funcionamento gramatical da língua é pensado no texto e a partir dele; e) evidenciar se os efeitos de sentido são trabalhados em conjunto com o funcionamento gramatical no âmbito textual e discursivo; f) apontar algumas consequências da proposta desenvolvida na coleção de livros didáticos em relação ao ensino de português e verificar se a proposta, nesse sentido, converge ou diverge da política linguística de ensino do português.
<i>Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do ensino fundamental II. Uma análise crítica.</i> (SILVA, 2016) Universidade federal de Alagoas	A razão do estudo é a natureza e as funções linguísticas dos sinais de pontuação e tem o objetivo de investigar esse conteúdo e os tratamentos dados aos seus usos e funções nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental II. As análises apoiam-se nos princípios das concepções da linguística discursiva e enunciativa, segundo as quais os sentidos de um enunciado justificam muito as formas e os recursos utilizados na construção de um evento comunicativo de língua escrita. Trabalhou-se com a hipótese de que o ensino dos sinais de pontuação mantém-se preso a conceitos tradicionais, que não refletem a dinamicidade do recurso na construção dos sentidos de um texto, e a metodologias que tornam incongruentes os critérios de aplicabilidade com a percepção das funções linguísticas desses recursos, que estão, por sua vez, muito mais relacionadas com as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos do que com a ideia de marcação de pausas e ritmo de leitura. Como resultado final, a pesquisa apresenta uma pequena proposta de categorização das (agora) marcas de pontuação que pode ajudar professores e alunos na compreensão da natureza e das funções linguísticas que tal recurso de escrita desempenha na organização textual e na sua elaboração discursiva.

Fonte: Repositórios estaduais de dissertações de mestrado do PROFLETRAS.

Ao direcionar o olhar para a importância dos aspectos linguísticos na construção de sentidos, esses trabalhos apontam caminhos para “fugir” do modo tradicional de lecionar Língua Portuguesa, centrado apenas em frases, identificações de nomenclaturas ou classificações gramaticais. Eles mostram possibilidades de ensinar a língua materna que intercedam efetivamente nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, uma vez que contextualizam esse ensino.

O ser humano sempre se encantou pela imagem. Há registros de sua presença desde a Pré-História: “[...] a imagem acompanhou o homem em todas as suas necessidades, para se comunicar, para ensinar, para criticar os erros, para elevar [...]” (CAGNIN, 2014, p.27). A partir dela, o homem começou a registrar sua expressão. Dizem que “uma imagem diz mais que mil palavras”. No caso dos quadrinhos, ela conjuga-se ao verbal, potencializando a comunicação, reforçando os dizeres e criando diversos efeitos de sentido. Os signos linguísticos colaboram para a compreensão da realidade, ampliando a visão de mundo dos sujeitos. Nesse sentido, a conexão das linguagens verbal e não verbal, as quais se complementam nos quadrinhos, aprimora a capacidade de leitura dos alunos.

Sob esse prisma, a presença dos quadrinhos na sala de aula favorece o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Lembrando que nem sempre as HQ foram aceitas na educação, pois havia uma miopia à potencialidade desse gênero na formação estudantil. Atualmente, figura nos documentos oficiais da educação, nos livros didáticos, concursos vestibulares e avaliações institucionais (Prova Brasil, Prova Paraná, Enem – Exame Nacional do Ensino Médio). As histórias em quadrinhos estabeleceram-se no cenário educativo, enriquecendo a aptidão leitora dos alunos. Vergueiro (2004, p. 23-25) apresenta alguns fatores que encorajam seu uso em ambiente escolar.

Os estudantes querem ler os quadrinhos [...].
 Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente [...].
 Existe um alto nível de informação nos quadrinhos [...].
 As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos [...].
 Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura [...].
 Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes [...].
 O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar [...].
 Os quadrinhos têm um caráter globalizador [...].
 Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema [...] (VERGUEIRO, 2014, p. 21-25).

Para o autor, “[...] o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino.” (VERGUEIRO, 2004, p. 26). Segundo Vergueiro (2004), as peculiaridades das histórias em quadrinhos em conectar as linguagens verbal e não verbal favorecem o exercício de leitura. Além disso, elas abrangem vários temas da realidade, o que permitem

serem trabalhadas por diversas disciplinas, uma vez que portam informações as quais suscitam discussões em sala de aula, ampliando a capacidade argumentativa dos estudantes.

Entretanto, como qualquer recurso pedagógico, a utilização das HQ demanda preparação do professor. Exige que o docente elabore um plano de trabalho condizente com a maturidade cognitiva do aluno. Necessita-se adequar o planejamento das ações, considerando o texto materializado, o conteúdo abordado e a finalidade do uso do gênero escolhido. Para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre quadrinhos e, mais especificamente, sobre a linguagem veiculada neles.

[...] na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis (VERGUEIRO, 2004, p. 29).

À proporção que o professor aumenta os conhecimentos sobre os gêneros quadrinísticos, mais condições ele terá de auxiliar na construção de conhecimentos dos alunos. A partir disso, amplia-se o repertório de gêneros das histórias em quadrinhos a serem trabalhados, assim o educando também se familiariza com a linguagem quadrinística, assimilando gradativamente e de modo efetivo os aspectos linguísticos nelas abordados. Dessa maneira, percebe-se que, quanto mais os alunos vivenciarem práticas comunicativas em sala de aula, maior será o *savoir faire* deles de refletirem sobre suas realizações em situações reais de comunicação e, como consequência, a ideologia que as atravessam. Isso aperfeiçoa o ensino e a aprendizagem, bem como colabora para a formação de sujeitos além do ambiente escolar, contribuindo com o exercício pleno da cidadania a qual tanto se almeja para os alunos.

Os gêneros quadrinísticos são ferramentas estratégicas para o trabalho com a pontuação, tendo em vista a construção de sentidos. Sob a concepção interacionista ou dialógica de leitura e escrita, o ensino de Língua Portuguesa precisa desenvolver a prática em sala de aula, visando o progresso da competência discursiva do aluno, isto é, “[...] utilizar a língua de modo

variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23). Nessa ótica, entende-se que a escolha do gênero tira cômica é a melhor estratégia que condiz com os objetivos deste projeto.

Entende-se necessário amenizar as dificuldades dos alunos com a pontuação, mas, ao mesmo tempo, propor uma amplitude desse trabalho de forma que ele construa conhecimentos contextualizados, ampliando a capacidade de observação e desenvolvendo espírito crítico da realidade que o cerca. Ramos (2017, p. 184) aponta para a “inclusão tardia” dos quadrinhos nos documentos oficiais da educação, apesar de sua forte presença “fora do circuito escolar brasileiro”. Segundo o autor, “[...] podem ser trabalhados, agora oficialmente, como fomento à leitura” (RAMOS, 2017, p. 184). Contudo, aponta para a urgência de estudos que aprofundem o ensino, utilizando os gêneros quadrinísticos.

O fato de haver menções a tiras e a outras histórias em quadrinhos em documentos oficiais de ensino não significa a salvação da lavoura, como diz o ditado. Quadrinhos são apenas um dos elementos inseridos no rol de produções possíveis a serem levadas aos alunos. No entanto, é necessário ter clareza de que é preciso muito mais para melhorar a educação no país. Especificamente sobre as tiras e os quadrinhos em si, eles só serão de valia se estiverem articulados com uma proposta didática clara e que saiba usar o conteúdo da história e os recursos presentes nela, observando tanto os elementos verbais quanto visuais, marcas do texto multimodal. O professor precisa ter isso bem nítido, do contrário, torna-se mais do mesmo, para ilustrarmos com outro dito popular. (RAMOS, 2017, p. 185).

Ramos (2017) chama a atenção para o uso adequado da tira cômica, questionando sua utilização somente como pretexto para ensinar aspectos verbais, muitas vezes, sem fazer a interpretação. De acordo com o autor, “[...] a parte visual é tão importante quanto a palavra para o processo de construção do sentido” (RAMOS, 2017, P. 185). O trabalho docente apoiado em tiras cômicas disponibiliza alternativas, possibilitando a criação de discursos criativos que, graças à relação dialógica, podem adaptar-se, renovar-se e multiplicar-se na interação social entre os sujeitos. Afinal, nessa interação, a linguagem está em uso; e, por meio dessa linguagem, interage-se com o mundo.

Essa concepção norteia os documentos oficiais. Tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto as DCE (PARANÁ, 2008) e os PCN (BRASIL, 1998)

foram construídos para problematizar as práticas docentes tradicionais focadas somente no ensino da língua pela língua, orientando para um trabalho centrado na leitura e produção textual. Diante disso, as DCE propõem que

[...] optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever [...] ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2008, p. 56).

Então, cabe aos professores de Língua Portuguesa mostrar aos seus alunos as características da linguagem quadrinística que articulam o oral, a escrita e o visual, a fim de proporcionar a eles a oportunidade de adequarem seus discursos. Esclarecer que prosódia, emotividade, gestualidade e variações da linguagem oral se traduzem, no texto escrito, com recursos expressivos da escrita, por exemplo, da pontuação. A partir desse objeto de estudo, este trabalho organiza-se com base em obras e autores que discorrem sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992; 2003; 2016), gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), linguagem dos quadrinhos (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010; VERGUEIRO, 2004), humor (POSSENTI, 1996, 1998, 2010; TRAVAGLIA, 1990), concepções de gramática (ANTUNES, 2007; 2014; FRANCHI, 2006) e pontuação (ALMEIDA, 1976; CUNHA, CINTRA, 2001; LIMA, 2011; LUFT, 2002; PIACENTINI, 2012). A metodologia usada para a proposta interventiva, no formato de Caderno Pedagógico, será a pesquisa qualitativa (BORGES, 2016; 2019; THIOLENT, 1986; 2014).

1.2.1 Objetivos

O objetivo principal é:

- elaborar um Caderno Pedagógico, destacando as características do gênero tira cômica com ênfase no ensino contextualizado da pontuação no 8º ano do Ensino Fundamental.

E os específicos são:

- caracterizar a tira cômica como gênero do discurso;
- identificar os recursos da linguagem dos quadrinhos e descrevê-los;
- elencar os usos prescritos nos manuais de gramática sobre a pontuação.

Para a realização desses objetivos, alguns princípios teóricos são apresentados na sequência.

1.2.2. A Pesquisa como Caminho

Segundo Bortoni-Ricardo (2013), por se tratar de um ambiente social, a pesquisa em sala de aula pode ser construída sob dois modelos: a abordagem quantitativa, derivada do Positivismo, ou abordagem qualitativa, originada da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo. Conforme a autora, esta abarca um conjunto de métodos próprios: “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 34).

Apesar de se originar no século 19, a pesquisa qualitativa somente ganhou popularidade na década de 1960. Até então, somente os acadêmicos se ocupavam dos reveses da educação brasileira. A partir dessa data, “[...] os próprios investigadores educacionais começaram a manifestar interesse por estas estratégias”, uma vez que “[...] as agências estatais começaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36). A intenção era olhar o contexto escolar, levando-se em consideração as realidades sociais concretas daqueles que dele pertenciam. Ao mesmo tempo, ansiava-se em fornecer um quadro realista que amparasse os professores na busca de soluções para os problemas educacionais, bem como possibilitasse a reflexão sobre a própria carreira.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Bogdan; Biklen (1994) explicam que, nessa abordagem, o foco está em compreender as atuações dos sujeitos em determinada situação. Dessa maneira, mesmo o investigador propondo questões para o levantamento de dados, o propósito é o conhecimento aprofundado adquirido com os envolvidos “[...] nos seus contextos ecológicos naturais” (BOGDAN; BIKLEN,

1994, p. 16). Por isso, a imersão no contexto investigado é imprescindível, já que proporciona mais credibilidade à interpretação devido à observação participante. O fato de o pesquisador inserir-se no ambiente de estudo propicia maior conhecimento das pessoas, portanto maior confiança entre as partes, o que possibilita informações mais realistas da situação estudada.

Dentre a pluralidade de funções do professor, a busca por qualidade na sua prática está inerente ao ofício. Os autores preocupados com o ensino convergem com a ideia de renovação (ANTUNES, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2013; THIOLENT, 1986). Relatam sobre a importância de o professor estar sempre à procura de uma maneira de melhorar a atuação em sala de aula, buscando meios inovadores para fazer um trabalho que realmente seja significativo aos alunos. Com frequência, questionar o próprio fazer pedagógico faz parte desse contexto, pois lecionar a língua materna exige envolvimento e esforço dos docentes (BORTONI-RICARDO, 2013).

A educação é um processo e não pode ser feita de improviso, ou seja, somente a experiência de magistério não é suficiente para resolver problemas na educação dos estudantes. Se se quer mais eficiência na função docente, deve-se unir teoria à prática, de modo que, além de observar, refletir e problematizar o ensino, responda-se eficazmente às adversidades que se apresentam diariamente na profissão de educar. Para tanto, é imprescindível a presença do espírito científico no cotidiano. A ocupação docente demanda a constante busca de respostas, saídas para diminuir ou resolver as dificuldades do ensino e aprendizagem. Então, pesquisa é condição *sine qua non* para aprimorar o trabalho do professor que procura a melhor maneira de ensinar seus alunos.

O professor que pesquisa se obriga a enxergar além do óbvio e conta com a sensibilidade de ver a realidade por intermédio de uma observação de ordem sistemática. A pesquisa contribui com o docente à medida que lhe propicia, de maneira criteriosa, novas dimensões sobre o caso estudado e, ao mesmo tempo, explicita detalhes velados por uma rotina saturada. Ela o leva a novos retratos de uma situação, obrigando-o a uma ação reflexiva, na qual se confronta a situação, repensando-a, bem como

replanejando-a e agindo em prol de uma solução que reverta o quadro insatisfatório da aprendizagem dos alunos (THIOLLENT, 1986).

Como já dito neste trabalho, deve-se evitar improvisos na atuação docente. Por essa razão, se o professor deseja aprimorar seu fazer pedagógico, obriga-se a planejar. Essa atitude estabelece o quadro atual e permite um plano de ação reflexivo. No campo da educação, a pesquisa valoriza o crescimento profissional de professores, pois eles podem utilizá-la para aprimorar sua prática e, em consequência, ampliar os conhecimentos dos educandos. Por intermédio dela, decidiu-se intervir na realidade escolar, por meio da construção de um Caderno Pedagógico, visando à reflexão e ampliação dos conhecimentos sobre a pontuação dos alunos.

De acordo com Borges (2019, p. 191), para transformar a realidade do contexto da pesquisa de modo eficaz, “[...] a produção de conhecimentos deve ser relevante aos interesses dos envolvidos”. A partir disso, há a necessidade de planejar e sistematizar as ações, a fim de gerar conhecimentos realmente efetivos para essa coletividade. A busca de soluções de problemas deve estar em conformidade com esse prisma, por isso, considera-se que apenas a quantificação de eventos linguísticos não seria capaz de responder as indagações a respeito da *práxis* docente.

Assim sendo, a solução do problema parte da busca de “[...] melhores formas de acessar e de processar os conteúdos de ensino face à realidade em que se situam” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215). Contribui para um equacionamento mais realista possível da questão a ser resolvida. Desse jeito, há a proposição de condutas também mais eficazes para sanar o problema levantado pelo pesquisador. Conforme Thiollent (1986), a imersão no campo de pesquisa amplia o acesso às informações não somente de cunho técnico, mas também sobre o contexto em que os participantes estão inseridos. Assim, há clareza de “[...] reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.” (THIOLLENT, 1986, p. 18) daqueles comprometidos com a pesquisa.

Thiollent (1986) esclarece ainda que a situação na qual exista a dificuldade precisa ser olhada com realismo. Isso evita excessos tanto na condução da pesquisa quanto na procura de soluções para o problema, uma vez que esta demanda uma resolução positiva. Ou seja, os resultados devem

ser alcançáveis. Dessa maneira, as ações deste projeto visam favorecer o conhecimento sobre a pontuação e seu uso no gênero tira cômica de maneira contextualizada.

Dessa forma, a condução deste projeto baseia-se nas seguintes etapas: “[...] diagnóstico do problema, construção de conhecimentos (preparação para o enfrentamento do problema), elaboração de um projeto (estratégias), execução (ação em busca de uma resolução) e avaliação do projeto” (BORGES, 2019, p. 192). Ressalta-se que a execução consistirá na feitura de Caderno Pedagógico como recurso interventivo nas dificuldades dos alunos. Passa-se, a seguir, para a apresentação do problema.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

Durante as aulas, ao lecionar, por anos, Língua Portuguesa para variadas turmas com faixas etárias diferentes, detectou-se que os alunos apresentavam dificuldades com o uso da pontuação. Verificou-se que os materiais de apoio para o ensino desse conteúdo não contemplam a efetiva construção de sentidos de um texto. O livro didático, além de abordar o tema superficialmente, apresenta-o de forma fragmentada e descontextualizada. Como exemplo disso, cita-se o atual livro didático adotado pelas escolas para o Ensino Fundamental que, apesar de prometerem um tratamento contextualizado da gramática, observou-se que Oliveira e Araújo (2018), autoras do livro didático *Tecendo linguagens* escolhido para o triênio — 2020, 2021, 2022 — no estado do Paraná, selecionam apenas pequenos trechos de um texto para o estudo da pontuação. Deixam de lado o fato de ela fazer parte da totalidade de sentidos do texto. Além desse recorte textual, abordam aspectos linguísticos somente pelo viés da gramática normativa.

[...] a *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas, é *sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos — oralmente ou por escrito — acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa* (ANTUNES, 2014, p. 39, grifos da autora).

Dissonante às palavras de Antunes (2014), o texto, no livro didático, serve apenas como pretexto para abordar, de forma normativa,

aspectos gramaticais. Devido a esse perfil, o uso dele como único norte de ensino da Língua Portuguesa não é suficiente para diminuir as dificuldades com a pontuação dos alunos. Para exemplificar, a seguinte atividade foi retirada do livro didático *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Figura 1 - Exemplo do estudo de pontuação no livro didático

Gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeras pessoas, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

a) Qual é a função da vírgula no trecho em negrito? Separar itens de uma enumeração ou listagem.

b) Identifique e copie da notícia outro trecho em que a vírgula tenha a mesma função que você apontou na questão anterior. _____

4. No segundo parágrafo da notícia, que sinal de pontuação foi empregado para destacar o anúncio do Iphan sobre o reconhecimento da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro? As aspas.

Fonte: fragmento da Unidade 2, capítulo 3, localizado no livro didático *Tecendo Linguagens: língua portuguesa – 8º ano*. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 96).

Localizada na segunda unidade— *Com a palavra, narradores e poetas* — essa atividade encontra-se no terceiro capítulo — “Lendas e cantadores” — na seção ‘Reflexão sobre o uso da língua’ (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 94-97). O uso da vírgula em foco nas atividades é apresentado de modo descontextualizado, com destaque para a identificação e definições da gramática prescritiva. Utilizando-se apenas o fragmento, as autoras não aproveitam a ocasião para mostrar como a pontuação auxilia na construção de sentidos do texto. Aprendendo desse modo, o aluno terá a impressão de que o uso dos sinais de pontuação não é uma ação reflexiva. Por consequência, não entenderá a carga significativa deles na produção de sentidos de um texto. A lição que fica ao estudante simplifica o aprendizado da pontuação pela memorização de algumas regras.

A pretensão, neste projeto, é trabalhar a pontuação de forma contextualizada, entendendo que o ensino da pontuação somente possui sentido dentro do texto. Para tanto, foi escolhido o gênero discursivo *tira cômica*, de modo a possibilitar a escolha de textos produzidos em contextos sócio-históricos e que materializem os usos do português. Foram escolhidos cinco cartunistas brasileiros até o momento: Alexandre Beck, Carlos Ruas,

Clara Gomes, Orlandeli e Pedro Leite. Para a construção da proposta de intervenção tendo a pontuação como objeto do conhecimento no gênero *tira cômica*, foi necessário o levantamento bibliográfico referente a:

- a) concepções de gramática: Antunes (2007; 2014) e Franchi (2006);
- b) teoria dos gêneros discursivo e textual: Bakhtin (1992; 2003; 2016), Marcuschi (2008);
- c) linguagem dos quadrinhos: Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010);
- d) tira cômica: Ramos (2011; 2014; 2017; 2019);
- e) pontuação: Almeida (1976), Cunha (1972), Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2011), Luft (2002) e Piacentini (2012).

Essas são as principais referências levantadas até o momento. Outras serão acrescentadas. Documentos que norteiam a política de ensino da língua no Brasil (1998) e no estado do Paraná (2008; 2020) estão sendo considerados, sobretudo a recente BNCC (BRASIL, 2017). Esta é um documento curricular que normatiza o ensino brasileiro da educação básica. A premissa dele orienta-se pela qualidade e nível comum do aprendizado do educando. A concepção de língua em jogo está baseada na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, por exemplo: Bakhtin (1992; 2003; 2016), Marcuschi (2008). A função interlocutiva da língua vinculada a tal perspectiva possibilita a interação entre os falantes em diferentes ambientes sociais.

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, 2017, p. 67).

Com ancoragem teórica nos estudos de Bakhtin, na BNCC (BRASIL, 2017), defende-se a instrução capaz de ampliar os usos da língua tanto na escrita como nas diferentes situações comunicativas, de forma consciente. O documento fomenta um ensino e aprendizagem significativos da Língua Portuguesa, embasada na interação entre os interlocutores e não em elementos isolados, que só fazem o professor perder tempo (ANTUNES, 2003, p. 16). Por isso, o ensino da língua precisa extrapolar a gramática prescritiva e jogar luz no fato de que a língua “É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as

peessoas” (ANTUNES, 2007, p. 21). Extrapolar os manuais de gramática garante um aprendizado mais funcional e significativo aos educandos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 92).

Nesse sentido, entende-se a necessidade de desenvolver um trabalho cujo aspecto lingüístico (a pontuação) favoreça a construção dos sentidos em um texto vinculado a um determinado gênero discursivo (no caso, a tira cômica), levando em consideração as condições de produção do enunciado. Consoante com a visão bakhtiniana, pautada nas concepções do dialogismo e dos gêneros discursivos, a BNCC (BRASIL, 2017) indica ser de competência do ensino da Língua Portuguesa “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 68).

Na BNCC (BRASIL, 2017), os objetos de conhecimento e as habilidades são organizados pelas práticas de linguagem nos eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise lingüística/semiótica, divididos por campos de atuação: jornalístico/midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário. Nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), a pontuação aparece, mais claramente, no eixo análise lingüística/semiótica, ligado a todos os campos de atuação.

Quadro 2 – Pontuação na BNCC nos anos finais do EF

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º e 7º	Elementos notacionais da escrita	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
6º	Morfossintaxe	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por <u>vírgula</u> sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
8º	Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos lingüísticos e gramaticais: ortografia, regência e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, <u>pontuação</u> etc.
8º	Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (<u>sinais de</u>

		pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
--	--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 171-191, grifo da pesquisadora).

Ao propor a pontuação em todos os campos de atuação, o documento assinala a relevância “[...] da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2017, p.84). Observa-se que os objetos de conhecimento referentes à pontuação focalizam a “[...] coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.” (BRASIL, 2017, p. 80), uma vez que primam pela reflexão do uso para a produção de sentidos.

Com foco semântico, os aspectos gramaticais assumem importância para amenizar dificuldades dos alunos tanto na interpretação quanto na maneira de expressar as intenções na situação comunicativa na qual estejam envolvidos. Ponderando o uso da pontuação, adequando-a aos efeitos de sentido pretendidos, o estudante pode apreender que “[...] diferentes formas de dizer ‘a mesma coisa’ e explorar “[...] modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.” (BRASIL, 2017, p. 81).

A BNCC (2017, p. 64) está respaldada em dez competências gerais, a fim de “[...] garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.” Essas aptidões consideram o desenvolvimento dos estudantes, resguardando-lhes o direito de aprender e expondo a relevância das variadas linguagens para o contexto deles.

4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; (BRASIL, 2017, p. 65).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC, os gêneros quadrinísticos estão inseridos no campo artístico-literário juntamente com outros gêneros desse campo.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO — Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção,

poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2017, p.96).

Nos anos finais do Ensino Fundamental da BNCC, relacionam-se ao eixo leitura no campo de atuação Jornalístico/Midiático. Com os gêneros quadrinísticos inseridos nesse campo, respeita-se a sétima competência específica da Língua Portuguesa: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (BRASIL, 2017, p. 87). Assim, no documento, propõe-se ao aluno a experiência com diversos gêneros textuais em variadas modalidades.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO — Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p.140).

Com os gêneros quadrinísticos centrados no campo jornalístico-midiático, nos anos finais do EF, a abordagem desses gêneros considera o contexto histórico-social. Dessa forma, amplia a visão de mundo dos estudantes, o que possibilita maior desenvolvimento crítico. Cabe ressaltar a importância de os professores também apresentarem textos dos diversos veículos de comunicação, para que haja realmente a formação da criticidade.

Quadro 3 – Gêneros quadrinísticos na BNCC, nos anos finais do EF

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades
6º a 9º	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em <u>tirinhas</u> , memes, <u>charge</u> , a crítica, ironia ou humor presente.
6º a 9º	Efeitos de sentido	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos — <u>tirinhas</u> , <u>charges</u> , memes, <u>gifs</u>

		etc. —, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de <u>pontuação</u> etc.
8º e 9º	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, <u>charge</u> digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
8º e 9º	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, <u>charges</u> , memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Fonte: Brasil (2017, p. 140-177, grifo da pesquisadora).

Os gêneros quadrinísticos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da BNCC, respaldam a leitura, favorecendo experiências estéticas a partir da pluralidade cultural e linguística. Nos anos finais, incorporam não somente o eixo da leitura como também o da produção de texto, com vistas ao desenvolvimento crítico e autônomo dos educandos.

Após a observação, no livro didático, da carência de uma abordagem eficiente a respeito dos aspectos linguísticos, percebeu-se a necessidade de propor um trabalho de estudo dos sinais gráficos de pontuação: vírgula, ponto e vírgula, ponto-final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, dois-pontos, aspas, travessão e parênteses. Para isso, resolveu-se usar os gêneros quadrinísticos — sobretudo a tira cômica — apoiando-se em estratégias capazes de fomentar um aprendizado significativo aos alunos.

Para Bakhtin (2003, p. 279), “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”, associados às esferas sociais. As situações comunicativas realizam-se nos campos de atuação (BRASIL, 2017) e produzem “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Segundo o autor, esses gêneros do discurso materializam-se na língua.

Pela ótica textual, para Marcuschi (2008, p. 189), os gêneros são “[...] formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação

linguageira”. Eles são produzidos nas formas oral e escrita. Marcuschi (2008, p. 194) ratifica a ideia bakhtiniana de os gêneros pertencem a um “domínio discursivo”, “[...] no qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. O linguista em questão adota a nomeação gêneros textuais, porque mais se concentra na composição dos textos.

Diante disso, elabora-se uma proposta interventiva sobre o uso da pontuação, de maneira que o trabalho leve em consideração as práticas sociais comunicativas (MARCUSCHI, 2008). Desse jeito, escolheu-se a tira cômica como modo de materializar o texto, permitindo ao aluno pensar a língua e os sinais de pontuação de maneira contextualizada. A seguir, apresenta-se um exemplo do uso da pontuação para a construção dos sentidos na tira cômica.

Figura 2– Tira cômica *Grump – Acordo Ortográfico*(1)¹



Fonte: ORLANDELI, Walimir. Américo. **Acordo Ortográfico**. Publicado em: 22 mar. 2017. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/grump/>. Acesso em: 26 maio 2019.

No primeiro quadrinho, Grump, pela feição com olhos arregalados e boca extremamente aberta, folheando agitadamente um livro, mostra-se exageradamente preocupado com as novas normas ortográficas. Isso se confirma pela fala nos balões, as quais ora são dele, em tom coloquial, ora são leituras do manual de ortografia, feitas em balão composto (vinheta 1). Tanto na segunda quanto na terceira vinheta, são usados os balões de fala. Enquanto isso, Vândalo observa-o com aparência tranquila e olhos

¹A personagem Grump será apresentada, nas próximas páginas, de forma mais detalhada, pois o objetivo, neste momento, é exemplificar o uso contextualizado dos sinais de pontuação na tira cômica.

semifechados, denotando pouco interesse pela situação em que se contra Grump.

Nessa parte, o sinal de exclamação, na primeira fala, indica espanto, pois se trata de muitas regras a serem assimiladas e temor da personagem por, talvez, não conseguir aprender todo o extenso regulamento. As reticências expressam, com certa urgência, os numerosos tópicos os quais Grump precisa estudar sobre a nova ortografia, ao mesmo tempo, indicando a impaciência e o desespero dele, ciente de que a aprendizagem será penosa, devido ao seu perfil preguiçoso.

No segundo quadrinho, sob o olhar atento de Vândalo, Grump retoma a leitura do manual ortográfico, agora com um semblante diferente, mais compenetrado e, com letras garrafais no balão de fala, lê “Até 2012, ambas as normas serão aceitas??!!”, revelando grande surpresa, não somente pelo tipo de letra, mas também pela repetição dos pontos de interrogação e exclamação. Nessa cena, a pontuação é muito significativa, pois mostra sinais de interrogação e de exclamação fora dos balões, com tamanho aumentado e cores diferentes em torno da cabeça de Grump, realçando, assim, o *status* de admiração que a leitura provocou no personagem. Ao mesmo tempo, isso deixa o leitor ainda com a expectativa de que Grump está realmente levando a sério a mudança ortográfica.

Pelo jeito, no terceiro quadrinho, enquanto o cachorro mostra-se mais apreensivo com a situação, Grump está totalmente aliviado da tensão que mostrava nas cenas anteriores. Sua postura indica que suas preocupações sumiram, seus olhos já não estão mais arregalados, e sua boca sugere um risinho frouxo, tanto que, em imagem cinética que mostra o movimento, joga o livro sobre o acordo ortográfico para o alto e arremata, em tom cômico e ponto final declarativo, dizendo “— Simbora tomar um chopp.” O leitor, que vinha acreditando nas aflições de Grump sobre as regras ortográficas, é surpreendido pela quebra de expectativa, efeito que causa humor e revela mais uma característica dele, com a qual muitas pessoas se identificam, que é priorizar o divertimento e o prazer em detrimento do aprender.

Desse modo, oferece-se um caminho mais lógico e compreensível para o uso da pontuação. Esta ganha sentido e deixa de ser uma incógnita para os alunos que possuem dificuldades em utilizá-la. Amplia-

se o conhecimento deles sobre textualidade e o texto deixa de ser apenas um pretexto para aprender gramática de modo fragmentado e descontextualizado (ANTUNES, 2014). O gênero tira cômica colabora com essa compreensão, à medida que assume a linguagem próxima dos alunos e, ao mesmo tempo, expõe questões sociais referentes à vida deles de maneira bem humorada. Isso estimula a construção de sentidos, transformando os problemas com o uso da pontuação em aprendizado significativo, pois “[...] a expectativa é que a leitura ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado.” (RAMOS, 2012, p. 14).

À vista disso, este projeto de pesquisa intenciona responder: como elaborar um Caderno Pedagógico, utilizando a tira cômica para amenizar as dificuldades de alunos do Ensino Fundamental sobre o uso da pontuação? A busca de soluções para o problema apresentado será dividida em dois volumes. No primeiro, constará a parte teórica, dissertando sobre tira cômica e pontuação e, no segundo, o Caderno Pedagógico no qual se apresentam trinta e três aulas que consideram a conjugação da linguagem dos quadrinhos, do gênero tira cômica e da pontuação como produtores de sentido.

CAPÍTULO 2

A PONTUAÇÃO

Entre os objetivos deste trabalho estão as apresentações dos conceitos de gramática e dos usos, a partir dessas gramáticas, dos sinais de pontuação. Para isso, alguns princípios teóricos serão apresentados na sequência.

2.1 CONCEPÇÕES GRAMATICAI E EXPRESSIVIDADE DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Por ser um texto curto, utilizam-se, na tira cômica, os recursos linguísticos de forma singular e bem criativa. Um deles é o uso dos sinais de pontuação para dar mais expressividade às personagens cujas falas aparecem nos balões, na maioria das vezes. A pontuação e os efeitos de sentido possuem estreita relação, uma vez que, na escrita, são também os sinais gráficos que expressam algumas marcas da oralidade, além da função sintática fundamental para o entendimento do que se lê, em voz alta ou silenciosamente, e do que se escreve. Por intermédio deles, indicam-se emoções, tonicidade, intensidade. A emotividade da fala pode ser representada pela pontuação ao se escrever um texto. Neste projeto, opta-se pelo estudo do uso da pontuação diante da linguagem dos quadrinhos.

Antunes (2007, p. 26-33) apresenta cinco concepções de gramática: “1ª) gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua [...]; 2ª) gramática como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta [...]; 3ª) gramática como perspectiva dos fatos da linguagem [...]; 4ª) gramática como disciplina de estudo [...]; 5ª) gramática como compêndio descritivo-normativo sobre a língua”. Contudo, chama a atenção para os “[...] equívocos em torno das questões gramaticais e de seu ensino [...]” (ANTUNES, 2007, p. 37), por exemplo, “[...] língua e gramática são a mesma coisa; basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso [...]” (ANTUNES, 2007, p. 38), como se houvesse correspondência natural entre conhecer gramática e saber escrever e falar bem.

Na primeira concepção, Antunes (2007) defende a ruptura com estratégias que priorizam regras prescritivas no ensino da língua. Segundo a

autora, trata-se de uma abordagem cujos resultados em nada contribuem para o desenvolvimento discente em relação à interpretação e à produção dos diversos gêneros textuais. Na segunda concepção, ela comenta o fato de todos os falantes da língua possuírem a gramática internalizada. De acordo com Antunes (2007), essa gramática desenvolve-se a partir de elementos paradigmáticos da língua associados ao repertório linguístico adquirido ao longo do tempo e, por intermédio, das interações comunicativas.

Na terceira concepção, elencando historicamente o estudo da Linguística voltado ao tradicional, à estrutura e ao funcionalismo da língua, Antunes (2007) enfatiza a relevância de esse estudo ser focalizado nas interações sociais. Na quarta concepção, a autora critica a redução do ensino da Língua Portuguesa à morfologia e à sintaxe gramatical. Nas palavras dela “É tal ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática [...]” (ANTUNES, 2007, p. 32). Na quinta concepção, Antunes (2007) diferencia a gramática descritiva da prescritiva. Conforme a autora, a primeira enfatiza a estrutura da língua e a segunda estabelece um padrão como uso adequado da língua.

Conforme a autora, a construção de uma gramática envolve questões de natureza política, social, econômica e histórica. Assim, as demandas e os conflitos do viver em sociedade passam necessariamente pela área linguística. Antunes (2007) entende a língua como identidade cultural de um povo e reconhece que sua existência não seria possível sem a gramática, mas alerta na urgência de se buscar meios em que o trabalho com a gramática contribua efetivamente para o desenvolvimento do aluno. Para ela, é preciso desfazer a pecha de gramática como “uma pedra no caminho” (ANTUNES, 2007, p. 118, grifos da autora) e que todos ganhariam se considerassem “[...] que tem sentido olhar também, e em primeira mão, para fora dos manuais de gramática e ver o fluxo *da língua que corre..., da boca e da mão “certas” do povo [...]*”.

Possenti (1996) também apresenta concepções de gramática: 1) normativa, 2) descritiva e 3) internalizada. Nesta, estão envolvidas as regras que o falante domina. Na descritiva, lida com as regras que o falante realmente

segue; e, na concepção normativa, com regras que o falante deveria seguir. De acordo com o autor, a Língua Portuguesa não é rigorosamente o que está nos manuais de gramática, mas considera que as proposições da gramática normativa são fundamentais na produção oral ou escrita de textos. Citando a pontuação, entre outros, o autor discorre sobre a necessidade do acesso à gramática para o aluno conhecer as normas que regem os fenômenos linguísticos e, conseqüentemente, habilitá-lo ao emprego linguístico adequado aos mais variados contextos, bem como desenvolver sua capacidade de expressão.

Segundo Possenti (1996), a questão primeira do ensino da língua é que este seja contínuo, ou seja, que a construção de conhecimentos seja constante. O linguista critica a ausência de “[...] exercícios de linguagem às crianças na vida cotidiana” (POSSENTI, 1996, p. 46), em virtude de ser no contexto do aluno que acontece o uso efetivo da linguagem, pois somente se dá sentido ao que o outro diz em uma situação comunicativa. Como não se deve propor a uma criança que está aprendendo a falar “[...] tarefas como completar, construir uma frase com palavras dispersas, *fazer frases interrogativas, afirmativas*, copiar, repetir, decorar [...]” (POSSENTI, 1996, p. 46), isso também não deve acontecer no ensino da língua a qual precisa ter “[...] uso sempre contextualizado [...]” (POSSENTI, 1996, p. 46).

Como Possenti (1996), Franchi (2006) também abrange as gramáticas normativa, descritiva e internalizada em seus estudos. Para ele, a concepção normativa baseia-se no uso da língua pelos literatos consagrados e polariza a linguagem em duas modalidades: culta e coloquial. Segundo Franchi (2006), a perspectiva descritiva da gramática parece ser mais imparcial que a normativa, pois se constroem conceitos que podem instrumentalizar a descrição das estruturas e normas da língua, a partir do critério da gramaticalidade, diferentemente da visão prescritiva, que estabelece o uso de regras. Quanto à gramática interna, Franchi (2006) considera os conhecimentos que os usuários têm da língua. O processo de aprendizado linguístico independe de métodos sistematizados, uma vez que o falante aprimora o uso da língua conforme determinadas condições, por exemplo, as sociais.

Na mesma linha das ideias de Possenti (1996) e Franchi (2006), Antunes (2014) esclarece que a realização da atividade verbal demanda mais do que o auxílio dos manuais de gramática. Esta não é estanque à situação comunicativa. Apesar de a autora considerar o termo “gramática contextualizada” redundante, já que está de acordo com teorias linguísticas recentes com foco no texto, considera-a como alternativa às velhas práticas do ensino de análise linguística sem sentido, voltada em identificação e memorização de regras gramaticais.

Seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de *seus valores e funções*, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] *a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem* e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p. 46-47, grifos da autora).

Situada nessa perspectiva, os aspectos gramaticais são estudados na dimensão integral do texto. Dessa forma, leva-se em consideração os possíveis interlocutores, a intencionalidade comunicativa, o tema, as singularidades do gênero e o suporte. A autora salienta que “[...] vincular cada uma das classes ou categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação, é que, de fato, configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) das atividades da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 50). Nesse sentido, a prática docente sobre o trabalho com linguagem norteia-se pelo uso real da linguagem, em vez de centrar-se na aplicação de exercícios das unidades da língua, a partir de fragmentos textuais.

2.2 A PONTUAÇÃO E ALGUNS USOS

Nesta seção, serão levantados alguns usos dos sinais de pontuação. Para este projeto serão elencadas as regras gramaticais sobre os usos da pontuação de acordo com as teorias de Almeida (1976), Cunha e Cintra (2001), Luft (2002), Piacentini (2012) e Rocha Lima (2011).

A pontuação vem se firmando desde a invenção da imprensa, porém os estudos sobre a regulamentação dela se intensificaram no século XIX. Antes não havia critérios bem formados das regras de uso da pontuação, assim, os editores pontuavam intuitivamente os textos dos autores que publicavam. Além disso, nesse mesmo século, graças à obrigatoriedade da escola, uma massa leitora começa a se formar (DAHLET, 2006). Esses dois eventos impulsionam uma iminente regularização do uso dos sinais gráficos da pontuação que ficou a cargo dos gramáticos. De acordo com Dahlet (2006), as gramáticas estabeleceram três critérios para justificar o uso da pontuação “[...] a sintaxe, o semantismo e a voz, via entonação e pausas” (DAHLET, 2006, p.293).

Diferente das gramáticas tradicionais cuja metodologia centra-se em nomenclaturas, Dahlet (2006) focaliza duas funções da pontuação. Segundo a autora “a razão primeira da pontuação é a de dotar a linguagem escrita de uma legibilidade máxima [...]” (DAHLET, 2006, p.293), dividindo-a em duas categorias “[...] para oferecer de imediato uma visão estruturante e arrazoada da pontuação” (DAHLET, 2006, p.293).

A. A primeira classe será chamada de sinais de sequencialização por operar em nível sintagmático. Ou seja, essa pontuação corta o contínuo linear da escrita, criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos. De modo que os sinais de sequencialização abrangem a alínea, o ponto, assim como seus variantes (pontos de exclamação e de interrogação, reticências), o ponto-vírgula e, enfim, a vírgula. B. A segunda classe será chamada de sinais de enunciação, por eles manifestarem um tipo de interação com o co-enunciador. No intuito de analisar adequadamente esse grupo de sinais de enunciação, é indispensável dividi-lo em duas partes, segundo o contexto em que eles ocorrem. Com efeito, estes últimos não possuem a mesma função quando ocorrem num contexto monologal ou num dialogal. A distinção entre ambos os contextos é formal, e conviremos caracterizar o contexto monologal por ser assumido formalmente por um só locutor, ao passo que o contexto dialogal dá lugar ao interdiscurso, fazendo coexistir formalmente duas falas. (DAHLET, 2006, p.294).

Contrapondo-se às gramáticas, Dahlet (2006) aponta algumas razões que descartam a escrita como representação da fala, em consequência, discorda do tom limitado dessas gramáticas sobre a pontuação representar apenas “[...] características da voz – entonação, cadência, pausas, ritmo” (DAHLET, 2006, p.295). As justificativas da autora são de que não se consegue aprender uma língua estrangeira (viva ou morta) somente por meio da escrita,

não existe ligação biunívoca² entre palavra escrita e falada, não há apenas uma pronúncia possível para cada palavra e, por último, pelo fato de a expressão se manifestar diferentemente entre o oral e o escrito, devido à diferença de substância (ar e tinta) e de forma (fonema e grafema) na realização dessas duas modalidades (DAHLET, 2006).

Quadro 4 – Visões prescritivas das gramáticas sobre pontuação

Autor	Concepção de gramática	Definição de pontuação	Classificações dos sinais de Pontuação
Almeida (1961, 13. ed., p. 475-485)	A Gramática deve ser estudada integralmente, de princípio a fim. Resultado da fragmentação do ensino da Gramática em opúsculos ou em partes que tudo encerram menos método. O estudo deve ser um, seguido, profundo. A própria Gramática é em si metódica, por si próprio seu estudo é gradativo. Das noções elementares de linguagem vai o aluno ampliando seus conhecimentos, aos poucos mas intensivamente, vagarosa mas completamente.	Baseia-se no conceito de Júlio Ribeiro, pontuação é a “arte de dividir. Por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes”.	Para ele, o processo de pontuação do português atual diverge do seguido pelos clássicos, dos quais as regras seriam pouco seguras. O gramático divide as “notações” em três classes: objetivas (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto final); subjetivas (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, parênteses); distintivas (aspas, travessão, parágrafo (§), chave, colchetes, asterisco).
Cunha e Cintra (2007, 4. ed., p. 657-683)	Os gramáticos informam que é uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta sem se descuidar dos fatos da linguagem coloquial. Segundo eles, a pretensão é mostrar a super unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade.	De acordo com os autores, a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada e a pontuação supre essa carência, aproximando a escrita do movimento vivo da elocução oral.	Eles dividem a pontuação em dois grupos: para marcar as pausas (ponto final, vírgula e ponto, vírgula); para marcar a melodia ou a entonação (dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão)
Rocha Lima (2011, 49. ed., p. 551-565)	É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta. Fundamentam-se as regras da gramática normativa ³ nas obras dos grandes escritores, em cuja	Segundo o autor, as pausas rítmicas são assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais.	As pausas são de três espécies: pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída (vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula, dois pontos); pausa que indica o término do discurso ou de parte dele (ponto simples, ponto parágrafo, ponto final); pausa que serve para

² Estabelece uma correspondência entre dois conjuntos, sendo que cada elemento de um conjunto está somente associado a um, e só um, elemento do outro: relação biunívoca. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.	frisar uma intenção ou estado emotivo (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências)
---	---

Fonte: Com base nos manuais de gramática dos autores citados.

Pode-se observar, a partir da análise desse quadro, que as visões dos gramáticos normativos nem sempre coincidem no tratamento das definições, das características e das funções da pontuação. Há discrepâncias sobre as classificações dos sinais de pontuação, bem como diferenças nas circunstâncias linguísticas (fônica, sintática e semântica, por exemplo). Embora esses autores tenham em comum o fato de prescreverem regras de uso da pontuação, divergem, muitas vezes, sobre suas normas.

Em um estudo sobre a vírgula, Luft declara que “A nossa pontuação - a pontuação em língua portuguesa - obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos” (LUFT, 2002, p. 7). De acordo com ele, a clareza desses critérios evita a inadequação de virgular de ouvido, pois, nem sempre as pausas correspondem à vírgula. O autor aponta essa circunstância como uma das principais problemáticas do uso da pontuação. Para ele, as gramáticas e manuais da Língua Portuguesa são insuficientes para o ensino de pontuação, uma vez que abrangem o assunto de modo generalizado em detrimento de casos particulares como, por exemplo, o uso da vírgula. Luft diz ainda que “a verdade é que, para virgular bem, precisamos de uma boa intuição estrutural [...]” (LUFT, 2002, p.8), ou seja, o conhecimento das estruturas sintáticas da língua é fundamental para usar a pontuação.

Também estudiosa da vírgula, Piacentini (2012) ressalta a importância da subjetividade no uso desse sinal gráfico. Segundo ela, as pessoas virgulam de maneiras diferentes, usando-a mais ou menos nos textos. De qualquer forma, Piacentini ressalta que a vírgula precisa esclarecer e nunca complicar aquilo que se deseja expressar. A autora concorda com Luft (2002) quanto ao conhecimento e compreensão das normas e regras ser relevante no uso da pontuação.

A vírgula é gramatical (lógico-sintática). Não é usada simplesmente para marcar uma pausa. A pontuação gramatical nem sempre corresponde à pontuação expressiva. Na leitura, pode haver pausa onde não há vírgula. Mas onde há vírgula, muda-se o tom de voz, a inflexão. A vírgula pode ser pessoal. Quando serve para dar realce, é pessoal. O que eu destaco, outra pessoa pode preferir não destacar.

Não há uniformidade entre os escritores quanto ao emprego da vírgula (PIACENTINI, 2012, p.7).

Dahlet (2006) explica tais discrepâncias devido às gramáticas centrarem o ensino de pontuação na representação do oral pelo escrito. Segundo a autora, essa é uma “intuição justa”, uma vez que “[...] que a função de grande parte dos sinais de pontuação é interpretada como tentando restituir os componentes do oral, além de construir a sintaxe” e “[...] ao fato de que não existe nem a possibilidade de expressão verbal se não houver entonação” (DAHLET, 2006, p. 298). Porém, subordinar a pontuação escrita somente ao falado torna-se paradoxal já que, mesmo exercendo funções sintático-semânticas semelhantes, cada qual o faz em seu domínio. Dahlet (2006) indica o estudo da pontuação, levando em conta as condições de produção da situação comunicativa para evitar a confusão desse imbricamento metodológico.

[...] o benefício metodológico que se obtém apresentando os sinais de pontuação à luz das condições funcionais que os presidem. Mas o benefício é também um benefício cognitivo para o aluno, pois se pode esperar que esse acerto teórico e metodológico o ajudará a dotar-se não somente de conhecimentos fatuais (“sei que”), mas também procedurais (“sei como”) indispensáveis para uma entrada satisfatória na escrita, cuja importância crucial no processo de reconhecimento social e institucional não precisa mais ser demonstrado (DAHLET, 2002, p.39).

Percebe-se, atualmente, muitas dificuldades dos professores de língua Portuguesa no que tange ao ensino mais adequado do uso da pontuação. Esse ensino ainda acontece quase que exclusivamente pela ótica normativa, dada a escassez de estudos sobre o assunto que o apresentem sob perspectivas diferentes das visões prescritivas. Há ainda muita necessidade de pesquisas cujas problematizações discutam soluções mais urgentes e apontem para uma aprendizagem eficaz para o uso dos sinais de pontuação que considere a vida cotidiana dos alunos.

Até mesmo estudos mais recentes sobre pontuação apresentam dificuldades de ampliar o conhecimento sobre o uso dos sinais gráficos das gramáticas tradicionais. Observa-se que, ao invés de a gramática prescritiva ser o ponto de partida, há a insistência em sistematizar e nortear o ensino do uso da pontuação, utilizando apenas frases e/ou pequenos trechos de texto, distanciando-se da realidade da linguagem dos estudantes.

Como se sabe, a fala conta com um leque de recursos para se expressar — gestos, tom de voz, entoação, expressão facial — enquanto, quando se escreve, essas informações são expressas pela pontuação. Assim, há que se levar em consideração a criatividade na escrita e articular os sinais de pontuação para expressar a subjetividade de quem tem algo a dizer. Apresenta-se, a seguir, uma análise sobre o uso de alguns sinais de pontuação na tira cômica.

Figura 3— Tira cômica *Einstein 8*



Fonte: RUAS, Carlos. **Einstein 8.** Buteco dos deuses. Publicado em: 11 out. 2012. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/860-buteco-dos-deuses-24/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Na figura 3, são apresentadas as características do gênero tira cômica: formato regular horizontal, de dois a quatro quadrinhos, combinação da linguagem verbal com a linguagem não verbal, texto curto, desfecho inesperado, exprimindo temáticas cotidianas da vida moderna (RAMOS, 2011; 2014; 2017). Essa tira representa as indagações da vida e denota a visão científica sobre os fatos do mundo. Ela exemplifica a possibilidade dos sinais de pontuação como recursos expressivos da escrita.

A linguagem verbal aparece apenas no último quadrinho. O cartunista Carlos Ruas a construiu a partir dos sinais de pontuação cujo efeito de sentido deve ser elaborado pelo leitor. Nessa tira, aparece a caricatura de uma grande personalidade científica a qual a maioria dos seres humanos reconhecem, Albert Einstein. No primeiro quadrinho, o cientista está parado com as mãos para trás, olhando para um ponto gigante de exclamação. Depreende-se que não é um olhar qualquer, pois os três tracinhos perto de sua cabeça indicam um olhar mais apurado, característico da observação científica, denotando talvez um deslumbramento e indagação diante de algum fato a ser explicado cientificamente.

No segundo e terceiro quadrinhos, Einstein está manipulando os sinais de pontuação, mexendo em sua estrutura, manuseando o formato deles, transformando o ponto de exclamação em questionamentos, representando as indagações da visão científica sobre os fatos do mundo. No quarto quadrinho, a mudança é total, o ponto de exclamação transformou-se num ponto de interrogação, e o cientista aparenta satisfação. Dessa vez, mesmo com as mãos atrás do corpo, sua postura diante do acontecimento é outra e coincide com a visão científica de buscar respostas para eventos que aos olhos comuns passariam despercebidos. Einstein transforma uma exclamação em dúvida, mostrando que as coisas acontecem por alguma razão, coloca em xeque a verdade absoluta de que algumas situações não têm solução. Uma mente brilhante como a dele não se contentaria em apenas apreciar as coisas como são. O gênio está sempre em busca de respostas para as circunstâncias que, a partir da investigação, gera novos pontos de vista, bem como, mudanças cujos resultados podem melhorar a vida.

Observando a análise apresentada, percebe-se que a interpretação do texto apresentado exige a construção dos sentidos a partir dos usos dos sinais de pontuação. Assim, a visão prescritiva da gramática é insuficiente para essa tarefa, visto que limita tais usos a regras e não considera a situação comunicativa. De acordo com Abreu (2003), o ponto de interrogação representa a entonação que acontece quando se faz uma pergunta; enquanto o ponto de exclamação, além de representar entonação ascendente, indica emoções. Na tira cômica *Einstein* 8, a pontuação auxilia o efeito de sentido global do texto.

Além de delimitar os usos dos sinais de pontuação, a visão normativa prescreve as mesmas regras para todas as situações desse uso. Desse modo, deixa de considerar os conhecimentos prévios que o falante tem da língua (FRANCHI, 2006), bem como as condições de produção e as características do gênero no qual se encontra a pontuação. Por essa impossibilidade de a gramática prescritiva abarcar os usos reais da língua em que se dá o uso efetivo da linguagem (POSSENTI, 1996), a perspectiva adotada, neste trabalho, é a visão contextualizada da gramática cuja concepção possibilita a materialização no texto tanto das características do gênero tira cômica quanto dos conhecimentos anteriores adquiridos pelos

alunos. A linguagem dos quadrinhos e características do gênero tira cômica serão apresentados a seguir.

CAPÍTULO 3

A TIRA CÔMICA

Esta seção organiza-se pela apresentação da linguagem dos quadrinhos, do conceito de hipergênero, das características da tira cômica, de acordo com Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2011; 2014; 2017; 2019).

3.1 A LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Bakhtin (1992; 2003) trata a língua pela perspectiva dialógica. Ela acontece na interação entre os sujeitos numa determinada situação sócio-histórica na qual eles estão inseridos. Para ele, esse processo de comunicação é subsidiado pelos gêneros do discurso, que são concebidos como categorias “[...] relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 109), uma vez que se manifestam em “[...] relação ativa de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua” (BAKHTIN, 1992, p. 109), que vai se moldando aos contextos comunicativos. Além disso, a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso atrelados às atividades humanas considera a abundância deles na interação dos seres humanos.

As HQ são consideradas, por alguns pesquisadores, como um tipo de literatura. Ramos (2012) discorda dessa concepção. Para o autor, conceber os quadrinhos como literatura “[...] é uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados” (RAMOS, 2012, p. 17), devido à visão pejorativa que os acompanha historicamente. “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos [...]” (RAMOS, 2012, p. 17). A partir da ótica linguístico-textual, Ramos (2012) comenta que, ao ler quadrinhos, o leitor apreende não só a linguagem verbal como também a não verbal.

Inspirado em Maingueneau (2004; 2005; 2006), Ramos (2012) pensa as HQ como hipergênero.

Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala. O diálogo, que no Ocidente tem estruturado uma multiplicidade de textos longos ao longo de uns 2.500 anos, é um bom exemplo de hipergênero. Basta fazer com que conversem ao menos dois locutores para se poder falar de “diálogo”(MAINGUENEAU, 2006, p. 244).

Conforme Maingueneau (2006), um hipergênero apresenta várias possibilidades que se manifestam a cada contexto de uso que se ajustam às peculiaridades de cada gênero o qual se materializa no texto. Dessa maneira, Ramos (2012) apresenta as HQ como “[...] um grande rótulo que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (RAMOS, 2012, p. 20). Embora apresentem características diferentes de produção, tais gêneros compartilham a narratividade e a linguagem “[...] dentro desse grande guarda-chuva chamado *quadrinhos*” (RAMOS, 2012, p. 21, grifo do autor). Debaxo desse guarda-chuva estão abrigados: as tiras (cômicas, as seriadas, as cômicas seriadas e as livres); as charges; os cartuns; as HQ de aventura e as diversas produções de HQ.

Com a presença, cada vez mais constante, das HQ nas aulas de Língua Portuguesa e, paralelamente a elas, a tira cômica, a qual conta com grande acolhimento dos estudantes por ter como especificidade a vocação humorística, torna-se fundamental aprofundar os conhecimentos sobre essa linguagem cuja singularidade é a conexão do verbal e não verbal. Por isso, Ramos (2012) declara a linguagem dos quadrinhos como autônoma, pois há a conexão dessas duas linguagens sem que uma se sobressaia à outra. Nas HQ, a linguagem verbal complementa a não verbal e vice-versa.

[...] os recursos dos quadrinhos nada mais são do que respostas próprias a elementos constituintes da narrativa. O espaço da ação é contido no interior do quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto (RAMOS, 2012, p. 18).

Para Ramos (2012), os elementos narrativos básicos, amparados pela linguagem quadrinística, juntamente com aspectos da oralidade, representam as HQ cuja linguagem difere da literatura. Estão em jogo a intencionalidade do autor de quadrinhos e a recepção sobre a

expectativa de leitura desses gêneros. Segundo Ramos (2012), o sujeito que compra ou lê uma HQ tem consciência da forma narrativa e da linguagem que vai encontrar nesse texto e é isso que quer ler.

Cagnin (2014) pondera que imagem e texto se comunicam e complementam-se nas HQ. A leitura da linguagem verbal acontece de maneira linear e uniforme, enquanto a linguagem visual provoca significação imediata do todo. O estudioso não vê dificuldades para compreender a conexão dessas linguagens nos quadrinhos, visto que a imagem simula objetos reais com substancial representação, já o texto refere-se ao campo das ideias e dos conceitos universais. Para ele, embora a imagem seja uma representação estática, ela indica, nos quadrinhos, uma dinamicidade nas ações, denotando movimento e passagem de tempo. Isso possibilita ao leitor pressupor o que está antes e o que virá depois na leitura, favorecendo o desenvolvimento da história e constituindo a imagem como elemento narrativo.

Ramos (2011) afirma haver semelhança entre a piada e a tira cômica, pelo fato de as duas serem textos breves, diferenciando-as pelo motivo de a piada não ter autoria. Na tira cômica, esse item é bem evidente. Além disso, o autor observa ser um ponto de distinção o uso da linguagem dos quadrinhos na tira cômica, pela especificidade de integrar palavras e imagem.

As tiras cômicas são um gênero que possui uma narrativa que leva a um desfecho humorístico. O final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa da história (RAMOS, 2011, p.136).

De acordo com Ramos (2011), a semelhança entre os gêneros em questão justifica a impressão de que a tira seja uma piada. Ambas apresentam sequência narrativa cujo percurso caminha em determinada direção, porém revela outro rumo no desenlace. Essa mudança no caminho narrativo “[...] alteraria o tema abordado na tira e seria desencadeada por um elemento de ordem verbal, visual ou verbo-visual” (RAMOS, 2011, p. 120). Independentemente de a organização da tira cômica apresentar todos os aspectos estruturais narrativos tradicionais (situação inicial, clímax e desfecho) ou manifestar apenas alguns desses elementos, ocorre a interação com o leitor, já que as pressuposições são indispensáveis no processo de leitura.

Assim, cabe à recepção “[...] o trabalho de inferência das informações textuais.” (RAMOS, 2011, p. 120).

Outro aspecto a se considerar na tira cômica é o formato —um aspecto já presente no nome— como fator relevante na definição desse gênero, proporcionando à tira cômica a articulação entre um quadrinho e outro na construção de sua narrativa (RAMOS, 2011). A regularidade na configuração da tira cômica notabilizou-se na convenção de ela conter uma sequência narrativa de três ou quatro vinhetas. Tradicionalmente eram “[...] moldadas no formato horizontal, composto por uma faixa de quadrinhos” (RAMOS, 2014, p. 87).

Nas palavras de Ramos (2011, p. 87), “[...] o estabelecimento de formatos fixos cria, então, padrões reconhecíveis para os leitores e ajuda a determinar a estrutura narrativa dos gêneros [...]”. Contudo, Ramos (2014) observa a necessidade de revisão ou ampliação das dimensões físicas da tira cômica. Com base em estudos sobre gêneros, avalia que a estabilidade dos gêneros é relativa, uma vez que pode adequar-se à situação comunicativa. Segundo o autor, “[...] o contexto de produção, os interlocutores do processo comunicativo ou o suporte são elementos que podem interferir no modo como o gênero é concebido por quem o produz e recebido pela pessoa que o lê/ouve.” (RAMOS, 2014, p. 88).

Difundida nos jornais impressos, a tira cômica popularizou-se pela padronização de seu formato horizontal, curto e fixo, que se adequava ao espaço físico reservado às HQ em uma página de jornal (RAMOS, 2014). Apesar de essas características estabelecerem-se na identificação da tira cômica, há “[...] casos de fuga da estabilidade, a depender do suporte utilizado. No impresso, parece-nos que dois casos são mais evidentes: o visto nas revistas e o registrado em alguns jornais” (RAMOS, 2014, p. 90).

Ramos (2014) exemplifica esse escape dos padrões tradicionais, citando, entre vários casos, as revistas em quadrinhos brasileiras, como a *Turma da Mônica* de Maurício de Sousa, a qual apresenta, geralmente na última página, uma tira cômica. Para ele, “[...] a diferença é que a história é apresentada no formato vertical, e não no costumeiro molde horizontal. A narrativa tende a ocupar metade da página final e divide o espaço com os créditos da editora que produziu a publicação.” (RAMOS, 2014, p. 90). De

qualquer maneira, a tira cômica seja pela concepção tradicional, seja pela concepção inovadora “[...] continua obedecendo às características essenciais do gênero, que são produzir uma narrativa tendencialmente curta, com desfecho inesperado, que leva ao efeito de humor.” (RAMOS, 2014, p. 97). Ramos (2011) elencou algumas características próprias do gênero de tira cômica.

- apresentam formato fixo e padronizado;
- a tendência é que o formato seja horizontal, equivalente ao de uma ou duas tiras; em revistas os quadrinhos, pode aparecer também na vertical;
- a tendência é de uso de poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas); em geral, fica entre uma e quatro vinhetas (embora haja casos que utilizem vários quadrinhos, em particular nas tiras duplas ou de dois andares);
- a tendência é de uso de imagens desenhadas; há registros de casos que utilizam fotografias ou colagens, mas não raros;
- em jornais, é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; em coletâneas feitas em livros, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra; nos blogs, percebe-se a autoria por meio dos dados biográficos sobre o autor, geralmente presentes na página virtual... (RAMOS, 2011, p. 106-107).

Ramos (2017) ressalta que, apesar dos muitos estudos sobre a tira cômica, “[...] ainda falta no país uma exposição que procure detalhar suas variadas facetas aos leitores [...]” (RAMOS, 2017, p. 7). Com o advento da internet e os recursos midiáticos do século XXI, há maior ocorrência de flexibilização no uso dos formatos da tira cuja presença se tornou constante na área educacional. Ainda falta, segundo o autor, análises pormenorizadas sobre as diversas formas que vêm sendo utilizadas. O autor sistematiza em seis categorias os formatos encontrados: “(1) tiras tradicionais ou simplesmente tiras; (2) tiras duplas ou dois andares; (3) tiras triplas ou de três andares; (4) tiras longas; (5) tiras adaptadas; (6) tiras experimentais.” (RAMOS, 2017, p. 12).

Conforme Ramos (2017), quanto mais se compreender os formatos da tira cômica, mais contribuição o uso dela dará para o ensino e a aprendizagem. Primeiramente, torna-se necessário que se saiba o que é, de fato, tira cômica e como ela pode apresentar um molde de uso flexível. Outro ponto é que os vários formatos podem ser aproveitados pelos estudantes “[...] tanto para a leitura quanto para a produção dessas histórias” (RAMOS, 2017,

p. 32). A seguir, apresenta-se uma tira cômica para exemplificar as características desse gênero.

Figura 4 – Tira cômica *Bichinhos de Jardim*



Fonte: GOMES, Clara. *Bichinhos de Jardim*. Revista *Mambembe*. Publicado em: 11 dez. 2011. Disponível em: <https://revistamambembe.wordpress.com/2011/12/11/clara-gomes/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Na tira, está exemplificada a estrutura composicional do gênero, apresentando formato horizontal, com três quadrinhos, utilizando os recursos da linguagem quadrinística — balões, apêndices, legenda — e texto curto, em que a personagem Joana encena uma situação da modernidade sobre tecnologia. Por se tratar de uma personagem fixa, cabe ao leitor preencher algumas informações que geram tanto a expectativa da narração como do desfecho humorístico. Segundo Ramos (2012), esse é um elemento que se assemelha ao gênero piada na qual se encontram também personagens fixos, como exemplos, o português, a loira, o japonês.

[...] A chave para desvendar a surpresa da narrativa está em elementos linguísticos cabe ao analista desvendar quais foram as estratégias que levaram a tal sentido. Há uma série de elementos, de ordem social e cognitiva, que são acionados no processo interativo para a construção do sentido. Sob esse ponto de vista, vai interessar não o tema em si da piada, mas a que conhecimentos ela remete. Um exemplo. Quando uma pessoa fala/escreve que um personagem é português, ela espera do ouvinte/leitor um conhecimento compartilhado de que tal personagem não é muito inteligente e que isso vai ser informação importante para o desfecho (inesperado) da piada. Se o interlocutor não dominar esse conhecimento, terá dificuldades para produzir o sentido esperado (RAMOS, 2011, p. 51).

À vista disso, os personagens são componentes significativos tanto nas piadas como na tira cômica, em razão de suscitar “[...] informações que criam uma expectativa de leitura. O humor, de alguma forma, está atrelado ao comportamento deles.” (RAMOS, 2011, p. 51). Joana costuma ter falas realistas, sempre despertando o leitor para uma realidade mais imediata. Desse modo, fica a cargo daquele que lê a incumbência de acionar

conhecimentos prévios a respeito da personalidade marcante de Joana, a fim de elaborar o sentido pretendido pela cartunista Clara Gomes.

Essa tira apresenta dois discursos: 1) na legenda, o discurso do narrador, em tom mais formal (mais próximo da variante culta), indicando que as relações sociais estão gradativamente mais abaladas pela conectividade; 2) o discurso da personagem, acontece de modo mais fragmentado e informal (mais próximo da variante coloquial), auxiliado pela linguagem não verbal para a construção de sentido.

A essência dos quadrinhos centra-se na conexão entre texto e imagem. Enquanto a imagem permite variados sentidos de interpretação por parte do leitor; o texto, de modo geral, revela tais sentidos auxiliando denotativamente o leitor a interpretar o mais próximo possível da intenção atribuída pelo autor do texto. Conforme os estudos de Cagnin (2014), os componentes textuais manifestam-se nas histórias em quadrinhos na forma de balões, legendas, onomatopeias, textos-figura e no título.

Cabe também à palavra escrita a função de fixar os significados que a imagem possa ter na sua ambiguidade e polivalência. Os diálogos nos balões não são meras representações da fala, acrescentam ao significado da fala a função de fazer andar a narração na sequência das imagens. Juntas são os motores da história, ambas constroem a narração, passo a passo, à medida que a leitura caminha de um quadrinho ao outro ao final da história (CAGNIN, 2014, p. 139).

Segundo Cagnin (2014), os balões influenciam a narrativa, já que direcionam os diálogos entre as personagens, revelando também características próprias de suas personalidades, bem como a carga emotiva de suas falas. Os balões apresentam-se de diversas formas (balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balões-duplos, balão-cochicho, balão-trêmulo), trazem um apêndice, no formato de flecha direcionada ao personagem cujo discurso é produzido. Para Cagnin (2014), o balão-fala é o mais comum nas HQ. Configura-se na forma de círculo um tanto achatado para que o texto, nele inserido, encaixe-se adequadamente, possui contorno bem nítido e contínuo e representa as falas das personagens. Tais falas revelam a subjetividade de cada personagem, como também suas particularidades como tons informais ou formais, regionalidades, nacionalidades, conduzindo a narrativa.

Conforme Cagnin (2014), a legenda era o antigo modo interlocutivo dos quadrinhos, muitas vezes, atuando como uma segunda

narração da imagem. Atualmente, nela insere-se não somente a voz do narrador como pensamento das personagens e informações de tempo e espaço, por exemplo.

Raramente, porém, o narrador aparece numa história contada por imagens, porque não se trata efetivamente de uma narração, mas da representação de um fato que se torna presente, de novo, diante do leitor através das imagens que vê. Enquanto as personagens dialogam entre si pelo texto escrito nos balões, o narrador se dirige ao leitor, que lhe “ouve” a voz no título das histórias e nas legendas. O título, texto que está em todas as histórias, é onde o narrador marca sua indefectível presença. [...] O narrador ainda se mostra, ao pé da página, depois do último quadrinho dos capítulos periódicos, para anunciar: “Continua no próximo número”, ou para incitar o leitor a comprar o próximo capítulo da história com frases como esta: “Como o herói vai se safar dessa enrascada?” (CAGNIN, 2014, p. 157).

Universalmente o narrador é aquele que conta as histórias. Antes nas HQ ele narrava o que transcorria nas imagens, hoje sua participação acontece em menor escala. Porém, muito significativa, pois é dele a função de esclarecer algum significado “[...] que não ficou claro na imagem ou no texto dos balões. Serve também de ligação com os diversos contextos que levam ao entendimento do texto e da imagem.” (CAGNIN, 2014, p. 157). Na cena inicial da tira, apresenta-se, na imagem, Joana conectada a vários fios, sinalizando a necessidade atual de muitas pessoas que dependem da internet para se relacionarem ou mesmo de cumprirem funções diárias. A fala da personagem expressa a confusão gerada pelo excesso de informações que se tem pelo acesso à rede mundial de computadores.

No segundo quadrinho, a confusão fica mais evidente. Ao pedir *pizza*, a voz, indicada pela forma do balão e do apêndice ao sair do telefone celular, pergunta pelo endereço a ser entregue. Joana responde, indicando um endereço eletrônico. Isso confirma a fala da legenda que diz que “as relações sociais foram irreversivelmente afetadas”, uma vez que somente se poderia entregar a *pizza* em um endereço físico concreto. Em vez disso, a personagem forneceu um endereço virtual. Nesse instante, aumenta a expectativa do leitor, que começa a construir o sentido gerado pela tira cômica.

No terceiro quadrinho, acontece, então, o desfecho inesperado ao qual se refere Ramos (2011). A personagem Joana aparece presa a um emaranhado de fios, indicando que já faz parte desse mundo tecnológico, portanto já está totalmente conectada à rede, bem como seus amigos, outros

Bichinhos de Jardim, demonstrando ser uma situação que não tem volta. A última fala de Joana provoca o efeito de humor, na medida em que, como inseto, imagina o tamanho do problema pelo seu ponto de vista, dizendo “Pensa no tamanho da aranha que vem aí”. Assim confirma-se uma das marcas da tira cômica: combinar as linguagens verbal-visual e terminar, de forma imprevisível, a narrativa, surpreendendo o leitor.

Como já citado, o gênero tira cômica é uma narrativa breve que apresenta quebra de expectativa no seu desfecho. A representação das falas e dos pensamentos das personagens acontecem por meio dos diferentes balões e apêndices, conforme a emotividade a serem expressas, e a voz do narrador que aparece na legenda. Os gêneros quadrinísticos trazem ainda outros recursos que mostram a especificidade da linguagem dos quadrinhos. Entre eles estão: onomatopeia, cor, formato da letra, apresentação dos quadrinhos, personagens e ação da narrativa, espaço e tempo. Tais recursos serão apresentados com base em Ramos (2012) e em Cagnin (2014), a partir das tiras a seguir.

Figura 5 – Tira cômica *Grump* – *Acordo Ortográfico*(2)



Fonte: ORLANDELI, Walmir Américo. **Grump: acordo ortográfico.** Publicado em: 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/grump/>. Acesso em: 26 maio 2019

Grump, criado pelo cartunista Orlandeli, é uma personagem fixa, demonstra caráter instável, exagerado e muito atrapalhado. Sonha “ser alguém na vida”, mas é azarado e adepto do menor esforço. A figura caricata está sempre acompanhada de seu cachorro, Vândalo, dono de um ego sarcástico. Presume-se, pelo nome, que seja muito zombador. Essa situação

faz parte de uma série, idealizada por Orlandeli, sobre as regras do novo acordo ortográfico³.

A tira apresenta formato tradicional de três vinhetas com contornos retos, indicando o momento vivido pela personagem (RAMOS, 2012). O primeiro quadrinho mostra Grump no início de uma “cruzada”: obter informações para entender o novo acordo ortográfico. O personagem decide enviar uma mensagem eletrônica, pedindo ajuda ao sobrinho, porque supõe ser de mais fácil compreensão as novas regras para um jovem, já que, segundo Grump, este não possui conhecimento cristalizado pelo tempo. A personagem demonstra ter esperança de resposta positiva, apresentando um leve sorriso. Enquanto isso, Vândalo o acompanha sem esboçar nenhuma reação.

Apesar de ser evidente, o segundo quadrinho não apresenta contorno. A falta da linha demarcatória (ACEVEDO, 1990) não traz prejuízo para a história. Nele, Grump está digitando a mensagem endereçada ao sobrinho. Essa vinheta não apresenta balões, utiliza-se do recurso da onomatopeia para indicar a ação de digitar da personagem e a legenda para explicitar o texto digitado por Grump. Além do recurso de expressividade no rosto do personagem, utilizado pelo cartunista Orlandeli, que mostra uma fisionomia tranquila de “problema resolvido”, as onomatopeias, indicam o som das teclas do computador e estabelecem uma dinâmica narrativa na imagem.

Este é um recurso bastante utilizado na linguagem dos quadrinhos. Segundo Ramos (2012), as onomatopeias podem aparecer tanto dentro como fora do balão e o desenho das letras, utilizado pelo cartunista, pode indicar expressividades diversas. Para o autor, há casos “[...]em que a onomatopeia tenha dupla função: representa o som ao mesmo tempo em que sugere movimento[...]" (RAMOS, 2012, p. 81). Ramos salienta ainda que o uso de onomatopeias, nos quadrinhos, independe de regras. Para ele “o limite é a criatividade de cada artista” (RAMOS, 2012, p. 78).

O terceiro quadrinho quebra a expectativa de que o problema do Grump será resolvido com facilidade, pois apresenta a personagem lendo a

³Essas características estão baseadas na descrição feita pelo cartunista Orlandeli, na página Grump. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/grump/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

resposta do sobrinho cujo conteúdo revela, pelas marcas de oralidade e pelo uso do “internetês”, que o garoto não se preocupa muito com a escrita da língua materna, talvez Grump tivesse que ensinar mais do que aprender. À vista disso, a fisionomia de Grump demonstra apreensão, uma vez que seu plano não deu certo, precisará continuar pesquisando. Ao verbalizar essa possibilidade, Vândalo também se mostra surpreso, arregalando os olhos, pois conhece seu dono e sabe que ele é adepto “da lei do menor esforço”.

A figura 6 traz Armandinho como protagonista. Trata-se de uma criança questionadora cujas falas refletem momentos atuais da realidade brasileira. Os adultos são representados pelas pernas em relação ao garoto de pequena estatura, pois o cartunista Alexandre Beck o desenhou menor que uma criança de sua idade (mais ou menos oito anos). De acordo com Cagnin (2014), pode-se traçar o desenho das personagens de modo realista, estilizado ou caricato. Para Ramos (2012), a expressividade da personagem é influenciada pelo gênero que determina maior ou menor realismo. O autor salienta que “[...] as tiras cômicas trabalham em sua maioria com o recurso da caricatura [...]” (RAMOS, 2012, p. 123) e adverte que, independentemente da forma desenhada, a imagem do personagem comunica uma série de informações.

Os rótulos são utilizados para facilitar o processo de identificação da figura representada, de modo a tornar mais acessível a narrativa para o leitor. Isso diz muito ao leitor no acompanhamento da história. Personagens cômicos tendem a possuir falhas de comportamento e um aspecto mais caricato, recurso muito utilizado, por exemplo, nas tiras cômicas. (RAMOS, 2012, p. 125)

Segundo Ramos (2012) os rótulos auxiliam o leitor na interpretação narrativa. Há a possibilidade do tamanho de Armandinho, cuja altura coincide com os joelhos das pernas dos adultos na tira, reforçar sua condição de criança que observa o mundo a partir de um ponto de vista próprio e revela, muitas vezes, soluções também consoantes a essa perspectiva.

Figura 6 – Tira cômica *Armandinho*



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Publicado em: 24 jun. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>. Acesso em: 23 maio 2020.

O primeiro e o segundo quadrinhos dessa tira apresentam os pais de Armandinho preocupados com a água empossada no quintal. A tira não contém balões de diálogo, a fala deles é indicada por apêndices. No primeiro quadrinho, é o apêndice que indica a fala da mãe do Armandinho apesar de ela não aparecer na cena, uma vez que se dirige para uma posição frontal às pernas do pai. O segundo quadrinho esclarece quem está falando com as pernas da mãe agora presentes. Essas duas vinhetas criam a expectativa de cuidado com a saúde da família ao evitar a proliferação do mosquito da Dengue.

Porém, a fala da mãe, no segundo quadrinho, amplia a tensão da narrativa, porque aponta para outra preocupação implícita na história. Se a leitura dessa tira parasse na segunda vinheta, a construção de sentido seria prejudicada e a expectativa do leitor não seria suprida, em razão de a fala da mãe propor um motivo maior, talvez mais grave no entender dela, para evitar o acúmulo de água. No crescente da expectativa, cria-se um pequeno mistério que se esclarece na terceira vinheta. A interpretação da tira conta com o conhecimento prévio de que toda mãe conhece bem o seu filho, assim a mãe de Armandinho, no segundo quadrinho, mostra a preocupação antecipada de que o garoto iria brincar na água.

Como é de conhecimento geral, a água seca. Dessa forma, o receio da mãe não teria razão de ser. Contudo, essa questão é revelada pelo aspecto visual da água empossada no quintal: a cor marrom.

A cor faz parte dos quadrinhos, embora seja um recurso ainda pouco estudado nessa linguagem. São signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos. Mas sempre com conteúdo informacional e

inserida no espaço do quadrinho, onde se passa a cena narrativa (RAMOS, 2012, p. 87).

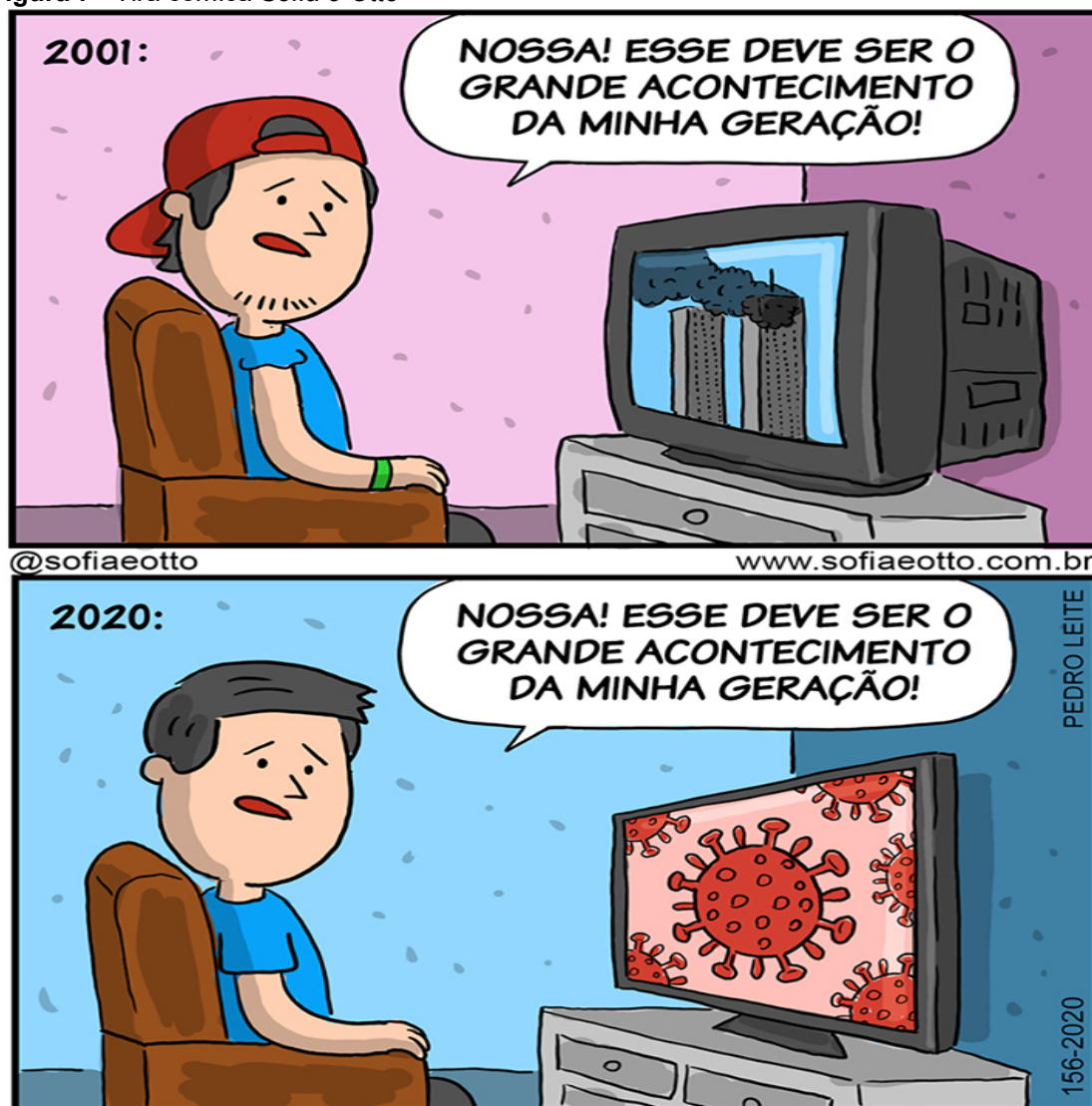
Conforme Ramos (2012) há situações em que o uso da cor é indispensável para a interpretação da história. Assim acontece nessa tira cômica, dado que a cor marrom indica a água transformada em lama cuja aderência na roupa é de difícil lavagem. Dessa maneira, o terceiro quadrinho quebra a expectativa de que as preocupações eram somente com a Dengue, visto que apresenta Armandinho, vestindo o uniforme escolar, juntamente com o sapo, seu animal de estimação, brincando na poça todo enlameado. Consequentemente, o incômodo da mãe dá-se pelo fato de que é ela quem vai lavar a roupa suja.

Uma das razões de selecionar cartunistas brasileiros atuais, neste projeto, é a possibilidade de trato de temas contemporâneos à vivência dos alunos. Dessa maneira, tem-se a oportunidade de discutir os elementos linguísticos, focalizando um contexto conhecido e, muitas vezes, vivido pelos estudantes, além de facilitar a assimilação da linguagem dos quadrinhos, entendendo que ela não é neutra. Ao criarem as histórias e as personagens, os artistas, geralmente, trazem questionamentos e alçam críticas da realidade por meio do humor, caso da tira cômica, com o propósito de gerar reflexões no leitor sobre o seu ambiente social.

A figura 7 é uma tira cômica retirada da série *Sofia e Otto* do cartunista Pedro Leite. Esses quadrinhos abordam criticamente o cotidiano de uma família atual, de modo divertido, destacando a personalidade de cada membro de forma não convencional, a fim de refletir as variadas questões abordadas⁴. As personagens são fixas.

⁴Essas características estão baseadas na descrição feita pelo cartunista Pedro Leite, na página *Sofia e Otto*. Disponível em: <https://www.sofiaeotto.com.br/sobre>. Acesso em: 25maio 2020.

Figura 7– Tira cômica Sofia e Otto



Fonte: LEITE, Pedro. **Sofia e Otto**. Publicado em: 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedroleitequadrinhos/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Essa tira apresenta-se em duas vinhetas verticais retangulares nas quais o pai de Otto está sentado em uma poltrona assistindo à TV em duas situações. A cena narrativa equivale-se a fotografias tiradas em momentos distintos da vida. Segundo Ramos (2012) esse recurso também é utilizado nos quadrinhos.

O mesmo princípio vale para os quadrinhos. Agrupam-se cenário, personagens, fragmentos de espaço e do tempo. Tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato. Os desenhistas criam nesse espaço uma “síntese coerente e representativa da realidade” (RAMOS, 2012, p. 89, grifos do autor).

Conforme Ramos (2012), por mesclar e agrupar diferentes elementos narrativos, “[...] os quadrinhos possuem alto grau informativo”

(RAMOS, 2012, p. 90). Apesar de apresentar fragmentos da ação, ao comparar os quadrinhos é possível construir os sentidos da narrativa abordados na tira cômica. É evidente a passagem do tempo na história. Percebe o antes e o depois tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal. Algumas mudanças no aspecto visual do personagem e no cenário permitem ao leitor interpretar a condução do tempo a tira. Cagnin (2014) sugere seis maneiras do aparecimento do tempo na linguagem dos quadrinhos: 1) “sequência de um antes e um depois [...]”; 2) “enquanto época ou era [...]”; 3) “tempo astronômico [...]”; 4) “tempo meteorológico [...]”; 5) “tempo da narração [...]”; 6) “tempo da leitura [...]” (CAGNIN, 2014, p. 72-74).

A tira cômica apresenta o tempo correspondente ao primeiro item apontado por Cagnin (2014). Os aspectos de anterioridade e posterioridade são representados pela transformação indicada pelo texto verbal, pelo cenário e pelo personagem. Nas duas cenas, o pai de Otto está na mesma posição, sentado na mesma poltrona e vestido de modo semelhante, até com as mesmas cores de roupa. Porém, no primeiro quadrinho, o personagem apresenta-se mais jovem em decorrência de alguns elementos que caracterizam essa fase da vida: uma barba rala, característica dos primeiros fios nascendo no rosto dos garotos, uso de boné, camiseta personalizada com mangas aparentemente cortadas e o uso de pulseira colorida. No segundo quadrinho, o pai de Otto está com a barba feita, vestindo camiseta comum e não usa acessórios.

A ambiência da primeira vinheta apresenta-se na cor rosa, enquanto que na segunda vinheta é azul. Essas cores adquirem importância narrativa ao estabelecerem “metáforas visuais” (ACEVEDO, 1990). Ramos (2012) explica que, na linguagem quadrinística, esse recurso pode expressar o estado psíquico do personagem de modo figurado. Simbolicamente, a cor rosa é associada à *juventude*, à *ingenuidade*, à *imaturidade* e à *indecisão*; e a cor azul à *reflexão*, à *tranquilidade* e ao *amadurecimento*⁵. Dessa forma, há a possibilidade de inferir que tais cores representam o mundo adolescente (rosa) e o mundo adulto (azul) do personagem, indicando fases diferentes da vida.

⁵Informações baseadas no dicionário de símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br>. Acesso em: 25 maio 2020.

Outro aspecto que indica a passagem do tempo são os objetos de cena. Percebe-se, principalmente, pelo *design* da televisão, a diferença temporária desse eletrodoméstico o qual, no segundo quadrinho, apresenta-se de forma mais moderna, contribuindo também com a coerência narrativa. Nesse prisma, o espaço alia-se ao tempo da narrativa cuja condução se dá “[...] a partir da mudança de imagem para imagem, intermediada pelas elipses. A oposição de uma à outra fundamenta a narrativa” (RAMOS, 2012, p. 136). Para Ramos (2012), os quadrinhos permitem perceber múltiplos elementos como distância, proporção, volume, geralmente, em referência à personagem.

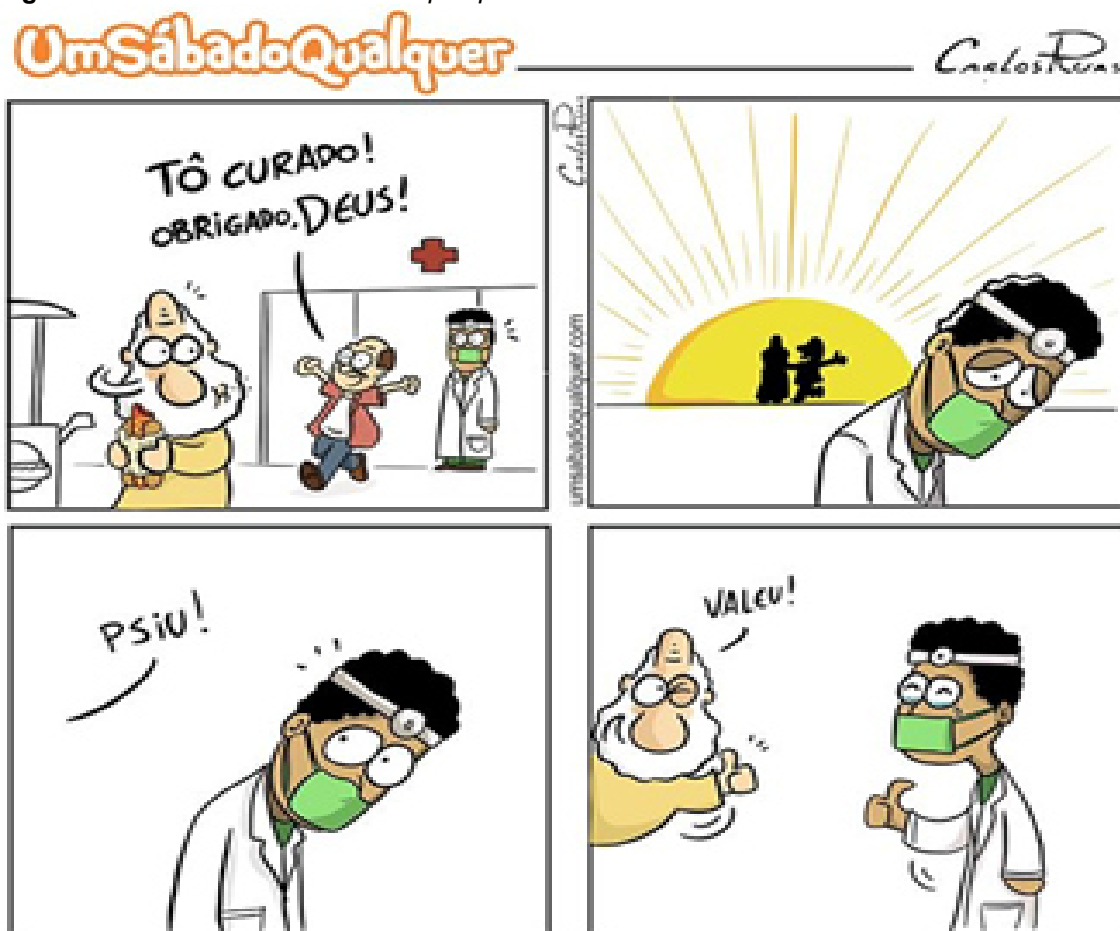
A temática abordada, na tira cômica, relaciona-se a fatos históricos e marcantes vividos pelas pessoas. No primeiro quadrinho, o pai de Otto aparece, na juventude, abalado pelo noticiário sobre um evento acontecido no ano de 2001 (Ataque terrorista às Torres Gêmeas nos EUA). A interjeição, expressa por ele, revela o susto com a notícia e sua fala reflete a experiência de um fato relevante para a história da humanidade. No segundo quadrinho acontece uma situação semelhante, entretanto, envolvendo outro fato que marca o ano de 2020, (A disseminação do Coronavírus), mostrando o personagem, já na vida adulta, com o mesmo comportamento diante da TV.

Observando a tira, nota-se que os anos mudaram, mas o discurso do personagem continua o mesmo, como também sua postura diante de fatos capazes de transformar a sociedade. Pode-se especular a respeito da dinamicidade da vida, causada por acontecimentos que abalam o mundo, acompanhados pela personagem através da TV. A cada evento, ele questiona se algo poderia ser maior e atingir a humanidade de maneira mais potente. Os fatos são graves e causam reflexões sobre o viver, deixando no ar a velha máxima: “Quando se pensa que viu tudo, algo pior pode acontecer”. Enquanto isso, a personagem continua com a mesma atitude passiva diante da vida, mas com capacidade de se surpreender com os acontecimentos.

A figura 8 pertence a uma *webcomic* de humor, elaborada pelo cartunista Carlos Ruas, com o título de “Um sábado qualquer”. Esse nome refere-se ao fato bíblico que Deus teria trabalhado por seis dias e descansado no sétimo, que seria sábado⁶.

⁶Informações baseadas nas descrições feitas pelo cartunista em sua página do *facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/carlosruas>. Acesso em: 25maio 2019.

Figura 8 – Tira cômica *Um sábado qualquer*



Fonte: RUAS, Carlos. **Um sábado qualquer**. Publicado em: 26 maio 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial/>. Acesso em: 28 maio 2020.

A tira compõe-se de quatro vinhetas, em dois andares, separadas por hiatos verticais mais longos que os apresentados nas outras tiras deste projeto. Também chamado de elipse por Cagnin (2014), o hiato refere-se ao espaço entre os quadrinhos, “[...] onde o quadrinista pode omitir um ou mais momentos da ação e obter efeitos narrativos especiais de suspense, graça, surpresa, que aguçam a curiosidade do leitor para descobrir o que foi omitido” (CAGNIN, 2015, p.184). Segundo Ramos (2012), na prática, trata-se de um recurso que colabora com a interpretação da narrativa, possibilitando dedução de informações a partir do contexto.

Para Ramos (2012) ler quadrinhos também é compreender sua linguagem cujos enquadramentos apresentam rupturas na história a serem entendidas e completadas pela leitura. Isso permite dinamicidade à narrativa, pois considera uma participação mais contundente do leitor, já que este é convidado a usar a própria imaginação a fim de produzir sentidos na coesão

entre as vinhetas. Considerando a data da publicação (26 maio 2020), a tira apresenta as personagens no contexto da Covid-19, com falas indicadas por apêndices, e cada quadrinho representa um momento da alta de um paciente curado da doença. A primeira cena mostra um paciente saindo do hospital – indicado pela cruz vermelha acima da porta –, acompanhado do médico que o atendeu. A primeira atitude desse paciente é agradecer, afinal ele se curou de uma grave doença. Dessa maneira, verbaliza sua gratidão a Deus. Nesse momento, o médico demonstra surpresa que pode ser percebida pelos olhos arregalados e pelos três tracinhos próximos à cabeça, destacando seu espanto.

O vocativo usado pelo paciente chama à atenção uma figura que está em primeiro plano na cena: o próprio Deus, o qual se vira imediatamente. Esse comportamento é indicado pelas linhas cinéticas - recurso gráfico para indicar movimento (RAMOS, 2012) - perto do rosto. A personagem Deus aparenta ter sido surpreendido com o chamamento, pois estava descontraído comendo um sanduíche. A representação dessa personagem considera características referentes a um estereótipo associado ao ser divino. Deus é apresentado como um senhor idoso de barba longa branca.

[...] o relevante, a nosso ver, é que o produtor da história tenha estereótipos em mente na hora de compor um personagem. Os rótulos são utilizados para facilitar o processo de identificação da figura representada, de modo a tornar mais acessível a narrativa para o leitor. Isso diz muito ao leitor no acompanhamento da história. Personagens cômicos tendem a possuir falhas de comportamento e um aspecto visual mais caricato, recurso muito utilizado, por exemplo, nas tiras cômicas (RAMOS, 2012, p. 125).

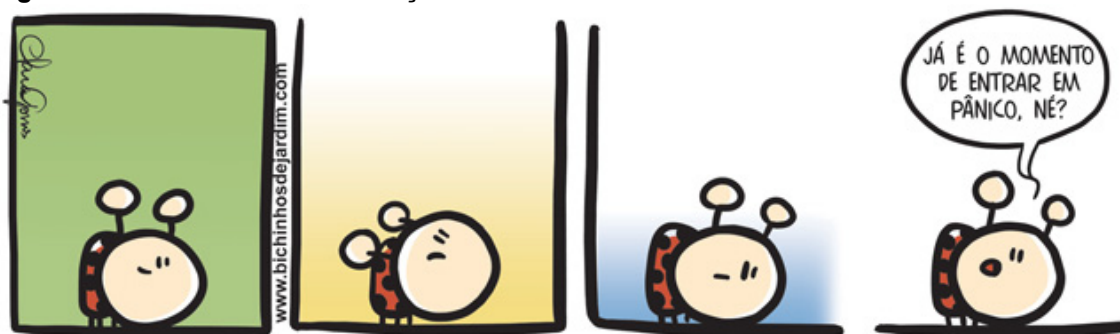
De acordo com Ramos (2012), padrões de referência tanto físicas como de personalidade auxiliam o leitor no processo de construção de sentidos. Além do estereótipo, Deus também é retratado de forma caricata: apresenta calvície e gosto por *fast food*, características humanas, além de ficar surpreso com seu nome sendo falado e usar linguagem coloquial. No segundo quadrinho, enquanto a imagem ao fundo mostra as sombras do paciente de braços abertos para Deus, com um grande sol no horizonte iluminando esse encontro, a figura do médico aparece em primeiro plano demonstrando tristeza. Percebe-se isso, pela cabeça baixa e olhos semifechados, olhando para baixo. É um momento de tensão da tira o qual gera expectativa e pode levantar

questionamentos sobre a coerência narrativa: por que o médico está triste, uma vez que o paciente se curou? não seria essa a missão da medicina?

No terceiro quadrinho, a expectativa aumenta. Nessa cena, o médico continua cabisbaixo, porém aparece uma “voz do além” chamando-o. Ele vira a cabeça e mostra espanto (olhos arregalados e três tracinhas no contorno da cabeça). Somente, no quarto quadrinho, acontece o final inesperado que provoca o humor e esclarece a chateação do médico. Em uma “inversão de funções”, Deus, com o dedo polegar em riste (gesto para positivo) com movimento para cima, mostrado pelas linhas cinéticas, dá uma piscadela e agradece ao médico que retribui também com o sinal de positivo e mostra satisfação pelo reconhecimento.

A figura 9 faz parte da série *Bichinhos de jardim* de Clara Gomes. Nessa série, a cartunista expõe situações do mundo atual e do comportamento humano através do olhar dos bichinhos. A personagem Joana, protagonista nessa tira cômica, apresenta personalidade forte e irônica. Fazendo jus ao sobrenome, Maria Joana Cascudo é realista e rigorosa, mas muito cativante⁷.

Figura 9 – Tira cômica *Desconstrução*



Fonte: GOMES, Clara. **Desconstrução**. Publicado em: 21 maio 2020. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 30 maio 2020.

A tira apresenta uma sequência de quatro cenas em que Joana aparece totalmente calada nas três primeiras. No primeiro quadrinho, ela está parada, apenas observando. No segundo quadrinho, a personagem faz um movimento com a cabeça para olhar para cima. No terceiro quadrinho, Joana olha para baixo. Somente no quarto quadrinho ocorre uma fala dela. Apesar da aparência estática, a ação narrativa está se desenrolando. Conforme Ramos

⁷Informações baseadas nas descrições feitas pela cartunista em sua página *Bichinhos de jardim*. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 30 maio 2020

(2012), a história é conduzida por meio dos personagens os quais “[...] funcionam como bússolas na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história” (RAMOS, 2012, p. 107), dessa forma, aspectos da situação narrada são assimilados pelo rosto e pelo movimento dos desenhos, uma vez que esses recursos possibilitam perceber a expressão na imagem representada.

Nessa tira cômica, não somente a mobilidade facial da personagem como também o contorno dos quadrinhos, indicando o momento vivido pela personagem (RAMOS, 2012), e a utilização das cores que, no caso, funciona como “[...] figura cinética na indicação de movimento” (RAMOS, 2012, p. 84), auxiliam na construção de sentidos da narrativa. Na primeira vinheta, Joana é apresentada com o olho esquerdo menor que o direito e boca e uma leve curva na boca, indicando que se direciona para a esquerda. O contorno apresenta-se completo, demarcando a completude do quadrinho totalmente colorido.

Na segunda vinheta, as antenas rebaixadas para o dorso da personagem, os olhos esticados para cima e a curva da boca também para cima mostram a direção do olhar da personagem para o alto. Desaparece o contorno horizontal de cima do quadrinho e a cor também sofre mudança, apresentando-se imperceptível na parte superior e atenua-se conforme desce. Na terceira vinheta, as antenas estão direcionadas para frente, deixando uma parte maior do dorso à mostra, o olho esquerdo está menor que o direito e a boca com traço reto, indicando que Joana olha para baixo. O contorno vertical direito também some e o colorido aparece somente no entorno do corpo da personagem, na parte debaixo do quadrinho.

Tais transformações permitem ao leitor levantar hipóteses sobre a temática abordada na tira e criar expectativa de um desfecho que parece ser lógico com a condução da história. O que parece ser uma brincadeira da cartunista que vai apagando lentamente a tira, mostra, de modo inesperado na quarta vinheta, uma reflexão bem mais profunda sobre a atualidade dos acontecimentos vividos. Nela, Joana quebra o silêncio, expressando temor com o contexto em que está inserida. Resta apenas o contorno horizontal de baixo do quadrinho e a cor sumiu totalmente.

Além da data de publicação (maio de 2020), o título da tira corrobora também para o desfecho surpreendente. Vive-se, nesse momento uma das piores pandemias da história recente (Coronavírus) cuja cura ainda está em pesquisa e possui como forma de evitá-la a recomendação médica do isolamento social. Tal fato tem permitido às pessoas refletirem o mundo atual e a possibilidade de que as coisas não voltem mais serem as mesmas, exigindo a *desconstrução* da maneira em que se vivia para encarar uma nova realidade. Na tira cômica, a cartunista trabalha “[...] para que tudo seja artístico e convincente” (CAGNIN, 2014, p.158). Assim, o título influencia tanto nas expectativas de leitura como na construção de sentidos do gênero.

3.2A TIRA CÔMICA COMO GÊNERO DO DISCURSO

Desde os anos 90, os documentos oficiais focalizam o texto no ensino da Língua Portuguesa, orientando para o trabalho com os gêneros do discurso. Isso possibilitou a introdução de textos que eram marginalizados na formação escolar, o que propiciou a entrada dos quadrinhos na sala de aula como materialização da linguagem verbal e não verbal como produtoras de sentidos. A partir dessa mescla, apresenta-se uma linguagem autônoma (RAMOS, 2012) que estava presente, de maneira informal, na sociedade, mas não tinha vez na escola.

Atualmente, os gêneros quadrinísticos figuram não só nos livros didáticos como em avaliações institucionais internas e externas e em concursos vestibulares ((RAMOS, 2012). Relembra-se que tais documentos embasaram-se nos estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso. Desse modo, graças às teorias de Bakhtin, oficializaram-se as práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita, análise linguística) do ensino da língua materna com foco na diversidade textual para desenvolver efetivamente tais habilidades no aluno.

Nesse sentido, ampliou-se o conceito de gênero que hoje é visto pela concepção sociointeracionista de linguagem. Para Bakhtin (2016), a comunicação social acontece pela interação verbal entre os sujeitos cujas trocas comunicativas são intermediadas por enunciados concretos relacionados a uma esfera da atividade social, que revelam as características

vinculadas ao meio de sua produção. O autor chama a atenção para a relação orgânica entre as atividades humanas e os usos da linguagem.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

De acordo com Bakhtin, não se produz enunciados estanques. Toda expressão liga-se aos abundantes e variados campos do agir humano, dessa forma, as manifestações enunciativas possuem estreita relação com os campos de atividade dos sujeitos. Com base na teoria bakhtiniana, os enunciados revelam características relativamente estáveis as quais são mobilizadas, mesmo que inconscientemente, ao utilizar-se um gênero. Segundo Bakhtin (2016), representando-se em diversificados gêneros do discurso, todo enunciado caracteriza-se por três aspectos básicos coexistentes: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

Embora essa tríade seja comum a todos os gêneros, as interações entre os seres são únicas e dizem respeito ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, os gêneros apresentam tema, estrutura e estilo conforme o contexto, a finalidade e o momento comunicativo a que se referem. Bakhtin (2016) assinala que é possível um mesmo gênero do discurso ajustar-se a diversos e variados ambientes a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos.

A estreita conexão dos gêneros às diversificadas atividades humanas evidencia também a multiplicidade e a heterogeneidade deles, dificultando, assim, o conceito de enunciado. Se os gêneros representam a realidade social nas situações comunicativas, o enunciado envolve a maneira de pensar dos sujeitos. Bakhtin (2016) diferencia os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Na concepção bakhtiniana, os secundários “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo

e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Estes agregam os primários, “[...] que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15), reformulando-os e adequando-os aos discursos mais complexos, afastando-os da vivência cotidiana.

Na visão de Bakhtin (2016), para entender a essência enunciativa é preciso considerar os dois tipos de gêneros do discurso, dada a correspondência entre ambos. Essa circunstância somada à formação histórica dos gêneros secundários “[...] lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo).” (BAKHTIN, 2016, p.16). O autor destaca a importância em se compreender a natureza do enunciado em seus variados gêneros nas múltiplas esferas do viver humano nos campos da linguística e da filologia.

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados (concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional (BAKHTIN, 2016, p. 16-17).

Conforme Bakhtin (2016), a pesquisa do objeto linguístico factual dá-se efetivamente com o estudo de enunciados concretos (escritos e orais), referentes às situações comunicativas reais nos diversos ambientes das atividades humanas. Para ele, somente a realidade prática da língua possibilita o estudo real da linguagem. Além disso, estudar a enunciação permite transpor visões simplificadas do discurso que ainda orientam a linguística, pois “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações” (BAKHTIN, 2016, p. 22, grifos do autor).

Com base na concepção bakhtiniana, o estudo da linguística deve partir do funcionamento real da linguagem e não ficar restrita a

normatização de usos. Para Bakhtin (2016), palavras e orações por elas mesmas, desconexas do contexto, não configuram ato comunicativo. “A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 46). Segundo o autor, palavras e orações soltas não constituem um enunciado, uma vez que a existência delas independe das relações dialógicas. Podem apresentar-se fora de contexto, demonstrando uma ideia de conclusão abstrata, pois não geram uma “atitude responsiva”, ou seja, não dependem de uma situação comunicativa na qual há interação entre os sujeitos.

Palavras e orações, sob a ótica de Bakhtin, são componentes de um todo, o enunciado. Este estabelece a posição, revela as intenções de sua autoria. No ato de dizer, o sujeito determina as palavras e orações a serem utilizadas, em conformidade com a intenção e com as especificidades do gênero do discurso a ser empregado. Desse jeito, a palavra e a oração, no sentido puro, funcionam como unidades que compõem um todo significativo.

A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade. Qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos essenciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz. E é essa circunstância que serve de causa a uma aberração sintática especial: ao analisar-se uma oração isolada, destacada do contexto, inventa-se promovê-la a um enunciado pleno. Consequentemente, ela atinge o grau de conclusibilidade que lhe permite suscitar resposta (BAKHTIN, 2016, p. 44).

Apesar de apresentar ideia de completude, simples palavras e orações não possibilitam resposta. Diferente do enunciado, elas não são dirigidas nem se referem a ninguém, por isso, isentam-se de qualquer espécie de relação interativa com a expressão do outro. Segundo Bakhtin (2016), o enunciado possibilita atitude responsiva, porque se trata da réplica de um diálogo na alternância expressiva dos sujeitos. A atuação comunicativa entre interlocutores não prevê passividade. Por intermédio do enunciado, os sujeitos expõem seus discursos com a pretensão de obter resposta. A dinâmica do processo comunicativo exige provocação discursiva. Para construir o próprio discurso, o sujeito “alimenta-se” a partir da discussão, do acordo ou desacordo, da ampliação e do convencimento de ideias do outro nos vários campos da atuação humana (BAKHTIN, 2016). “Portanto, a emoção, o juízo de valor e a

expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2016, P. 51). Nesse sentido, a palavra é desprovida de expressão tanto no que tange à interação como nas enunciações individuais.

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Para Bakhtin (2016), os discursos são construídos e desconstruídos conforme os sujeitos, envolvidos na interação, vão se relacionando. As especificidades do enunciado revelam o lugar de fala na dimensão dialógica na medida em que os seres relacionam-se com os outros e com os discursos dos outros de forma alteritária. Essa alternância entre os usuários da língua aponta também para a relativa estabilidade dos enunciados (BAKHTIN, 2016). Pelo fato de a interação entre os sujeitos ser inerente às atividades humanas, a escolha de um gênero não é espontânea, já que leva em consideração um conjunto de critérios sociais relevantes nas interações verbais, caso das condições de produção do gênero (BAKHTIN, 2016).

Conforme Bakhtin (2016), ao falar o sujeito emite gêneros do discurso cujas estruturas são relativamente estáveis e próprias de suas composições. Há uma gama de gêneros do discurso (orais e escritos) à disposição do falante o qual os domina na prática, entretanto, muitas vezes, desconhece-os na teoria. O autor indica que “[...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência” (BAKHTIN, 2016, p. 38). Mesmo nas conversas mais descontraídas do dia a dia, os discursos moldam-se por algum tipo de gênero.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso,

chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Segundo Bakhtin (2016), quando se aprende a falar, apreende-se também a elaborar enunciados, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2016, p. 39). O autor faz a analogia sobre a organização do discurso do falante ser estruturada entre os gêneros do discurso tal qual as formas gramaticais (sintáticas). Bakhtin (2016) ressalta ainda que, conforme o sujeito aprende, delinea o próprio discurso em tipos de gêneros e, ao mesmo tempo, em discursos do outro que ele assimila no ato comunicativo.

De acordo com Bakhtin, na comunicação discursiva, o gênero é percebido desde o início da enunciação, “[...] adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 39). O autor ressalta que não haveria comunicação discursiva se não existissem os gêneros do discurso. Segundo ele, o que estabelece a multiplicidade de gêneros é a diferença entre si, já que são influenciados pelo contexto, posição social e a reciprocidade entre os sujeitos.

Presente no cotidiano popular, a tira cômica compõe-se como gênero do discurso de caráter humorístico cuja composição dá-se pela conexão entre o verbal e o visual. A partir desse vínculo ocorre a significação. Pela facilidade de acesso, uma vez que se pode encontrá-las na mídia em geral, a tira cômica possibilita um contínuo processo de alteridade. Em razão de sua leitura estar disponível em tempos e espaços diferentes, ela proporciona novas maneiras de interpretação e, em consequência, novos discursos podem ser produzidos. Por apresentar produção de sentidos intermediada pela conjugação das linguagens verbal e não verbal, pode-se classificar a tira cômica como gênero secundário, dada a elaboração desse texto estruturar-se em uma organização complexa, realizada por um autor distante do leitor a quem se dirige.

Contudo, pela especificidade de, muitas vezes, a tira cômica utilizar uma linguagem próxima do oral para compor as falas, o gênero secundário incorpora os gêneros primários, responsáveis pela “[...] realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 15) nas

situações dialógicas. Esse gênero demonstra-se ainda relativamente estável, porque não há solidez completa de estrutura nem de tema, pois pode ser moldada pela criatividade do cartunista. A exemplo disso, cita-se o formato que, apesar da convencionalidade das três vinhetas, pode apresentar-se com mais quadrinhos, horizontais ou verticais; além da possibilidade de criação de novos tipos e discursos.

Atualmente, a tira cômica é “figurinha fácil” no ambiente escolar. Apresenta-se nos livros didáticos de diferentes disciplinas, mas nem sempre é trabalhada como gênero na sala de aula. Muitas vezes, esse gênero é usado como pretexto para trabalhar somente aspectos gramaticais ou simples decodificações “do que o autor quis dizer”, deixando de lado características marcantes da tira cômica como a linguagem, o humor e a ironia na produção de sentidos desse tipo de texto. Uma atuação pedagógica capaz de desfazer equívocos no trato desse gênero na sala de aula é fundamental. Cabe ao ensino de língua materna desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação dos alunos, o que inclui munir-los de ferramentas que os auxiliem no desenvolvimento dessas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citado, o evento da Covid-19 levou à mudança dos rumos deste trabalho. Inicialmente, ele ancorava-se na pesquisa-ação, mas, por força do novo contexto, alterou-se a abordagem para a pesquisa bibliográfica e qualitativa, com caráter propositivo. Entretanto, conservou-se a essência e as razões que motivaram sua elaboração. Apoia-se nas leituras feitas para a elaboração deste trabalho — dissertação de mestrado e Caderno Pedagógico — sobre a pontuação na tira cômica e reitera-se a importância do professor de Língua Portuguesa com perfil investigador, que não se satisfaz com os resultados medianos de leitura, interpretação e escrita, apresentados, atualmente, pela maioria dos estudantes. As teorias estudadas orientam para um trabalho baseado em uma concepção sociointerativa da linguagem. Dessa maneira, o docente não pode se ausentar da responsabilidade de uma prática pedagógica centrada na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa, constatou-se que o gênero escolhido é um relevante mecanismo pedagógico por se tratar de um texto breve com conteúdo de humor cuja leitura, interpretação e produção textual fornecem não somente o acesso a diferentes linguagens como também a variados contextos que a sociedade demanda. Esses contextos não são levados em consideração pela gramática normativa. Por consequência, apresentou-se a possibilidade de abordar a pontuação de maneira contextualizada e fundamental na produção de sentidos. Então, o professor tem a função de articular esses elementos de maneira competente, a fim de propor atividades as quais mobilizem a capacidade dos educandos de explorar os diversos campos de conhecimento.

Neste volume, justificou-se a feitura da pesquisa na forma de uma dissertação de mestrado: os objetivos foram elencados, o referencial teórico com base em estudos sobre gêneros, linguagem dos quadrinhos e pontuação foi construído e proposto. A metodologia de condução do trabalho indicou os procedimentos e as etapas para a elaboração do segundo volume: um Caderno Pedagógico. Ressalta-se que, apesar de este trabalho ter sido direcionado ao 8º ano do Ensino Fundamental, identificou-se que, na realidade, a problemática com a pontuação acontece durante toda a educação básica.

Desse modo, as atividades desenvolvidas no Caderno Pedagógico podem ser adequadas a todas os anos tanto do Ensino Fundamental como do Médio.

Por fim, apesar das dificuldades encontradas na trajetória desta pesquisa, primou-se por um trabalho que pudesse aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem a respeito do uso da pontuação. Mesmo que o contexto de pandemia da Covid-19 tenha impossibilitado a implementação da proposta, na escola e na turma escolhidas, procurou-se elaborar atividades que contemplem o uso contextualizado dos sinais de pontuação no gênero tira cômica, como forma de levar os estudantes de todas as séries da educação básica, a perceberem a relevância da pontuação na produção de sentidos do texto.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

Figura 1. Fragmento da Unidade 2, capítulo 3, localizado no livro didático **Tecendo Linguagens**: língua portuguesa – 8º ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 96).

Figura 2. ORLANDELI, Walmir. Américo. **Acordo Ortográfico**. Publicado em: 22 mar. 2017. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/grump/>. Acesso em: 26 maio 2019.

Figura 3. RUAS, Carlos. **Einstein 8**. Buteco dos deuses. Publicado em: 11 out. 2012. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/860-buteco-dos-deuses-24/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Figura 4. GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim**. *Revista Mambembe*. Publicado em: 11 dez. 2011. Disponível em: <https://revistamambembe.wordpress.com/2011/12/11/clara-gomes/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Figura 5. ORLANDELI, Walmir Américo. **Grump: acordo ortográfico**. Publicado em: 30 mar. 2017. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br/novo/wordpress/index.php/grump/>. Acesso em: 26 maio 2019.

Figura 6. BECK, Alexandre. **Armandinho**. Publicado em: 24 jun. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>. Acesso em: 23 maio 2020.

Figura 7. LEITE, Pedro. **Sofia e Otto**. Publicado em: 23 abr. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedroleitequadrinhos/>. Acesso em: 24 maio 2020.

Figura 8. RUAS, Carlos. **Um sábado qualquer**. Publicado em: 26 maio 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial/>. Acesso em: 28 maio 2020.

Figura 9. GOMES, Clara. **Desconstrução**. Publicado em: 21 maio 2020. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 30 maio 2020.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática mínima para o domínio da língua padrão**. 3 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1976.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

AQUINO, Evanice Guedes. **Elementos caracterizadores de gênero e uso estilístico do ponto final na produção de crônicas literárias no fundamental II**. 2018. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas à edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Alexandre; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.); RAMOS, Paulo; VILELA Túlio. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 131-149.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>. Acesso em: 26 maio 2019.

BENTO, Carla Rodrigues. **Teoria e prática no ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: uma abordagem inicial. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em 23 abr. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Maria Isabel. As contribuições da pesquisa-ação para a formação docente. **Revista Panorâmica on-line**. Barra do Garças - MT, v. 21, n. 1 p. 73-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/665>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BORGES, Maria Isabel. Trabalho docente, quadrinhos e pesquisa-ação: uma análise de propostas de intervenção. **Educação**: ressonâncias teóricas e práticas, v. 1, p. 186-211. Publicado em: 24 set. 2019. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoreditores.wordpress.com/2019/09/24/educacao-ressonancias-teoricas-e-praticas-volume-1/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial. São Paulo: Criativo, 2014.

CAMPANI, Daiana. **Questões para além da didatização do gênero**: um olhar para o ensino de pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil. 2005. 220f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2544>. Acesso em: 09 mar. 2020.

Cunha, Celso. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

CINTRA, Luís Felipe Lindley; CUNHA, Celso. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

COSTA, Silvana Aparecida Moraes da. **Análise do humor nos gêneros quadrinísticos**: uma proposta de intervenção. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://virtua.uel.br:8080/lib/item?id=chamo:225325&fromLocationLink=false&theme=uel>. Acesso em: 3 jul. 2019.

FABRICIO, Marília Rosana Baio. **Os sinais de pontuação no ensino fundamental**: uma abordagem reflexiva. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152039>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia de Paula. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GOMES, Clara. **Bichinhos de Jardim.** Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/>. Acesso em: 25 maio 2019.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto.** Disponível em: <https://m.facebook.com/sofiaeeotto/>. Acesso em: 26 maio 2019.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua português.** 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **A vírgula.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Le dialogue philosophique comme hypergenre. *In*: COSSUTTA, Frédéric. **Le dialogue**: introduction um genre philosophique. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion, 2004. p. 85-103.

MAINGUENEAU, Dominique. Genre, hypergenre, dialogue. **Calidoscópio.** São Leopoldo: UNISINOS, v. 3. n. 2., maio/ago. de 2005. p. 131-137. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda na Sala de apoio à aprendizagem (SAA):** uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211043>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MENEGUETI, Andréa Cristina de Oliveira Lima. **Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos:** uma proposta pedagógica. 2017. 227f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219477>. Acesso em: 1 set. 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral.; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens:** língua portuguesa – 8º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

ORLANDELI, Waldir Américo. **Grump**: acordo ortográfico. Disponível em: <http://www.orlandeli.com.br>. Acesso em: 26 maio 2019.

PARANÁ- SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais. Língua Portuguesa**. Curitiba – SEED, 2008.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Só vírgula**. 3 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PPP – Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Presidente Vargas – EFM, 2017.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas, São Paulo: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMOS, Paulo. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n 3, p. 743-763. Publicado em: dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n3/a05v12n3.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RAMOS, Paulo. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, v. 3, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/136898>. Acesso em: 26 abr. 2020.

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

RUAS, Carlos. **Boteco dos deuses**. Disponível em: <https://www.facebook.com/carlosruas1>. Acesso em: 25 maio 2019.

RUAS, Carlos. **Um sábado qualquer**. Disponível em: <https://www.facebook.com/carlosruas1>. Acesso em: 25 maio 2019.

SANTOS, Gislayne Marques Tambolin. **O livro didático como ferramenta de uma política de ensino de português**: um olhar sobre as veladas e desveladas perspectivas de gramática na recente política linguística brasileira. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de

Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203000>. Acesso em 23 abr. 2020.

SILVA, Antonio Cesar da. **A pontuação e os efeitos de sentido**: um estudo sob o viés bakhtiniano. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp114297.pdf>. Acesso em 09 mar. 2020.

SILVA, Antonio Cesar da. **Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do ensino fundamental II**. Uma análise crítica. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade federal de Alagoas - Faculdade de Letras, Maceió, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SILVA, Vera Lúcia da. **A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem**: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 23 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human And Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/0>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. **D.E.L.T.A**, v. 6, n. 1, 1990, p. 55-82.