



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ÉLIDA FERREIRA LINS

**O GÊNERO TIRA DE HUMOR NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DE LEITURA ENVOLVENDO
TEXTOS VERBAL E VISUAL**

**NAZARÉ DA MATA-PE
2018**

ÉLIDA FERREIRA LINS

**O GÊNERO TIRA DE HUMOR NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
POSSIBILIDADES DE LEITURA ENVOLVENDO TEXTOS
VERBAL E VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *Campus* Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa.

**NAZARÉ DA MATA-PE
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

S759g

Lins, Élide Ferreira.

O Gênero tira de humor no Ensino Fundamental:
possibilidades de leitura envolvendo textos verbal e visual /
Élide Ferreira Lins. – Nazaré da Mata: o autor, 2018.
142 p.: Il.

Orientador: Dr^a. Maria do Rosário da Silva Albuquerque
Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco.
Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS, 2018.

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Gramática do Design Visual. 3. Leitura. 4. Ensino e Aprendizagem
I. Título. II. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque. (orient.).

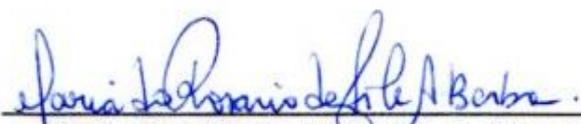
CDD 20th ed. –
Rosa Cristina - CRB4/1841

ÉLIDA FERREIRA LINS

**O GÊNERO TIRA DE HUMOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES
DE LEITURA ENVOLVENDO TEXTOS VERBAL E VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 28/09/2018.

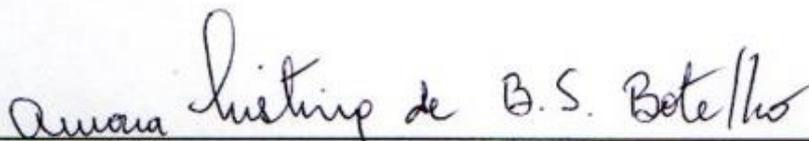
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
Orientador (UPE/Mata Norte)



Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
Avaliador Externo (UFG)



Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho
Avaliador Interno (UPE/Mata Norte)

Nazaré da Mata- PE

2018

*Ao meu Deus,
pelo dom da vida e por ser meu porto seguro diante da realização dos meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pai todo poderoso, pela vida, pela oportunidade de sonhar e pelas conquistas diárias;

Aos meus pais, por toda a dedicação, pela presença cotidiana, pelo apoio e compreensão imensuráveis e, em especial, à minha mãe, pela implacável educação e bom exemplo dispensado a cada dia;

À minha irmã, Elma, por todo o cuidado dispensado a mim diariamente;

Ao meu noivo, Maciel, pela compreensão durante um considerável período de ausência e pelo apoio às minhas decisões;

À minha tia Vânia, pela mão estendida nos momentos de dificuldades e pela torcida de sempre;

À minha amiga Marcikele, pela torcida, pelo apoio e encorajamento de sempre e pela partilha de tantos anos de companheirismo e amizade;

Ao meu amigo Almir, pelo incentivo e boa vontade de sempre;

A todos os meus companheiros do mestrado, linda turma da qual faço parte e que os levarei para a vida... pelas boas conversas, risadas, assim como pelas vezes em que nos amparamos diante das adversidades; em especial, aos meus amigos Luis e Igor pelas vezes em que viajávamos e debatíamos sobre a conquista deste sonho, e à minha linda amiga Cristina, menina forte, corajosa e paciente, por todas as vezes em que nos apoiamos durante a produção das nossas pesquisas;

À minha paciente orientadora, professora Dra. Maria do Rosário, pelo apoio, incentivo, paciência, humildade, humanidade, encorajamento e atenção de sempre;

Às professoras Dra. Fabíola Sartin e Dra. Anahy Zamblano, pelas contribuições para o melhoramento desta pesquisa ainda na etapa de qualificação; assim como a professora Dra. Cristina Botelho e novamente à professora Dra. Fabíola Sartin pelas indicações para os últimos ajustes no momento da defesa;

Aos professores do PROFLETRAS/UPE - *Campus* Mata Norte, pelas diversas contribuições que muito enriqueceram a minha formação acadêmica;

Aos secretários do PROFLETRAS/UPE – *Campus* Mata Norte, Breno Vasconcelos e Verônica Silva pela gentileza e atenção de sempre;

Às gestoras das escolas em que trabalho, Danielle Monteiro e Fabiana Duarte, pelo cuidado com que me trataram diante de momentos de angústia e de dificuldades;

Aos estudantes que participaram deste estudo, pelo compromisso assumido e dedicação durante a realização das atividades;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo pudesse chegar à sua fase de conclusão;

À Universidade de Pernambuco pela oferta do curso e a CAPES pelo incentivo financeiro.

“Uma vez que você aprende a ler, você será livre para sempre”.
Frederick Douglas

RESUMO

Esta pesquisa está situada na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos. É um estudo que parte da necessidade de que estudantes, no ensino fundamental, leiam os sentidos de textos que articulam mais de uma linguagem em sua composição, neste caso a verbal e a visual. Objetiva contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão dos sentidos emitidos pelo gênero tira de humor, por meio da proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), no 9º ano do ensino fundamental. É uma pesquisa quantitativa interpretativista de caráter interventivo. Seu *corpus* é composto por atividades realizadas por 25 estudantes, com o intuito de investigar possibilidades de leitura a partir da leitura do campo visual e da produção do campo verbal do gênero tira de humor. Tem por pressupostos teóricos a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994); a Gramática do *Design* Visual (Kress; van Leeuwen, 2006); o gênero tira de humor (Ramos, 2013, 2015, 2016), Mendonça (2010) e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (Rose; Martin, 2012). Os resultados de pesquisa demonstraram que quando orientados por uma proposta didática de sistematização do ensino, como o CEA, os estudantes apresentaram aprendizagem significativa. Considerando a mobilização dos conhecimentos obtidos a partir das metafunções da Gramática do *Design* Visual, a integração entre linguagem visual e verbal, bem como os posicionamentos assumidos diante da leitura dos elementos visuais do gênero tira de humor, os participantes demonstraram possibilidades de leitura coerentes com o campo visual que lhes foi apresentado. O gênero tira de humor é um texto pertinente para a exploração do campo visual integrado ao verbal.

Palavras-Chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do *Design* Visual. Leitura. Gênero Tira de Humor. Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper brings the result of a research in Language Theory and Teaching developed during the Professional Master degree in the Languages (PROFLETRAS) at the University of Pernambuco (UPE), Mata North *Campus*. In elementary school, students are required to understand the meanings of texts that articulate more than one language in your composition, in this case, the verbal and the visual languages. We aim to improve the teaching of Portuguese Language stem from understanding the harmony between visual and verbal elements in comic strip genre working through didactic proposal cycle of teaching and learning (CEA in Portuguese) on the 9th grade of elementary school. The study corpus consists of activities carried out by 25 students, with the purpose of investigating possible interpretations from the visual and verbal languages in the comic strip genre. This research is based on theories as Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994); the grammar of Visual Design (Kress; van Leeuwen, 2006); Comic strip Systemic-Functional Linguistics (Ramos, 2013, 2015, 2016), Mendonça (2010) and, the Teaching and Learning Cycle (Rose; Martin, 2012). The research revealed that the students have significant learning when oriented by systematization of teaching didactics, such as CEA. Using the knowledge about metafunctions from the grammar of visual design and the integration between visual and verbal language, as well as students' different readings of the elements in the comics, students have demonstrated consistent interpretations of the texts. In this way, a comic strip is a relevant text to explore when the goal is to integrate visual and verbal fields.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics. Grammar of Visual Design. Reading. Comic Strip Genre. Teaching and learning cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Metafunção Representacional.....	34
Quadro 02: Metafunção Interativa.....	36
Quadro 03: Metafunção composicional.....	37
Quadro 04: Grade de análise textual de acordo com a Gramática do <i>Design</i> Visual.....	50
Quadro 05: Ciclo de ensino e aprendizagem baseado na leitura visual e verbal do gênero tira de humor, experienciado no 9º ano do ensino fundamental.....	54
Quadro 06: Distribuição das etapas do nível 01 do CEA.....	82
Quadro 07: Etapa 01 – Distribuição das atividades da preparação para a leitura/desconstrução.....	83
Quadro 08: Atividade 01: Levantamento de conhecimento prévio sobre o tema violência.....	84
Quadro 09: Questionário temático.....	84
Quadro 10: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 01 do questionário temático.....	85
Quadro 11: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 02 do questionário temático.....	87
Quadro 12: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 03 do questionário temático.....	88
Quadro 13: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 04 do questionário temático.....	90
Quadro 14: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 05 do questionário temático.....	91
Quadro 15: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 06 do questionário temático.....	93
Quadro 16: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 07 do questionário temático.....	95
Quadro 17: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 08 do questionário temático.....	96
Quadro 18: Atividade 02: Discussão sobre alguns tipos de violência.....	97
Quadro 19: Texto de apoio: O que é violência?.....	98
Quadro 20: Respostas dos estudantes à indagação “O que é violência?”.....	99

Quadro 21: Atividade 03: Contextualização das tiras do cartunista Alexandre Beck.....	101
Quadro 22: Etapa 02 – Construção conjunta.....	104
Quadro 23: Atividade 01: Leitura e análise do gênero tira de humor e de seus elementos verbais e visuais.....	104
Quadro 24: Organização estrutural e linguística do gênero tira de humor.....	105
Quadro 25: Proposta de atividade sobre a organização estrutural e linguística da tira de humor 01.....	107
Quadro 26: Atividade respondida coletivamente sobre a organização estrutural e linguística da tira de humor 01.....	108
Quadro 27: Atividade envolvendo a leitura verbal e visual da tira de humor 01.....	110
Quadro 28: Respostas da atividade envolvendo a leitura verbal e visual da tira de humor 01.....	113
Quadro 29: Atividade 02: Leitura dos elementos visuais do gênero tira de humor e produção de sua composição verbal.....	115
Quadro 30: Atividade conjunta de leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 02.....	116
Quadro 31: Orientações para a leitura visual da construção conjunta.....	116
Quadro 32: Construção conjunta: leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 02.....	119
Quadro 33: Etapa 03 - Produção individual.....	121
Quadro 34: Atividade da etapa de produção individual: leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 03.....	122
Quadro 35: Possibilidades de leitura apresentadas na produção individual.....	123
Quadro 36: Produção individual do participante 02.....	127
Quadro 37: Produção individual do participante 05.....	129
Quadro 38: Produção individual do participante 14.....	130
Quadro 39: Produção individual do participante 15.....	132
Quadro 40: Produção individual do participante 25.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estratificação dos planos comunicativos (Linguístico e Contextual).....	18
Figura 02: Variáveis do contexto de situação.....	20
Figura 03: Relação do contexto de situação com as metafunções da linguagem.....	20
Figura 04: Três níveis de estratégias do programa Ler para Aprender.....	45
Figura 05: Tira de humor 01: <i>Bullying</i> e superação.....	51
Figura 06: Tira de humor 02: Agressão verbal e dor emocional.....	52
Figura 07: Tira de humor 03: Violência Física e perdão.....	52
Figura 08: Livros do cartunista Alexandre Beck.....	102
Figura 09: Biografia do cartunista Alexandre Beck.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: As metafunções	31
Tabela 02: A Gramática Visual.....	32

LISTA DE SIGLAS

CEA: Ciclo de Ensino e Aprendizagem
GDV: Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF: Gramática Sistêmico-Funcional
HQs: Histórias em Quadrinhos
LSF: Linguística Sistêmico-Funcional
MEC: Ministério da Educação
P. 01, P. 02... P. 25: Participante 01, Participante 02... Participante 25
PI: Participante Interativo
PR: Participante Representado
PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE: Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
TQ: Tiras em Quadrinhos
UPE: Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Linguística Sistêmico-Funcional: língua em uso.....	17
2.2 Multimodalidade na sociedade hodierna e no espaço escolar.....	22
2.2.1 Multimodalidade: pela compreensão de conceitos.....	24
2.2.2 Leitura de textos multimodais.....	28
2.3 Gramática do <i>Design Visual</i>	29
2.3.1 Metafunção Representacional.....	32
2.3.2 Metafunção Interativa.....	34
2.3.3 Metafunção Composicional.....	36
2.4 Gênero dos quadrinhos.....	38
2.4.1 História em quadrinhos: por uma reflexão.....	38
2.4.2 Caracterização do gênero tira de humor.....	39
2.4.3 Tiras e ensino: possibilidades de leitura de texto multimodal.....	42
2.4.4 As tiras de Armandinho.....	43
2.5 Ciclo de ensino e aprendizagem (CEA): Ler para aprender.....	44
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	47
3.1 Caracterização da pesquisa.....	47
3.2 Universo da pesquisa.....	48
3.3 Participantes da pesquisa e seleção do <i>corpus</i>	49
3.4 Procedimentos de análise.....	50
3.5 Proposta didática: Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).....	53
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DOS RESULTADOS.....	56
4.1 Possibilidades de leitura de tiras de humor: foco na GDV.....	56
4.1.1 Tira de humor 01: <i>Bullying</i> e superação.....	57
4.1.1.1 Metafunção representacional: Tira de humor 01.....	58
4.1.1.2 Metafunção interativa: Tira de humor 01.....	62
4.1.1.3 Metafunção composicional: Tira de humor 01.....	64
4.1.2 Tira de humor 02: Agressão verbal e dor emocional.....	65
4.1.2.1 Metafunção representacional: Tira de humor 02.....	66
4.1.2.2 Metafunção interativa: Tira de humor 02.....	70
4.1.2.3 Metafunção composicional: Tira de humor 02.....	72
4.1.3 Tira de humor 03: Violência física e perdão.....	73
4.1.3.1 Metafunção representacional: Tira de humor 03.....	74
4.1.3.2 Metafunção interativa: Tira de humor 03.....	78
4.1.3.3 Metafunção composicional: Tira de humor 03.....	80
4.2 Leitura do gênero tira de humor: descrição e análise das atividades realizadas.....	81
4.2.1 Preparação para a leitura.....	83
4.2.2 Construção conjunta.....	103
4.2.3 Produção individual.....	120
4.3 Análise das produções: etapa individual do CEA.....	122
4.3.1 Possibilidades de leitura apresentadas na produção individual.....	123
4.3.2 Análise sistematizada das produções.....	125
4.3.2.1 Produção individual: Participante 02.....	126
4.3.2.2 Produção individual: Participante 05.....	128

4.3.2.3 Produção individual: Participante 14.....	129
4.3.2.4 Produção individual: Participante 15.....	131
4.3.2.5 Produção individual: Participante 25.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, cuja área de concentração é Linguagens e Letramentos.

É um estudo que parte da dificuldade de estudantes no ensino fundamental, em especial no 9º de uma escola pública, em ler, compreender e interpretar os sentidos de textos que articulam mais de uma linguagem em sua composição, neste caso a verbal e a visual.

Além disso, são diversos os demais motivos que dão origem a esta pesquisa, os quais podem ser explicitados em detalhes. Inicialmente, é cabível afirmar os baixos índices de aproveitamento em leitura na escola campo de estudo, no que diz respeito às avaliações externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE), como também nas avaliações internas aplicadas bimestralmente e nas atividades diárias.

Com relação à escolha da turma pesquisada, é oportuno observar a dificuldade em leitura, bem como o desinteresse por ler e a baixa autoestima em relação à aprendizagem. Como também por ser uma das turmas que a pesquisadora deste estudo lecionou, e por estar saindo do ensino fundamental para a última etapa da educação básica, o ensino médio.

Sobre a escolha do gênero explorado neste estudo, a sua natureza multimodal, visual e verbal, foi uma das inspirações, assim como o fato de ser um gênero curto, já que os participantes não têm muito interesse pela leitura, e também por sua natureza crítica, ao propor reflexões sobre fatos do cotidiano por meio do humor.

A exploração da leitura multimodal, neste caso, visual e verbal, tem respaldo na necessidade de ler textos, em sua completude, para interpretar as intenções de seu produtor, já que todo texto envolve mais de uma linguagem. Como também a escolha do tema das tiras parte de uma inquietação da professora pesquisadora, tendo em vista que os participantes da pesquisa têm atitudes agressivas no cotidiano escolar.

No que tange à proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), adotada neste estudo, para explorar as possibilidades de leitura do texto tira de humor, a justificativa parte da premissa de que sua metodologia permite uma preparação sistematizada dos conhecimentos que os estudantes aplicam conjunta e autonomamente durante atividades de leitura e de escrita.

Este estudo objetiva contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão dos sentidos emitidos

pelo gênero tira de humor, através da proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) no 9º ano do ensino fundamental.

Com base no objetivo geral, para a condução da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar tiras de humor com base nos pressupostos da Gramática do *Design Visual*; (ii) explorar atividades de leitura que considerem o campo visual e o campo verbal do gênero tira de humor por meio de um Ciclo de Ensino e Aprendizagem; (iii) investigar as possibilidades de leitura advindas da exploração das linguagens visual e verbal do gênero tira de humor, realizadas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Diante dos objetivos propostos para este estudo, tecemos algumas indagações que perseguimos no desenvolvimento desta pesquisa: Em que medida o estudante do 9º ano do ensino fundamental integra as linguagens presentes no gênero tira em prol de produzir sentido? Quais são as possibilidades de leitura realizadas pelos estudantes a partir do estudo do gênero tira de humor, com base nos pressupostos da GDV? Em que proporção o CEA contribui para o desenvolvimento de leitores de textos verbais e visuais no ensino fundamental?

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos esta introdução, a qual orienta os caminhos de leitura deste estudo. No segundo, expomos a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, a qual faz uma discussão sobre Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994); Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006); gênero tira de humor (Ramos, 2013, 2015, 2016), Mendonça (2010) e Ciclo de Ensino e Aprendizagem (Rose; Martin, 2012).

No terceiro capítulo, concernente aos pressupostos metodológicos, abordamos a caracterização da pesquisa, o universo da pesquisa, os participantes da pesquisa e seleção de *corpus*, bem como os procedimentos de análise e a proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

No quarto capítulo, apresentamos as análises em três momentos: inicialmente, as análises das tiras selecionadas para este estudo com base nos pressupostos da GDV; em seguida, a descrição e análise das atividades desenvolvidas durante o CEA; e, por fim, a análise das produções dos participantes na etapa de produção individual. No quinto capítulo, tecemos considerações acerca dos achados nesta pesquisa.

Este estudo traz contribuições para o ensino de língua portuguesa no que diz respeito à formação de leitores atentos às variadas linguagens que compõem os textos, em especial linguagem visual e verbal, assim como a integração destas com o intuito de produzir sentido.

Como também apresenta uma orientação metodológica que prioriza ler e escrever gêneros, intitulada Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), fruto dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, teoria que alicerça esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa tem por aporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994); Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006); o gênero tira de humor (Ramos, 2013, 2015, 2016), Mendonça (2010) e a proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem (Rose; Martin, 2012).

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional: língua em uso

Inicialmente, em observância ao tratamento epistêmico, podemos refletir sobre os termos que compõem a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF. Por *sistêmico*, entendamos sua relação em “vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19), enquanto que o termo *funcional* tem fundamento na explicação das “estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Desta maneira, a LSF se preocupa com duas dimensões em relação ao uso da língua, uma está relacionada aos sistemas, enquanto escolhas linguísticas que as pessoas utilizam para se colocar na vida em sociedade, produzindo significados, de modo a atender as suas necessidades de convivência; e a outra, a funcional, concebe a importância da compreensão dos significados linguísticos e da funcionalidade da linguagem nos textos.

Assim, a LSF advoga que todo uso que fazemos da linguagem implica em várias escolhas linguísticas para alcançarmos o propósito comunicativo pretendido; e isso exige sabermos o que as escolhas linguísticas significam, como também suas combinações para que de fato possamos nos posicionar adequadamente em contextos específicos de uso da língua, isto é, saibamos usar a linguagem com eficácia de modo a atender ao objetivo desejado.

De acordo com o objetivo da LSF, Fuzer e Cabral (2014, p. 19) afirmam que “A teoria sistêmico-funcional busca identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto”. A teoria tem a preocupação de explicar como e por quais razões os significados se processam nos textos, ou seja, ela esclarece que os sentidos produzidos nos textos são fruto de escolhas realizadas por quem os produziu e influenciadas pelo contexto social em que o produtor está inserido, e estas escolhas, por sua vez, são passíveis de explicação.

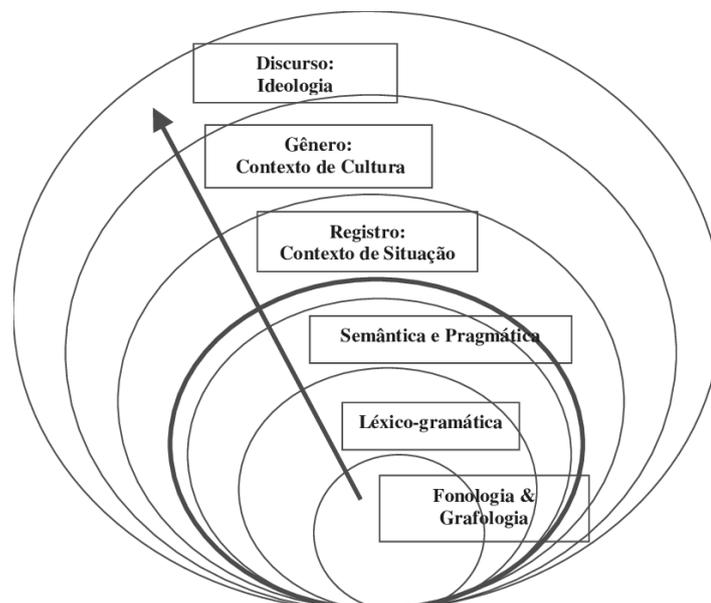
Preocupada com a língua em uso nos mais variados contextos sociais, a Linguística Sistêmico-Funcional compreende a linguagem como potencializadora das comunicações entre as pessoas, as quais fazem escolhas funcionais em prol de atender às necessidades da vida em sociedade. Assim, “Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21).

Deste modo, a partir do preceito de que “A linguagem como sistema se materializa em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22), e ancoradas na definição de texto proposta por Halliday e Matthiessen (2004), as autoras acentuam que “*texto* é ‘qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem’” (grifo das autoras).

Assim sendo, a partir dos pressupostos da LSF, a linguagem se materializa em textos através dos usos que as pessoas fazem dela sempre com um propósito comunicativo que apresente significado para os interlocutores. Dito de outra maneira, o texto, como materialização da linguagem, é um meio de produção e troca de significados, usado pelas pessoas que desejam desempenhar papéis na sociedade.

Para a LSF, o texto se realiza a partir dos contextos de situação e de cultura, dos quais o indivíduo faz parte e das escolhas gramaticais realizadas por ele. Assim, ela considera as contribuições tanto do contexto sociocultural quanto dos elementos linguísticos para a efetivação da linguagem, que se materializa em textos, como podemos observar na figura 01.

Figura 01: Estratificação dos planos comunicativos (Linguístico e Contextual)



Fonte: Adaptada de Martin (1992, p. 496) por Motta-Roth (2006, p. 65).

Como posto na figura 01, a produção de um texto depende tanto dos elementos linguísticos quanto dos elementos não linguísticos. Assim, as relações ideológicas perpassam pelo contexto de cultura e de situação e se materializam por meio dos estratos linguísticos. Assim sendo, para Almeida (2010, p. 18),

No nível linguístico é possível visualizar que os significados produzidos, remetem à semântica; os elementos léxico-gramaticais à léxico-gramática e os sons e os símbolos à fonologia e à grafologia. No nível não linguístico, encontram-se o contexto de situação e o contexto de cultura.

Como dito anteriormente, todo texto se realiza dentro de duas dimensões de contexto, denominadas contexto de situação e contexto de cultura, a primeira está relacionada ao registro e a segunda, ao gênero. Desta maneira,

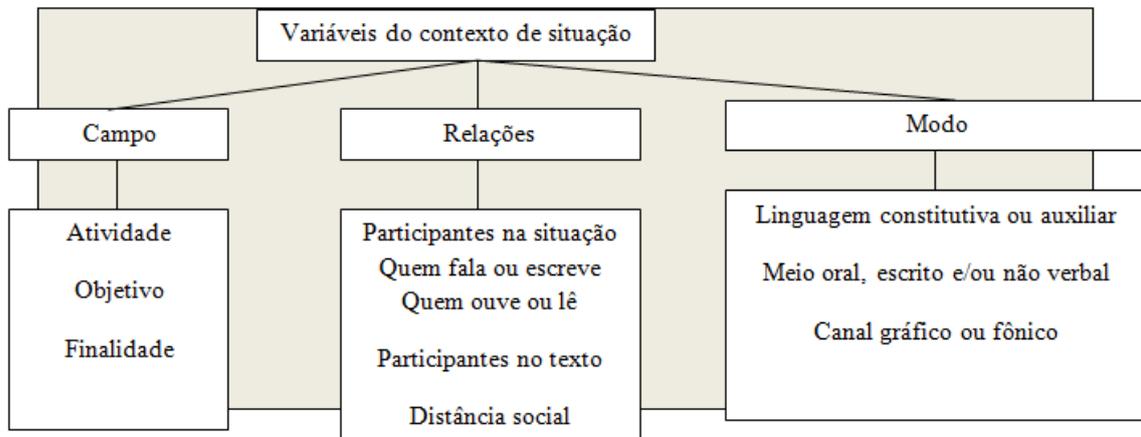
o contexto de cultura (macrocontexto) é mais estável, já que se constitui de práticas, valores e crenças mais recorrentes que permanecem ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhados no grupo social. O contexto de situação (microcontexto), por sua vez, apresenta variáveis e constitui-se do entorno mais imediato em que o texto se insere. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29).

Para Halliday (1994), o gênero está no nível mais geral do contexto, enquanto que o registro explica o contexto de situação (específico) no qual o texto foi produzido. Desse modo, Halliday (1985, 1994) apresenta três variáveis que compõem o registro, a saber: campo, relações e modo (ALMEIDA, 2010).

O *campo* é a atividade que os participantes estão realizando, a natureza dela enquanto prática social e a finalidade dessa atividade; as *relações* tratam do envolvimento dos participantes, os papéis que estes desempenham na atividade social, envolvendo o grau de controle que os participantes têm entre si, se há uma relação hierárquica ou não, ou ainda o grau de formalidade com que interagem, se é mínima, média ou máxima, a depender da frequência com que eles interagem.

Já o *modo* remete à funcionalidade da linguagem e ao veículo que os participantes escolhem para interagir e conseguir o objetivo pretendido durante a interação. Esta variável refere-se ao papel da linguagem, constitutivo, auxiliar ou suplementar; ao compartilhamento entre os participantes, monológico ou dialógico; ao canal utilizado, gráfico ou fônico; e ao meio usado, oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal (FUZER; CABRAL, 2014). A figura 02 explica, de forma concisa e direta, cada variável do contexto de situação.

Figura 02: Variáveis do contexto de situação



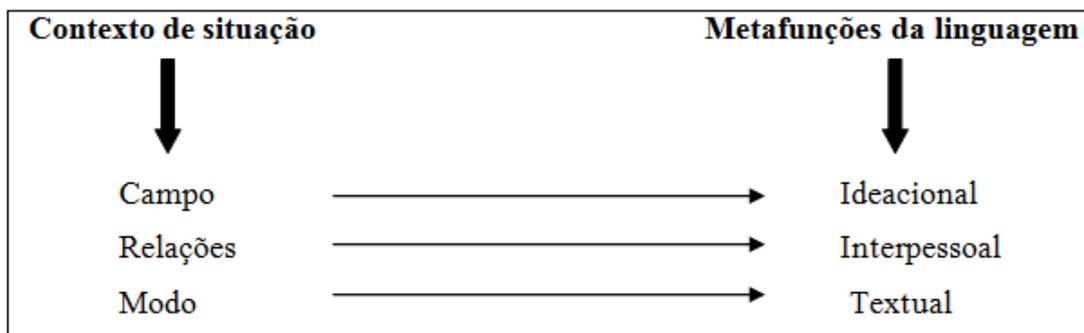
Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 30).

Dito de outra maneira, assumindo uma postura mais categórica e gramatical, por assim dizer, as variáveis do contexto de situação podem ser explicadas da seguinte forma:

o *campo* se associa aos significados ideacionais que se realizam por meio dos padrões de transitividade da gramática; as *relações* se associam ao significado interpessoal e se realizam através de padrões de modo oracional e de modalidade; e o *modo* se associa aos significados textuais e remete-se aos padrões de escolha do Tema e na escolha da posição do Rema (informação dada ou nova na sentença). (ALMEIDA, 2010, p. 20).

As variáveis expostas anteriormente estão relacionadas, respectivamente, as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual, como expõe a figura 03.

Figura 03: Relação do contexto de situação com as metafunções da linguagem



Fonte: Almeida (2010, p. 19).

As metafunções, segundo Halliday (1994) *apud* Almeida (2010, p. 20), “servem para descrever a experiência de mundo dos falantes/escritores, para interagir com as outras pessoas

e para organizar a mensagem”. Assim, as três metafunções ocorrem de forma simultânea na linguagem quando o interlocutor produz textos.

Apesar de já termos exposto as relações que envolvem as metafunções da linguagem, para melhor situá-las, daremos um tratamento individual a cada uma delas.

A *metafunção ideacional* se ocupa com o uso da língua como representação, assim o interlocutor expõe suas manifestações sobre o mundo, “como ele é percebido, sentido, experienciado e representado” (Halliday, 1994 *apud* Almeida, 2010, p. 27). Esta metafunção tem como componentes o experiencial, que corresponde ao conteúdo e às ideias; e o lógico, que diz respeito às relações entre as ideias.

A *metafunção interpessoal* tem a função de explicar “os papéis de fala, em que oferecer implica receber e ordenar implica dar algo em resposta” (Halliday, 1994 *apud* Almeida, 2010, p. 21). Assim, as relações de troca entre participantes em uma interação em que os significados são produzidos estão associados a esta metafunção.

A *metafunção textual* possibilita à organização da mensagem, é através dela que as outras metafunções são concretizadas nos diversos textos produzidos pelos participantes quando presentes em interações. Desse modo, Almeida (2010) faz uma síntese das metafunções:

A interpessoal enfatiza as relações entre os participantes e seus posicionamentos; a ideacional encontra-se voltada ao campo, abrangendo o conhecimento e experiências de mundo dos falantes, e a textual refere-se ao modo, à tessitura da mensagem. (p. 21).

Assim, a Linguística Sistêmico-Funcional tem contribuído para os estudos da linguagem pela análise, leitura e produção de textos dos mais variados tipos e gêneros, o que instaura suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Em vista disso, também podemos observar suas contribuições:

pelos marcos teóricos que introduz nos estudos da linguagem, a) ao advogar uma concepção da natureza da linguagem como interação; b) ao voltar sua atenção para a dimensão paradigmática da linguagem; e c) ao considerar a linguagem como uma semiótica social, com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história (MEURER; BALOCCO, 2009, s.p.).

Conforme o exposto, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), a LSF tem sido inspiração para o surgimento de outras teorias preocupadas em estudar a língua em uso, assim como o contexto no qual se situa e a cultura que a envolve. Desta feita, a Gramática do *Design Visual* surge a partir dela com o propósito de inspirar a tomada de consciência de que o texto se

materializa não apenas de maneira escrita ou oral, mas a partir de vários outros atributos semióticos que produzem sentidos durante o desenvolvimento de sua produção e leitura.

2.2 Multimodalidade na sociedade hodierna e no espaço escolar

Produto de um momento tecnológico acelerado, a sociedade contemporânea convive com os mais elaborados arranjos textuais já apresentados e consumidos no cenário mundial. Isso significa afirmar a diversidade de linguagens usadas no cotidiano, a qual precisa ser compreendida em seus sentidos múltiplos, diante das influências socioculturais que estão agregadas em cada ato comunicativo ou interativo. Esta compreensão se faz relevante pela necessidade de nos posicionarmos enquanto cidadãos que reagimos na sociedade em prol de melhores condições de interpretação e comunicação do e no universo no qual estamos inseridos.

No entanto, para que haja uma sociedade essencialmente crítica, politicamente instaurada e consciente de seus direitos e deveres é crucial que os seus membros saibam fazer leituras sobre seu entorno, e isso se torna possível quando existe o conhecimento da pluralidade semiótica presente nos textos atuais. Ou seja, posicionar-se exige conhecimento e esse, por sua vez, só se instaura, atualmente, quando existe a consciência da multimodalidade presente nos textos pelos quais nos comunicamos diariamente.

Para Dionísio (2011, p. 142), “todos os gêneros textuais escritos e falados são multimodais”. Dessa maneira, a multimodalidade atravessa as diversas possibilidades de textos, tendo em vista que, como situa a autora, “não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pintura, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador” (p. 141).

Dessa maneira, a multimodalidade textual sempre existiu, no entanto, seu estudo toma proporções maiores nos dias hodiernos. Assim, deve-se levar em consideração que:

(i) as ações sociais são fenômenos multimodais; (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais; (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; (iiii) há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Conforme o dito, multimodalidade envolve o uso de mais de um código semiótico em um texto com o propósito de produzir sentidos em contextos situados de uso. Por conseguinte, essa produção de sentidos só acontece quando o leitor consegue interagir com as diversas

linguagens presentes no texto, considerando o discurso e as mudanças das tecnologias nele compreendidas. De igual maneira,

a multimodalidade considera a instauração do sentido tendo em vista o imbricamento de diversos modos semióticos, enfatizando as relações estabelecidas entre esses, como podem ser as imagens, gesto, olhar, postura corporal, música, som, fala e etc. Portanto, desde uma perspectiva multimodal, a imagem, a ação, são referidas como modos, como conjuntos organizados de recursos semióticos na produção de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT, 2008 *apud* NUNES; BAPTISTA, 2016, p. 145).

Outra questão bastante pontual nos estudos sobre multimodalidade diz respeito ao caráter da imagem para os estudos de Kress e van Leeuwen (2006), as imagens são providas de ideologias e pertencem a um contexto social, carregam consigo elementos da sociedade e da cultura que influenciam os seus significados, assim como a linguagem verbal.

Isso implica dizer que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532).

Salientamos a necessidade de a escola se dispor a considerar os estudos da multimodalidade como possibilidade de desenvolver a produção de sentidos em decorrência da leitura das diversas linguagens empregadas nos textos. Isso é possível por meio do ensino sistematizado dos gêneros multimodais, considerando as linguagens neles apresentadas, assim como a interconexão entre elas. Posto que,

A familiarização com essa teoria, no nosso ponto de vista, pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 547).

Refletimos, pois, sobre a ideia de que a simples inserção de gêneros multimodais na escola não garante o desenvolvimento de leituras qualitativas. Tendo em vista que, para se apropriar da leitura destes textos é preciso que haja o ensino sistematizado deles, levando em consideração uma concepção de leitura cujo produto seja o desenvolvimento de leitores atentos às informações empregadas pelas linguagens situadas nos textos que circulam na sociedade.

Por outro lado, conforme Ribeiro (2016, p. 56) “a escola tem forte papel no analfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, muito embora isso não tenha sido prioritariamente apontado em aulas de língua materna”. A autora explica que isso se dá porque a cultura da leitura nas escolas ainda está atrelada ao texto verbal. Isto é, pelo amplo interesse com a leitura de textos verbais nas escolas, ainda não há preocupação no que diz respeito à exploração das múltiplas linguagens em textos, o que a coloca em níveis elementares, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Desse modo, alimentamos o nosso interesse pelo tratamento do texto multimodal, mais precisamente daquele que envolve palavras e imagens, por se tratar de modos semióticos presentes na realidade social e cotidiana dos estudantes, e que precisam ser apreciados de forma sistemática e consciente com o propósito de desvendar as ideologias e os sentidos neles presentes. Em corroboração ao dito, é importante considerar que,

Ler e compreender os textos imagéticos é tão importante quanto o texto verbal. A relação entre o verbal e o não verbal é de (in)dependência, de modo que é necessário que se compreenda as nuances de significado que os textos verbais difundem, ao mesmo tempo em que as imagens, por ser texto, à sua maneira, também proliferam seus significados, os quais consumimos sem muitas das vezes ter consciência e crítica do que estamos lendo (NUNES; BAPTISTA, 2016, p. 158).

Diante do exposto, corroboramos a indagação e as ideias de (Ribeiro, 2016, p. 123) “O que é importante então? Articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito incrementado na sala de aula. Aula de português, frise-se”. Sem desconsiderar o trato desses textos em outras áreas do conhecimento, o que julgamos de suma relevância.

2.2.1 Multimodalidade: pela compreensão de conceitos

Diante da necessidade de reconhecermos os estudos sobre multimodalidade como potencialidade para a compreensão de textos e, conseqüentemente, do mundo no qual estamos situados, ressaltamos alguns dos elementos que a compõe e que são imprescindíveis para a interação nas mais variadas situações do cotidiano.

Inicialmente, é importante lembrar que a multimodalidade implica no reconhecimento de que vários modos de representação da linguagem coexistem em um mesmo texto, embora haja a predominância de um. Neste viés, Kress (2010), citado por Santos e Pimenta (2014, p. 302), afirma que:

Vários Modos Semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva,

tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal.

O conceito de *modo* se torna essencial para que possamos situar nosso estudo na dinâmica da multimodalidade. Portanto, ainda nos respaldando em Kress (2010), pontuado em Santos e Pimenta (2014, p. 303), temos que:

Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação.

Assim, como proposto pela LSF, teoria base deste estudo, acentuamos a pertinência de ressaltar que os modos que envolvem a composição textual são produto dos eventos socioculturais experienciados por uma determinada forma de viver, de acordo com as concepções ideológicas em comum. Isso indica que, em um evento interativo, os interagentes precisam dominar modos em comum para que aconteça a interação.

Não é por acaso que temos dificuldades em nos comunicarmos quando estamos fora do nosso país, e a questão não é apenas linguística, como muitos pensam, mas também decorre de fatores sociocultural e ideológico, os quais muito interferem no processo de comunicação e interação. Indo além, podemos pensar no nosso próprio país, o Brasil, no qual há modos de comunicação de uma região para a outra que não dominamos, e isso reflete, com bastante ênfase, na interação. Em suma, os modos são influenciados pelo contexto sociocultural no qual somos inseridos para que de fato possam produzir sentido.

Outro conceito de relevância para este estudo diz respeito à definição de *texto* que fundamenta a noção de multimodalidade. Advinda dos preceitos da LSF, a percepção aqui situada afirma que texto é:

“Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente” (KRESS, 1995 *apud* SANTOS, 2011, p. 18).

Este conceito agrega as várias possibilidades de modos semióticos em sua composição com o propósito de fazer sentido, e novamente acentua a noção de sistematização e convenção das semioses utilizadas pelos participantes de uma determinada interação.

Um ponto bastante relevante nesse conceito é a noção de texto para além do fenômeno linguístico, rompendo completamente a concepção tradicional de texto. Outro atributo importante é o reconhecimento da pertinência dessa ampliação ou implementação conceitual, tendo em vista a existência de atributos tecnológicos cada vez mais complexos presentes na sociedade hodierna.

Neste contexto, e sabendo que os diversos modos semióticos são responsáveis pela construção de diversos discursos, esclarecemos o que significa discurso para a multimodalidade textual. Portanto, o termo *discurso* pode ser compreendido “como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 *apud* SANTOS, 2017, p. 160).

Assim, os discursos advêm de uma realidade social, tomam por base algum aspecto específico dessa realidade e são conhecimentos produzidos por quem participa dessa realidade social. Dessa maneira, qualquer discurso pode se utilizar de modos variados para a sua construção, cujo produto é o texto, carregado de significados. Nesse ínterim, a abordagem multimodal se interessa não apenas pelos significados advindos do produtor do texto, mas também pelo leitor, tendo em vista que:

O discurso não é individual tanto pelo fato de que ele se estabelece entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos. (SANTOS, 2017, p. 160).

Destarte, por a multimodalidade ser um campo de estudos interessado em explorar as diversas formas de representação e comunicação, é importante também conhecer a definição de *textos multimodais*. Embora já tenhamos definido texto anteriormente, “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 *apud* SANTOS, 2017, p. 160).

Da necessidade de interpretar o sentido por meio das diversas conexões do texto multimodal, há três *categorias de análise* que devem ser levadas em consideração durante a interpretação desses textos: *design*, *produção* e *distribuição*.

O *design* define os recursos semióticos do texto e como eles são utilizados. Assim, “*Design* é o uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos e combinações de modos semióticos, formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada comunicação”. (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 303, grifo das autoras).

Há, portanto, uma relação coesa entre *design* e discurso, uma vez que os modos semióticos expressos dão forma aos discursos e possuem a capacidade de significação deles. (SANTOS; PIMENTA, 2014).

Na ideia de *design*, no que se refere à representação e às interações, há os participantes representados e os participantes interativos. Os participantes representados na cena/imagem podem ser pessoas reais ou virtuais, homens, mulheres, crianças e até animais. Os participantes interativos são as pessoas reais que interpretam as imagens de acordo com o contexto no qual estão inseridas, isto é, as influências ideológicas do meio no qual estão situadas fazem com que as pessoas interpretem as imagens com algumas características específicas, fruto do meio que se situam (SANTOS, 2017).

No que tange à *produção*, é relevante compreender que ela se constitui na organização do meio de execução e dos recursos materiais para a comunicação. Ela é responsável por organizar o material elaborado no *design*. Assim, ela é um trabalho físico de articulação de textos feito por humanos ou máquinas.

O meio de produção está intimamente associado com os diferentes canais sensoriais, porque cada meio está caracterizado por uma configuração particular de qualidade material, e cada uma destas qualidades materiais está ligada por um conjunto particular de órgãos sensoriais (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 304).

Ainda é importante lembrar que a forma de produção do material interfere na interpretação dele, ou seja, o processo de produção, afetado pelos órgãos sensoriais, contribui para a leitura que se faz do/no ato comunicativo, tendo em vista que os significados, ao serem produzidos, sofrem interferência dos variados canais sensoriais.

Em se tratando da *distribuição*, podemos afirmar que é a maneira como o produto é inserido no mercado, por qual veículo de comunicação. Dessa maneira, “É importante considerar que o veículo de comunicação forma sua comunidade interpretativa e é formado por ela, em um movimento que garante sua manutenção, uma estratégia de ‘sobrevivência’ desse veículo de mercado” (SANTOS, 2017, p. 161).

Outra coisa que é considerada por Santos (2017) se constitui na referência ao tipo de leitor que interpreta os textos veiculados. Isso tem ligação com o fato de que todos os textos podem ser lidos por todas as pessoas, entretanto, cada texto é produzido e distribuído com o intuito de atingir um público alvo, que é levado em consideração durante todo o processo de *design*, produção e distribuição de textos.

Em síntese, “Nesses termos, falar em distribuição é reconhecer o uso das tecnologias no serviço da preservação e transmissão, além do serviço de transformação e criação de novas representações e interações” (SANTOS, 2017, p. 161).

Em relação às categorias de análise do texto multimodal, pode-se afirmar que elas subsidiam a interpretação do significado do texto através da análise e investigação do próprio processo de produção do significado. Por isso, procura-se investigar “**o que, com qual modo e como** o significado foi processado, pois todos esses níveis contribuem para a sua articulação e interpretação” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 304, grifos das autoras).

Dito de outra maneira, ainda referenciando Santos e Pimenta (2014, p. 304), “a multimodalidade tematiza a forma como o significado se organiza, como pode ser expresso por diferentes modos semióticos e quais semióticas produz”.

2.2.2 Leitura de textos multimodais

Para Paes de Barros (2009), a leitura de textos multimodais requisita do leitor as habilidades de observação e conjugação das informações que permeiam a materialidade verbal e pictográfica presentes nos textos, com o propósito de produzir sentidos através das relações e conexões estabelecidas entre as linguagens verbal e não verbal. Portanto,

os leitores podem perceber o todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais, ou seja, a leitura dos textos multimodais requer do leitor a ativação de diversas capacidades de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (p. 182).

De forma sistematizada, a autora apresenta quatro estratégias de observação da multimodalidade, as quais podem ser utilizadas para a construção dos vários sentidos emitidos pela conjugação das materialidades visual e verbal do texto.

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das

informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p. 166).

As estratégias apresentadas levam em consideração a linguagem verbal e a visual, as quais precisam ser lidas individualmente, depois integradas com o propósito da significação do texto.

Desta feita, em consideração aos recursos multimodais, em especial visuais, presentes nos mais variados textos em circulação, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a Gramática do *Design Visual* com o propósito de analisar os significados emitidos pelos textos que integram as linguagens visual e verbal na sociedade ocidental.

2.3 Gramática do *Design Visual*

Advinda dos pressupostos teóricos da LSF, a Gramática do *Design Visual* (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), se apropria dos preceitos aplicados à linguagem verbal por aquela teoria, como exposto anteriormente, com o propósito de fazer um estudo da linguagem multimodal, e mais precisamente, da linguagem visual com o objetivo de conhecer e interpretar os sentidos do texto.

Por entender a linguagem como composta por recursos semióticos diversos, a GDV faz um estudo sistemático dos textos multimodais, mais precisamente das imagens enquanto artefatos produtores de sentido.

Por textos multimodais, os autores da GDV compreendem àqueles que constroem sentido por meio de vários recursos semióticos, como exemplo som, gesto e imagem. Nesse ínterim, Oliveira (2013) acentua que Kress e van Leeuwen (2006) esclarecem que a linguagem visual desfruta de características como a linguagem verbal, são elas:

representa o mundo de maneira concreta e abstrata; constrói relações sócio-interacionais e constituem relações de significado a partir de sua composição; produz conhecimento, formas de pensar e de agir no e com o mundo; é meio eficaz para o convencimento e o controle do leitor-consumidor; é portadora de sentidos que direcionam comportamentos; é ideologicamente construída; representa um importante papel na construção de identidades, de valores, de crenças e da própria realidade (p. 3-4).

Conforme exposto anteriormente, há três metafunções propostas pela LSF para a linguagem, com o interesse de apresentar os objetivos e os propósitos da comunicação, a saber: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. A primeira tem a

função de representar as experiências do mundo interno e externo; a segunda, expressa as interações sociais; e a terceira, cuida da estrutura e da forma do texto. E todas se realizam de forma simultânea na língua.

Essas três metafunções foram adaptadas por Kress e van Leeuwen (2006) com a finalidade de analisar imagens, passando a receber outras denominações que melhor atendem às estruturas e regras do campo semiótico das imagens, tais como: função representacional, função interativa e função composicional (NOVELLINO, 2007). Todas elas, respectivamente, associadas às metafunções apresentadas por Halliday (1994) na LSF.

Ao apresentar um diálogo entre a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e a Gramática do *Design* Visual, Gualberto (2016) explica, de forma sucinta, suas inter-relações no que diz respeito à imagem. No que tange à metafunção ideacional, na GDV, metafunção representacional, “os enunciados são vistos como representações” (p. 61). Nesta categoria, as imagens são analisadas pelas representações sugeridas ou reveladas no texto e pelas interações entre os participantes. Esta metafunção se ramifica em duas estruturas: a narrativa e a conceitual.

Já a metafunção interpessoal, na GDV, metafunção interacional, analisa “relações entre produtor, produto e observador [...] o produtor constrói a representação a ser interpretada pelo observador”. Nessa dinâmica constroem-se relações por meio de interações visuais como contato, distância social, perspectiva e modalidade ou valor de realidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* ARAUJO, 2011, p. 75).

E, por fim, a metafunção textual, na GDV, metafunção composicional, a qual apresenta “as implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito x imagem” e é composta pelos seguintes aspectos: valor da informação, moldura e saliência (GUALBERTO, 2016, p. 67).

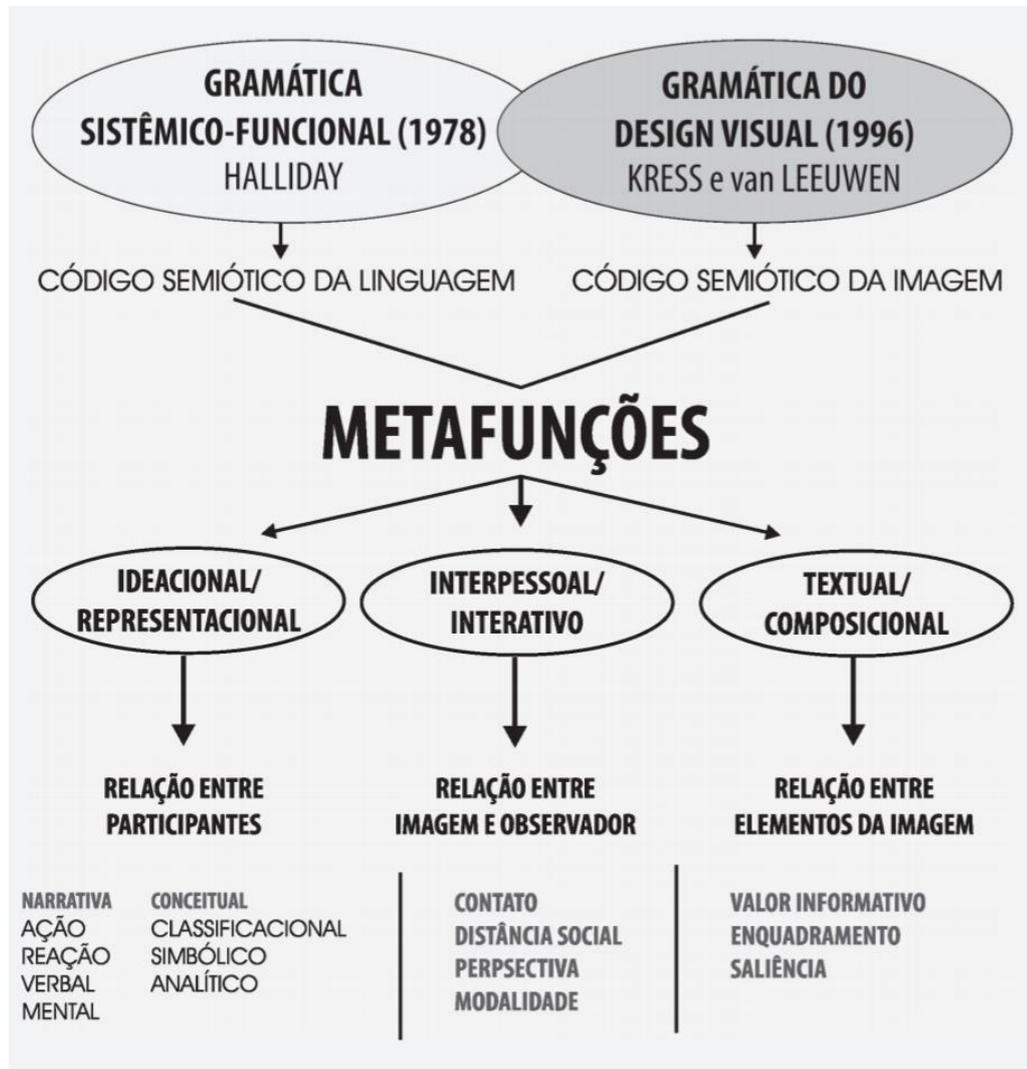
Essa relação entre a LSF e a GDV pode ser sintetizada por meio das tabelas a seguir:

Tabela 01: As metafunções

Halliday	Kress & van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe que esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Fonte: Fernando e Almeida, 2008 *apud* Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p.52).

Tabela 02: A Gramática Visual



Fonte: Fernandes e Almeida, 2008 *apud* Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 53).

Para melhor explicar essas metafunções e suas categorias, faremos um estudo individualizado de cada uma delas com o propósito de melhor situá-las neste estudo.

2.3.1 Metafunção Representacional

A metafunção representacional representa as experiências do mundo através da linguagem, nesse caso, à imagética. Ela se subdivide em duas estruturas: as conceituais e as narrativas.

As representações conceituais descrevem ou classificam os participantes de forma individual ou como pertencente a um grupo, o que nos permite identificar suas características identitárias; já as representações narrativas retratam participantes que realizam ações sobre o

outro, ou que estão diretamente envolvidos em acontecimentos (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

As representações conceituais se preocupam com os atributos físicos e psicológicos dos participantes. Dessa maneira, algumas características são essenciais para identificá-las.

- a) disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria;
- b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores;
- d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 536-537).

Estas representações ocorrem por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos, sobre os quais trataremos a seguir.

Os processos classificatórios representam participantes com características comuns/semelhantes, o que permite que eles componham um grupo ou pertençam a uma categoria. Estas características podem se apresentar de maneira explícita ou implícita, neste caso, é necessário que haja inferências para identificar o grupo/categoria (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Já os processos analíticos representam elementos numa relação parte/todo, ou seja, na composição visual o seu produtor quis evidenciar algum ponto em detrimento de outro. Isso indica que o autor fez escolhas com o intuito de evidenciar sentidos, os quais podem ser melhor compreendidos quando conhecemos o contexto em que o texto foi produzido e consumido (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Já os processos simbólicos dispõem da presença de efeitos simbólicos, os quais não são inerentes ao texto, mas são utilizados para salientar alguma característica que o produtor quer enfatizar no texto. “É um efeito de imagem que acrescenta simbolismo à representação, de modo semelhante ao efeito do uso de metáforas e analogias na linguagem verbal” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

As representações narrativas podem ser compostas por quatro tipos de processos: processos de ação; processos de reação; processos mentais e processos verbais. Há algumas características próprias da representação narrativa, são elas:

- presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento; [...] presença de vetores indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção; e inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 534).

Os processos de ação podem ser transacionais ou não-transacionais. Os processos transacionais envolvem pelo menos dois participantes e um vetor; já os processos de ação não-transacionais ocorrem quando a ação é desempenhada por um participante e um vetor.

Os processos de reação “caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 535). Esses processos também podem ser transacionais (quando se pode ver o objeto do olhar dos participantes) ou não-transacionais (quando não se pode ver o objeto do olhar dos participantes).

Ainda sobre os processos de ação e reação, podemos classificá-los como processos de ação transacional unidirecional, o qual ocorre quando há dois participantes, um vetor e um alvo; processo de ação transacional bidirecional, quando há um vetor que conecta dois interagentes; processo de reação transacional unidirecional, quando o vetor parte da linha do olho de um participante reagente, sem fenômeno, ou seja, não direciona o olhar para nenhum outro participante; e, por fim, processo de reação transacional bidirecional, quando o vetor na linha dos olhos conecta dois participantes, um reagente e um fenômeno (CUNHA, 2017).

Os processos mentais são identificados quando existe um balão de pensamento ligado a um participante humano ou não; e os processos verbais, a um balão de fala. Podemos sintetizar a metafunção representacional conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Metafunção Representacional

Metafunção Representacional	Conceituais	Classificatório; Analítico; Simbólico.
	Narrativas	Ação: Transacional; Não-transacional; Transacional bidirecional.
		Reação: Transacional; Não-transacional; Transacional bidirecional.
		Processo mental
		Processo verbal

Fonte: Elaboração própria.

2.3.2 Metafunção Interativa

A metafunção interativa estabelece as relações entre os participantes representados no texto e o leitor. Isso pode acontecer por meio de diferentes componentes visuais, tais como:

a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

A interação de contato serve para expressar as relações pessoais e impessoais estabelecidas entre o participante (humano ou personificado) do texto e o leitor.

Assim, na relação pessoal, o participante é representado com o olhar direcionado ao leitor. Esse olhar indica uma relação de demanda que requisita do leitor algumas atitudes, tais como: compaixão, apelo sexual ou medo, dentre outras.

Já na relação impessoal, o participante não mantém contato direto com o leitor por meio do olhar, ou seja, não há interação entre participante e leitor. O participante fica a título de apreciação para o leitor. Esse recurso é chamado de oferta (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

No que tange à interação de distância social, o participante pode parecer com maior intimidade com o leitor, ser mediano nessa relação ou demonstrar um afastamento maior de acordo com o tipo de plano que é escolhido para captar a imagem. Dessa forma, quando o plano é fechado (*close-up*), há demonstração de intimidade; o plano médio (*medium short*) indica vínculo social; e o plano aberto (*long short*) demonstra impessoalidade. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Em se tratando da interação de atitude, o posicionamento do corpo do participante na imagem pode demonstrar maior ou menor entrosamento com o leitor.

A atitude é expressa de acordo com o ângulo em que o participante é representado na imagem, indicando: envolvimento, quando o participante é apresentado por meio do ângulo frontal para o leitor, ou seja, participante e leitor se olham; ou distanciamento, à medida que o participante é posicionado de lado em relação ao leitor, por meio de ângulos oblíquos, isto é, não há interação no olhar entre eles (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

No que tange à interação de poder, de acordo com o ângulo escolhido é possível o estabelecimento de poder entre o participante e o leitor. Assim, o ângulo pode ser alto, baixo ou igual, e isso define as relações estabelecidas entre participante e leitor.

No que diz respeito ao ângulo alto, o leitor consegue fazer a leitura de cima para baixo, tem uma visão superior, o que lhe garante o maior poder em relação ao participante. Em se tratando do ângulo igual, ambos, leitor e participante, comungam do mesmo poder. E, ao considerar o ângulo baixo, há o estabelecimento da relação de poder do participante para com o leitor. Em síntese, a metafunção interativa pode ser apresentada de acordo com o quadro que segue:

Quadro 02: Metafunção Interativa

Metafunção Interativa	Contato	Oferta; Demanda.
	Distância social	Plano fechado; Plano médio; Plano aberto.
	Atitude	Ângulo Frontal; Ângulo oblíquo.
	Poder	Ângulo alto; Ângulo igual; Ângulo baixo.

Fonte: Elaboração própria.

2.3.3 Metafunção Composicional

Por fim, a metafunção composicional corresponde à composição dos elementos representados na imagem, de acordo com o espaço que ocupam nela. Dessa maneira, três aspectos são observados no que diz respeito à combinação de elementos no texto e aos sentidos que eles expressam.

a) o valor da informação (a disposição de um elemento que lhe confere valores particulares conforme a área da página que ocupa); b) enquadramento (presença ou ausência de ‘molduras’ que expressam conexão ou desconexão entre os elementos do texto); e c) saliência (recursos que atraem a atenção do observador para determinados pontos ou participantes na imagem – tamanho relativo, cor, contraste e posicionamento em primeiro plano ou segundo plano) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 542).

O valor da informação trata da diagramação da página, em observância à distribuição dos elementos que compõem os textos visuais, os quais podem ser distribuídos a partir de três posições: dado e novo, ideal e real, centro e margem.

No que acomete ao critério dado e novo, os elementos da esquerda da imagem são conhecidos, por isso os chamamos de informação dada, enquanto que os elementos da direita

são desconhecidos, os quais são denominados de informações novas. Isso é bastante perceptível nas capas de revista de beleza.

Em relação às categorias ideal e real, elas indicam que os elementos apresentados na parte superior (topo) da imagem são considerados ideais, enquanto que os da parte inferior são considerados reais. Os anúncios publicitários são exemplos claros disso.

E, no que tange às orientações centro e margem, os elementos do centro representam maior importância, informação principal, em relação aos distribuídos nas margens, que emitem informações secundárias, complementares ou acessórias em relação à imagem central.

Vale a ressalva de que essas categorias apresentadas na metafunção composicional foram concebidas a partir de textos imagéticos do mundo ocidental, o que implica mudanças quando inseridas em outras culturas.

Quanto ao enquadramento, podemos observar existência/ausência de linhas divisórias em relação aos elementos presentes no texto, podendo demonstrar interligação, separação ou segregamento. Essas linhas divisórias podem ser linhas de enquadramento, espaços vazios, descontinuidade de cores e formas etc.

No que se refere à saliência, interessa as estratégias utilizadas nos textos visuais para destacar determinados elementos em detrimento de outros. “Dentre essas estratégias, podemos destacar o tamanho relativo dos elementos que compõem a imagem, a coordenação entre as cores utilizadas, bem como o posicionamento desses itens em primeiro ou segundo plano” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 545). Em resumo, podemos apresentar as categorias da metafunção composicional no quadro a seguir:

Quadro 03: Metafunção composicional

Metafunção Composicional	Valor da informação	Dado-novo; Ideal-real; Centro-imagem.
	Enquadramento	Interligação; Separação; Segregamento.
	Saliência	Tamanho; Cor; Plano.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos visualizar, a Gramática do *Design* Visual apresenta uma dimensão bastante apreciativa no que diz respeito à leitura de textos multimodais e, mais precisamente, dos que conjugam as linguagens verbal e visual. Portanto, apresenta-se como um caminho analítico relevante para este estudo.

2.4 Gênero dos quadrinhos

Os gêneros discursivos são compostos por linguagens diversas capazes de produzir sentidos em práticas sociocomunicativas situadas cotidianamente. Isso indica que a leitura desses gêneros precisa ser priorizada nas escolas, tendo em vista que para a compreensão da realidade social é preciso conhecer as ideologias propagadas pelos textos diante dos variados eventos interativos dos quais participamos.

Vale ressaltar que, todo texto, esteja ele circulando em qualquer contexto de uso, traz consigo posicionamentos ideológicos, os quais correspondem às vivências/experiências sociais e culturais do seu produtor. Dessa maneira, situamos o gênero multimodal tira de humor como um caminho para o ensino de leitura que analisa a integração de linguagens, neste caso, visual e verbal.

A escolha pelo gênero em questão tem justificativa na gama de semiose nele presente, no seu caráter crítico e humorístico, nas possibilidades argumentativas advindas de suas temáticas, assim como do interesse das pessoas pela sua leitura como também por a escola tê-lo rejeitado por muitos anos.

Também é oportuno salientar que este gênero solicita uma leitura sofisticada, ou seja, complexa, e os livros didáticos, em sua maioria, reduzem este gênero a atividades metalinguísticas (MENDONÇA, 2010). Ainda é relevante o estudo de tiras de humor na escola por elas marcarem presença nos sistemas de avaliação da educação básica de forma geral.

2.4.1 História em quadrinhos: por uma reflexão

Por o gênero tira de humor figurar como um subgênero dos quadrinhos, apresentamos, inicialmente, as histórias em quadrinhos, e, em seguida, tratamos de suas especificidades.

Inicialmente, é preciso esclarecer que, segundo Mendonça (2010, p. 210), “visualmente, as HQs¹ são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. Entretanto, as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange a seu funcionamento discursivo”. Isso faz cair por terra a ideia de que as histórias em quadrinhos são textos simples ou que não merecem tratamento sistematizado na escola.

¹ Histórias em quadrinhos.

Mendonça (2010, p. 211) citando Cirne (2000) afirma que “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Além disso, a autora afirma a predominância do tipo narrativo nas HQs, as quais podem ser enquadradas no domínio discursivo jornalístico e, por vezes, literário.

As histórias em quadrinhos apresentam semioses envolvidas, texto verbal e visual, que em comunhão produzem sentidos. Portanto, “Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs” (MENDONÇA, 2010, p. 212).

Após várias pesquisas sobre os quadrinhos, Ramos (2016, p. 19) acentua suas características:

- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
- as histórias podem ter personagens fixos ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.

Ainda, de acordo com Mendonça (2010), é importante ressaltar que as histórias em quadrinhos comportam gêneros que se assemelham, mas não se equivalem, a saber: caricatura, charge, cartum, HQs e tiras. Sobre as últimas discorreremos na seção seguinte.

2.4.2 Caracterização do gênero tira de humor

Embora não seja de nosso interesse tratarmos das especificidades do discurso humorístico, por nosso foco estar direcionado aos elementos que compõem o gênero tira de humor, faremos algumas considerações acerca do humor para melhor situarmos nosso estudo, já que as tiras pertencem ao campo dos gêneros do humor, como posto por Ottoni (2007).

Para Travaglia (1990, p. 55) o humor é “uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios”.

No que tange à linguagem, Travaglia (1990) enfatiza que os textos humorísticos são compostos não apenas por códigos linguísticos, mas também por outras linguagens. Posicionamento acentuado por Ottoni (2007, p. 58), ao afirmar que “os gêneros de humor atualmente, em sua maioria, são multimodais, ou seja, são constituídos pelos modos verbal, gráfico-visual, sonoro, e ainda dispõem de animação em muitos casos”.

Ao situarem o gênero tira de humor, denominado por eles tirinha, Araújo, Ribeiro e Araújo (2012) afirmam ter sido ele trazido para o Brasil pelo jornalista Adolfo Aizen, em 1930, desfrutando de significativa popularidade, o que o coloca em vários veículos de circulação, tais como livros didáticos, jornais impressos e redes sociais.

Estes autores também acentuam o caráter multimodal das tiras de humor, assim como afirmam que os professores confirmam sua ampla utilização em sala de aula, como também que ele é do gosto das crianças e desenvolvem a criatividade e reflexão delas. Em complemento ao dito, Ramos (2013, p. 107) assegura que “as histórias em quadrinhos continuam a fazer parte do rol de leituras do brasileiro na fase adulta”.

Por as tiras figurarem no grupo das histórias em quadrinhos, apresentam características semelhantes aos demais gêneros deste grupo, no entanto, há particularidades que as tornam específicas. Dessa maneira, no que tange às tiras, podemos afirmar,

São um subtipo de HQs; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (‘capítulos’ de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão ‘datadas’ quanto a charge (MENDONÇA, 2010, p. 214).

Para a autora, as tiras fechadas podem ser de dois tipos: tiras piada e tiras episódio. Portanto,

- (a) tiras piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável;
- (b) tiras episódio, as quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens (MENDONÇA, 2010, p. 214).

O gênero tira pode ser construído apenas pela linguagem imagética ou pela combinação da linguagem verbal e da não verbal. “Essa interação entre linguagem verbal e não verbal, além da interpretação, requer um processo argumentativo, visto que esse arranjo tende a interferir na apreensão da mensagem, na interação entre texto e leitor, bem como influencia a direção do olhar” (ARAÚJO; RIBEIRO; ARAÚJO, 2012, p. 118).

Assim, podemos dizer que tiras de humor são textos curtos, de fácil acesso em jornais, livros e na *internet*; apresentam sentidos que são operados além do texto verbal, são produto da interconexão das linguagens verbal e não verbal, por sua característica multissemiótica/multimodal.

Além disso, estão contidas no âmbito da cidadania, na esfera de circulação/produção de textos de entretenimento (ROJO, 2010) e são reconhecidas como um dos gêneros do humor (OTTONI, 2007); como também são textos de interesse das crianças e dos adultos, e podem ser de bastante relevância para o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes (PREDEBON, 2015).

Outra informação pertinente em relação ao gênero tira é a de que “mais do que entreter por meio da sua natureza cômica, as TQ² enunciam críticas sociais” (CATTO; HENDGES, 2010, p. 197). E, por isso, para que elas possam emitir graça e crítica precisam ser consideradas em seu contexto de uso.

Sobre a denominação do gênero tira de humor, Ramos (2015) afirma que é o gênero dos quadrinhos que mais apresenta rótulos diferentes, por falta de familiaridade teórica, podendo ser chamados de tiras cômicas, tira diária, tira de jornal, tira de humor³, tira humorística, tira jornalística, tirinha, tirinha de jornal. Portanto, para o autor

As tiras cômicas – ou somente tiras – são um texto de humor e necessariamente curto, consequência das limitações do formato. A narrativa pode ser apresentada com ou sem personagens fixos, mas precisa ter um final inesperado, de modo a surpreender o leitor. É esse desfecho inusitado, provocado por elementos verbais escritos, visuais ou verbo-visuais, que quebra a expectativa na narrativa e provoca o efeito de humor (RAMOS, 2015, p. 198).

Ramos (2015) assemelha as tiras ao gênero piada, ressaltando a sua estrutura em quadrinhos. O autor afirma algumas características em comum em relação aos gêneros, a saber: texto curto, inferências, conhecimentos prévios, quebra de expectativa no final, uso de personagens conhecidos. Além disso, acentua que ambos os gêneros “são ótimos exercícios de interpretação” (p. 199).

No que diz respeito à organização da estrutura básica do gênero tira de humor, Catto e Hendges (2010), a partir de pesquisas com tiras, identificaram três elementos que são fixos na estrutura do gênero, a saber: situação, conflito e resposta inesperada cômica, os quais são

² Tiras em quadrinho.

³ A escolha pela nomenclatura tira de humor para este estudo parte da compreensão de que as tiras produzem críticas sociais por meio do humor.

caracterizados pelas autoras quanto à função e aos elementos linguísticos verbais e não verbais que os efetivam.

Dessa forma, o movimento de situação, conforme apontado pelas autoras “identifica quem são os participantes (personagens), onde e quando a história acontece (cenário), o que está acontecendo (evento)” (CATTO; HENDGES, 2010, p. 202). As autoras afirmam que outra característica da situação é que ela ocorre com maior frequência no primeiro quadro, além de ser identificada tanto por meio dos elementos verbais como visuais da tira; e as inferências podem ajudar no processo de identificação dos elementos da situação.

No que diz respeito ao conflito, este “se caracteriza como uma situação curiosa, um questionamento ou reclamação” (CATTO; HENDGES, 2010, p. 205). Assim como o movimento de situação, o movimento de conflito pode ser realizado tanto pela linguagem verbal (presença de onomatopeias, conotações negativas, uso do modo imperativo) quanto pela visual (indignação, nervosismo, tristeza, observados por características fisionômicas dos personagens ou posição do corpo), bem como normalmente se apresenta no segundo ou terceiro quadro e, às vezes, juntamente com a situação no primeiro quadro.

Sobre a resposta inesperada cômica, as autoras afirmam que este movimento pode ser encontrado no último quadrinho da tira de humor e apresenta uma quebra de expectativa do leitor para assumir o papel da crítica social e do humor. Assim, na tira de humor, “o desfecho é desfavorável à personagem, gerando uma desarmonia que causa graça” (CATTO; HENDGES, 2010, p. 208).

Nesse ínterim, as autoras também acentuam que este movimento pode ser expresso tanto pela linguagem verbal quanto não verbal como os demais; além de exporem que algumas tiras apresentam mais crítica social do que o próprio humor com a quebra de expectativa, o que é visível nas tiras exploradas neste estudo.

2.4.3 Tiras e ensino: possibilidades de leitura de texto multimodal

O ensino da leitura, como exposto anteriormente, figura como centralidade no ensino de língua. Desta forma, a necessidade de propor atividades que explorem os textos multimodais no espaço escolar é crucial para o desenvolvimento de leitores proficientes, uma vez que todo texto agrega e expõe ideologias pretendidas por seu produtor, as quais são mobilizadas pelas escolhas linguísticas, em seus variados modos, assim como pela disposição que ele faz destas escolhas.

Conforme pontua Ramos (2015), a leitura do gênero tira de humor exige a recuperação obrigatória dos elementos verbais e não verbais presentes no texto. Por isso, “O sentido é construído por uma sucessão de etapas, inferidas pelo estudante durante a leitura. [...] Mais ainda. O estudante faz um trabalho de coesão entre as informações apresentadas entre os quadrinhos” (p. 200).

Assim, para compreender um texto, a ponto de se posicionar frente às suas informações, exige-se do leitor a apropriação do trato com as diversas semioses emitidas nesse texto, além do conhecimento do contexto no qual ele se apresenta. Portanto, “Só esse exercício de articulação entre diferentes signos justificaria o uso das tiras e dos demais gêneros dos quadrinhos na sala de aula. [...] É necessário acostumar e estimular os estudantes a ler também imagens” (RAMOS, 2016, p. 200).

Em corroboração às ideias apresentadas, Mendonça (2010) instiga a escola a se encorajar e a acolher os gêneros dos quadrinhos no espaço da sala de aula, afirmando que:

reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos (p. 224).

A multimodalidade inerente ao gênero tira de humor nos permite pensar no desenvolvimento de leitores de textos multimodais, tendo em vista que além de carregar o humor e múltiplas semioses, esse gênero é rico em posicionamento ideológico.

E, para ratificar as discussões por hora realizadas, lançamos mão de um dos documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o qual faz a seguinte exposição:

O ensino de língua deve dar subsídio para que o aluno possa analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 1998, p. 8).

Assim, ressaltamos a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa seja provocador, a ponto de o estudante não apenas descobrir os sentidos do texto verbal, mas que ele desvende os significados das diversas linguagens presentes nos vários gêneros textuais e se posicione frente ao dito.

2.4.4 As tiras de Armandinho

Em linhas gerais, as tiras escolhidas para este estudo são produções do cartunista catarinense Alexandre Beck, as quais têm como personagem principal Armandinho, o garoto que sempre está armando, daí a origem do seu nome. Para Santos, Arantes e Santos (2013, p. 355), “Além do humor, essa criança, com comportamento travesso e questionador, tem tiradas infantis e ingênuas, porém que questionam vários aspectos da sociedade, convidando o leitor à reflexão”.

Vale ainda ressaltar que as tiras de Beck, de início, foram publicadas em jornais, entre 2009 e 2010 e, após 2013, passaram a ter veiculação em uma *Fanpage* no *Facebook*. Além disso, apesar do personagem principal ser uma criança, cada tira “apresenta uma linguagem bem estruturada, que privilegia a norma culta do português brasileiro” (SILVA; GOMES, 2014, p. 2451).

Sabendo que as tiras de Beck apresentam sempre temas atuais, questionadores e críticos, que envolvem posturas dos cidadãos na sociedade e, por isso, inquietam os leitores e, ao mesmo tempo, chamam a atenção deles pela linguagem multimodal (visual) empregada e pelo humor produzido, são textos relevantes para o desenvolvimento da leitura no espaço escolar.

2.5 Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA): Ler para aprender

Ancorada nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, a Pedagogia de Gêneros teve origem na década de 1980, por um grupo de estudiosos da Escola de Sydney, cuja pretensão era dar subsídio aos professores da escola fundamental com o objetivo de que os estudantes produzissem textos.

Por conseguinte, o ensino de gêneros teve fundamento nos usos da linguagem enquanto propósitos sociais, na organização estrutural do gênero e na gramática que os envolvia. Assim, com a pretensão de aprimorar o ensino de gêneros, a referida proposta passou por três fases, a saber:

Na primeira fase, desenvolveram dois projetos: Writing Project (Projeto de Escrita) e Language as Social Power (Linguagem como Poder Social). Esses projetos se fundamentaram na perspectiva teórica da linguística funcional para a prática em sala de aula direcionado a crianças indígenas na Austrália. Na segunda fase, desenvolveram o projeto Write it Right (Escreva Certo), em que descreveram os gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da escola secundária. E, na terceira fase, estão desenvolvendo o projeto Reading to Learn (Ler para Aprender), em que propõem uma metodologia que integra a

aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21).

Desta maneira, conforme expõe Muniz da Silva (2015), o objetivo maior destes programas de letramento é conduzir de maneira explícita os estudantes à aprendizagem dos gêneros presentes no currículo escolar.

Assim, em sua fase mais recente, intitulada Ler para Aprender, as atividades de leitura e escrita são integradas ao currículo escolar. Isto posto, o objetivo deste projeto de letramento australiano versa sobre a importância da leitura enquanto caminho para a aprendizagem escolar, a qual visualiza a produção de textos como produto de conhecimento apreendido nas variadas disciplinas do currículo.

Nesse ínterim, o professor tem a responsabilidade de indagar os estudantes sobre o texto lido, com o intuito de saber o que os estudantes aprenderam, como também para aprimorar as respostas dadas com informações mais detalhadas e elaboradas. Também é oportuno observar que se preza pelo conhecimento dos níveis de leitura por parte do professor para que ele conduza a aprendizagem dos estudantes. Segundo Muniz da Silva (2015, p. 22), “As estratégias de compreensão textual referem-se à identificação dos significados literais, inferenciais e interpretativos”.

Sobre o programa Ler para Aprender, proposta didática deste estudo, observamos sua composição em três níveis, como exposto na figura seguinte:

Figura 04: Três níveis de estratégias do Programa Ler para Aprender



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012) *apud* Muniz da Silva (2015, p. 23).

Diante do exposto, o nível 01 é composto pelas etapas de preparação para a leitura, construção conjunta e construção individual. Durante a preparação para a leitura, o projeto de trabalho é apresentado aos estudantes (com o intuito de motivá-los), como também há seleção dos textos que serão explorados. Deste modo,

A preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto. Em seguida, o professor mostra a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se estrutura em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto. (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24).

Ainda neste nível, a etapa de construção conjunta tem o objetivo de que professor e estudantes produzam coletivamente a partir dos modelos dos textos selecionados. Já na etapa de produção individual, os estudantes produzem autonomamente a partir dos conhecimentos obtidos durante as duas etapas anteriores.

O nível 02 é constituído pelas etapas de leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. Na primeira etapa, o professor retira uma parte do texto e a explora, levando em consideração as etapas e fases do gênero, suas estruturas linguísticas complexas, bem como a integração das linguagens nele presente. Assim, os estudantes, na etapa de reescrita, são direcionados a reescrever conjuntamente com o professor a passagem selecionada do texto, de acordo com o modelo proposto. Na etapa de reescrita individual, o estudante faz a mesma atividade individualmente.

No nível 03, composto pelas etapas de construção do período, pronúncia e escrita do período, o direcionamento é voltado para os estudantes “desenvolverem habilidades na leitura e na escrita com compreensão, na ortografia e na escrita” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 25). À vista disso, pode ser selecionado um ou mais período da leitura detalhada para os estudantes aprenderem a realizar a construção do período. Em suma,

A utilização do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula requer que o/a professor/a se certifique a respeito da compreensão dos estudantes, engaje-os no processo de aprendizagem, estimule-os a pensar sobre o tema em questão e aplicá-lo à própria experiência (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 26).

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção tratamos das dimensões metodológicas que regem a nossa pesquisa, cujo objetivo é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão dos sentidos emitidos pelo gênero tira de humor, por meio da proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem, no 9º ano do ensino fundamental.

Inicialmente, abordamos a caracterização da pesquisa; em seguida, apresentamos a delimitação do seu universo; mais adiante, tratamos dos participantes e da seleção do *corpus*; posteriormente, relatamos os procedimentos para análise dos dados; e, por fim, demonstramos a proposta didática que norteia esta pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Primeiramente, é relevante salientar que este estudo é de base Sistêmico-Funcional, cujas categorias de análise se fundamentam na Gramática do *Design Visual*, proposta por Kress e van Leeuwen (2006). Para tanto, possui como orientação didática a proposta de Ciclo de Ensino e Aprendizagem, apresentada por Rose e Martin (2012), a qual foi experienciada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Bom Jardim-PE.

Esta pesquisa se configura como quantiquantitativa interpretativista, de caráter interventivo, uma vez que tem o propósito de quantificar e refletir sobre as informações e materiais colhidos durante a investigação, tendo em vista que conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 71), as abordagens quantitativas e qualitativas “estão interligadas e complementam-se”. Isso indica que durante este estudo colhemos e analisamos dados quantitativos e qualitativos.

O viés interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2013), permite-nos observar o mundo considerando as práticas sociais que nele se instauram. Assim, “as escolas e, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa que se constrói com base no interpretativismo” (p. 32). Dessa maneira, diante da abordagem subjetiva que a pesquisa interpretativista exige, o pesquisador precisa colher informações, apreciá-las para refletir e discutir os achados e assim apresentar os produtos de sua pesquisa.

3.2 Universo da pesquisa

O universo desta pesquisa é uma escola municipal localizada na cidade de Bom Jardim-PE, em uma área distrital, convencionalmente rural, porém com características urbanas. A escola possui, em média, duzentos estudantes, distribuídos em oito turmas, entre os turnos matutino e vespertino, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo ofertada uma turma de cada ano tanto pela manhã quanto à tarde.

O educandário supracitado está inserido no programa Novo Mais Educação, subsídio disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para atender aos estudantes que apresentam dificuldades em leitura e escrita e alfabetização matemática. Isso se justifica pelo baixo rendimento dos estudantes em provas de larga escala, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

Dessa forma, salienta-se a dificuldade da apropriação leitora nesse espaço, já que estas provas avaliam a leitura dos estudantes e, como exposto, afirmam os baixos rendimentos dos educandos nesse eixo de ensino, em especial no que concerne à Língua Portuguesa. Em consequência disso, há a necessidade de uma intervenção no ensino de leitura, em especial, no ensino de leitura que se preocupe com o desenvolvimento crítico dos estudantes e amplie os horizontes considerando a multiplicidade de linguagens em um só texto, ou seja, a multimodalidade textual.

Em consideração aos professores que atuam nesta escola, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, em número de três, dois deles são professores iniciantes, ainda graduandos, até a metade do curso (concluídos terceiro e quinto períodos) e a outra é a professora pesquisadora deste estudo.

Ainda é importante salientar que a escola participante da pesquisa recebe estudantes, em sua maioria, beneficiários do programa *Bolsa Família*, o que caracteriza um público economicamente carente. Ainda cabe a ressalva de que, quase em sua totalidade, os estudantes são oriundos da rede pública de ensino, mais precisamente das escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental localizadas nos sítios do entorno da localização distrital na qual se encontra a escola campo de estudo.

O público da referida escola também apresenta um número considerável de estudantes que ainda estão no nível elementar de leitura, segundo dados divulgados pela secretaria de educação do município, por meio da aplicação de testes diagnósticos. Em consequência disso, dificuldades de leitura e de escrita que, em tese, poderiam ter sido sanados nos anos iniciais do ensino fundamental ficam, tardiamente, a cargo dos anos finais desse nível de ensino.

3.3 Participantes da pesquisa e seleção do *corpus*

Os participantes desta pesquisa são estudantes do 9º ano do ensino fundamental, turma composta por 25 discentes, com idades entre 13 e 17 anos, do turno matutino.

A escolha pela turma se justifica pelo fato de ser o último ano do ensino fundamental, o que implica em conhecer mais de perto como os estudantes deste ano estão lendo textos multimodais, mais precisamente os que envolvem as linguagens verbal e visual, já que é uma das turmas que fará provas externas como SAEB e SAEPE, assim como passará para o último nível da educação básica, o ensino médio.

Além disso, foi uma das turmas em que a professora pesquisadora lecionou e que apresenta baixos índices de aproveitamento no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, como também por ser uma turma que apresenta comportamento agressivo. Daí a intenção de motivar os estudantes à aprendizagem por meio da experiencição do estudo com as linguagens visual e verbal do gênero tira de humor e também com a proposta metodológica do CEA, sem esquecer a temática violência, que contribuiu para que eles repensassem muitas de suas ações.

A justificativa para o estudo dos textos multimodais, mais precisamente do que integra as linguagens visual e verbal, tira de humor, tem respaldo no fato de ele agregar uma crítica social que implica na reflexão sobre ações praticadas no cotidiano. Além disso, a escolha pela temática violência é oriunda dos casos de agressões que são praticados na escola e, em especial, na sala de aula campo de estudo.

A diversidade de textos que agregam as linguagens visual e verbal que circulam na sociedade e a compreensão de que a imagem comunica e produz sentidos foi também inspiração para este estudo. Dessa maneira, já no 9º ano, despedida do ensino fundamental, acredita-se que os estudantes já tenham apreendido esse conhecimento e, por isso, a intenção de investigar os moldes desta apreensão.

Também é relevante afirmar a presença do gênero tira de humor e a objeção da leitura de textos que se constituem pelo verbal e não verbal na proposta educacional da rede municipal de ensino em que a turma pesquisada está inserida. Isso mostra a nossa intenção em considerar a proposta curricular para a turma pesquisada, pautados na orientação recomendada pelo CEA. Diante disso, foi possível aplicar as atividades da pesquisa com todos os estudantes da turma.

Dentre os estudantes alvo da pesquisa 12 (doze) são do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino; a maioria mora na zona rural; apenas 4 (quatro) foram reprovados em anos

anteriores; 9 (nove) já participaram de programa de reforço, mais precisamente o Mais Educação; somente 3 (três) deles estudaram parte do ensino fundamental em escola particular e parte em escola pública, os demais estudaram na rede pública desde a sua inserção na educação formal.

Sobre o gosto pela leitura, apenas 13 (treze) estudantes se posicionaram positivamente, como também esta mesma quantidade de discentes afirmou ter livros em casa. No que diz respeito a livros lidos por ano, a turma apresentou informações preocupantes, apenas 3 (três) estudantes afirmaram ler mais de 6 (seis) livros por ano, ao passo que 8 (oito) deles não leem nenhum exemplar neste período, enquanto que os demais oscilam entre 1 (uma) e 4 (quatro) obras lidas no decorrer de doze meses.

Sobre a leitura de tiras e de imagens, 11 (onze) estudantes afirmaram a leitura de tiras e 17 (dezesete) declararam fazer apreciação de imagens. Ainda é importante afirmar que a turma mencionada é considerada, pelos profissionais da escola, como imatura em relação ao comportamento e pouco produtiva no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

3.4 Procedimentos de análise

Diante da necessidade de dividir as análises em três partes, inicialmente, analisamos as tiras do cartunista Alexandre Beck, usadas nesta pesquisa, cuja temática envolve violência, com base nas metafunções da Gramática do *Design Visual*. Em seguida, descrevemos as aulas realizadas durante o CEA e analisamos o desenvolvimento delas; e, por fim, exploramos as atividades de leitura produzidas pelos estudantes na construção individual, última etapa do CEA.

No que diz respeito à análise das tiras de humor, utilizamos as metafunções da GDV para compreender as informações visuais e verbais produzidas pelos textos. No quadro que segue estão dispostas as categorias utilizadas para a análise.

Quadro 04: Grade de análise textual de acordo com a Gramática do *Design Visual*

Grade de análise textual de acordo com a Gramática do <i>Design Visual</i>		
Metafunção Representacional	Conceituais	Classificatório; Analítico; Simbólico.
		Ação: Transacional; Não-transacional; Transacional bidirecional.

	Narrativas	Reação: Transacional; Não-transacional; Transacional bidirecional. Processo mental. Processo verbal.
Metafunção Interativa	Contato	Oferta; Demanda.
	Distância social	Plano fechado; Plano médio; Plano aberto.
	Atitude	Ângulo Frontal; Ângulo oblíquo.
	Poder	Ângulo alto; Ângulo igual; Ângulo baixo.
Metafunção Composicional	Valor da informação	Dado-novo; Ideal-real; Centro-margem.
	Enquadramento	Interligação; Separação; Segregamento.
	Saliência	Tamanho; Cor; Plano.

Fonte: Elaboração própria com base na GDV.

As tiras de humor propostas para este estudo trazem reflexões sobre violência na escola, e além de serem analisadas pela professora pesquisadora, serviram de base para o desenvolvimento das atividades propostas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Sobre elas, é importante esclarecer que os seus títulos foram criados para esta pesquisa, tendo em vista a necessidade de identificá-las neste estudo, sendo estes de responsabilidade da pesquisadora. Segue uma breve apresentação destes textos.

Figura 05: Tira de humor 01: *Bullying* e superação



Fonte: <http://novafriurgogse2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html>

A tira de humor 01 “*Bullying* e superação” aborda uma situação vivenciada por quatro crianças, em que uma delas comete um ato de violência com os colegas, isto é, zombar de algumas características específicas que estes apresentam, os quais se sobressaem da situação afirmando a posição de indiferença diante da violência sofrida. A tira de humor em questão acentua a necessidade de entendermos o agressor como a pessoa que apresentou postura inadequada e que precisa se redimir diante da situação relatada.

Figura 06: Tira de humor 02: Agressão verbal e dor emocional



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bYg0caEfiAY>

A tira de humor 02 “Agressão verbal e dor emocional” apresenta uma reflexão acerca da violência gerada pelas palavras, tendo em vista que a maioria das pessoas atribui o sentimento de dor apenas quando alguém sofre agressão física. Entretanto, Alexandre Beck, por meio de uma narrativa em que envolve uma conversa entre o pequeno Armandinho e seu pai (informação obtida a partir da coleta de informações sobre a produção das tiras de Alexandre Beck), explicita o quanto é valiosa a discussão sobre este tipo de violência, uma vez que suas causas podem ser devastadoras na vida de uma pessoa.

Figura 07: Tira de humor 03: Violência Física e perdão



Fonte: <http://wikinet.pro/wiki/Armandinho>

A tira de humor 03 “Violência física e perdão” expõe uma discussão sobre a violência física e o perdão como um aliado para o fim ou a redução de atitudes violentas, por se apresentar para o agressor como uma atitude de força por parte da pessoa agredida, assim como estímulo para que o ofensor reflita acerca de suas ações e compreenda o seu ato falho.

Após as análises das tiras, as atividades desenvolvidas no CEA foram descritas e analisadas com base na fundamentação teórica deste estudo. E, por fim, houve a investigação das possibilidades de leitura apresentadas pelos participantes na etapa de produção individual. Para um maior detalhamento da análise, foram selecionadas cinco destas produções para uma análise criteriosa dos resultados do trabalho realizado em sala de aula, com base nos elementos da GDV.

Dito de outra maneira, esta análise tem o intuito de investigar as possibilidades de leitura advindas do CEA experienciado com os participantes, cujo conteúdo envolveu a leitura visual e verbal do gênero tira de humor e contemplou a temática violência.

Destarte, a finalidade foi de reduzir o *corpus* para melhores condições de análise, diante das condições de tempo e de espaço, com o propósito de refletir sobre as possíveis leituras realizadas pelos participantes. A escolha das produções foi aleatória para a manutenção da imparcialidade na pesquisa. A escolha aleatória se deu pelo sorteio da ordem dos estudantes, conforme sequência disposta no diário de classe.

3.5 Proposta didática: Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)

A proposta didática na qual nos respaldamos para este estudo, cuja denominação é Ciclo de Ensino e Aprendizagem, é oriunda das pesquisas desenvolvidas pela Linguística Sistêmico-Funcional, para o ensino de gêneros na escola, a partir das investigações de Rose e Martin (2012).

Deste modo, teve o propósito de experienciar, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental, atividades que exploram as linguagens visual e verbal, bem como a integração destas com o objetivo de produzir sentidos a partir dos elementos que constituem o gênero tira de humor. A partir das atividades desenvolvidas também foi possível refletir sobre a temática violência, a qual foi pertinente para a turma pesquisada, tendo em vista o histórico de agressões por parte dos estudantes na própria sala de aula.

Desta maneira, a crença de que o ensino de Língua Portuguesa pode ser contemplado positivamente por esta proposta didática tem conduzido este estudo, uma vez que, nesta

modalidade de orientação metodológica, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar etapas de ensino e aprendizagem que os capacita para a autonomia na produção de textos.

O trabalho desenvolvido nesta proposta tem a preocupação de sistematizar os conteúdos de forma a dividir responsabilidades entre o professor e os estudantes. Os estudantes passam por etapa de preparação para a leitura, produção conjunta e escrita autônoma, tendo a presença do professor para esclarecer dúvidas e conduzir os trabalhos com sistematização e clareza. Segue quadro com a proposta de CEA explorada neste estudo.

Quadro 05: Ciclo de Ensino e Aprendizagem baseado na leitura visual e verbal do gênero tira de humor, experienciado no 9º ano do ensino fundamental

Ciclo de Ensino e Aprendizagem baseado na leitura visual e verbal do gênero tira de humor, experienciado no 9º ano do ensino fundamental				
Nível	Etapas	Atividades	Instrumentos	Carga horária
Nível 01	Orientação didática	Apresentação do planejamento de atividades.	- Instrução.	1h/a
	Preparação para a leitura/Desconstrução	Levantamento de conhecimento prévio sobre o tema violência.	- Questionário temático; - Exposição oral das respostas ao questionário.	3h/a
		Discussão sobre tipos de violência.	- Leitura de texto, cujo título é "O que é violência?"; - Definição de violência por meio de comentários; - Exposição oral de exemplos relacionados aos tipos de violência.	3h/a
		Contextualização das tiras do cartunista Alexandre Beck.	- Manuseio de livros do cartunista Alexandre Beck; - Leitura da biografia do autor.	2h/a
	Construção conjunta	Leitura e análise do gênero tira de humor e de seus elementos verbais e visuais.	- Exploração do contexto de cultura e de situação do gênero tira de humor; - Estudo dos elementos verbais e visuais presentes no texto: Tira 01: <i>Bullying e superação</i> , com apoio de <i>slides</i> .	5h/a
		Leitura coletiva dos elementos visuais do gênero tira de humor e produção de sua composição verbal.	- Leitura dos elementos visuais da Tira 02: <i>Agressão verbal e dor emocional</i> ; - Produção dos elementos verbais da tira citada; - Análise da relação entre elementos visuais e verbais do texto, no que diz respeito à harmonia de sentido estabelecida entre estas duas linguagens;	3h/a

			- Comparação do diálogo produzido com o da tira original.	
	Produção individual	Produção individual dos elementos verbais do gênero tira a partir da leitura de seus elementos visuais.	- Leitura dos elementos imagéticos da Tira 03: <i>Violência física e perdão</i> ; - Produção individual dos elementos verbais do texto; - Análise da relação entre elementos visuais e verbais do texto, no que diz respeito à harmonia de sentido entre estas duas linguagens.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, é oportuno ressaltar que o CEA apresentado permite a exploração do gênero tira de humor, assim como das possibilidades de leitura para além da superfície do texto, em consideração aos seus elementos visuais e verbais, além de considerar sua estrutura, propósito sociocomunicativo e temática abordada, neste caso, a violência.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta três momentos: o primeiro desenvolve a análise das três tiras de humor do cartunista Alexandre Beck; o segundo contempla a descrição e a análise das atividades realizadas durante o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA); e o terceiro expõe os resultados das produções dos participantes a partir da atividade de produção individual.

A análise dos textos tem o foco da leitura imagética e se ancora nas três metafunções da Gramática do *Design Visual* (GDV), a saber: representacional, interativa e composicional, propostas por Kress e van Leeuwen (2006), base teórica oriunda dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a qual se preocupa com os elementos linguísticos e culturais dos textos produzidos nas relações sociais. Também é importante a ressalva de que estes textos foram analisados inicialmente pela pesquisadora para serem utilizados durante o desenvolvimento das atividades propostas no CEA.

A descrição e a análise das atividades, realizadas durante o CEA, seguem os princípios da Pedagogia de Gêneros, proposta por Rose e Martin (2012), que tem também por base a Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday (1994). Também tem respaldo nas leituras sobre o gênero tira de humor, ancoradas em Ramos (2013, 2015, 2016), Mendonça (2010) e Catto e Hendges (2010). A análise das produções dos estudantes também tem fundamento nas metafunções da Gramática do *Design Visual*.

4.1 Possibilidades de leitura de tiras de humor: foco na GDV

As tiras escolhidas para este estudo versam sobre a temática violência, a partir de situações típicas do cotidiano, encenadas por uma criança chamada Armandinho, nome advindo da sua arte de armar por suscitar reflexões acerca de suas atitudes inesperadas sobre questões do cotidiano.

Assim, o garoto e sua turma apresentam várias reflexões sobre o tema supracitado, as quais possibilitam, além do foco central do nosso estudo, que é fazer a leitura visual e verbal de tiras de humor a partir da GDV, analisar o contexto da violência e algumas de suas formas de apresentação na sociedade contemporânea.

Como posto anteriormente, tratamos de cada metafunção, em específico, para fazer a leitura visual e verbal, por meio dos recursos apresentados pela GDV, das tiras de humor que escolhemos para este estudo, tendo em vista que a leitura integral do texto depende dos recursos postulados pelas três metafunções.

Desta maneira, utilizamos, de início, a metafunção representacional, a qual segundo Cunha (2017, p. 57), a partir dela “o homem é capaz de recriar e figurar o mundo por meio das coisas (pessoas, objetos e lugares), dos eventos (ações) e das circunstâncias”.

Em seguida, utilizamos os preceitos da metafunção interativa, cujo objetivo é “demonstrar interações ocorridas não só entre as figuras representadas nas imagens, mas também os níveis interacionais que, evidentemente ocorrem entre os PIs⁴ produtor e leitor”. (CUNHA, 2017, p. 64).

E, por fim, tratamos da leitura da tira a partir dos pressupostos da metafunção composicional, a qual tem a função de “relacionar as metafunções representacional e interativa presentes na imagem de forma a agregar sistemas de valores” (CUNHA, 2017, p. 65).

É oportuno reafirmar, como posto no capítulo de metodologia, que os nomes escolhidos para as tiras neste estudo têm justificativa na necessidade de identificação delas neste trabalho, por isso, são exclusivamente utilizados com a finalidade indicada. Sendo assim, são de responsabilidade da pesquisadora.

4.1.1 Tira de humor 01: *Bullying* e superação

Inicialmente, tratamos da tira “*Bullying* e superação”, a qual aborda uma situação vivenciada por quatro crianças, em que uma delas comete um ato de violência com os colegas, isto é, zombar de algumas características específicas que estes apresentam. Assim, as três crianças se sobressaem da situação afirmando a posição de indiferença diante da violência sofrida.

A tira de humor em questão acentua a necessidade de entendermos o agressor como a pessoa que apresentou postura inadequada e que precisa redimir-se diante da situação abordada, e que as outras crianças não podem sofrer com este tipo de situação, como podemos visualizar no texto que segue.

⁴Para Cunha (2017, p. 56) “o PI *produtor*/indivíduo/autor/sujeito comunicante eu e o PI leitor/receptor/espectador/real/sujeito interpretante tu” são os dois parceiros da troca linguística que se encontram no espaço externo ao texto, ou seja, o espaço extratextual. Assim, PI produtor é o participante interativo que produz os enunciados; e o PI leitor é o participante interativo leitor do enunciado produzido.

Figura 05: Tira de humor 01: *Bullying* e superação



Fonte: <http://novafriurgogse2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html>

4.1.1.1 Metafunção representacional: Tira de humor 01

Diante do esforço de fazermos a leitura da tira de humor acima, iniciamos pelos processos da metafunção representacional. Assim, considerando seus elementos conceituais, nos quais o foco está voltado para os atributos e as identidades dos participantes (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011), iniciamos observando seus processos classificatórios.

Podemos observar, no texto acima, três personagens apresentados de maneira explícita, uma garota cujo nome é Ana e dois meninos. Pela sequência em que se apresentam, Theo é o primeiro da esquerda para a direita e Armandinho é o segundo. Também é possível constatar a existência de outro participante, de acordo com as inferências que fazemos a partir do texto, que, embora apresentado de maneira implícita, nos permite inferir algumas de suas características. Assim, supomos que é uma criança em idade escolar, tal como as outras, do sexo masculino, que praticou *bullying* contra as demais crianças expostas na narrativa.

A análise visual do texto revela que Ana é uma criança que estuda e parece voltar da escola, suas vestimentas nos permitem pensar desta maneira, blusa branca e *short* azul, trajes típicos de estudantes expressos pela cultura do Brasil, assim como usa bolsa nas costas do modelo usado corriqueiramente por crianças em idade escolar. Já os garotos, pelas roupas que usam, infere-se que são crianças também em idade escolar, entretanto, ao contrário da garota, estão em momento de lazer.

Em observância aos processos classificatórios, inferimos que os personagens apresentados no texto fazem parte de duas categorias, pois todos são crianças e, embora estejam em idade escolar, apenas Ana, neste texto, demonstra possuir as características de uma estudante. Dito de outra maneira, Ana está trajando vestimenta escolar, enquanto as

demais crianças, não fazem uso desta vestimenta, por isso, a classificação de estudante apenas para a garota, já que, neste momento, apenas ela se apresenta como tal.

No que diz respeito aos processos analíticos, observa-se nesta tira que o ângulo de visão, ou seja, as imagens das crianças são apresentadas de corpo inteiro e na lateral, como também com imagem aproximada, o que nos permite inferir a preocupação do produtor em evidenciar as características dos personagens, em especial, suas características fisionômicas, o que possibilita uma compreensão mais apurada da temática apresentada no texto.

Em continuidade às análises, consideremos as representações narrativas, as quais são fundamentais para a compreensão da existência de um evento que é constituído por um pano de fundo, indicando tempo e espaço, além de participantes que agem como ponto de partida (produtor) ou de chegada (meta ou fenômeno) para vetores que indicam ação ou reação.

No quadro um, há uma participante, Ana, cujo vetor é indicado pela posição de seu corpo e de seu olhar, realizando uma ação posicionada com orientação para a direita, expondo, por meio de processo verbal, o *bullying* sofrido por ela usar óculos. A dimensão da abertura da boca de Ana nos conduz a perceber que ela está falando alto, assim como o texto expresso pelo processo verbal indicado no balão elíptico e direcionado pelo apêndice, o que demonstra irritabilidade por parte da garota em relação ao acontecido.

Também é oportuno afirmar que a participante expressa sua indignação em relação a um participante que, embora não materializado, desencadeia os processos de ação e reação no evento, uma vez que as reclamações das crianças partem de uma atitude expressa por ele.

A circunstância em que a ação ocorre é demonstrada pelas vestimentas e acessórios de Ana (a participante), pois ela usa *short* azul e blusa branca, que evidenciam, neste caso, roupa escolar, assim como carrega nas costas uma bolsa que também demonstra ser um acessório utilizado na escola. Isso nos permite pensar que ela está indo ou voltando da escola e que a ação ocorre de dia, por volta do meio-dia, por conta da sombra reduzida, observada nos pés das crianças. A sombra também nos permite supor que o evento acontece em um espaço aberto, ou seja, há presença do sol sobre os corpos das crianças.

Podemos afirmar, ainda sobre o quadro um, que se trata de uma estrutura de ação e reação bidirecional, porque, embora haja apenas um participante representado, Ana, e um vetor, o direcionamento do seu corpo e do seu olhar, inferimos, a partir da observação do quadro dois, que Ana está interagindo com Armandinho e com Theo, os quais exercem o papel de meta e de fenômeno, visto que a posição dos corpos dos participantes e as linhas dos seus olhares comprovam esta afirmação.

Há ainda, neste quadro, um processo verbal, apresentado pelo texto expresso no balão elíptico, peculiaridade das tiras de Alexandre Beck. Este processo verbal, finalizado por uma exclamação, e a dimensão da abertura da boca da garota demonstram que ela está muito chateada com o ocorrido, por conta da humilhação advinda do colega pelo uso dos óculos, e, por isso, expõe sua insatisfação.

No quadro dois, percebemos a presença de três participantes, envolvidos em um evento que é uma conversa sobre *bullying*, continuando a temática expressa no quadro anterior. Os vetores são apresentados novamente pelo posicionamento do corpo da garota e de seu olhar, a qual, desta vez, não mais emite a comunicação verbal, apenas participa ouvindo a mensagem emitida pelos dois garotos, o que é exposto pela boca fechada dela e aberta por parte dos meninos, os quais dividem momentos de fala.

Outros vetores apresentados são os posicionamentos dos corpos dos dois garotos, o primeiro, da esquerda para a direita, Theo, de *short* azul e blusa verde, e o segundo, Armandinho, de *short* azul, blusa vermelha e cabelo azul. Os meninos parecem interagir com a menina que, pelos processos de ação e reação, passa a ser meta e fenômeno, compartilhando a situação vivenciada por ela, fato comprovado pelas ações verbais e processos visuais presentes no texto. Os vetores advindos deles, da orientação corporal dos dois meninos e de seus olhares, demonstram que eles estão interagindo com Ana, ambos estão em posição corporal e olhar direcionados ao corpo dela, o que expressa situação de interação entre as três crianças.

A circunstância também evidencia, como exposto no quadro um, uma garota que parece vir da escola e que encontra seus colegas, Theo e Armandinho, e juntos partilham do mesmo assunto. O tema da conversa e o alvo dela, de acordo com a leitura visual e verbal, demonstra ser de conhecimento de todos os participantes, assim como os depoimentos deles parecem convergir. Todos reclamam de situações de *bullying* sofridas por eles na escola, por motivos diferentes: Ana, como exposto anteriormente, por usar óculos; Theo por conta de suas orelhas grandes; e Armandinho, porque não sabe jogar bola.

Um único garoto, identificado pelo pronome “ELE”, especificado pelo processo verbal exposto por Ana, é o responsável pelos ataques; e as crianças demonstram irritação com o ocorrido, pois as linguagens presentes no texto indicam isso, ou seja, boca muito aberta e exclamação ao término das falas. Os fatos parecem acontecer de dia e na rua, bem como a posição em que os participantes se encontram denota movimento também.

O processo de ação, neste quadro, também é bidirecional, uma vez que a ação envolve três participantes. Os garotos são os atores, dos quais partem os vetores, processo de interação

entre os participantes, dado pela postura corporal e pelo olhar dos participantes; e a menina é a meta, participante a quem os vetores se dirigem.

Quanto ao processo de reação, representado pelo olhar de um participante sobre alguém ou algo, depreendemos que se trata de reação bidirecional, porque sabemos exatamente para quem cada participante dirige o seu olhar. No caso da menina, para os meninos; enquanto os meninos, ambos dirigem os olhares para a menina. Ainda podemos afirmar que o quadro dois apresenta o processo verbal, expresso pela fala dos participantes, assim como o quadro um, como exposto anteriormente.

Por fim, no quadro três, percebemos a presença dos mesmos participantes do quadro dois, como também a continuidade do evento já exposto, a conversa entre três crianças sobre as formas de *bullying* sofridas por eles e praticadas por outra pessoa, do gênero masculino, não identificada na tira, porém, pelo contexto apresentado, trata-se de uma criança que pratica ações preconceituosas.

Mais uma vez, os vetores apresentados são compostos pelo próprio corpo dos participantes, os quais, neste quadro, não mais se olham de frente, parecem estar se despedindo, uma vez que a garota emite um processo verbal, expondo seu posicionamento acerca da pessoa da qual se fala, ao mesmo tempo em que parece dirigir o olhar para o agressor, tendo em vista que realiza uma curvatura no corpo, expressando seu olhar para trás e não mais para os garotos como anteriormente.

Mantendo-se na mesma posição, os garotos parecem permanecer na mesma direção de antes, sem emitir mensagem alguma, o que evidencia que eles concordam com o posicionamento de Ana ou refletem sobre o dito por ela.

O quadro em análise nos dá indícios de que a fala da garota conclui o evento e que a posição amadurecida e ao mesmo tempo inesperada dela, de entender que o garoto opressor é quem precisa mudar, ou seja, o problema não está com quem sofreu o *bullying*, mas com quem o praticou, parece ser aceita pelos outros meninos que também foram vítimas de preconceito.

Este fato nos permite uma reflexão sobre a quebra de expectativa evidenciada pela atitude das crianças, tendo em vista que normalmente as pessoas e, em especial, as crianças, quando sofrem qualquer tipo de agressão, tendem a devolver o ato de violência ou até mesmo ficarem chateadas ou com medo, sem externar qualquer ação, e, neste caso, o posicionamento das crianças, fazendo jus à função do gênero tira, traz uma quebra de expectativa para o leitor e emite uma crítica social.

As circunstâncias de tempo e de espaço seguem as mesmas dos quadros anteriores. Embora o pano de fundo seja branco, pelas vestimentas e assunto debatido pelos participantes, a tira nos dá indícios de que é dia e o espaço pode ser a rua, o percurso feito pela garota de volta para casa ou de ida para a escola, já que a garota caminha sozinha e, em um determinado momento do caminho, encontra os meninos, o que nos faz pensar que o evento acontece em um espaço aberto.

Por meio das linguagens visual e verbal presentes na tira estudada, pudemos compreender a mensagem produzida no texto, isto é, as pessoas que cometem *bullying* precisam resolver seus problemas para que não voltem mais a cometer violência para com os outros, e a vítima não deve sofrer com tal atitude porque o problema não lhe pertence. As crianças, apesar de pequenas e de demonstrarem irritação com o ocorrido, representaram de forma esclarecedora esse posicionamento.

4.1.1.2 Metafunção interativa: Tira de humor 01

A partir das contribuições dos componentes da metafunção interativa, podemos fazer a leitura dos elementos visuais e verbais da tira em consideração às relações entre os participantes representados no texto (advindas do produtor) e os participantes interativos, isto é, os leitores ou consumidores deste gênero, com a finalidade de compreender e interpretar os sentidos do texto, em análise às ideias nele expressas.

No primeiro quadro, a participante Ana apresenta contato impessoal com o participante interativo, tendo em vista que a linha do seu olhar é de oferta. Desta maneira, podemos visualizar a impessoalidade expressa entre participante representado e participante interativo, sob a justificativa de que a participante representada foi posta pelo autor desta forma com o intuito de que o leitor apenas a apreciasse, sem requisitar qualquer interação advinda dele.

Sobre o segundo quadro, numa relação de reação bidirecional, em que dois reagentes, Theo e Armandinho, se posicionam em direção ao fenômeno Ana, o contato em relação ao participante interativo também é de impessoalidade. Isso se justifica pelo fato de as três crianças interagirem entre si, compartilhando da indignação em terem sofrido *bullying* por condições/características que lhes são atribuídas.

O terceiro quadro também confirma o expresso nos demais. Nesse, a relação é de reação, em que a reagente Ana, numa relação bidirecional, emite a conclusão de seu pensamento sobre o *bullying* sofrido por ela e por seus colegas, numa quebra de expectativa,

em que dirige a posição de seu olhar, provavelmente para o agressor que é elíptico no texto. Destarte, também observamos neste quadro uma relação de impessoalidade para com o participante interativo.

No que diz respeito à distância social, nos três quadros constatamos igualmente a presença do plano médio para captar os participantes do evento. Desta maneira, observamos que há uma relação de sociabilidade entre os participantes representados e o participante interativo, tendo em vista que este pode visualizar o corpo dos participantes por inteiro. Assim, a intenção do autor, neste contexto, é de permitir que o leitor compreenda o evento a uma distância média, sem ter a visão íntima tampouco impessoal do evento. Dito isto, é possível visualizar o conteúdo, as expressões dos participantes etc.

Em se tratando do processo de atitude, que é o mesmo nos três quadros, observando a postura dos participantes representados sobre o ângulo em que estes são apresentados na tira, constatamos uma postura de distanciamento entre participantes representados e o participante interativo (leitor), tendo em vista que os primeiros estão postos nas imagens em ângulo oblíquo, isto é, de lado, o que confere certa distância em relação ao participante interativo.

Isso indica que a intenção do produtor do texto é expressar um posicionamento em relação a um tema polêmico por meio de um evento, o *bullying* sofrido por crianças em idade escolar, e não necessariamente se direcionar ao participante interativo, mas deixá-lo à vontade para fazer a leitura das ideias apresentadas a partir de sua observação externa.

No que tange ao processo de poder entre participante e leitor, observa-se, também nos três quadros, que o ângulo de visão apresentado pelo produtor do texto confere a superioridade do participante interativo em relação aos participantes representados. Logo, a reflexão cabe à ratificação de que a intenção do produtor do texto, que evidencia um evento cujo tema é *bullying*, é expressar o evento de forma a permitir o livre arbítrio do participante interativo no que tange a analisar, refletir e se debruçar sobre as ideias apresentadas pelo texto.

Outro fato, que é importante salientar, diz respeito à interação entre os participantes representados. Em vista disso, observamos que Ana, Theo e Armandinho, apresentados em plano médio e de perfil, têm o mesmo poder no evento. Embora constatemos o espírito de liderança de Ana, tanto no que diz respeito a tomar à frente, ao expor seu descontentamento em relação à atitude do colega quanto ao decidir ter postura de desprezo, ao posicionar-se com o corpo para trás, provavelmente em direção ao garoto agressor e afirmar a necessidade de ele superar suas atitudes cruéis de prática de *bullying*. Atitude que, pelas expressões fisionômicas dos colegas, parece ser aceita e apoiada.

Diante do exposto, faz-se de salutar importância refletir sobre a necessidade que o participante interativo tem de compreender os sentidos produzidos pelo texto para além do que ele expressa em sua superfície. Portanto, analisar as dimensões mais profundas do texto que integra linguagem visual e verbal nos permite entendê-lo para além de sua superficialidade.

Em vista disso, por meio dos participantes representados, em um determinado evento, o produtor tem a oportunidade de suscitar crenças, ideologias e visões de mundo no produtor interativo. Situação apreciada na tira estudada, em que o produtor, numa discussão sobre *bullying*, demonstra seu posicionamento de que o problema de este ato de violência existir está com as pessoas que o cometem. E que a pessoa que é acometida por este mal precisa ser tratada para que haja superação, como colocado pela participante representada, Ana.

4.1.1.3 Metafunção composicional: Tira de humor 01

Com o propósito de descrever a organização dos elementos representados em uma imagem, a metafunção composicional indica os sentidos produzidos por cada elemento representado, considerando a posição na qual estes estão inseridos. Isso nos reporta ao entendimento de que, junto às demais funções, esta metafunção nos permite fazer a leitura visual e verbal de cada evento em sua amplitude.

Diante do exposto, na tira em estudo, consideremos o valor da informação como dado e novo, tendo em vista que à esquerda, no primeiro quadro, temos um dado, algo que é de pensamento comum, já conhecido, isto é, a atitude de irritabilidade e de tristeza de Ana ao sofrer *bullying*, postura evidenciada por sua fisionomia, por meio da qual demonstra está falando alto, já que a sua boca está muito aberta, além da sua enunciação verbal posta no balão elíptico. Atitude de igual maneira realizada pelos participantes representados Theo e Armandinho, no segundo quadro.

No entanto, no último quadro, há o novo, que é evidenciado por meio da quebra de expectativa proposta pelo produtor. Desta feita, após os depoimentos de todos os que sofreram agressão, a participante representada, Ana, se coloca, em contraposição à postura que é normalmente adotada por quem sofre *bullying* (temer, chorar, sofrer), sendo apoiada por seus colegas, o que é comprovado pela fisionomia séria, atenciosa e de aparente afirmação apresentada por Theo e Armandinho.

Em vista disso, com a linha do olhar direcionada ao agressor, o fenômeno, num processo de reação bidirecional, em que faz uma curvatura no corpo ao olhar para trás, Ana,

num tom de voz alto, declara sua indignação por meio de um processo verbal em que instaura seu posicionamento de que espera a superação (cura) do agressor para que ele não volte a cometer *bullying*.

No que confere ao enquadramento, apesar de a tira ser um gênero composto por quadros e as cenas do evento serem separadas, podemos visualizar a conexão entre os elementos nela presente, uma vez que os participantes representados, dentro de uma narrativa coerente, abordam a temática *bullying* por meio de um processo interligado e contínuo, compreendido na inter-relação entre os participantes desde o início ao término do evento.

No que diz respeito à saliência, observamos que, embora os participantes representados estejam colocados em um mesmo ângulo de visão, com a mesma intensidade de cores, tamanho etc., a participante representada, Ana, desempenha um papel de destaque no evento, tanto por abrir a narrativa com o seu posicionamento de indignação ao *bullying* sofrido, o que atrai os participantes representados, Theo e Armandinho, para expor suas angústias também, quanto por trazer a verbalização que salienta a quebra de expectativa no desfecho do evento.

Diante do exposto, ressaltamos a leitura visual e verbal, proposta pela GDV, como potencialidade para o processo de compreensão dos sentidos da tira estudada, a qual expõe a necessidade de tratarmos o *bullying* como um ato de violência que precisa de superação por parte do agressor, como bem afirma a participante representada Ana.

4.1.2 Tira de humor 02: Agressão verbal e dor emocional

A tira a seguir apresenta uma reflexão acerca da violência gerada pelas palavras, tendo em vista que a maioria das pessoas atribui o sentimento de dor apenas quando alguém sofre agressão física. Entretanto, Alexandre Beck, por meio de uma narrativa em que envolve uma conversa entre o pequeno Armandinho e seu pai, explicita o quanto é valorosa a discussão sobre este tipo de violência, uma vez que suas causas podem ser devastadoras na vida de uma pessoa. Desta maneira, usando os atributos da GDV, faremos a leitura dos elementos visuais e verbais desta arte sequencial para extrair dela os múltiplos sentidos possíveis, inclusive suas interferências ideológicas e culturais.

Figura 06: Tira de humor 02: Agressão verbal e dor emocional



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bYg0caEfiAY>

4.1.2.1 Metafunção representacional: Tira de humor 02

Por meio das representações conceituais, analisaremos as características dos participantes. A tira em estudo apresenta dois participantes representados, um é Armandinho, uma criança de cabelo azul, de mais ou menos seis ou sete anos de idade, que usa vestimenta escolar, *short* azul e blusa branca, e uma bolsa de costas com características tradicionalmente escolares. Este garoto, pelas suas características fisionômicas e processo verbal, demonstra estar triste e decepcionado por algo que alguém tenha dito a ele que o machucou profundamente. Podemos dizer que se trata de uma criança em idade escolar, isto é, um estudante.

Outro participante presente no evento em estudo é um homem adulto que, embora não tenha sua face revelada, conseguimos extrair algumas de suas características. Desse modo, pelo apresentado na tira e por informações inferenciais, compreendemos que o homem de apenas pernas expostas parece vestir roupa social, provavelmente terno, e também sapatos sociais. Também aparenta atuar em alguma área profissional que exija dele esta vestimenta.

É importante ressaltar que ele é o pai do participante Armandinho, e por não ter seu nome revelado, o referenciaremos de tal maneira “pai de Armandinho”. Sobre suas características comportamentais, o que podemos inferir é que se trata de um pai responsável e presente que se preocupa em conversar com seu filho e saber de suas preocupações, angústias, pensamentos e sentimentos.

Observamos, pelo processo analítico, que o produtor da tira teve a intenção de destacar o participante Armandinho e seus sentimentos por meio de suas feições e posturas. Sendo assim, ao se posicionar desta maneira, destacando a criança a ponto de conseguirmos visualizar suas expressões fisionômicas com nitidez, inferimos que o produtor da narrativa

teve o objetivo de retratar, por meio das características da criança, o quanto a violência verbal traz sofrimento para as pessoas.

Por meio dos processos simbólicos, a leitura dos elementos visuais e verbais nos permite observar que as pernas do pai de Armandinho, recurso inusitado nesta tira, já que a tendência é que o corpo esteja representado por completo, em especial expressando as características fisionômicas de um participante, evidenciam o suspense para o participante leitor, tendo em vista que este pode idealizar a figura do pai por meio das interações entre os participantes.

Outra justificativa para o pai assim ser representado pode ser a necessidade de o produtor exprimir sua intenção de evidenciar as características comportamentais do participante pai em detrimento de suas características físicas, além de o destaque principal estar focado na figura do participante representado Armandinho. Portanto, o processo simbólico representado neste evento são as pernas do pai de Armandinho, em tamanho saliente, para expressar além do já dito, o tamanho do adulto em relação à criança.

Em se tratando das representações narrativas, observamos um diálogo entre pai e filho sobre uma suposta agressão sofrida pela criança. Pelas vestimentas do menino, caracterizando vestuário escolar, a ação que desencadeia a narrativa, ou seja, a agressão verbal sofrida por Armandinho parece ter acontecido na escola. Em consequência da ação sofrida, o garoto chega triste e chateado perto do pai relatando o acontecido, o que gera o processo verbal entre pai e filho.

A partir da leitura dos elementos visuais e verbais, observamos, no primeiro quadro, por inferência, que Armandinho parece expor para o pai uma situação de agressão verbal vivenciada na escola, o que pode ter gerado um processo verbal advindo do adulto como, por exemplo, “E isso machucou você?”. Diante disso, pela resposta do garoto, por meio de processo verbal, e de suas características fisionômicas e posição corporal, observamos que ele ficou chateado e triste com a situação e expressa isso para o pai, em um processo de ação transacional, em que o vetor é a posição de seu corpo, tendo como meta o seu genitor.

Desta maneira, Armandinho expressa a sua tristeza e indignação, o que pode ser visualizado, além da posição do seu corpo, como exposto anteriormente, pelo tom de voz alto, observado pela abertura larga de sua boca, expresso pelo balão elíptico e direcionado pelo apêndice. Outro elemento que comprova a tristeza e irritabilidade do garoto é o uso de exclamação no término do processo verbal expresso por ele.

Observa-se também que, embora não consigamos visualizar a linha do olhar do pai de Armandinho, por estarem evidentes apenas suas pernas vestidas e seus pés calçados,

inferimos por meio da linha do olhar da criança e do posicionamento de perfil, tanto da criança quanto do pai, ambos em posição de frente de um para o outro, que há um processo de reação. Nesse processo reacional, o garoto é o reagente, por partir dele o olhar em direção ao pai (fenômeno), permitido pela elevação do corpo da criança, mais precisamente do pescoço.

No que diz respeito às circunstâncias em que os fatos acontecem, podemos visualizar que se trata de uma conversa entre pai e filho, em que a criança expõe seu sofrimento causado por uma agressão verbal, provavelmente ocorrida na escola. De acordo com as marcas de sombra nos pés dos participantes, parece tratar-se de um acontecimento em um espaço aberto, talvez a saída do menino da escola, em pleno sol do meio dia por a sombra se apresentar reduzida.

Ainda sobre o evento apresentado e os participantes, infere-se, de acordo com a integração das linguagens visual e verbal, tratar-se de uma relação amigável entre pai e filho, na qual ambos têm abertura para conversar. Como também que o pai demonstra, em seu posicionamento, se preocupar em saber como o filho está e o que acontece com ele na escola.

No que tange ao segundo quadro, observamos a presença de um processo de ação bidirecional, no qual os participantes, pai e filho, revezam momentos nas funções de ator e meta. Isso é evidenciado, inicialmente, pelo posicionamento do corpo do participante Armandinho, em posição de perfil, braços sobre o tronco e cabeça elevada para atingir sua meta (seu pai), que tem estatura maior que a dele por ser um adulto, e continua expondo seus sentimentos em relação ao acontecido, ser vítima de violência verbal, por meio de expressão corporal e processo verbal.

Tendo por vetor novamente o seu corpo, Armandinho se dirige ao pai, também pelo recurso do processo verbal, como dito anteriormente, pelo uso da expressão “Me acertou em cheio!”, a qual, junto aos seus movimentos faciais e corporais, expressa que a violência verbal sofrida por ele o machucou profundamente. Esse sentimento também é evidenciado pela exclamação ao término do processo verbal emitido por ele, assim como pelo tamanho da abertura de sua boca, e ainda pela saliência de sua postura corporal, a qual ratifica os sentimentos de tristeza e indignação expostos pelo menino.

Em resposta à ação praticada pelo filho, que agora passa a ser meta, vetorizada pelo corpo do participante representado pai, o adulto passa a ser o ator do evento reagindo ao exposto pelo garoto, ao se dirigir a ele, corporalmente, e pelo processo verbal “Mas acertou onde?”, pelo qual indaga ao filho onde foi o machucado, demonstrando sua preocupação com o ocorrido.

Em observância à leitura visual sobre o pai de Armandinho, é importante observar que, embora só tenha em evidência física suas pernas, inferimos sua presença de corpo inteiro, já que a linha do olhar do garoto remete a esse pensamento, tendo em vista que ele dirige seu olhar para a parte lateral superior em direção à face do pai.

Isso nos faz perceber que, assim como acontecem processos de ação também ocorrem processos de reação bidirecional, uma vez que, além dos movimentos corporais e dos processos verbais, a linha do olhar dos participantes (de Armandinho, física e do pai, imaginária) contribuem para a comunicação entre os participantes e a produção de sentidos para o leitor. Também, no processo de reação, ora Armandinho aparece como reator ora como fenômeno, igualmente acontece com o pai dele.

Em se tratando do quadro três, há uma quebra de expectativa por parte do leitor, já que este esperava que o menino fosse expor o local físico no seu corpo da dor que o acomete, no entanto, o que se observa é a demonstração da dor emocional. Assim, ao expor seu estado emocional, causado por uma agressão verbal, Armandinho encurva levemente o corpo, baixa a cabeça e dirige o olhar para baixo (pés do pai) numa demonstração de tristeza profunda.

Desta maneira, outra ação realizada pelo garoto que ratifica a tristeza diz respeito à mão posicionada tocando o lado esquerdo do peito, ou seja, o local ao qual atribuímos a presença do coração, indicando que a dor não era física, mas emocional. Ainda observamos que a tristeza expressa pelo garoto vem carregada de irritação porque, assim como nos outros quadros, Armandinho fala alto, sua boca com larga abertura demonstra isso.

Há nesse quadro o processo de ação transacional, no qual novamente o ator é o garoto, e seu corpo é o vetor que está posicionado de frente para o pai, o qual assume a função de meta. Além do processo de ação transacional, o ator, por meio de processo verbal, realiza a ação de expor o seu sentimento de tristeza a partir da expressão “Bem aqui! Nos sentimentos!” O “aqui”, exposto verbalmente, não seria compreensível caso não fizéssemos a leitura da imagem para observar que a palavra trata do coração, que, por sua vez, implica na ideia de sentimento, e, neste caso, de tristeza, sofrimento, pois a dor retratada é emocional.

O processo de reação, neste quadro, é transacional, mas o fenômeno deixa de ser o pai e passa a ser o chão ou os pés do pai, tendo em vista que o garoto, numa ação de inclinação do corpo e da cabeça, olha para baixo, o que revela que, num momento de introspecção, talvez por vergonha ou timidez, Armandinho não olha para o pai como nos outros quadros.

Diante do exposto, ressaltamos a leitura dos elementos que compõem a narrativa da tira de humor em estudo, porque, em atividade de co-produção de sentidos, observa-se que a intenção do produtor do texto, a partir dos participantes representados, pai e filho, em um

evento em que dialogam sobre uma situação de violência verbal sofrida pelo filho, expõem o quanto esse tipo de violência pode deixar marcas profundas na vítima.

O fato de abordar uma criança em idade escolar suscita a possibilidade de que situações de violência verbal podem acontecer no espaço escolar. Outra discussão bastante oportuna que o produtor da tira também suscita, mesmo que numa dimensão secundária ou talvez inconsciente, é a necessidade de os pais conversarem com os seus filhos para conhecerem seus sentimentos e os ajudarem quando for necessário.

Como posto por Catto e Hendges (2010, p. 197), “Mais do que entreter por meio da sua natureza cômica, as TQ⁵ enunciam críticas sociais”. E é justamente isso que a tira de Beck enuncia sobre a violência verbal, a reflexão sobre a necessidade de entendê-la como tal, bem como a importância de as pessoas a entenderem dessa maneira, um ato de violência tão prejudicial quanto qualquer outro de natureza física.

4.1.2.2 Metafunção interativa: Tira de humor 02

A partir das considerações já apresentadas com base nos atributos da metafunção representacional, observamos, a seguir, a leitura realizada com base nas relações que podem ser atribuídas entre os participantes representados e os participantes interativos.

Assim, observamos que, no primeiro quadro, por meio de ação e reação bidirecional entre os participantes representados, Armandinho e seu pai, a relação de contato entre eles e o participante interativo é impessoal, já que ambos participantes representados não são posicionados pelo produtor da tira em contato com o leitor, os posicionamentos dos corpos deles comprovam este fato.

Em se tratando do segundo quadro, novamente observamos a relação de impessoalidade entre participante interativo e participantes representados, pois a narrativa tem continuidade com a mesma representação visual do quadro anterior, ou seja, pai e filho dividem momentos de ação e reação, por isso a denominação bidirecional. Assim, os participantes representados não se dirigem ao participante interativo, podendo este apenas fazer a leitura da narrativa e tirar suas conclusões acerca dela.

No que diz respeito ao terceiro quadro, novamente observamos a impessoalidade do contato entre os participantes representados e participante interativo. Neste caso, observamos o processo de ação e reação transacional, em que o ator e o reator é o garoto Armandinho,

⁵ Tiras em quadrinhos.

tendo como meta e fenômeno os pés do pai ou o chão que os circunda. Diante disso, o produtor deixa claro para o leitor (PI) que as ações da narrativa estão expostas, cabendo a ele analisar os fatos, numa dimensão extratextual, isto é, sob o olhar de quem não participa das ações presentes na tira.

Sobre a distância social, é oportuno afirmar que o plano médio se faz presente nos três quadros, tendo em vista que o participante interativo consegue visualizar o participante representado protagonista por inteiro, o que corresponde afirmar certa sociabilidade imaginária entre personagem e leitor. Assim, observamos a legibilidade nos traços faciais e corporais do personagem Armandinho, os quais permitem ao leitor fazer a leitura de seu estado emocional, suas vestimentas, idade aproximada, dentre outros.

Quanto à relação entre o participante interativo e o participante representado pai de Armandinho, o que podemos depreender é que o leitor tem diante de seus olhos um personagem que apresenta uma incógnita, já que o plano priorizado pelo produtor, no que diz respeito a este personagem, é de evidenciar suas pernas.

Assim sendo, acredita-se que o produtor quis, com esta atitude, que o leitor, por meio do desenrolar da narrativa e dos processos de ação e reação entre o pai de Armandinho e o próprio garoto, ressaltar as características comportamentais do personagem pai em detrimento propriamente de seus atributos físicos.

No que corresponde ao processo de atitude, observamos o uso do ângulo vertical oblíquo para expor os participantes representados nos três quadros. Por consequência, há um distanciamento entre participantes representados e participante interativo, tendo em vista que os personagens não olham para o leitor, o que implica na ausência de diálogo entre eles.

Desta feita, infere-se que o produtor tem a intenção de abordar a narrativa e discutir o tema abordado, a agressão verbal e a dor emocional que ela causa, principalmente quando se trata da pessoa afetada ser uma criança.

Portanto, diante do exposto, cabe ao leitor, por meio da leitura visual e verbal, a partir das ações expostas pelos participantes representados, refletir sobre a temática. Não sendo necessária sua intervenção imediata para que o texto se apresente e cumpra a sua função social.

No que tange ao processo de poder, há, nos três quadros da tira, a presença do ângulo de visão horizontal alto, o qual, de acordo com os preceitos da metafunção interativa, indica que o participante representado se apresenta numa dimensão inferior em relação ao participante interativo. Deste modo, infere-se que a intenção do produtor em relação ao leitor é de que este tenha um olhar superior sobre as ações da narrativa, para que tome

conhecimento sobre a abordagem feita da violência verbal e das consequências psicológicas que ela causa nas pessoas.

Em observância à interatividade entre os participantes representados, pai e filho, depreende-se que há um diálogo saudável entre eles, uma vez que a criança relata o seu sofrimento/tristeza em relação à agressão verbal, sofrida provavelmente na escola, e o pai se interessa por conhecer as causas e consequências advindas desta violência. Assim, por meio das informações visuais e verbais entre pai e filho, o produtor expõe a necessidade de discutir e refletir sobre os malefícios causados pela violência verbal, que são tão devastadores emocionalmente quanto qualquer outro tipo de violência.

4.1.2.3 Metafunção composicional: Tira de humor 02

Após as discussões sobre as representações observadas na tira e as interações advindas entre os participantes representados e o participante interativo, por meio da análise composicional desta narrativa em quadros, observamos os elementos que compõem a organização textual, de acordo com os princípios da GDV.

Desta maneira, em consideração ao valor da informação, temos o dado e o novo, já que à esquerda, ou seja, no início da tira a criança expõe para o pai uma dor por um machucado provavelmente advindo de uma ação por parte de outra pessoa, o que indicia um fato comum, alguém ser machucado por uma atitude de outrem.

Assim, diante da experiência demonstrada nos dois primeiros quadros, acredita-se que se trata de uma dor física, por a criança realizar o processo verbal afirmando ser dor, machucado, que a acertou e também por expressar esses sentimentos, inclusive de chateação/decepção, por meio de suas características fisionômicas e corporais (exaltação ao falar, boca muito aberta (grito), sobrancelhas arqueadas, braços rentes ao corpo etc.).

Entretanto, o que se observa no último quadro é justamente uma quebra de expectativa, isto é, existe a dor, como exposta previamente, mas esta dor é emocional e não física como se pensava anteriormente. Deste modo, o novo se instaura justamente na discussão de que a agressão verbal machuca profundamente as pessoas, ou seja, a dor é introduzida na memória de quem sofre a violência verbal, memória esta atribuída ao coração, sinônimo de sentimentos.

O enredo da tira é todo conectado, tendo em vista que os seus participantes representados, em três cenas, exploram, através de ações e reações, a discussão do tema violência verbal e suas consequências, a dor emocional. Logo, observa-se que, embora a tira

seja dividida em três quadros, não há quebra da conexão entre as cenas, tampouco da interação entre os personagens. Além disso, o cenário, pouco explorado, é o mesmo do início ao término.

No que concerne aos elementos que expressam saliência no texto, podemos considerar a expressão dos sentimentos apresentados pelo garoto, ao falar alto, encurvar o corpo, apontar o coração como lugar da dor que sente. Outra saliência também apresentada pelo produtor condiz à imagem do participante representado pai em tamanho consideravelmente maior que a do filho, provavelmente para expor a diferença entre as gerações, adulta e criança, bem como para acentuar a hierarquia pai e filho.

Após as reflexões obtidas a partir da leitura proposta pelos atributos da GDV, observamos a contribuição da leitura visual e verbal para o entendimento das diversas vozes que são instauradas neste texto, assim como, e, em especial, a necessidade de refletir sobre os problemas advindos da violência verbal, tendo em vista que suas consequências são devastadoras porque atingem negativamente o emocional das pessoas.

Assim, a tira lida, em sua totalidade, considerando seus elementos visuais e verbais e a coprodução de sentidos composta por eles, acentua uma crítica social de relevante dimensão para a sociedade atual: a necessidade de considerar a violência verbal como uma problemática de graves consequências, principalmente para as crianças.

4.1.3 Tira de humor 03: Violência Física e perdão

A tira que segue expõe uma discussão sobre o perdão como um aliado para o fim ou a redução de atitudes violentas, por se apresentar para o agressor como uma atitude de força por parte da pessoa agredida, assim como estímulo para que o ofensor reflita acerca de suas ações e compreenda o seu ato falho.

Nesse sentido, Alexandre Beck utiliza-se de um campo de experiência escolar, em que estudantes participam de ações e reações de agredir, ser agredido e refletir sobre as agressões cometidas, considerando a crítica social advinda do humor e da quebra de expectativa para explorar o tema da violência física e a possibilidade de perdão enquanto elemento motivador para a possível redução desta prática.

Figura 07: Tira de humor 03: Violência Física e perdão



Fonte: <http://wikinet.pro/wiki/Armandinho>

4.1.3.1 Metafunção representacional: Tira de humor 03

Em consideração aos processos conceituais, podemos caracterizar os participantes representados. Nesta tira há a participação de três personagens, todos são crianças em idade escolar, e parecem participar de um evento provavelmente ocorrido na escola, já que estão vestidos com trajes considerados, culturalmente no Brasil, como fardamento escolar, blusa branca e *short* ou calça azul. Assim como usam bolsa também com características escolares (de costas) e ainda há a presença de livros na narrativa.

O primeiro participante que aparece na tira se chama Armandinho, garoto de cabelo azul e trajes escolares. Suas características fisionômicas parecem indicar que é um garoto preocupado com o colega e, por isso, o indaga calmamente sobre o que pode ter acontecido com ele. Por meio de postura atenciosa, olhar direcionado para o colega, escuta-o com paciência, indícios que nos possibilita inferir que se trata de um garoto paciente, sério e tranquilo, que se importa com o estado emocional das pessoas.

O segundo participante representado é Pudim, garoto de cabelo marrom espetadinho, que está sentado em cima de um livro e com a bolsa encostada em suas costas no chão. Pelas suas características faciais e corporais, infere-se que se trata de um garoto preocupado, pensativo, com remorso, pois tem a mão segurando o queixo, cabisbaixo.

Pudim, quando indagado pelo colega, demonstra nervosismo no processo verbal, fala alto, sobrancelhas encurvadas, uma mão no queixo e a outra em posição de gesticulação explicativa são atributos que confirmam essa inquietação do personagem. Este participante é um garoto agressivo que machucou o colega, no entanto, após um posicionamento impactante por parte do garoto afetado, passa a refletir sobre suas ações.

O terceiro participante representado na narrativa é Juca, um garoto de aparente resiliência, o perdão ao agressor demonstra isso. Somado a isso, parece ser um garoto

estudioso, pois se infere que carregava um livro nas mãos ao ser agredido, por a cena demonstrar o objeto no chão, provavelmente deve ter caído no momento da ação violenta realizada pelo colega Pudim. Os óculos também são evidências ideológicas de garoto estudioso, pelo menos numa abordagem cultural. Os indícios demonstram que é um garoto estudioso sendo agredido por um colega violento.

A narrativa salienta as características físicas e psicológicas dos estudantes, de modo a explicitar a temática da agressão física, em particular, e do *bullying*, numa dimensão mais ampla. Certamente, o produtor dessa tira quis evidenciar cada detalhe das ações e reações postas para que o leitor possa visualizar com nitidez os percalços de ser agredido na escola, assim como refletir sobre a existência contínua dessas ações nos espaços de educação formal e a importância de retrair esse tipo de prática.

Um processo simbólico bastante representativo nessa narrativa se constitui na criação de um quadro para expressar o pensamento de Pudim, o que podemos visualizar na última cena da tira. Diante da possibilidade de o produtor da tira expor na conversa entre Pudim e Armandinho o que havia acontecido, contrariamente a isso, ele apresentou um quadro em que mostra visual e verbalmente o que havia acontecido para que Pudim tivesse preocupado, pensativo. Assim, nota-se que o produtor quis realmente demonstrar o ocorrido para realçar para o leitor a problemática e tornar a ação ou reflexão mais evidente.

No que tange às representações narrativas, evidencia-se no primeiro quadro uma conversa entre dois estudantes, provavelmente numa área escolar, aparentemente aberta, num dia de sol, por volta do meio dia, já que a sombra reduzida ao redor do corpo das crianças aponta essa possibilidade.

Os participantes representados parecem ser amigos e dialogam. Assim, à esquerda, em pé, com as mãos apoiadas sobre o corpo, está Armandinho, com o olhar e o corpo voltados para o colega Pudim, que está à direita, sentado sobre um livro, cotovelo esquerdo apoiado sobre o joelho, mão apoiando o queixo e olhar de preocupação. Os olhares dos garotos são correspondidos entre si e, por meio de um processo verbal, Armandinho indaga o colega sobre o acontecido, ao percebê-lo cabisbaixo.

A partir de ação e reação bidirecional, em que o vetor e o reator é Armandinho, porque é ele quem realiza o processo verbal sobre a meta e fenômeno, Pudim, há o interesse do garoto de cabelos azuis em saber o que se passa com o colega. Sua indagação é realizada com calma e seriedade, atitude de quem realmente tem interesse em, além de saber sobre o colega, ter vontade de ajudá-lo a partir da consciência de seu problema.

Assim, o garoto de cabelos azuis, bolsa vermelha sobre as costas e uniforme escolar, numa atitude de calma, fato demarcado pela abertura sutil de sua boca e olhar aguçado sobre Pudim, expõe o processo verbal “Mas o que aconteceu?”. A indagação exposta no balão elíptico e apontada pelo apêndice em direção a Armandinho comprovam que o processo verbal parte dele.

Outra possibilidade de interpretação condiz à hipótese de que, por conhecer bem o amigo, Armandinho, em sua pergunta, já afirma a existência de um acontecimento que tenha contribuído para que o colega estivesse triste, pensativo. Isso se justifica pela construção do processo verbal que traz previamente a certeza de que aconteceu algo e ele só não sabia o que era de fato, por isso procurou saber.

Diante da análise dos personagens, também é oportuno ressaltar que, a partir da observação do personagem Pudim, sobre o universo escolar, esse personagem não demonstra ser um estudante que cuida dos materiais escolares, o fato de sentar em cima do livro e a bolsa posta no chão levantam essa hipótese.

Em se tratando do segundo quadro, observamos que há continuidade da narrativa, embora o participante representado Pudim aparentemente esteja só. No entanto, o que se analisa é que a posição do garoto é a mesma, com poucas modificações, tais como boca aberta com saliência, indicando que ele está falando alto (indício de seu nervosismo ou inquietação), gesticulação com a mão direita, demonstrando expressividade ao explicitar o processo verbal, enquanto o personagem Armandinho está elíptico nesta cena.

A cena demonstra claramente, tanto pelas expressões faciais e corporais de Pudim quanto pelo processo verbal emitido por ele, “Sabe o Juca, que eu vivo zoando?..”, que há uma explicação introdutória no quadro um para a resposta pedida pela indagação posta por seu amigo Armandinho.

Assim, embora não haja explicitamente a presença do garoto Armandinho, com o qual Pudim se comunica, por meio de inferência, sabemos da existência dele, portanto temos um processo de ação e reação bidirecional como no quadro um, sendo agora Armandinho a meta e o fenômeno, ao passo que Pudim passa a ser o ator e reator do evento, ou seja, houve uma inversão de papéis entre eles.

No que diz respeito ao terceiro quadro, o personagem representado, Armandinho, volta à cena explicitamente, juntamente com o personagem Pudim, dando continuidade à conversa iniciada no quadro um. Desta maneira, Armandinho mantém o olhar e o posicionamento do corpo em direção ao colega, numa demonstração de interesse pelo processo verbal apresentado por Pudim. A postura de escuta, observação atenta, seriedade, olhos fixos sobre o

ator e reator da ação atestam que, de fato, Armandinho quer escutar Pudim e possivelmente irá ajudá-lo.

Neste íterim, Pudim continua a resposta introduzida no quadro anterior, suas características ainda o definem como preocupado, angustiado, pois ainda fala com exaltação, talvez numa dimensão menor, já que sua boca tem uma abertura menos saliente em relação ao exposto no quadro anterior. Outra mudança perceptível nesse personagem é que, embora se mantenha sentado sobre o livro, bolsa encostada às suas costas, como no início do diálogo, já consegue erguer a cabeça e olhar mais diretamente para o colega, num processo de ação e reação bidirecional.

Assim, infere-se que ele já adquire mais autonomia para falar sobre o ocorrido, deixando para trás o olhar cabisbaixo. A mão que sustentava o seu queixo e a que o ajudava na explicação do fato já são recolhidas e se juntam postas sobre o joelho, e, embora a constatação posta por ele seja dolorosa, Pudim a expõe sem rodeios para o colega, inclusive, acentuando o corpo levemente para cima em prol de encontrar o olhar de Armandinho.

O processo verbal exposto pelo garoto Pudim “Hoje descobri que ele é mais forte que eu...”, denuncia, juntamente com suas expressões corporais, a constatação de que ele acredita que o colega Juca, sobre quem ele afirma cometer atos de violência, é uma pessoa forte, não no sentido de força física, mas de humanização, o que se comprova com a cena apresentada no último quadro da tira.

À vista disso, no último quadro da tira temos a imagem que comprova os posicionamentos expressos por Pudim. Assim, podemos visualizar Juca, um garoto de óculos, cabelos castanhos, trajando fardamento escolar, pendurado por Pudim, numa atitude de agressão física, já que o garoto demonstra estar numa postura de vulnerabilidade perante o outro, que apresenta força física superior a dele.

Nesta cena, Pudim, o garoto preocupado, que aparecia nas outras cenas sendo indagado por Armandinho sobre o fato que o tinha deixado angustiado, aparece como o vilão da estória, ou seja, o agressor de Juca. Diante de uma postura corporal incisiva, corpo ereto, postura séria, destemida, imponente e opressora, Pudim, com um olhar devastador, levanta Juca apenas por um braço, demonstrando, como dito anteriormente, postura de superioridade física.

Dessa maneira, Juca, aparentemente frágil fisicamente, estatura menor que Pudim, corpo franzino, é levantado bruscamente pelo colega e, em consequência disso, seus óculos são abalados no rosto, inclusive uma de suas hastes sai do encosto das orelhas, e seu livro é bruscamente arremessado ao chão. Diante desse ato de violência, Pudim acreditava, talvez,

que o colega ficasse com medo ou até mesmo revidasse a agressão. No entanto, a postura contrária à ação de Pudim por Juca faz com que o agressor reflita sobre suas ações.

Assim, o produtor do texto fez questão de materializar visualmente, no último quadro, o processo mental em que Pudim relembra o acontecido enquanto conversa com Armandinho. Dito de outra maneira, o enfoque sobre o ocorrido, apontado pela quebra de expectativa do leitor, ao colocar Juca como um garoto realmente amadurecido ao ponto de perdoar os atos de violência cometidos por Pudim, demonstra a crítica social em relação à ideia de força, ressaltando que a força física não é, nem de longe, a que importa em uma pessoa, haja vista a atitude de coragem e resiliência de Juca perante o perdão quando a dor física e emocional prevalecia.

Isto posto, dentro do processo mental, materializado pelas informações visuais e verbais do texto, há o processo verbal, em que Juca afirma a sua benevolência em relação ao seu agressor “Eu te perdoo!”, expressão disparada em tom de voz saliente, isto é, aos gritos, uma vez que a abertura saliente da boca do garoto e o sinal de exclamação posto no processo verbal emitido por Juca indicam essa atitude. Ainda assim, ressaltamos o processo de ação e reação bidirecional, tendo em vista que os atores e reatores do evento se inter-relacionam nitidamente.

4.1.3.2 Metafunção interativa: Tira de humor 03

Com base nas leituras realizadas por meio da metafunção representacional, pudemos visualizar as representações de mundo presentes na tira de humor em estudo. Desta maneira, dando continuidade às possibilidades de leitura encontradas neste texto, lançamos mão da metafunção interativa com o propósito de analisar as ocorrências de sentido advindas da relação entre produtor, participante representado e participante interativo.

No primeiro quadro, em relação ao contato do olhar dos participantes representados, Armandinho e Pudim, observa-se que a linha do olhar deles é de oferta, tendo em vista que sua relação com o participante interativo é de impessoalidade. Em conformidade com o dito, infere-se o desinteresse do produtor do texto em manter um diálogo direto com o leitor, cabendo a este a apreciação das ideias nele apresentadas.

Em corroboração ao já afirmado sobre o quadro anterior, agora o participante representado Pudim, no segundo quadro, em continuidade à interação introduzida no quadro um, também demonstra desinteresse pelo leitor, já que o tempo todo o seu olhar é dirigido,

por inferência, ao seu amigo Armandinho. Assim, observamos a reiteração do interesse do produtor em apresentar a narrativa, sem se comunicar diretamente com o leitor.

No que diz respeito aos quadros três e quatro, a relação de contato do olhar é a mesma, já que os participantes representados continuam em sintonia interativa entre eles. Portanto, em nenhum momento, como dito anteriormente, o produtor tem o interesse em requisitar a participação direta do participante interativo. Assim, é oportuno observar que o próprio gênero textual não requisita este tipo de interação para com o leitor, tendo em vista que o gênero tira tem a intenção de provocar o humor e a reflexão sobre atitudes cotidianas.

No que tange à distância social, a tira como um todo apresenta participantes representados num plano médio, ou seja, conseguimos visualizá-los de corpo inteiro, o que configura sociabilidade entre participantes representados e participante interativo. Desta maneira, a relação fica no meio termo, isto é, nem se configura como de intimidade tampouco como de distanciamento total entre personagens e leitor.

Com base nestas considerações, inferimos que o produtor do texto, ao representar os participantes da tira desta forma teve a intenção de contribuir para que o leitor compreendesse não apenas os personagens em si, mas a dinâmica do evento no qual eles estão inseridos.

Ao analisarmos o processo de atitude, percebemos o distanciamento médio entre os participantes representados (PR) e o participante interativo, tendo em vista que os corpos dos PR estão posicionados de lado, isto é, no ângulo oblíquo. Isso implica afirmar que, assim como na distância social, o leitor pode contemplar os personagens numa dimensão mediana, não sendo possível chegar a um nível de intimidade com os participantes representados. Em consequência disso, deve se limitar a apreciar o evento, refletir sobre ele e tirar suas conclusões.

No que concerne à relação de poder entre os participantes representados e o participante interativo, há que se constatar a superioridade do leitor em relação aos participantes representados, tendo em vista que aqueles conseguem observar estes numa dimensão do alto, no que diz respeito ao olhar na perspectiva da horizontalidade.

Diante do exposto, em consideração à relação de poder entre os próprios participantes representados, há que se constatar a postura de inferioridade de Pudim, diante de Armandinho, ao passo que no que diz respeito a Juca, a postura é de superioridade. Isso se justifica pelo fato de Armandinho estar diante de Juca em um momento em que ele demonstra fragilidade ao reconhecer que se comportou de maneira inadequada com o colega Juca. E, por isso, se apresenta triste, cabisbaixo e com remorso. Ao passo que, no momento em que agride

Juca, Pudim está diante um garoto aparentemente frágil fisicamente e, por isso, tomado por raiva ou inveja o agride.

Desta feita, constatamos a necessidade de fazermos a leitura do texto para além de sua aparência, tendo em vista que as entranhas da linguagem visual, diante de um estudo apurado, muito têm a revelar no que tange aos sentidos produzidos em textos cuja materialização se ancora na coprodução das linguagens verbal e visual.

4.1.3.3 Metafunção composicional: Tira de humor 03

A partir das contribuições da GDV e das categorias da metafunção composicional refletimos sobre os elementos que compõem a tira em estudo e suas significações, carregadas de ideologias da cultura ocidental, dentro da leitura visual e verbal que estamos realizando.

No que diz respeito ao valor da informação, observamos que o dado, de conhecimento comum, está explorado no primeiro quadro da tira, que é apresentado justamente pelo interesse de Armandinho em saber o que acontecia com Pudim, por ele parecer triste, cabisbaixo. Dito de outra maneira, é comum um colega se preocupar com o outro quando percebe que ele não está bem.

No entanto, o novo, isto é, as situações que não são comuns ou ainda não são habitualmente exploradas nas relações humanas, se constitui no fato de Pudim estar visivelmente preocupado com uma ação realizada pelo colega que ele está acostumado a agredir. Essa ação, exposta apenas no último quadro, exhibe o voto de perdão exclamado por Juca ao ser agredido, o que gera o constrangimento em Pudim e, conseqüentemente, sua reflexão e a constatação de que seus atos são inadequados e que Juca é mais forte do que ele porque, num momento de sofrimento, em que estava sendo agredido fisicamente, se defende por meio do perdão.

Desta maneira, observamos que há dois dados novos nessa tira, o primeiro é o perdão posto por Juca e o segundo é a reflexão de Pudim acerca do perdão concedido pelo colega. Assim, o produtor da tira teve a intenção de apresentar uma crítica social em relação a atitudes de violência na escola, demonstrando que a violência não pode ser combatida com violência, mas com condutas contrárias a essa prática como, por exemplo, o perdão.

No que diz respeito ao enquadramento, observamos que os participantes representados que compõem a tira em estudo estão em conexão contínua, tendo em vista que os olhares são mantidos na conversa de maneira bastante assídua, o que confirma notável interação. Ainda é

relevante afirmar a interligação do enredo, perante o evento apresentado, visto que, embora ele esteja expresso por quadros (cenas), não há perda de conexão na narrativa exposta.

Em se tratando da saliência, observamos, primeiramente, a estrutura corporal de Pudim bem mais robusta que a de Juca, o que indica que aquele é mais forte fisicamente que este. Por outro lado, percebe-se o propósito do produtor do texto em apresentar Juca como mais forte emocionalmente, isto é, em desenvolvimento emocional no que diz respeito às relações humanas, fato exposto pela afirmação de Pudim de que havia descoberto que Juca era muito mais forte que ele. Isso justifica o contraste proposital força física *versus* forma emocional apresentado pelo produtor do texto.

Outra saliência também encontrada na tira em estudo condiz à materialização do último quadro expondo, em uma cena específica, a lembrança de Pudim sobre o ocorrido entre ele e Juca. Essa cena, posta em evidência, no quadro de quebra de expectativa do leitor, parece atender à intenção do produtor em expor a ação acontecida, com o intuito de por em evidência, e com riqueza de detalhes, o acontecido para que o espectador possa refletir sobre a violência na escola e a ação do perdão como alternativa para combatê-la.

A partir das análises realizadas, é oportuno mencionar que a Gramática do *Design* Visual, por meio de suas metafunções, contribui qualitativamente para a compreensão das informações imagéticas presentes em textos multimodais. Desta maneira, sua aplicação nas tiras de humor utilizadas neste estudo muito contribuiu para a clareza da compreensão dos sentidos emitidos por tais textos.

Diante disso, tanto os pressupostos da GDV quanto o gênero tira de humor serviram de base para o desenvolvimento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto nesse estudo, já que muito contribuiriam para o ensino de leitura no 9º ano do ensino fundamental. Portanto, na seção seguinte descrevemos e analisamos as atividades desenvolvidas durante o referido CEA.

4.2 Leitura do gênero tira de humor: descrição e análise das atividades realizadas

Diante da necessidade de explorar as informações visuais e verbais do gênero tira de humor no 9º ano de uma escola municipal, foi experienciado um Ciclo de Ensino e Aprendizagem, doravante CEA, oriundo das pesquisas de Rose e Martin (2012).

Para tanto, seguindo os princípios da Pedagogia de Gêneros no que se refere ao Projeto Ler para Aprender, o qual integra atividades de leitura e de escrita em níveis, lançamos mão desta orientação metodológica com o propósito especial de ler o gênero tira de

humor considerando os seus elementos imagéticos, bem como a integração das linguagens verbal e visual em prol da produção de sentidos.

Desta maneira, é relevante a ressalva de que dentro da referida proposta metodológica “ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 21).

Diante disso, faz-se pertinente ressaltar que, por questões de tempo e de espaço, como também do foco do nosso estudo, a leitura imagética integrada à verbal, optamos por aplicar e analisar apenas o primeiro nível do ciclo, o qual dá conta do nosso objetivo para este trabalho.

Com o intuito de apresentar os dados de maneira explícita, trazemos, na íntegra, as atividades desenvolvidas com os 25 estudantes durante 20 aulas, durante as quais exploramos o nível 01 do CEA, composto por três etapas, a saber: preparação para a leitura/desconstrução, construção conjunta e produção individual (Rose; Martin, 2012), com o intuito de estudar a leitura visual e sua integração com a verbal, por meio do gênero tira de humor, com a finalidade da produção de sentidos, como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 06: Distribuição das etapas do nível 01 do CEA

Nível	Etapas	Carga Horária
01	- Orientação didática; - Preparação para a leitura/Desconstrução; - Construção conjunta; - Produção individual.	20h/a

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, é relevante o esclarecimento de que a etapa de orientação didática, composta por apenas uma hora aula (1h/a), serviu para apresentar aos participantes da pesquisa a proposta de trabalho a ser desenvolvida com eles. Também é oportuno elucidar que a aceitação por parte dos estudantes foi positiva, com recusas mínimas, o que já era esperado por conta do histórico de dificuldades da turma. No entanto, as “desaprovações” foram amenizadas no decorrer da proposta.

Durante o desenvolvimento destas etapas, os estudantes participantes da pesquisa puderam se envolver em atividades de leitura e de escrita, as quais se fundamentaram primordialmente no interesse em explorar a leitura de imagens a partir do gênero tira de humor. Não com menos importância, a temática violência foi vivenciada no decorrer do ciclo, tendo em vista a saliente incidência de atos de violência praticados pelos próprios estudantes na escola campo de estudo.

Assim, como proposto pela orientação didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem, foi possível contemplar a proposta curricular do município, e este foi um dos argumentos para o desenvolvimento deste estudo, tanto no que diz respeito à escolha do gênero tira de humor quanto no que confere à multimodalidade textual.

Isso tem respaldo no fato de, na proposta curricular do 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bom Jardim, o gênero tira constar no eixo de leitura, bem como a presença de objetivos que mencionam a leitura de informações visuais e verbais em texto que conjugam estas duas linguagens.

4.2.1 Preparação para a leitura

Nesta primeira etapa do nível 01 do CEA, o objetivo se constituiu na reflexão sobre a temática violência, a qual fundamenta as tiras de humor escolhidas para este estudo; e na contextualização das próprias tiras por meio de apresentação do cartunista Alexandre Beck e de algumas de suas obras. No quadro 07 estão elencadas as atividades experienciadas em sala de aula.

Quadro 07: Etapa 01 – Distribuição das atividades da preparação para a leitura/desconstrução

Etapa 01	Atividades	Instrumentos	Carga horária
Preparação para a leitura/Desconstrução	Levantamento de conhecimento prévio sobre o tema violência.	- Questionário temático; - Exposição oral das respostas ao questionário.	3h/a
	Discussão sobre tipos de violência.	- Leitura de texto, cujo título é “O que é violência?”; - Definição de violência por meio de comentários; - Exposição oral de exemplos relacionados aos tipos de violência.	3h/a
	Contextualização das tiras do cartunista Alexandre Beck.	- Manuseio de livros do cartunista Alexandre Beck; - Leitura da biografia do autor.	2h/a

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, foi apresentado um questionário temático composto por oito questões para os estudantes com a finalidade de que eles refletissem sobre práticas de violência, tanto no que diz respeito ao agressor quanto no que tange à pessoa agredida, inclusive no que concerne à identificação de tais práticas. Como posto anteriormente, o interesse pela temática

tem respaldo no acentuado número de ocorrências de práticas de violência no espaço escolar, em especial com a turma participante da pesquisa.

Diante desse conhecimento e do postulado da LSF, rememorado por Fuzer e Cabral (2014, p. 21), o qual afirma que “a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais”, reconhecemos a possibilidade de além de discutir os fenômenos linguísticos próprios da língua, também intervir socialmente na postura dos papéis sociais dos nossos estudantes quando os instigamos a refletir sobre suas atitudes na sociedade.

Quadro 08: Atividade 01: Levantamento de conhecimento prévio sobre o tema violência

Atividade 01	Instrumentos	Carga horária
Levantamento de conhecimento prévio sobre o tema violência.	- Questionário temático; - Exposição oral das respostas ao questionário.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

Observemos o questionário apresentado aos estudantes no quadro 09, o qual se configura como o primeiro instrumento explorado durante a atividade levantamento de conhecimento prévio sobre a temática violência.

Quadro 09: Questionário temático

Questionário temático
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relate uma situação de violência já sofrida ou presenciada por você. 2. Por que as pessoas cometem atos de violência? 3. Você tem medo de sofrer violência? 4. Como se sentem tanto o agressor quanto a pessoa agredida diante de uma situação de violência? 5. Você acredita que devemos intervir em situações de violência? Por quê? 6. Como você se relaciona com pessoas que já cometeram atos de violência? 7. Como deve se comportar uma pessoa que sofre algum tipo de violência? 8. Quais atitudes podem ser tomadas para evitar que soframos atos de violência?

Fonte: Elaboração própria.

As questões foram respondidas por meio do registro escrito, tendo em vista que o objetivo foi propor uma reflexão sobre a temática abordada, assim como preparar os estudantes para lidar com o tema dos textos que foram lidos posteriormente. Esta decisão parte da orientação de Muniz da Silva (2015, p. 24) de que “a preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto”.

Depois das respostas aos questionários, houve a exposição oral das respostas em sala de aula, momento em que os estudantes puderam expor suas respostas e ouvir as dos colegas.

No quadro 10 apresentamos, na íntegra, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 01 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 10: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 01 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
1 Relate uma situação de violência já sofrida ou presenciada por você.	Ameaça sofrida ou presenciada.	8%	“Ele (o agressor) e os amigos dele estava me esperando na escola para me bater, aí eu fui na escola avisei a diretora e fui para a delegacia.” [sic] (participante1); “Uma violência doméstica contra uma mulher, o marido não aceitava que a mulher bebesse, mas ela não deixava, poisso ele ameaçou de morte.” [sic] (participante 6).
	Violência física sofrida ou presenciada.	44%	“Eu sofri uma agressão com o meu pai foi muito ruim porque eu me senti muito mau aconteceu em casa o motivo dele me agredir ele estava bêbado.” [sic] (participante 2); “Uma vez eu presenciei uma agressão entre uma idosa e um marmanjo que tentou assaltá-la.” (participante 3); “Eles estavam brigando em sua casa os dois irmãos porque o mais novo bateu na filha do mais velho, o mais novo estava no sofá sentado e o mais velho pegou-lhe pelo pescoço e jogou-lhe no chão e ficou apertando até a mãe intervir.” [sic] (participante 4); “Um casal se agredindo.” (participante 7); “Uma vez estava na rua quando me deparei com uma situação de agressão, uma mãe batendo no seu filho, o motivo era por que a criança queria um brinquedo.” (participante 8); “Eu presenciei que um homem bateu na mulher por causa de outra.” (participante 13); “Já presenciei uma mulher batendo no seu filho em um dia de festa por ela querer ir pra casa.” (participante 17); “Com uma criança que tava na missa com a mãe, e ali a mãe deu uma tapa na criança, e ninguém gostou não.” [sic] (participante 18); “O marido batendo na mulher porque ele bebe muito.” (participante 21); “Eu presenciei uma agressão física ocorrida com meu irmão. Infelizmente aconteceu no carnaval, o motivo foi porque ele é gay e tava vestido de mulher.” [sic] (participante 22); “Vizinhos que batem nas crianças.” [sic] (participante 25).
	Racismo sofrido.	4%	“Eu estava na escola e um cara veio de outra sala e começou a falar da minha cor e a passar gis de serra no meu rosto e do meu irmão eu fiquei com tanta raiva que no outro dia levei uma faca para a escola.” [sic] (participante 15).
	Violência verbal sofrida ou presenciada.	24%	“Eu já sofri violência na saída da escola, o motivo foi que os meninos mim achavam feia e me chamavam de palavras que machucam.” [sic] (participante 16); “Foi um apelido maldoso na frente da minha casa.” (participante 5); “O filho falando palavrão com a mãe.” (participante 11); “Eles estavam na escola daí veio uns garotos e falou assim

		você é muito magro parece uma muriçoca o menino ficou triste e calado sem saber o que dizer abaixou a cabeça e saiu de perto dos garotos.” [sic] (participante 12); “Uma mãe sendo agredida com palavras pesadas por um filho que usa drogas.” [sic] (participante 14); “Foi um mal entendido entre duas pessoas na rua por causa de apelido maldoso.” [sic] (participante 19).
Não sofreu nem presenciou.	8%	“Até agora não sofri nem presenciei.” (participante 9); “Nunca vi, também não fui violentado.” (participante 10).
Não respondeu.	12%	(Participante 20); (Participante 23); (Participante 24).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Diante do exposto no quadro 10, é possível constatar que quando desafiados a relatar uma situação de violência vivenciada ou presenciada, os estudantes apontaram a violência física como a mais recorrente, com 44%. Dentre este resultado apenas um participante assumiu ser a vítima da situação, tendo como causa o fato de o pai estar alcoolizado.

Em menor proporção, e não menos preocupante, com 24% de frequência surgiram os relatos dos casos de violência verbal sofrida ou presenciada, seguidos de ameaça sofrida ou presenciada com 8% de frequência e o racismo sofrido com 4% de incidência. No demais, os que não responderam ou não presenciaram situação de violência compõem um percentual de 20%.

Diante disso, é importante observar que, pelas respostas apresentadas, os participantes demonstraram reconhecer atos de violência em situações diversas na sociedade (na rua, na igreja, em eventos festivos, no seio familiar, na escola, nos relacionamentos entre casais etc.), embora em nenhum momento tenham citado algo da própria sala de aula. A ressalva se justifica pelo fato de os estudantes terem participado de diversas situações em que houve a presença de atos de violência.

Outra dimensão que merece ser observada é que apenas quatro estudantes admitem já terem sido vítimas de atos de violência, o que parece demonstrar que os participantes, em sua maioria, sentem-se mais confortáveis em relatar sobre os outros, talvez por optarem pela não exposição da própria imagem, embora tenham tido consciência de que não apareceriam nominalmente nesta pesquisa.

Em face do exposto, é importante ressaltar a incidência de atos de violência e o reconhecimento destes pela maioria dos participantes da pesquisa, embora estes não tenham admitido a ocorrência destas situações no espaço de sala de aula, o que contradiz a

realidade da turma. Também é oportuno observar o pensamento dos estudantes voltado para a sociedade no geral e não necessariamente para o espaço escolar ou da sala de aula.

No quadro abaixo apresentamos, integralmente, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 02 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 11: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 02 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
2 Por que as pessoas cometem atos de violência?	Falta de afeto.	12%	“Por que tem muitas pessoas que não gosta aí espanca.” [sic] (participante 1); “Porque as pessoas são ruim.” [sic] (participante 9); “Porque falta amor.” (participante 14).
	Superioridade.	48%	“Pq se acham melhores que todo mundo.” [sic] (participante 3); “Uma forma de sentir superior.” [sic] (participante 7); “Porque se acham melhores que as outras pessoas.” (participante 10); “Os possíveis motivos é as pessoas se acharem melhor do que a outra pessoa só porque se acha rico ou tem a pele branca.” [sic] (participante 12); “Porque se acham superiores, querem bater em crianças e idosos.” (participante 13); “Para se centi superior as outras pessoas.” [sic] (participante 15); “Porque querem humilhar as pessoas, deixa-las pior que o agressor.” [sic] (participante 16); “As pessoas que ofendem as outras e porque ele ou ela nunca se lembra que todos nós somos iguais.” [sic] (participante 17); “Pensam ser superiores as outras.” [sic] (participante 18); “Porque eles pensam que são melhores que os outros, as vezes eles fazem isso por prazer, pra se achar o cara, até mesmo eles acham graça.” [sic] (participante 22); “Porque se sentem superiores.” (participante 24); “As vezes por se sentir superior ao outro.” [sic] (participante 25).
	Falta de caráter.	12%	“As vezes porque se sentem ofendidos, as vezes não gosta do que acontece, do que foi falado, mas na verdade eu acho que é falta de caráter. Não se deve bater em ninguém mesmo que esteja certo.” [sic] (participante 4); “Por que elas não tem o que fazer, pelo simples fato de ofender, de maltratar as pessoas e etc.” [sic] (participante 19); “Porque não tem bom caráter.” (participante 21).
	Problemas.	12%	“Porque possivelmente tem um problema entre eles.” (participante 5); “Porque tem problema mental.” (participante 11); “Por problema mal resolvido geralmente de família, tem pessoas que acham, normal por serem criados assim, as vezes é sentimento guardado ai causa agressão.” [sic] (participante 20).
	Intolerância.	16%	“Porque so porque uma pessoa anda esquisito já e motivo do bulim e do bulim vem a agreção.” [sic] (participante 2);

			<p>“Porque as pessoas não entendem a necessidade e a dificuldade da outra, se eu ver que posso ajuda eu ofereço ajuda.” [sic] (participante 6);</p> <p>“Porque as pessoas estão muito explosivas, por qualquer motivo já estão brigando no trânsito, no ônibus ou até na escola.” (participante 8);</p> <p>“Porque não aceitam as pessoas como elas são.” (participante 23).</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Em face da segunda questão do questionário temático, constatamos a maior incidência de estudantes que acreditam na possibilidade de as pessoas cometerem atos de violência por se sentirem superiores às suas vítimas, o que confere um percentual de 48% dos participantes, ou seja, quase metade dos estudantes da turma pesquisada apresentou esse posicionamento. Em segundo lugar, a intolerância é apontada por 16% das pessoas consultadas; ao passo que motivações como falta de afeto, problemas e falta de bom caráter foram apontados por 12% de ocorrências cada um.

Diante disso, podemos constatar que os participantes da pesquisa entendem o agressor como uma pessoa problemática, ou seja, nutrida por sentimentos de negação ao próximo, o que implica em afirmar que a incidência de atos de violência parte de atitudes que são inicializadas e produzidas por quem os comete. Isso indica que, embora a maioria dos estudantes tenha recorrência em atos de violência no próprio espaço escolar, há a consciência de que o agressor é sempre o culpado pela violência cometida. Desta maneira, podemos caracterizar o agressor, de acordo com os participantes da pesquisa, como arrogante, desafetuoso, sem caráter, problemático e intolerante.

No quadro a seguir apresentamos, em sua integralidade, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 03 do questionário.

Quadro 12: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 03 do questionário temático

Questão	Sim ou não	Percentual	Respostas
3 Você tem medo de sofrer violência?	Não.	48%	<p>“Não.” (participante 1);</p> <p>“Não.” (participante 9);</p> <p>“Não tenho porque onde eu vou tem pessoas que me agredem com palavras e ate violência corporal.” [sic] (participante 2);</p> <p>“Não.” (participante 3);</p> <p>“Medo eu não tenho, mas tenho receios de algumas pessoas.” (participante 4);</p> <p>“Não. Porque não corro dos meus problemas.” (participante 5);</p> <p>“Não porque se eu agredir os outros vai ser pior.” (participante 13);</p> <p>“Não tenho porque ele vai pençar duas vezes antes de falar</p>

			<p>porque averia consequências.” [sic] (participante 15);</p> <p>“Não, porque se ele mim agride hoje, amanhã vem outro e agride ele.” [sic] (participante 16);</p> <p>“Não! Por que eu sei que se isso acontecer eu não vou dar importância.” [sic] (participante 19);</p> <p>“Não. Porque eu revido.” (participante 21);</p> <p>“Não. Penso assim: para que aconteça, eu tenho que liberar/dar espaço.” (participante 24).</p>
Sim.	52%	<p>“Sim. Porque eu já sofri uma violência e já pedi ajuda as autoridades e é muito triste.” (participante 6);</p> <p>“Sim.” (participante 7);</p> <p>“Sim. Porque tem pessoas malmorada que sai agredindo as pessoas.” [sic] (participante 8);</p> <p>“Sim. A sociedade ta muito violenta.” [sic] (participante 10);</p> <p>“Sim.” (participante 11);</p> <p>“Sim. Porque nesse caso eu não saberia o que fazer tipo não saberia como responder agressão porque eu queria da uma resposta a pessoa que me agrediu de um modo a não magoá-la só demonstrar que não to me importando com que a pessoa falou.” [sic] (participante 12);</p> <p>“Sim. Tem muita gente que gosta de brigar.” (participante 14);</p> <p>“Sim, porque isso nunca foi bom.” (participante 17);</p> <p>“Sim, porque traz sofrimento.” (participante 18);</p> <p>“Sim, porque deixa lesões, muitos traumas na vida.” (participante 20);</p> <p>“Meio que sim. Agressão nunca é bom né. Sou contra a violência.” [sic] (participante 22);</p> <p>“Sim, as pessoas estão cruéis.” (participante 23);</p> <p>“Sim. Porque nunca aconteceu comigo.” (participante 25).</p>	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A partir da leitura do quadro 12, observamos que o percentual entre pessoas que temem sofrer violência e as que não temem é bem pequeno, já que estas correspondem a 48% dos participantes e aquelas a 52%.

Ante o exposto, constatamos que um terço dos que dizem não temer justifica este posicionamento a partir da premissa de que se agredido as consequências para o ato serão de agressão também, enquanto que um destes participantes afirma a permissão para ser agredido, ou seja, depende da suposta vítima permitir ou não. Ainda há o caso mais intrigante de que um dos participantes nega o medo de sofrer violência por já estar acostumado a conviver com estes atos no cotidiano.

Desta forma, constatamos, respectivamente, em relação às constatações feitas no que concerne aos estudantes não temerosos à violência: a imaturidade em responder violência com violência; a possibilidade de a vítima poder evitar ser violentada; bem como a convivência diária sendo vítima de violência, situação bastante penosa e que compromete o desenvolvimento do participante na vida em sociedade.

Sobre os participantes que dizem temer atos de violência, as justificativas recaem com maior incidência sobre as consequências desastrosas do ato, assim como pelo fato de a sociedade estar muito violenta. Desta feita, é possível constatar que estes estudantes têm consciência da sociedade violenta na qual estão inseridos e sabem que um ato de violência pode prejudicar de forma dramática uma pessoa.

No quadro que segue, apresentamos, na totalidade, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 04 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 13: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 04 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
4 Como se sentem tanto o agressor quanto a pessoa agredida diante de uma situação de violência?	Medo.	8%	“Sentem desespero e muito medo.” (participante 1); “Os dois ficam com medo. A vítima por ter medo de acontecer de novo e o violentador com medo da revanche.” [sic] (participante 11).
	Satisfação e sofrimento.	48%	“O agressor acha bom agredir e agente que sofre a agressão fica constrangida.” [sic] (participante 2); “O agressor se sente aliviado e a vítima é claro que não vai gostar.” (participante 3); “A pessoa que agrediu eu acho que ela pensa que ela fez o certo, que tem que ser assim e se não for assim nada muda, sendo que não é verdade, tem outras soluções; e a pessoa agredida se sente um lixo, que só veio ao mundo pra sofrer, que não é amado (a).” [sic] (participante 4); “A pessoa agredida se sente muito mal depende da agressão a outra eu acho que ela se sente bem porque foi ela quem provocou a situação.” [sic] (participante 8); “O agressor aliviado e a vítima desgostosa.” [sic] (participante 9); “O agressor se diverte e a pessoa agredida fica humilhada.” [sic] (participante 13); “O agressor vai se senti superior, já a pessoa vai se senti ofendida constrangida pra baixo.” [sic] (participante 15); “O agressor se diverte com a violência, já a pessoa agredida se sente humilhada.” (participante 16); “O agressor se sente bem e a pessoa agredida se sente muito triste.” (participante 17); “Se sentem de formas diferentes, na maioria das vezes o agressor se sente bem e a pessoa agredida se sente muito mal.” (participante 19); “Tem agressor que acha que é normal o que fez, mas pra vitima é uma ação que parece não passar.” [sic] (participante 20); “Assim, o agressor vai se sentir superior e a pessoa agredida se sente pra baixo, triste.” (participante 25).
	Não sabe.	32%	“Depende da pessoa pois a sentimento diferente pois não somos iguais.” [sic] (participante 5); “Não sei.” (participante 10); “São muitos sentimentos.” (participante 12); “Nem imagino.” (participante 14); “Não tenho a minima ideia.” [sic] (participante 18);

			“Não sei dizer.” (participante 21); “Não sei como se sentem.” (participante 22); “Não sei.” (participante 23).
	Arrependimento e susto.	4%	“O agressor as vezes se sente arrependido e depois tenta contra a própria vida, e a vítima fica muito assustada.” [sic] (participante 6).
	Vingança.	4%	“A pessoa as vezes se vinga.” [sic] (participante 7).
	Não respondeu.	4%	(Participante 24).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Sobre o questionamento que implica na constatação dos sentimentos que envolvem agressor e agredido, 48% dos participantes afirmaram a satisfação do agressor e o sofrimento por parte da pessoa violentada, o que afirma que os estudantes acreditam que quem violenta alguém sente prazer em fazê-lo, ao passo que a pessoa agredida pode carregar muitos traumas por toda a vida, além de se sentir muito mal e constrangida por se envolver em tal situação.

Em segundo lugar, com percentual de 32%, tem o grupo dos que afirmam não saberem a resposta para a pergunta, um deles afirma a diversidade de sentimentos por sermos diferentes, outro diz da multiplicidade de sentimentos, enquanto os demais ficam apenas com a negativa acerca do conhecimento destes sentimentos.

Ainda há um percentual de 8% dos que afirmam que ambos, violentador e violentado, ficam com medo; enquanto 4% falam sobre arrependimento por parte do agressor e medo por parte da vítima; ainda tem 4% que acreditam na vingança de ambas as partes; e também 4% que não responderam à pergunta.

Diante disso, observamos que a maioria dos estudantes tem consciência do quanto é sofrido o ato de violência, e que este ato pode gerar consequências negativas para todos os envolvidos, porém não na mesma proporção, já que o agressor, em algumas situações, parece ter experiências que o satisfazem de acordo com os participantes.

O percentual de participantes que se esquivou da resposta também é considerável, o que nos conduz a pensar na possibilidade de que não é comum muitos dos estudantes participantes desta pesquisa refletirem sobre os atos de violência e os sentimentos que os envolvem.

No quadro a seguir apresentamos, de forma integral, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 05 do questionário.

Quadro 14: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 05 do questionário temático

Questão	Sim ou não	Percentual	Respostas
5 Você acredita que	Sim.	68%	“Sim. Na minha opinião eu vou a delegacia e faço um boletim de ocorrência.” [sic] (participante 1);

devemos intervir em situações de violência? Por quê?			<p>“Sim. Porque pra tudo tem solução.” [sic] (participante 3);</p> <p>“Dependendo da briga e de quem esta envolvido sim! Porque não vamos deixa o agressor matar a vítima de tanto bater, porque iremos ser culpado também de ver a pessoa morrendo, podendo e não fazer nada pra ajudar.” [sic] (participante 4);</p> <p>“Sim, dependendo do caso se você vê que a pessoa esta apanhando inocente sem culpa devemos nos intrometer sim.” [sic] (participante 5);</p> <p>“Sim, principalmente quando é da nossa família, tentamos acalmar ambas as parte.” [sic] (participante 6);</p> <p>“Sim, sempre que pudermos sim.” [sic] (participante 7);</p> <p>“Sim. Pra não deixar morrer.” [sic] (participante 11);</p> <p>“Sim porque se agente não fizer nada ai é pior.” [sic] (participante 13);</p> <p>“Devemos sim por que na maioria das vezes a pessoa fica com medo por que quem faz bulling também ameaça.” [sic] (participante 15);</p> <p>“Sim, porque se a gente não fazer nada eles fazem tudo de novo.” [sic] (participante 16);</p> <p>“Sim, porque o mundo hoje em dia está com muita violência.” (participante 17);</p> <p>“Sim, porque o outro precisa de ajuda.” (participante 18);</p> <p>“Na maioria das vezes sim! Por que eu não acho justo, não acho agradável, e se for com um amigo(a) ou pessoa próxima a mim eu vou tentar de alguma forma ajudar.” [sic] (participante 19);</p> <p>“Sim pra não permanecer acontecendo essas situações.” [sic] (participante 20);</p> <p>“Sim.” (participante 21);</p> <p>“As vezes é necessário ainda mais quando se trata de alguém que gostamos.” [sic] (participante 22);</p> <p>“Sim. Porque no mundo tem muita violência.” (participante 25).</p>
	Não.	28%	<p>“Não porque não queria que pessoas se metessem na violência onde eu estivesse.” [sic] (participante 2);</p> <p>“Não porque pode sobrar para a pessoa que não tem nada a ver com a situação.” [sic] (participante 8);</p> <p>“Não, pra não sobra pra mim.” [sic] (participante 9);</p> <p>“Não. Não tenho nada a ver com a briga dos outros.” (participante 10);</p> <p>“Não porque ali a agressão esta sendo contra outra pessoa não contra você.” [sic] (participante 12);</p> <p>“Não. Tenho medo.” (participante 14);</p> <p>“Não. Não é comigo.” (participante 23);</p>
	Não respondeu.	4%	(Participante 24).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A partir das informações expostas no quadro 14 foi possível constatar que 68% dos participantes afirmaram a necessidade de intervir em situações de violência, tendo por justificativas mais expressivas: o combate à violência, a necessidade de ajuda por parte das vítimas no momento em que sofrem a agressão e a relação de contato que tem com a vítima, se gosta dela, se é da família, se a entende como inocente. Assim, é oportuno constatar que, em sua maioria, os participantes desta pesquisa não intervêm em situações de violência

porque é algo automático, que fariam sem pensar, mas é preciso que haja um elemento motivador para a existência de uma intervenção nesse sentido.

Ainda há um percentual de 28% que afirma não intervir em atos de violência, pautado, em especial, no argumento de que “não é comigo”. Isso demonstra a atitude egocêntrica de muitos adolescentes, os quais preferem ficar alheios aos problemas dos outros para não se comprometerem com qualquer dificuldade advinda destas situações.

Nesse ínterim, constatamos que há restrições postas por parte dos estudantes para que eles intervenham em situações de violência, ao passo que muitos sequer pensam nessa possibilidade, como uma forma de proteção. Indiscutivelmente, essa postura nos conduz a crer no cidadão egocêntrico, que não pensa no bem coletivo, apenas foca em seu bem estar.

No quadro abaixo apresentamos, na íntegra, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 06 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 15: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 06 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
6 Como você se relaciona com pessoas que já cometeram atos de violência?	Não mantém boa relação, distância.	64%	<p>“Eu não falo com ele.” (participante 1);</p> <p>“Eu me afasto.” [sic] (participante 6);</p> <p>“Eu procuro manter a distância, poucas palavras com essa pessoa.” (participante 8);</p> <p>“Eu me afasto.” (participante 9);</p> <p>“Fico distante.” (participante 10);</p> <p>“Me distancio.” [sic] (participante 11);</p> <p>“Agente fica com um pouco de medo e fica longe.” [sic] (participante 13);</p> <p>“Não gosto de ficar perto dessas pessoas por que se passa auguem elas já fica falando mal da pessoa e isso e coisa de vacilão.” [sic] (participante 15);</p> <p>“Me afasto porque não gosto disso.” [sic] (participante 18);</p> <p>“Com cuidado, não tendo aproximação.” (participante 20);</p> <p>“Fico bem longe.” (participante 21);</p> <p>“Eu tenho receio, prefiro ficar no meu lugar e deixar essas pessoas no lugar delas.” (participante 22);</p> <p>“Eu não me relaciono não. Mantenho distância.” (participante 25).</p> <p>“Nada bem.” (participante 3);</p> <p>“Um pouco constrangida, porque se ele fez aquilo com aquela pessoa pode fazer com qualquer um.” (participante 16);</p> <p>“Assim pra mim eu não acho bom não porque eu nunca gostei disso.” [sic] (participante 17).</p>
	Normal.	36%	<p>“Eu não me importo.” (participante 2);</p> <p>“Normal, ele não tá fazendo nada comigo e nem com quem eu amo, agente conversa e convive normalmente.” [sic] (participante 4);</p> <p>“Normal. Porque a agressão não sendo comigo ta de boa.” [sic] (participante 5);</p>

			<p>“Normal, mas sem muita aproximação.” (participante 7); “Me relaciono de modo normal, mas com a consciencia pesada lembrando que essa pessoa foi ou ainda é um agressor.” [sic] (participante 12); “Normal pra num sofrer agressão.” [sic] (participante 14); “Eu me relaciono bem até o momento que isso aconteça comigo.” (participante 19); “Normal. Não me agrediu.” (participante 23); “Normal. Só acho errado as atitudes e não a pessoa. Se ela me trata bem, tratarei da mesma forma.” (participante 24).</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Como foi possível constatar, a partir da análise do quadro 15, 64% dos participantes responderam que não mantém boa relação ou se distancia de pessoas que já cometeram atos de violência e a justificativa de algumas delas para o posicionamento assumido é o medo de se tornarem vítimas de violência ou o fato de não concordarem com as atitudes já cometidas por elas.

Como podemos observar, os estudantes, em sua maioria, rejeitam pessoas que já cometeram violência, o que possibilita a reflexão de que muitas vezes não há oportunidade para que as pessoas que cometeram atos de violência se redimam de suas culpas, o que é extremamente prejudicial para a “reabilitação” delas, isto é, para que estas se arrependam de seus atos e não voltem a cometê-los, simplesmente porque não há condições para isso por estarem, muitas vezes, à margem da companhia dos colegas.

Em segundo plano, com 36% de participação, estão as pessoas que julgam se relacionarem normalmente com as referidas pessoas, e novamente usam o recorrente argumento de não serem afetados “*Não me agrediu*”, foram as palavras do participante 23. No entanto, nenhum participante afirmou a possibilidade de conversar com o agressor sobre a importância de respeitar as pessoas.

Em síntese, constatamos a presença de dois grupos, o primeiro, em maioria, prefere se afastar do agressor e não dar a oportunidade de ele se redimir de seus erros, enquanto o outro, apesar de não excluir a pessoa que já cometeu algum ato de violência, mantém a convivência, porém não o ajuda na mudança de suas atitudes. Enfim, nenhum grupo pensou na possibilidade de que o agressor precisa de ajuda para mudar suas atitudes.

No quadro abaixo apresentamos, integralmente, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 07 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 16: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 07 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
7 Como deve se comportar uma pessoa que sofre algum tipo de violência?	Revidar e denunciar.	4%	“Bater nele tabem e depois desser para a delegacia.” [sic] (participante 1).
	Revidar.	12%	“Na minha opinião revidar.” [sic] (participante 3); “Revidar.” (participante 9); “Bater também.” (participante 21).
	Ficar distante.	4%	“Eu ficaria distante dessa pessoa que fica agredindo.” (participante 2).
	Procurar soluções legais.	32%	“Tomar as devidas providências, comunicar aos pais, a justiça, se afastar do agressor, procurar soluções.” (participante 4); “Se comportar normal, mas ficar sempre atenta e se a violência for muito séria, procurar as autoridades.” (participante 8); “Denunciar o que aconteceu.” (participante 12); “Não pode ficar calado porque vai sofre em cilencio e isso acaba com a moral da pessoa deve contar para auguem deve se defender.” [sic] (participante 15); “Eu acho que primeiramente não deve se comportar da mesma forma do agressor, deve relevar, não dá ouvidos e depois procurar a justiça.” (participante 19); “Presta queixa, assim como eu e meu irmão fizemos.” (participante 22); “Contar pra quem pode ajudar.” [sic] (participante 23); “Denunciar.” (participante 25).
	Erguer a cabeça.	20%	“Ela deve manter a cabeça erguida e seguir em frente.” (participante 5); “Cabeça erguida e intervir de alguma forma.” (participante 7); “Resolver o problema e se mostrar forte.” (participante 11); “Não deve ficar com medo.” (participante 13); “Não deve ficar com medo do agressor se não ele vai fazer de novo.” [sic] (participante 16).
	Atenção e cuidado.	16%	“Ela deve ser muito atenta, ter bastante cuidado.” (participante 6); “Ficar atenta pra não acontecer de novo.” [sic] (participante 10); “Ficar atenta pra num ter que passar por isso de novo.” [sic] (participante 14); “Ter cuidado para não sofrer novamente.” (participante 18).
	Não respondeu.	12%	(Participante 17). (Participante 20). (Participante 24).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A partir das considerações apresentadas no quadro 16, constatamos que a vítima de violência, segundo os participantes da pesquisa, com percentual de 32%, deve procurar instâncias legais para se defender do ato. Ao passo que 20% dos estudantes acreditam que a vítima deve erguer a cabeça e não se deixar tomar pelo problema, e na mesma linha de

pensamento, 16% acreditam que atenção e cuidado devem ser as posturas tomadas pelas pessoas agredidas.

Com percentual um tanto menor estão os que não responderam e os que afirmam ser a postura de revidar a melhor maneira de lidar com o problema com 12% de participação cada um dos segmentos. Ainda há os que julgam revidar e denunciar o caminho para intervir na situação, com 4% e os que veem a saída no distanciamento do agressor, em igual proporção percentual.

Diante do exposto, há que considerar as possibilidades de intervenção positivas acentuadas pela maioria da turma, ao afirmar a necessidade de procurar soluções legais, erguer a cabeça e manter atenção e cuidado. Isso indica que os participantes pensam na resolução do problema de forma benéfica, ou seja, sem gerar mais violência.

No quadro que segue apresentamos, por completo, as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa à questão 08 do questionário, agrupadas por eixo temático.

Quadro 17: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à questão 08 do questionário temático

Questão	Eixo temático	Percentual	Respostas
8 Quais atitudes podemos tomar para evitar que soframos atos de violência?	Evitar o agressor e ignorar algumas atitudes.	28%	“...não se bater com ele onde estiver corta vouta.” [sic] (participante 1); “Falar menos e se distanciar do agressor.” (participante 4); “Se afastar de pessoas violentas.” (participante 12); “Fugir de gente ignorante.” (participante 14); “Devemos se afastar mais de certas pessoas, concerteza devemos debater mais sobre esse assunto e não dá ouvidos a besteiras.” [sic] (participante 19). “Ignorar pessoas irritantes.” (participante 9); “Fazer de conta que não ta vendo algumas coisas que as pessoas violentas fazem.” [sic] (participante 18).
	Denunciar.	20%	“Não deveremos ficar calada porque quanto mais você fica calada eles pensam que você gosta e vai continuar fasendo.” [sic] (participante 2); “Procura ajuda a policia.” [sic] (participante 13); “Não ingulir ofensas de ninguem deve contar para outra pessoa para tentar resolver aquilo.” [sic] (participante 15); “Procurar ajuda na policia.” (participante 16); “Conversar com a família sempre se alguém estiver falando de forma que agride você, não ficar calado sem falar por medo.” [sic] (participante 20).
	Evitar desavenças.	36%	“Levando pelo lado do bem.” (participante 3); “Devemos ver o modo de fala com alguém sobre algum assunto para não aver mal entendido.” [sic] (participante 5); “Muitas vezes devemos tirar por menos e ignora algumas coisa.” [sic] (participante 6); “Tem muitas situações, mas eu procuro evitar o máximo.” (participante 8);

			“Ter paciência para não falar besteira.” (participante 10); “Não brigar por besteira.” (participante 21); “Não procurar brigas, ficar longe de pessoas que gostam de agredir umas as outras.” (participante 22); “Tratar as pessoas com respeito.” (participante 23); “A palavra “evitar” já define tudo...” (participante 24).
	Valorizar-se.	8%	“Valorizar a si mesmo, impor limites, buscar crescimento.” (participante 7); “Não se juntar com pessoas violentas, se valorizar.” (participante 11).
	Não respondeu.	8%	(Participante 17); (Participante 25).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

A partir da leitura do quadro 17, constata-se que a maioria dos participantes acredita que o caminho mais viável para livrar-se de sofrer violência é evitar desavenças, com percentual de 36%; o segundo caminho para que isso aconteça é evitar o agressor e ignorar algumas de suas atitudes, 28% dos estudantes afirmaram isso; há também o grupo que acredita na denúncia enquanto saída para evitar a violência, 20%, sem esquecer os que afirmam a valorização de si mesmo como bloqueio para atos violentos e os que não responderam, ambos grupos com 8% de participação cada um.

Perante o exposto, é oportuno observar que, dentre atitudes de evitar desavenças, ignorar o agressor, denunciar e valorizar-se, os participantes entendem que atitudes positivas ainda são eficazes para vencer situações negativas. Embora seja um dado que se distancie da postura diária dos estudantes no contexto escolar, tendo em vista que a turma é caracterizada como conflituosa, há que se pensar na positividade deste dado, uma vez que, quando colocados em situações de reflexão, os estudantes pensam em possibilidades apoiadas no bem social. Isso demonstra indícios para a possibilidade de que pensamentos e ações possam caminhar em uma mesma direção posteriormente.

Após a conclusão das respostas ao questionário, os estudantes as expuseram oralmente para os colegas; e, dando continuidade ao CEA, seguimos para a atividade 02, a qual pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 18: Atividade 02: Discussão sobre alguns tipos de violência

Atividade 02	Instrumentos	Carga horária
Discussão sobre alguns tipos de violência.	- Leitura de texto, cujo título é “ <i>O que é violência?</i> ”; - Definição de violência por meio de comentários; - Exposição oral de exemplos relacionados aos tipos de violência.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

Com o intuito de que os estudantes pudessem conhecer melhor sobre as formas de violência presentes na sociedade, foi apresentado a eles o texto que segue.

Quadro 19: Texto de apoio: O que é violência?

O que é violência?

No mundo existem várias formas de violência, por exemplo: o preconceito, as agressões físicas e verbais, o *bullying*, a homofobia e a violência contra a mulher, entre outras. Elas acontecem quando alguém ou um grupo de pessoas utiliza intencionalmente a força física ou o poder para ameaçar, agredir e submeter outras pessoas, privando-as de liberdade, causando algum dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física ou até a morte.

Vamos conhecer algumas formas de violência:

- **Violência física**- Ação ou omissão que coloque em risco ou cause dano à integridade física de uma pessoa.
- **Violência institucional**- tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.) predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.
- **Violência intrafamiliar**- acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.
- **Violência moral**- ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação de uma pessoa.
- **Violência patrimonial**- ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.
- **Violência psicológica**- ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.
- **Violência sexual**- ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou a participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se como violência sexual também o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros.

Fonte: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/tipos-de-violencias>, com adaptações. Acesso em: 14/10/2017.

Inicialmente, foi solicitado que os participantes fizessem uma leitura silenciosa do texto para que pudessem observar mais atentamente as informações por ele apresentada; depois, os estudantes foram indagados sobre o que é violência; em seguida, a professora pesquisadora propôs que fosse realizada uma leitura coletiva com pausas para as exemplificações dos tipos de violência apresentados pelo texto. Como os estudantes receberam uma cópia impressa do material explorado, todos puderam participar de maneira produtiva.

Após os estudantes concluírem a leitura silenciosa, a professora pesquisadora os indagou sobre o que é violência, e foi anotando no quadro as respostas, as quais estão elencadas no quadro a seguir.

Quadro 20: Respostas dos estudantes à indagação “O que é violência?”

Respostas dos estudantes à indagação “O que é violência?”		
Eixo temático	Percentual	Respostas
Violência física.	16%	“É bater nas pessoas.” (participante 01); “É como acontece comigo, o meu pai me bate muito.” (participante 02); “É quando alguém mete o cacete no outro.” (participante 11); “Meter o pau.” (participante 21).
Violência psicológica.	48%	“É quando as pessoas ficam dizendo besteira com a gente.” (participante 03); “Brigas entre famílias.” (participante 04); “É quando alguém bate, maltrata, rir dos outros e a pessoa fica triste.” (participante 06); “É o que o meu marido fazia comigo quando bebia, dizia um monte de palavrões.” (participante 07); “ <i>Bullying</i> .” (participante 08); “É o que o meu amigo faz com a namorada dele, manda nela.” (participante 09); “Tem de muitos jeitos, um grito já é violência.” (participante 12); “É o que muitos homens fazem com muitas mulheres, gritam, batem...” (participante 14); “Racismo. Rir da cor dos outros.” (participante 15); “Xingar e humilhar a pessoa porque é gay.” (participante 17); “Ah, ficar maltratando os outros e fazendo a pessoa sofrer.” (participante 20); “Ameaçar.” (participante 24).
Não respondeu.	36%	(Participante 05); (Participante 10); (Participante 13); (Participante 16); (Participante 18); (Participante 19); (Participante 22); (Participante 23); (Participante 25).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Diante do apresentado no quadro 20, observamos que, de acordo com as respostas dos estudantes, após a leitura do texto, a violência psicológica foi apontada com maior recorrência como definição de violência, cujo percentual foi de 48% dos dados no geral, e 75% se formos considerar apenas o número de participantes que responderam, desconsiderando as abstinências. Isso é um dado relevante porque demonstra que os participantes estão compreendendo violência numa dimensão para além da física. Assim, foram apresentadas por meio das colocações dos participantes situações de homofobia, *bullying*, opressão, ameaça, humilhação etc.

Sendo apontada com um percentual considerável, embora aquém da violência psicológica como definição de violência, a violência física foi mencionada com percentual de 16%, considerando a participação de todos os estudantes, e de 25%, levando em consideração apenas as respostas válidas.

Também é importante considerar que, dentre as respostas apresentadas em relação à violência psicológica, há duas que mencionam a violência intrafamiliar; e nas respostas referentes à violência física há um, o que indica que a violência está presente no seio familiar, dado já esperado por conta das posturas agressivas de muitos estudantes.

É oportuno ainda observar que, para definir violência, os estudantes apresentaram exemplos com relatos de situações que envolvem a temática, a qual foi a segunda proposta de trabalho com o texto apresentado. Assim, a orientação para a leitura coletiva foi que fizéssemos pausas para exemplificar os tipos de violência que se apresentavam no texto. Como foram apontados muitos exemplos pelos estudantes na atividade anterior, a orientação passou a ser que, ao ser lido cada tipo de violência, um participante levantaria a mão e falaria uma situação correspondente.

Iniciada a leitura, os estudantes leram a parte introdutória do texto e, em seguida, chegaram à parte que aborda as formas de violência. Desse modo, o primeiro tipo foi a violência física, daí um participante levantou o braço, como combinado, e expôs o seguinte exemplo: “Pelo que vi, ela pode acontecer quando uma pessoa vê a outra apanhando e não faz nada. É criminoso quem bateu e quem viu e não fez nada.” É importante observar na colocação do participante que ele percebeu que violentador, de acordo com o texto explorado, também é a pessoa que não intervém em situação de agressão.

Dando continuidade, agora com a leitura da definição da violência institucional, nenhum estudante levantou o braço. Quando convidados a participar, uma estudante afirmou não saber do que se tratava e pediu esclarecimentos à professora pesquisadora.

Após a explicação da professora de que a violência institucional acontece dentro de espaço de trabalho, religioso, de lazer, públicos ou privados e que envolve a intolerância a características de comportamento, físicas ou de origem, sendo cometida por uma pessoa que trabalha em um desses locais, um participante levantou a mão e disse: “Então se a senhora discriminar um de seus alunos, é violência institucional?” Logo a professora respondeu afirmativamente e foram para o próximo tipo de violência.

Após a leitura sobre violência intrafamiliar, um participante logo se pronunciou: “Ah, essa é fácil, isso acontece quando o marido bate na mulher.” Em continuidade à leitura, nesse momento, sobre violência moral, também de bastante acessibilidade para os estudantes no que diz respeito à compreensão, um participante logo deu o exemplo: “Já sei, é quando a minha vizinha chama a outra de ladrona!”

Posteriormente, sobre a violência patrimonial, após a leitura, os participantes solicitaram à professora pesquisadora que explicasse um pouco mais sobre este tipo de

violência. Depois da explicação, um participante se dispôs a exemplificar: “Eu acho que é quando o homem se separa da mulher e deixa ela (sic) sem nada.” A professora se posicionou afirmativamente.

Logo os participantes continuaram a leitura, agora sobre a violência psicológica, a mais apontada por eles quando indagados sobre a definição de violência. Assim, um participante disse: “Essa eu sei, acontece com um aluno lá do sétimo ano, todo mundo fica dizendo coisa com ele porque ele é *gay*.” Depois da resposta acertada, os participantes concluíram a atividade com a leitura sobre violência sexual. Nesse momento, um dos estudantes levantou o braço e falou: “É o estupro, vejo direto passar na televisão.” Após a confirmação assertiva por parte da professora pesquisadora sobre a resposta dada, a atividade foi encerrada.

Durante o desenvolvimento destas atividades foi possível constatar que os estudantes se interessaram pelo tema, tendo em vista que, infelizmente, é um assunto que faz parte do contexto social no qual estão inseridos.

Em seguida, foi experienciada a terceira atividade da etapa de preparação para a leitura/desconstrução. A atividade teve o objetivo de situar os estudantes em relação ao contexto das tiras de Alexandre Beck, que têm como personagem principal Armandinho. Tiras essas que foram fundamentais para o trabalho com a leitura verbal e visual, proposta basilar deste estudo. Conforme o apresentado, esta proposta tem respaldo na afirmação de Fuzer e Cabral (2014, p. 24), a qual assegura que “por ser essencialmente interativo, o texto precisa ser analisado a partir do propósito comunicativo e do processo de criação”.

No quadro que segue estão distribuídos os instrumentos utilizados para a realização da atividade proposta.

Quadro 21: Atividade 03: Contextualização das tiras do cartunista Alexandre Beck

Atividade 03	Instrumentos	Carga horária
Contextualização das tiras do cartunista Alexandre Beck.	- Manuseio de livros do cartunista Alexandre Beck; - Leitura da biografia do autor.	2h/a

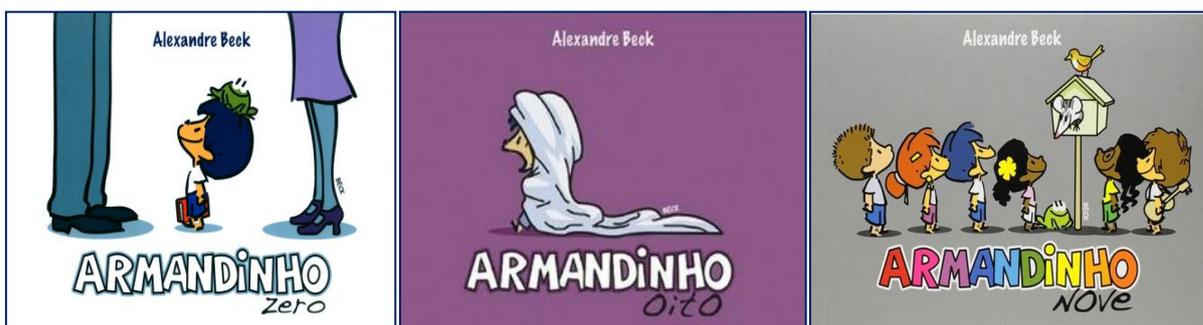
Fonte: Elaboração própria.

Como apresentado no quadro 21, o primeiro passo foi o manuseio de três livros do cartunista Alexandre Beck. Neste momento, os participantes puderam manusear e folhear os livros, ler algumas tiras, conversar entre eles sobre o que liam. Para isso, os estudantes compuseram três grupos, divididos, dentro das possibilidades, de igual maneira, e cada grupo

teve vinte minutos para apreciar cada livro, os quais circularam por cada grupo para que todos os participantes tivessem acesso as três obras.

Os participantes puderam fazer círculos no chão na sala e leram da maneira em que acharam melhor, porque o intuito da atividade era de que os estudantes conhecessem os livros, os personagens, as temáticas abordadas, rissem também, assim como conversassem entre si sobre o que viram ou leram. A seguir estão as obras apreciadas.

Figura 08: Livros do cartunista Alexandre Beck

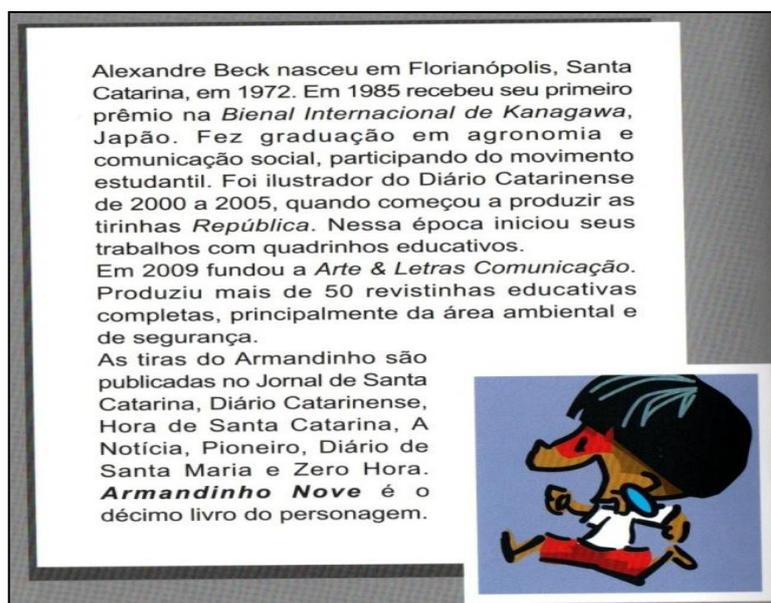


Após a breve apreciação das três obras, os participantes foram indagados sobre as impressões que tiveram sobre os livros. Assim, alguns deles se pronunciaram, em sua maioria afirmando que gostaram dos livros, que o personagem principal é muito esperto, riram bastante; outros indagaram sobre os nomes de alguns personagens, de onde era o cartunista, falaram dos temas, da forma diferenciada como Armandinho lida com situações diversas.

Em confirmação ao interesse demonstrado pelos participantes, ainda teve o caso de dois estudantes que quiseram levar os livros para casa, e assim o fizeram. A atividade foi bastante produtiva porque mesmo com o tempo curto, os estudantes ficaram à vontade para executá-la e apreciaram o momento de maneira positiva.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a fazer a leitura da biografia do cartunista, a qual constava na contracapa dos livros apreciados e também foi entregue xerocopiada aos participantes. Segue abaixo a biografia lida pelos participantes.

Figura 09: Biografia do cartunista Alexandre Beck



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho nove**. 1. ed. – Florianópolis: A. C. Beck, 2016.

Novamente, a solicitação foi de que fosse realizada uma leitura coletiva, tendo em vista que era um texto curto e todos ficariam envolvidos diretamente na atividade proposta, como de fato aconteceu. Esta atividade foi bastante pertinente porque respondeu a muitas das indagações dos estudantes sobre o cartunista e a origem de suas tiras, além de que consolidou a leitura realizada previamente por alguns participantes no momento em que manusearam os livros.

Neste momento, a professora pesquisadora aproveitou para informar aos estudantes que o cartunista expõe suas tiras nas redes sociais digitais como *Instagram* e *Facebook*. A partir da informação, alguns estudantes afirmaram o interesse em pesquisar.

Em confirmação ao proposto nesta etapa de preparação para a leitura/desconstrução, foram realizadas atividades que privilegiaram a exploração dos conhecimentos prévios dos participantes, como também do assunto que eles precisariam conhecer para lidar com os textos que serão explorados na etapa seguinte. Como ratificado por Muniz da Silva (2015, p. 24) “A preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para terem acesso ao texto”.

4.2.2 Construção conjunta

Sob os pressupostos da orientação didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem, para que os estudantes obtenham sucesso na aprendizagem de um determinado gênero, é preciso que o professor apresente, com clareza, as características do texto a ser estudado. Isso indica que, após o momento de exploração dos conhecimentos prévios dos estudantes, segundo Muniz da Silva (2015, p. 24), “o professor mostra a estrutura textual, ou seja, como o gênero textual se estrutura em etapas e fases, e quais aspectos linguísticos são destacados no texto”.

Desta forma, em consideração ao apresentado, durante a segunda etapa do nível 01 do CEA, a professora pesquisadora desenvolveu, junto aos estudantes, as atividades expostas no quadro que segue.

Quadro 22: Etapa 02 – Construção conjunta

Etapa 02	Atividades	Instrumentos	Carga horária
Construção conjunta	Leitura e análise do gênero tira de humor e de seus elementos verbais e visuais.	- Exploração do contexto de cultura e de situação do gênero tira de humor; - Estudo dos elementos verbais e visuais presentes no texto: Tira 01: <i>Bullying e superação</i> , com apoio de <i>slides</i> .	5h/a
	Leitura coletiva dos elementos visuais do gênero tira de humor e produção de sua composição verbal.	- Leitura dos elementos visuais da Tira 02: <i>Agressão verbal e dor emocional</i> ; - Produção dos elementos verbais da tira citada; - Análise da relação entre elementos visuais e verbais do texto, no que diz respeito à harmonia de sentido estabelecida entre estas duas linguagens. - Comparação do diálogo produzido com o da tira original.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no quadro 22, durante a experiencição da construção conjunta, alguns instrumentos foram utilizados para explorar as atividades de leitura e análise do gênero tira de humor, assim como o estudo dos elementos verbais e visuais nele presente, o que culminou com a produção escrita deste gênero a partir da leitura de seus elementos visuais.

Inicialmente, fizemos a exploração da organização estrutural e linguística do gênero tira de humor, que contempla o contexto de situação e o contexto de cultura do gênero, assim como tratamos dos elementos verbais e visuais dele por meio da tira 01, utilizada neste estudo. A atividade pode ser visualizada no quadro 23.

Quadro 23: Atividade 01: Leitura e análise do gênero tira de humor e de seus elementos verbais e visuais

Atividade 01	Instrumentos	Carga horária
Leitura e análise do gênero tira de humor e de seus elementos verbais e visuais.	- Exploração do contexto de cultura e de situação do gênero tira de humor; - Estudo dos elementos verbais e visuais presentes no texto: Tira 01: <i>Bullying e superação</i>	5h/a

Fonte: Elaboração própria.

Destarte, contemplando o contexto de situação e de cultura, propostos pela LSF, teoria base deste estudo, desenvolvemos a exploração do contexto de cultura e de situação do gênero tira de humor, como podemos visualizar no quadro seguinte. No entanto, essas nomenclaturas não aparecem, embora as atividades tenham esta orientação, tendo em vista a necessidade de didatizar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, segue exposto, no quadro 24, a apresentação do contexto de situação e o contexto de cultura do gênero tira de humor, os quais evidenciam a organização estrutural e linguística deste gênero. Esta apresentação foi explorada com os participantes da pesquisa pela professora pesquisadora por meio de *slides*, com o uso do *datashow*.

Quadro 24: Organização estrutural e linguística do gênero tira de humor

Organização estrutural e linguística do gênero tira de humor	
- Tema abordado:	Assunto do texto.
- Propósito sociocomunicativo:	Entretenimento e crítica social.
- Contexto de produção e circulação:	Época e lugar em que o texto foi produzido.
- Propósito do texto:	Quebrar a expectativa do leitor e causar graça.
- Estrutura da tira:	- Situação (evento, personagens e cenário, ou seja, O que? Quem? Onde? Quando?); - Conflito (situação curiosa, questionamento, reclamação); - Resposta inesperada cômica (quebra da expectativa do leitor que causa graça).
- Organização linguística: visual e verbal:	- Balão; - Apêndice; - Formato da letra; - Representação da fala e do pensamento; - Linguagem formal/informal; - Representação da oralidade; - Onomatopeia (sons); - Cor; - Narrativa: forma de apresentação do quadrinho, contorno do quadrinho; - Personagens e ação: expressões corporais; - Espaço e tempo; - Hiato e elipse. - Número reduzido de quadros; - Episódio específico ou sequencial; - Personagem principal; - Presença de humor e de crítica social.

Fonte: Elaboração própria.

Durante a apresentação, os participantes foram convidados a interferir sempre que julgassem necessário, no entanto, a professora pesquisadora expôs todo o material sem que ninguém fizesse interferências.

Ainda sobre esta atividade, é oportuno expor que o quadro apresentado teve fundamento na LSF, no que diz respeito ao contexto de cultura e contexto de situação, os quais podem ser melhor esclarecidos por Silva (2016, p. 78), que afirma:

Compõem o contexto de cultura o contexto de produção e circulação do gênero, assim como o propósito sociocomunicativo. Compõem as variáveis de contexto de situação: campo, modo e relações, respectivamente, o assunto abordado, a estrutura da narrativa e organização linguística do gênero e as relações estabelecidas entre os participantes no interior do texto.

Também é relevante salientar que a estrutura do gênero tira proposta neste estudo e, conseqüentemente, no quadro apresentado, tem respaldo nos estudos de Catto e Hedges (2010). Enquanto a organização linguística do gênero sugerida neste trabalho tem o aparato central dos estudos de Ramos (2013, 2015, 2016). Cabe ainda a ressalva de que o gênero tira de humor, nesta pesquisa, é considerado um subgênero dos quadrinhos, e por isso, muitas de suas características têm respaldo nas histórias em quadrinhos.

Sobre a disponibilidade de material para esta atividade, é oportuno observar que além de visualizarem nos *slides* a apresentação do conteúdo, os estudantes também receberam uma cópia do material exposto que serviu para a realização da atividade posterior.

Após a exposição do material da atividade anterior, a professora pesquisadora apresentou a tira 01, intitulada neste trabalho, por questões metodológicas, “*Bullying* e superação”, a qual teve a sua organização estrutural e linguística construída coletivamente pela professora pesquisadora e pelos estudantes participantes da pesquisa, conforme apresentação no quadro 25.

Quadro 25: Proposta de atividade sobre a organização estrutural e linguística da tira de humor

01

Organização estrutural e linguística da tira de humor 01	
Fonte: http://novafriurgogse2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html	
- Tema abordado:	
- Propósito sociocomunicativo:	
- Contexto de produção e circulação:	
- Estrutura da tira:	Situação: Conflito: Resposta inesperada cômica:
Organização linguística: visual e verbal	

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, a professora pediu que os estudantes fizessem a leitura silenciosa do texto para que eles pudessem ter um contato mais íntimo com o lido. Após este momento, a professora foi estimulando os estudantes a complementarem o quadro 25, com as respostas referentes ao texto apresentado.

Como a atividade estava exposta no quadro, em *slides*, os estudantes puderam visualizá-la, o que facilitava a sua construção. Outro ponto positivo neste processo, é que os participantes também tiveram o subsídio do material impresso disponibilizado durante a atividade anterior, assim como puderam dispor do apoio da professora pesquisadora para intervir, direcionar, complementar as respostas dadas.

Diante disso, vale a ressalva de que a intervenção do professor é uma das orientações propostas pelo CEA, conforme apresentada por Muniz da Silva (2015) no referencial teórico deste estudo.

Quadro 26: Atividade respondida coletivamente sobre a organização estrutural e linguística da tira de humor 01

Organização estrutural e linguística da tira de humor 01	
	
<p>Fonte: http://novafriruogose2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html</p>	
<p>- Tema abordado: <i>Bullying</i> na escola e entendimento de que o problema está no agressor.</p>	
<p>- Propósito sociocomunicativo: Propor uma discussão sobre <i>bullying</i> por meio de uma crítica social.</p>	
<p>- Contexto de produção e circulação: Produzida no século XXI, em Santa Catarina, região sul do Brasil; circula em jornais, livros e na internet.</p>	
<p>- Estrutura da tira:</p>	<p>Situação: Crianças reclamando sobre o <i>bullying</i> sofrido. Conflito: O acontecimento do <i>bullying</i> e a necessidade de uma resposta para o ocorrido. Resposta inesperada cômica: “Espero que um dia ele supere isso...”</p>
<p>Organização linguística: visual e verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de balão de fala ou pensamento; - Presença de apêndice; - Letra maiúscula; - Representação da fala por meio de linguagem verbal e visual; - Presença da linguagem formal; - Presença de cor; - Narrativa com três quadros; - Personagens: Ana, Armandinho, Theo, garoto que cometeu <i>bullying</i>; - Espaço e tempo definidos; - Episódio específico; - Presença de humor e de crítica social.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa.

Durante a exploração desta atividade, os participantes demonstraram interesse em participar. Por isso, eles conseguiram responder a maioria dos tópicos, com clareza, ao passo que em alguns a professora precisou fazer intervenções e complementar com informações até então desconhecidas pelos estudantes.

No tocante ao tema abordado, os participantes logo identificaram que se tratava de *bullying*, daí a professora perguntou se era comum as pessoas se comportarem como as crianças do texto ao sofrerem este tipo de agressão. Alguns participantes logo se posicionaram dizendo que o normal era revidar ou ficar triste.

Posto isto, a pesquisadora os indagou se o tema do texto então era só *bullying* ou se precisava complementar com mais alguma coisa. Um participante disse “Tem a ver com a pessoa não se culpar, né, professora?” Em seguida, a professora confirmou o dito e perguntou

“Quem está com o problema ao cometer *bullying*?”, então logo apontaram o agressor como o problemático e o tema foi construído como exposto no quadro anterior.

Quanto ao propósito sociocomunicativo, os participantes afirmaram que o texto mais tinha crítica do que graça, por isso defenderam a ideia de que era uma crítica social a quem comete *bullying*.

No que diz respeito ao contexto de produção e circulação do texto, os participantes pediram a intervenção da professora que logo os informou, afirmando que a tira foi produzida no nosso século, neste caso, século XXI, por volta do ano de 2010, em Santa Catarina, região sul do Brasil e que circula em jornais, livros e na internet e tem por autor, Alexandre Beck, como explorado na etapa de preparação para a leitura.

Em relação à estrutura do texto, os participantes logo identificaram a situação e a resposta inesperada cômica, no entanto, para o conflito ser desvendado precisou da intervenção da professora, que os indagou sobre a situação curiosa, o questionamento ou a reclamação que envolvia aquela tira. A partir desta observação, um participante se pronunciou, “Será que é o que vai acontecer depois que os meninos falaram sobre o *bullying* que sofreram, professora?” Posto isto, a professora respondeu ao participante e complementou a sua indagação, o que fez com que a turma chegasse a conclusão de que o conflito do texto está no acontecimento do *bullying* e na necessidade de uma resposta para o ocorrido.

No que se refere à organização linguística do texto, a professora pesquisadora sugeriu que os estudantes acompanhassem no material impresso as características que poderiam ser encontradas no texto. Desse modo, os participantes foram acompanhando e afirmando ou negando cada característica posta, até que o texto ficou todo caracterizado.

Quando questionados sobre se gostaram da atividade realizada, os participantes afirmaram o gosto com a justificativa de que a professora fez com eles, o que facilitou muito a conclusão da atividade. Isso comprova a necessidade da vivência desta etapa do ciclo, em que o estudante tem a oportunidade de construir com uma pessoa mais experiente, que é o professor, para depois produzir autonomamente.

Como o objetivo central desta pesquisa está direcionado à leitura visual e verbal do gênero tira de humor, a atividade seguinte teve por base a Gramática do *Design* Visual e suas metafunções, a saber: representacional, interativa e composicional, como explorado no capítulo de fundamentação teórica. No entanto, estas nomenclaturas não foram expostas para maior didatização do processo de ensino e aprendizagem.

À vista disso, a professora pesquisadora utilizou a mesma tira explorada na atividade anterior e propôs alguns questionamentos, embasados nas discussões da GDV, proposta por

Kress e van Leeuwen (2006), a qual fundamentou as análises da tiras deste estudo, produzidas pela professora pesquisadora, constantes na primeira parte deste capítulo de análises.

O intuito foi de que o máximo das categorias das metafunções pudesse ser explorado no decorrer desta atividade, tendo em vista que para este estudo “Ler e compreender os textos imagéticos é tão importante quanto o texto verbal” (NUNES; BAPTISTA, 2016, p. 158).

Foi uma atividade projetada em *Data show* e também entregue aos estudantes xerocopiada para que estes pudessem acompanhá-la com mais precisão e também guardar os registros com a finalidade de consulta durante o desenvolvimento de atividades posteriores. Assim, ao término da atividade, os estudantes anotaram as respostas em seus materiais.

Como a proposta era de que a atividade fosse realizada em conjunto, de acordo com a etapa de construção conjunta do CEA, a professora conduziu os trabalhos e fez as intervenções devidas. Segue, no quadro 27, a atividade proposta.

Quadro 27: Atividade envolvendo a leitura verbal e visual da tira de humor 01

Com base na leitura da tira abaixo, considerando a linguagem verbal e a visual, responda:



Fonte: <http://novafriurgogse2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html>

1. Indique, a partir da leitura verbal e visual, a qual grupo pertence os personagens do texto e explique o porquê de sua resposta.
2. Apresente as características físicas e psicológicas dos personagens com base nos elementos verbais e visuais presentes no texto, inclusive os sentimentos apresentados pelas expressões faciais de cada um deles em situação de interação.
 - a) Ana:
 - b) Theo:
 - c) Armandinho:
 - d) Garoto que comete *bullying*:
3. Observando tanto o texto imagético (imagem) quanto o verbal (escrito), responda.
 - A) Qual o evento (acontecimento) expresso pelo texto?
 - B) Qual o tempo e o espaço em que o evento acontece?
 - C) Qual é a relação entre os personagens, inclusive no que diz respeito ao personagem que não aparece visualmente no texto?
4. Observe o último quadrinho e responda:
 - a) A quem a personagem Ana se dirige ao falar? Explique apresentando elementos visuais do texto.
 - b) De acordo com a expressão facial e a posição do corpo dos meninos, Theo e Armandinho, eles parecem discordar ou concordar com o posicionamento de Ana? Explique.
 - c) Você esperava que a atitude de Ana seria a que ela expressou no último quadrinho? Justifique a sua resposta.
 - d) Você teria a mesma atitude de Ana? Por quê?

5. De acordo com os elementos visuais do texto (posição dos corpos, olhares e interações entre os personagens, ângulo de visão que o leitor tem sobre os personagens), qual o objetivo do produtor da tira em relação ao leitor?
6. Observando a composição verbal e visual do texto, exponha:
 - a) Uma atitude que já era esperada pelo leitor.
 - b) Uma atitude que é nova, ou seja, que define a quebra de expectativa por parte do leitor em relação ao texto.
7. A partir dos elementos verbais e visuais presentes no texto, apresente, em resumo, a mensagem expressa por ele.

Fonte: Elaboração própria com base nas metafunções da GDV.

Diante do exposto, é relevante reafirmar, com maior precisão, que a atividade foi produzida a partir das metafunções da Gramática do *Design Visual*. Assim, as questões um, dois e três tiveram fundamento na metafunção representacional; ao passo que as questões quatro e cinco são oriundas da metafunção interativa; enquanto a questão seis partiu dos princípios da metafunção composicional; e, para concluir, a questão sete se ancorou em todas elas.

A professora pesquisadora comunicou aos participantes que o trabalho com a tira de humor, neste momento, seria direcionado à leitura dos elementos verbais e visuais do texto, como indicado no início da atividade. Assim, foi feita a leitura coletiva da tira e foi iniciada a leitura das questões, que logo seriam respondidas.

A leitura das questões foi realizada pela professora que aproveitou o ensejo para explicar detalhadamente cada ação a ser realizada. Sempre que necessário, o texto era consultado novamente, o que aconteceu por diversas vezes. Também é relevante observar que, à medida que os estudantes se posicionaram, a professora foi fazendo intervenções e digitando as respostas, que eram projetadas simultaneamente no quadro.

Sobre a primeira questão, “Indique, a partir da leitura verbal e visual, a qual grupo pertence os personagens do texto e explique o porquê de sua resposta.” Os participantes se colocaram observando que os personagens eram crianças, também citaram as roupas das crianças, as cores destas roupas, os acessórios utilizados pela garota, e a conversa sobre *bullying*.

A partir disso, chegaram à conclusão de que se tratava de um grupo de crianças, em idade escolar, que teria sido vítima de *bullying*. Justificaram a resposta afirmando, como posto, o tamanho dos personagens; as roupas utilizadas; a cor da roupa da menina Ana e seus acessórios, de estudante; e afirmaram o *bullying* pelo diálogo dos personagens.

No que diz respeito à segunda questão, que pedia para apresentar as características físicas e psicológicas dos personagens do texto, os participantes afirmaram que Ana é uma menina negra, de cabelos encaracolados, presos; com acessórios e roupa escolar, que estava chateada, e por isso, falava alto porque sofreu *bullying* por usar óculos.

Já Theo é o menino de camisa verde e *short* azul, ele também parece estar irritado, e também fala alto, porque também sofreu *bullying* por causa de suas orelhas grandes. Armandinho é o menino de camisa laranja, *short* e cabelo azul que, assim como os colegas, demonstra a sua indignação por ter sofrido *bullying* porque não sabe jogar bola. Enquanto o garoto que comete as agressões é uma criança malvada, que precisa aprender a não maltratar as pessoas.

Em se tratando da terceira questão, subdividida em três indagações, os participantes se posicionaram atentamente. No que tange ao evento expresso pelo texto, logo afirmaram que se tratava de uma situação de *bullying* sofrida por crianças, provavelmente na escola, em que se reconhece que o agressor precisa superar estas atitudes de violência por ele cometidas. Esse reconhecimento se deu por meio do posicionamento de Ana, uma das crianças que sofre a agressão.

Sobre o tempo e o espaço em que o evento acontece, a resposta foi de que era um espaço aberto, talvez a rua, e o tempo, provavelmente ao meio dia, por conta da sombra curta nos pés das crianças, o que indica sol alto. No que concerne à relação entre os participantes foi dito que Ana, Theo e Armandinho são amigos, enquanto a relação deles com o garoto que cometeu *bullying* não era boa porque ele tinha ofendido as crianças.

No que toca à quarta questão, subdividida em quatro questionamentos, que pede atenção sobre o último quadrinho, indaga-se sobre a quem a personagem Ana se dirige ao falar, o que pode ser respondido ao observarmos os elementos visuais do texto. Assim, depois de várias observações sobre o posicionamento do corpo de Ana, foi consensual a resposta de que ela fala com os meninos, mas, na verdade, ela queria atingir o garoto que cometeu *bullying* por meio do processo verbal exposto “Espero que um dia ele supere isso...” e do movimento de seu corpo contrário a Armandinho e Theo.

Sobre a situação de os meninos, Theo e Armandinho, concordarem ou não com o posicionamento de Ana, os participantes afirmaram que eles concordaram, tendo em vista que ficaram parados, em silêncio, com comportamento de quem confirma a reação da colega.

Quanto à pergunta se os participantes esperavam que a atitude de Ana fosse a apresentada no texto, todos negaram a possibilidade, e argumentaram que o normal era ficar triste ou revidar. Quando perguntados se teriam a mesma reação de Ana, diante do ocorrido,

os participantes, em sua maioria, reafirmaram que o posicionamento seria contrário, que normalmente as pessoas ficam tristes, com vergonha, ou então agem como o agressor, devolvendo a ofensa, e seria este último posicionamento que teriam.

No tocante à quinta questão, a professora pesquisadora, além de fazer a leitura da questão, explicou um pouco mais sobre a relação entre leitor e produtor de textos, ou seja, chamou a atenção para a posição e o tamanho dos corpos dos personagens em relação ao leitor, assim como da maneira pela qual o cartunista direciona o olhar dos personagens, sempre atentando para o que o cartunista queria do leitor com essa composição.

Assim, mediados pela professora, os estudantes concluíram que o cartunista teve a intenção de que o leitor apreciasse o evento apresentado e refletisse sobre a problemática do *bullying*, com a compreensão de que o agressor precisa superar atitudes como as que o menino fez com os colegas.

No que corresponde à questão seis, a qual trata sobre a composição verbal e visual do texto, indaga-se sobre uma atitude já esperada no texto e uma atitude nova. Sobre isso, os estudantes responderam que a atitude esperada era as crianças ficarem tristes e chateadas com o *bullying* sofrido; e a nova foi a resposta inesperada de Ana, “Espero que um dia ele supere isso...”.

No tocante à sétima questão, a qual pede um resumo da mensagem expressa pelo texto, considerando os seus elementos verbais e visuais, os participantes expuseram suas considerações, e, em síntese, a resposta foi de que o texto apresenta uma discussão sobre algumas formas de *bullying* entre crianças, assim como instiga uma reflexão sobre a pessoa que comete esta violência, a qual precisa superar suas atitudes, ou seja, parar de cometer agressão, o que foi surpreendentemente lembrado pela personagem Ana.

Segue, no quadro 28, a atividade concluída, a qual foi copiada (apenas as respostas) pelos participantes no material disponibilizado pela professora pesquisadora com o objetivo de utilidade posterior.

Quadro 28: Respostas da atividade envolvendo a leitura verbal e visual da tira de humor 01

Com base na leitura da tira abaixo, considerando a linguagem verbal e a visual, responda:



Fonte: <http://novafriurgogse2pedauerj.blogspot.com.br/2016/10/bullying-entre-alunos.html>

1. Indique, a partir da leitura verbal e visual, a qual grupo pertence os personagens do texto e explique o porquê de sua resposta.

Os personagens do texto são crianças, em idade escolar, que foram vítimas de *bullying*. A justificativa para isso é o tamanho dos personagens, as roupas utilizadas, a cor da roupa da menina Ana e seus acessórios, de estudante. A situação de *bullying* foi identificada pelo diálogo dos personagens.

2. Apresente as características físicas e psicológicas dos personagens com base nos elementos verbais e visuais presentes no texto, inclusive os sentimentos apresentados pelas expressões faciais de cada um deles em situação de interação.

a) Ana: **é uma menina negra, de cabelos encaracolados, presos, usando acessórios e roupa escolar. Ela estava chateada e, por isso, falava alto porque sofreu *bullying* por usar óculos.**

b) Theo: **é o menino de camisa verde e *short* azul, que também parece irritado e fala alto, e sofreu *bullying* porque suas orelhas são grandes.**

c) Armandinho: **é o menino de camisa laranja, *short* e cabelo azul que, assim como os colegas, demonstra a sua indignação por ter sofrido *bullying* porque não sabe jogar bola.**

d) Garoto que comete *bullying*: **é uma criança malvada, que precisa aprender a não maltratar as pessoas.**

3. Observando tanto o texto imagético (imagem) quanto o verbal (escrito), responda.

a) Qual o evento (acontecimento) expresso pelo texto?

Uma situação de *bullying* sofrida por crianças, provavelmente na escola, em que se reconhece que o agressor precisa superar estas atitudes de violência por ele cometidas. Esse reconhecimento se deu por meio do posicionamento de Ana, uma das crianças que sofre a agressão.

b) Qual o tempo e o espaço em que o evento acontece?

O espaço é aberto, talvez a rua; e o tempo, provavelmente ao meio dia, por conta da sombra curta nos pés das crianças, o que indica sol alto.

c) Qual é a relação entre os personagens, inclusive no que diz respeito ao personagem que não aparece visualmente no texto?

Ana, Theo e Armandinho são amigos, enquanto a relação deles com o garoto que cometeu *bullying* não parece boa, porque ele cometeu *bullying* com as outras crianças.

4. Observe o último quadrinho e responda:

a) A quem a personagem Ana se dirige ao falar? Explique apresentando elementos visuais do texto.

Ana fala com os meninos, mas, na verdade, ela queria atingir o garoto que cometeu *bullying* por meio do processo verbal exposto: “Espero que um dia ele supere isso...”, e do movimento de seu corpo, contrário a Armandinho e Theo.

b) De acordo com a expressão facial e a posição do corpo dos meninos, Theo e Armandinho, eles parecem discordar ou concordar com o posicionamento de Ana? Explique.

Eles concordaram, tendo em vista que ficaram parados, em silêncio, com comportamento de quem confirma a reação da colega.

c) Você esperava que a atitude de Ana seria a que ela expressou no último quadrinho? Justifique a sua resposta.

Não, pois o normal era ficar triste ou revidar.

d) Você teria a mesma atitude de Ana? Por quê?

Não. O nosso posicionamento seria contrário, normalmente as pessoas ficam tristes, com vergonha, ou então agem como o agressor, devolvendo a ofensa, e seria este último posicionamento que teríamos.

5. De acordo com os elementos visuais do texto (posição dos corpos, olhares e interações entre os personagens, ângulo de visão que o leitor tem sobre os personagens), qual o objetivo do produtor da tira em relação ao leitor?

O cartunista teve a intenção de que o leitor apreciasse o evento apresentado e refletisse sobre a

problemática do *bullying*, com a compreensão de que o agressor precisa superar atitudes como as que o menino fez com os colegas.

6. Observando a composição verbal e visual do texto, exponha:

a) Uma atitude que já era esperada pelo leitor.

A atitude esperada foi as crianças ficarem tristes e chateadas com o *bullying* sofrido.

b) Uma atitude que é nova, ou seja, que define a quebra de expectativa por parte do leitor em relação ao texto.

A atitude nova foi a resposta inesperada de Ana, “Espero que um dia ele supere isso...”.

7. A partir dos elementos verbais e visuais presentes no texto, apresente, em resumo, a mensagem expressa por ele.

O texto apresenta uma discussão sobre algumas formas de *bullying* entre crianças, assim como instiga uma reflexão sobre a pessoa que comete esta violência, a qual precisa superar suas atitudes, ou seja, parar de cometer agressão, o que foi surpreendentemente lembrado pela personagem Ana.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Após a experiencição sistematizada do gênero tira e de suas linguagens, verbal e visual, o próximo passo foi propriamente a construção conjunta a partir da tira 02, intitulada, para este estudo, Agressão verbal e dor emocional. A atividade está disposta no quadro a seguir.

Quadro 29: Atividade 02: Leitura dos elementos visuais do gênero tira de humor e produção de sua composição verbal

Atividade 02	Instrumentos	Carga horária
Construção conjunta: leitura dos elementos visuais do gênero tira de humor e produção de sua composição verbal.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos elementos visuais da tira 02: <i>Agressão verbal e dor emocional</i>; - Produção dos elementos verbais da tira citada; - Análise da relação entre elementos visuais e verbais do texto, no que diz respeito à harmonia de sentido estabelecida entre estas duas linguagens; - Comparação do diálogo produzido com o da tira original. 	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

A princípio, a professora pesquisadora sugeriu a leitura dos elementos visuais da tira 02; em seguida, convidou os participantes a produzir coletivamente os elementos verbais do texto, considerando a necessidade de harmonizar as duas linguagens em prol de produzir os sentidos pretendidos. Posteriormente, foi feita a comparação do texto verbal produzido com a tira original, com o intuito de estabelecer semelhanças e diferenças entre as duas produções.

Diante da atividade proposta, é oportuno salientar que, inicialmente, a orientação de trabalho para a construção do gênero era de que os participantes produzissem o texto por inteiro, tendo em vista que eles precisariam articular toda a organização estrutural e linguística do gênero.

Entretanto, pela compreensão da ausência de habilidade por parte da maioria dos participantes, inclusive da professora pesquisadora, para a produção visual do gênero, no que diz respeito a registrar com exatidão sentimentos expressos pela feição e postura dos personagens, por exemplo, o que implicaria em prejuízo na função sociocomunicativa dos textos produzidos, foi feita a opção pela leitura dos elementos visuais do texto e produção dos verbais, decisão esta que contempla o objetivo deste estudo.

Em corroboração ao dito, também é relevante observar que a proposta deste estudo é a leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão de sentidos emitida pelo gênero multimodal tira de humor. Desta maneira, embora tenhamos considerado o gênero como um todo, e tendo sistematizado seus aspectos estruturais e linguísticos, orientados pela escolha metodológica da Pedagogia de Gêneros, o CEA, o nosso interesse maior para este estudo tem sido a leitura dos elementos visuais do gênero tira de humor, a qual está representada na atividade exposta no quadro 30.

Quadro 30: Atividade conjunta de leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 02

A partir da análise dos elementos visuais:

- Faça a leitura da tira abaixo, conforme orientação para a leitura visual;
- Produza o diálogo entre os personagens que a compõe, considerando as ações emitidas por eles.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bYg0caEfiAY>, com adaptações.

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, ao iniciar a atividade, a professora pesquisadora pediu que os participantes observassem cuidadosamente as imagens para fazer a leitura do texto, considerando os elementos nelas presentes. Para isso, propôs um quadro com as orientações necessárias para a leitura visual, o qual foi explorado durante toda a leitura do texto. Segue o quadro explorado com os participantes.

Quadro 31: Orientações para a leitura visual da construção conjunta

Orientações para a leitura visual
<p>Fique atento!</p> <p>1. Aos personagens, suas características físicas e psicológicas e a qual grupo pertencem;</p>

2. Ao possível evento, tempo e espaço em que os personagens estão inseridos;
3. À relação/interação entre os personagens;
4. Ao relacionamento dos personagens para com o leitor;
5. À composição do texto;
6. Ao tema;
7. À integração das informações visuais com a produção verbal.

Fonte: Elaboração própria.

Dando início à exploração da leitura da tira de humor, os participantes foram indagados sobre os personagens do texto. A resposta foi de que era uma criança e um homem. Quando questionados sobre as características destes personagens, os participantes disseram que a criança apresentava indícios de tristeza e ao mesmo tempo de indignação.

A professora pesquisadora, então, perguntou novamente: “E o que mostra isso?”, um participante logo respondeu, “Olhe a boca dele, como tá aberta”; outro disse, “Veja a cara de agonia”; “E esses braços esticados e depois a mão no coração?”. Ainda disseram que a roupa e a bolsa demonstravam que a criança está fardada, isto é, com vestuário escolar, e por fim, identificaram que era Armandinho.

Ao falarem sobre o homem, os participantes disseram que, pela roupa, podia ser o diretor da escola ou o pai do menino. Mas logo lembraram que se o menino era Armandinho logo o homem de pernas era o pai dele porque tinham visto nos livros do cartunista Alexandre Beck em aula anterior.

Em seguida, considerando a segunda indicação de leitura, os participantes afirmaram que o evento era uma conversa entre pai e filho e o espaço aparentava ser de dia, talvez meio dia, por conta da sombra dos pés dos personagens e também parecia ser um espaço aberto, até consideraram ser a rua.

No que diz respeito à terceira indicação, sobre a relação/interação entre os personagens, foi constatado que se tratava de uma conversa em que o filho parecia pedir desculpas ao pai por algo que tinha acontecido, já que o menino estava triste e o pai parecia escutá-lo com calma, porque parecia continuar no mesmo lugar, o que talvez indicasse sua paciência em ouvir o filho.

Em relação à indicação quatro, sobre o relacionamento entre os personagens e o leitor, fruto das intenções do autor, a professora pesquisadora precisou intervir para explicar alguns pontos que os participantes ainda apresentavam dificuldades.

Assim, foram expostos esclarecimentos sobre a posição dos corpos dos personagens, do olhar, do plano de visão e o que estes elementos implicam na leitura do texto. Desta maneira, os estudantes constataram que Alexandre Beck teve a intenção de que o leitor

pudesse visualizar, com clareza, os elementos do texto, com o intuito de refletir sobre a temática que nele é exposta, por isso a manutenção de certo distanciamento entre personagens e leitor.

No que condiz à indicação cinco, sobre a composição do texto, a professora pesquisadora também explicou sobre valor da informação, enquadramento e saliência. Desta forma, os estudantes, ao analisarem as informações visuais, perceberam que há conexão entre as informações imagéticas quadro a quadro e que a saliência encontrada nas pernas do pai de Armandinho pode explicitar a necessidade de fazer pensar sobre as características psicológicas do personagem.

Sobre o tema, os participantes, após várias discussões, concluíram que poderia ser uma conversa em que Armandinho falaria sobre uma situação de violência na escola, em que um colega tinha batido nele e, por isso, aparentava triste, porque, desta forma, poderiam fazer a integração das informações visuais e verbais, e produzir sentido coerente.

Dito isto, é importante observar que além do reconhecimento dos personagens, antes apresentados, os participantes também mantiveram o tema violência como proposta de produção coletiva. Isso indica que as atividades realizadas anteriormente foram produtivas para a realização da produção conjunta.

Sobre a estrutura linguística e propósito sociocomunicativo do gênero, a professora pesquisadora lembrou as informações postas nas atividades anteriores e reafirmou que os participantes consultassem o material antes disponibilizado para dar início à produção coletiva.

Após as discussões, foi iniciada a produção, cujo tema já havia sido definido durante a fase de leitura visual dos elementos da tira, a violência sofrida por Armandinho na escola. Como precisava ter uma situação, um conflito e uma resposta inesperada, os participantes sugeriram iniciar com o menino pedindo perdão ao pai e dizendo que estava muito triste para que o pai logo perguntasse o motivo e ele afirmasse que apanhou na escola.

Desta feita, os participantes também foram instigados a pensar na crítica social e no humor. A crítica social teve prioridade em relação ao humor, já que se tratava sobre violência. E a crítica teve fundamento justamente no fato de o menino se entristecer por ter apanhado. Pode-se dizer que o propósito do texto foi mostrar como as pessoas se sentem ao sofrerem violência, em especial, as crianças na escola.

Após a construção conjunta, o texto foi revisado no que diz respeito aos seus elementos estruturais, propósito sociocomunicativo e integração das linguagens verbal e visual, culminando com a produção exposta no quadro 32.

Quadro 32: Construção conjunta: leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 02

A partir da análise dos elementos visuais:

- Faça a leitura da tira abaixo;
- Produza o diálogo entre os personagens que a compõe, considerando as ações emitidas por eles.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bYg0caEfiAY>, com adaptações.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Em seguida, os participantes, por saberem que a tira já existia, tiveram a curiosidade de visualizar a versão completa e original da tira. Assim, a professora pesquisadora apresentou a tira por meio de *slides* como todos os outros materiais utilizados nesta atividade. Diante disso, dentre outras observações, os participantes constataram que mantiveram o tema do texto original, mas que o tipo de violência tinha sido diferente, uma vez que na tira original a violência apresentada era a verbal enquanto dor emocional, psicológica, ao passo que a construção deles explorou a violência física.

Os participantes apresentaram muito entusiasmo ao comparar os textos, por perceberem que a leitura dos elementos visuais realizada foi imprescindível para a construção do tema, que coincidiu com a tira original. Outro ponto importante nesta atividade foi o cuidado em atender à crítica social proposta pelo gênero.

Vale a ressalva de que a tira da produção conjunta foi entregue aos participantes na aula posterior, com o intuito de que eles utilizassem na construção individual e sempre que precisassem.

Conforme o exposto, é importante salientar a importância da leitura visual para a compreensão dos sentidos do gênero tira de humor, como também para a mediação desta leitura, tendo em vista que o material sistematizado, de orientação para a leitura, teve forte influência sobre os elementos que precisariam ser lidos no texto visual. Portanto, a influência positiva da GDV para este estudo.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas para a construção conjunta, foi possível constatar o interesse dos participantes em responder, questionar, mostrar detalhes do texto. Isso se justifica, dentre outras possibilidades, pela mediação da professora

pesquisadora, a qual conduziu atentamente todo o processo de ensino e aprendizagem, como proposto por Muniz da Silva (2015, p. 26):

À medida que os estudantes respondem às questões de leitura, o/a professor/a pode adicionar detalhes, explicar as razões, construir generalizações, especificações e exemplificações sobre o tema em estudo, parafrasear as respostas dos alunos utilizando termos técnicos e abstratos, refletir sobre a experiência e conhecimento dos estudantes.

De igual maneira, diante das atividades realizadas e das leituras apresentadas, é possível constatar que a linguagem visual que compõe os textos precisa ser explorada, tendo em vista que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual precisa ser pensada como “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 532).

É imprescindível também observar que as atividades desenvolvidas nesta etapa do ciclo, principalmente no que diz respeito à sistematização da leitura, partem das estratégias de observação da multimodalidade propostas por Paes de Barros (2009), as quais contemplam a necessidade de selecionar e verificar as informações verbais, organizar as informações da sintaxe visual, integrar as informações verbais e não verbais e ter a percepção de sentido proposta pela unificação das duas linguagens.

4.2.3 Produção individual

Após todo o percurso advindo das etapas de preparação para a leitura e de produção conjunta, nas quais os participantes puderam experienciar momentos de reflexão sobre a temática violência, elementos estruturais, linguísticos e função sociocomunicativa do gênero tira de humor, mais precisamente das tiras de Alexandre Beck, bem como toda a sistematização proposta para a leitura visual, sob os recursos da GDV e orientações de como utilizá-los, os participantes foram conduzidos a última etapa do nível 01 do CEA, a produção individual, a qual encerra a nossa proposta de trabalho em sala de aula para este estudo.

É de grande valia observar que o percurso feito até este momento foi de preparação para que os participantes pudessem adquirir conhecimentos para a autonomia na produção. Portanto, reiteramos a necessidade de oferecer aos estudantes informações explícitas para que estes desenvolvam habilidades necessárias para a leitura dos textos utilizados no CEA

(MUNIZ DA SILVA, 2015). Desta feita, segue a proposta para o desenvolvimento da produção individual, exposta no quadro 33.

Quadro 33: Etapa 03 – Produção individual

Etapa 03	Atividades	Instrumentos	Carga horária
Produção individual	- Produção individual dos elementos verbais do gênero tira a partir da leitura de seus elementos visuais.	- Leitura dos elementos visuais do texto da tira 03: <i>Violência física e perdão</i> ; - Produção individual dos elementos verbais do texto; - Análise da relação entre elementos visuais e verbais do texto, no que diz respeito à harmonia de sentido estabelecida entre estas duas linguagens; - Apresentação da tira original.	3h/a

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, a partir do quadro 33, de início, os participantes foram orientados a fazer a leitura das informações imagéticas apoiados nas orientações para a leitura visual, proposta na etapa de construção conjunta; em seguida, os participantes produziram as informações verbais da tira de humor, seguindo o mesmo roteiro desenvolvido também na construção conjunta, considerando sempre qual tema poderia ser desenvolvido a partir da linguagem visual, assim como a necessidade de integração das duas linguagens para a produção de sentidos.

Durante o momento de produção individual, os participantes puderam consultar todo o material trabalhado durante as aulas anteriores, como também tirar dúvidas com a professora pesquisadora sempre que julgassem necessário. Ao término da produção, foi pedido que os estudantes fizessem a revisão do texto, considerando ortografia, adequação linguística, inclusive no que tange às duas linguagens (visual e verbal), estrutura do gênero e tema abordado e o propósito do texto.

Ainda sobre os personagens da tira, os participantes tiveram a curiosidade de perguntar os nomes, uma vez que já conheciam Armandinho, mas não lembravam dos demais. Em consequência disso, a professora pesquisadora informou à turma sobre os nomes dos personagens, mas não explorou nenhuma característica deles para não influenciar na leitura que realizariam.

Após todo o trabalho de produção individual e entrega do material produzido, os participantes novamente quiseram conhecer a tira original, a qual foi apresentada à turma por meio de *slides*. Neste momento, os participantes puderam observar que, em sua maioria, as informações do primeiro quadro coincidiam com o que eles haviam produzido. Por outro lado,

a surpresa maior foi ao descobrirem a partir da tira original que Juca era vítima da situação e não Pudim, como a maioria pensou.

Diante do exposto, é importante afirmar que ao socializar a tira original, exposta no quadro 34, a intenção não foi de mostrar que eles tinham que produzir na mesma linha de pensamento do cartunista Alexandre Beck, embora o texto visual os conduzisse a uma mesma temática geral. A apresentação do texto original partiu da curiosidade dos participantes em conhecê-lo.

O quadro que segue apresenta a proposta de atividade desenvolvida na etapa de produção individual pelos participantes da pesquisa.

Quadro 34: Atividade da etapa de produção individual: leitura dos elementos visuais e produção dos elementos verbais a partir da tira de humor 03

A partir da análise dos elementos visuais:

- Faça a leitura da tira abaixo;
- Produza o diálogo entre os personagens que a compõe, considerando as ações emitidas por eles.



Fonte: <http://wikinet.pro/wiki/Armandinho>, com adaptações.

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos fatos apresentados, reiteramos a importância dos caminhos percorridos durante o CEA desenvolvido neste estudo, tendo em vista que os participantes se envolveram nas atividades, uma vez que tiveram suporte para isso. Assim, a sistematização das aulas desenvolvidas foi fundamental para que professora e participantes pudessem construir o conhecimento conjuntamente, dividindo responsabilidades durante todo o processo de ensino e aprendizagem, como propõe a Pedagogia de Gêneros, a qual fundamenta a escolha metodológica deste estudo.

Desta feita, terminada a descrição do CEA e das atividades realizadas, na seção seguinte há o desenvolvimento das análises dos textos oriundos deste processo, com base na Gramática do *Design Visual*.

4.3 Análise das produções: etapa individual do CEA

Nesta seção, exploramos as possibilidades de leitura apresentadas pelos participantes da pesquisa quando fazem leitura do texto visual que compõe o gênero tira de humor e sua relação com o texto verbal. Para isso, utilizamos as produções individuais desenvolvidas na terceira etapa do CEA experienciado com estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Diante do exposto, salientamos a fundamentação desta análise na Gramática do *Design Visual*, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), por meio de suas metafunções, as quais viabilizam a leitura do texto visual em sua amplitude e complexidade.

Inicialmente, organizamos em um quadro geral as possibilidades de leitura apresentadas pelos participantes da pesquisa. E, em seguida, para maior demonstração dos resultados, a análise foi realizada com cinco produções.

4.3.1 Possibilidades de leitura apresentadas na produção individual

Diante da necessidade de categorizar as possibilidades de leitura realizadas pelos participantes da pesquisa, a partir da leitura do campo visual e da produção do campo verbal de uma tira de humor, atividade realizada na última etapa do CEA, experienciado por estudantes do 9º ano do ensino fundamental, analisamos os posicionamentos dos participantes no quadro 35.

Diante do exposto, é relevante ressaltar que não fazemos a análise quantitativa em relação à mobilização das categorias propostas pela GDV pelos participantes com todas as produções, tendo em vista que, em menor ou em maior proporção, todos os participantes fizeram uso da GDV para ler o campo visual dos textos, o que é comprovado pela produção verbal por eles realizada.

Isso indica que não há discrepância de sentido entre o texto produzido e o texto lido, o que há são possibilidades de leitura pertinentes ao campo visual explorado. Outra observação também pertinente condiz à manutenção do tema geral, a violência, como exposto no quadro que segue.

Quadro 35: Possibilidades de leitura apresentadas na produção individual

Possibilidades de leitura apresentadas na produção individual			
Eixo temático	Leitura realizada	Participante	Quantidade (%)
Violência motivada por calúnia.	Juca fala mal de Pudim e é agredido, o que o faz indagar sobre o que fez.	P. 01	32%
	Armandinho afirma que Pudim fala mal dele para Juca,	P. 05	

	este é agredido e pede desculpas.		
	Pudim afirma que Juca levanta um falso contra ele e o agride. O garoto agredido nega o fato e promete explicação.	P. 06	
	Armandinho questiona Pudim sobre Juca caluniá-lo, este, por sua vez, apanha e nega o ocorrido incisivamente.	P. 07	
	Pudim se irrita por Juca falar mal dele e o agride, este, por sua vez, afirma o ocorrido e pede desculpas.	P. 10	
	Armandinho informa a Pudim que Juca está falando mal dele, o que gera a agressão. Juca pede calma e que o colega o solte.	P. 18	
	Pudim afirma que Juca falou mal dele, este é agredido e pede desculpas.	P. 19	
	Armandinho informa a Pudim que Juca está falando mal dele para a escola inteira; Juca é agredido e afirma não ser culpado da acusação feita a ele.	P. 22	
Violência motivada por causa não especificada.	Pudim afirma ter um problema e agride Juca, que pede com clemência para não ser agredido.	P.02	20%
	Pudim afirma precisar ter uma conversa com Juca, o bate e este, por sua vez, pede para não apanhar.	P. 04	
	Pudim diz estar irritado e que vai conversar com Juca, logo o agride e ouve de Juca o pedido de calma para que ele possa dar explicações.	P. 08	
	Pudim alega ter que tomar uma decisão, pois afirma que a atitude de Juca não é digna de ser feita com ninguém. Assim, logo bate em Juca que pede clemência para que ele pare com a violência.	P. 12	
	Pudim afirma ter ficado constrangido com algo que Juca tinha mandado que ele fizesse. Juca apanha, questiona o porquê de está apanhando e promete contar a diretora da escola.	P. 21	
Violência motivada por violência.	Pudim afirma que Juca jogou uma bola nele, por isso o agride. Juca pede para ser solto com o argumento de que vai explicar o ocorrido.	P. 03	28%
	Armandinho e Pudim afirmam terem apanhado de Juca, o que motiva a agressão de Pudim sobre este. Juca pede calma ao ser agredido e garante explicações.	P. 09	
	Pudim afirma ter sido agredido verbalmente por Juca, e, por isso, o bate. Este, por sua vez, pede calma.	P. 16	
	Pudim e Juca brigam, este pede para que aquele o solte em tom de insulto, ordenando que o deixe falar.	P. 20	
	Pudim afirma ter apanhado de Juca e revida, este pede calma.	P. 23	
	Pudim diz que a sua tristeza é fruto da briga com Juca. Este garoto pede para que Pudim o largue.	P. 24	
	Juca ameaça Pudim de comer o lanche do garoto e bater nele. O menino ameaçado reage com agressão e logo o outro pede perdão.	P. 25	
Violência motivada por intolerância.	Pudim não aceita o fato de Juca se recusar a ser seu amigo, agride o colega que cede a amizade e pede calma.	P. 11	16%
	Pudim fica triste porque brigou com Juca por este ter esbarrado nele sem querer. O arrependimento aparece depois que Juca menciona Deus e pede calma.	P. 13	
	Pudim alimenta uma raiva gratuita por Juca por o entender como <i>nerd</i> . Ao ser agredido, Juca diz que nada fez e pede explicação.	P. 14	
	Juca esbarra em Pudim por não enxergar bem e acaba derrubando o livro preferido do colega. Chateado, Pudim bate em Juca e depois de constatar que o colega bateu por	P. 15	

	conta da limitação da visão, fica triste, com remorso.		
Violência motivada por oportunismo.	Pudim bate em Juca por o colega não querer fazer o seu trabalho, o que faz com que o menino agredido tenha medo e ceda à chantagem do agressor.	P. 17	4%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

A partir das possibilidades de leitura realizadas pelos participantes da pesquisa, é oportuno afirmar que todas partes das leituras do campo visual, com apoio do subsídio dado pela GDV, a partir das aulas experienciadas no CEA.

Também é importante ressaltar que embora os estudantes não tenham conseguido marcar no último quadro a quebra de expectativa própria do gênero tira de humor, no final da narrativa, o que garante a crítica social, todas as produções permitem reflexões sobre violência, evidenciadas por cada leitura realizada a partir do campo visual.

Desta feita, observamos que 32% dos participantes compreenderam em suas leituras que a motivação para a agressão física de Pudim para com Juca parte de calúnia; 28% entendeu que o ato de violência de Pudim para com o colega partiu de alguma atitude de violência já cometida por Juca, isto é, Pudim se defende atacando. Ao passo que 20% dos participantes deixam a incógnita de que aconteceu um problema que motiva Pudim a bater em Juca, mas não deixam isso claro para o leitor, que, por inferência, pode fazer a leitura que julgar oportuna a partir do contexto de cultura no qual está inserido. Já 16% dos participantes observaram a violência motivada pela intolerância como possibilidade de leitura do campo visual; e, por fim, 4% dos participantes acentuaram a possibilidade de leitura motivada pelo oportunismo.

Diante do exposto, também podemos observar que os participantes mobilizaram seus conhecimentos de mundo para fazer as interpretações a partir do texto visual, pois como afirma Muniz da Silva (2015, p. 23) “O significado interpretativo exige que o leitor recorra à sua própria experiências (*sic*) a seus valores e ao seu conhecimento prévio para interpretar o texto”.

4.3.2 Análise sistematizada das produções

Para a análise sistematizada das produções, é oportuno observar que, embora o CEA tenha sido experienciado com 25 participantes, optamos por reduzir o *corpus* para esta análise, tendo em vista a necessidade de exemplificar, de forma mais detalhada, informações sobre os achados da pesquisa. Desta maneira, foram analisadas 05 (cinco) produções da última etapa do nível 01 do CEA.

Sobre o critério de escolha das produções, como posto no capítulo de metodologia, foi aleatória para manter a imparcialidade da pesquisa. Assim, as produções são identificadas pela ordem dos participantes.

Desta forma, podemos observar a contemplação das metafunções da GDV aplicadas a elementos que podem ser visualizados no texto. A justificativa para isso está na necessidade de expor, com maior clareza, as leituras realizadas pelos participantes a partir do texto visual, bem como o posicionamento tomado e a integração das linguagens visual e verbal com a finalidade da produção de sentidos estabelecida pelo texto multimodal tira de humor.

Assim, foram critérios considerados durante as análises as metafunções da Gramática do *Design* Visual, a integração entre linguagem visual e verbal, assim como os posicionamentos assumidos diante da leitura, que são visualizados a partir da produção verbal.

4.3.2.1 Produção individual: Participante 02

No que diz respeito à leitura e à produção realizada pelo participante 02, podemos observar que este mobiliza os elementos da metafunção representacional ao identificar as características físicas e psicológicas dos personagens, o evento e os processos de ação e reação.

O estado emocional dos personagens como a tristeza e a angústia de Pudim e a preocupação de Armandinho com o amigo, nos três primeiros quadros, a arrogância de Pudim e o medo desesperado de Juca no último quadro, todos por meio de processo de ação e reação transacional bidirecional, são elementos observados pelo participante. Isso é indicado pela produção verbal desenvolvida pelo participante, como por exemplo, “não me bate Pudim por favor”, em que o participante coloca Juca como temente à ação agressiva de Pudim.

No entanto, há que se perceber, no primeiro quadro, que, apesar de entender que Armandinho se preocupa com Pudim, o participante talvez não tenha lido atentamente as características físicas do personagem, já que Armandinho demonstra, por meio de suas expressões faciais, certa preocupação pelo estado emocional do colega. Todavia, o participante 02, no processo verbal da tira, enuncia, de forma genérica, o encontro entre Armandinho e Pudim, “Oi como vai você?”, quando poderia ter sido mais específico, indagando sobre o que teria acontecido com o colega. O que pode ser observado como certa distância entre texto visual e verbal.

Em se tratando da metafunção interativa, o participante 02 compreende os elementos do texto no sentido de que há uma construção visual e verbal em que os personagens interagem entre si para que o leitor faça a leitura do evento e tire suas próprias conclusões, que é sempre uma reflexão sobre algo do cotidiano. Por este motivo, faz a coautoria na tira, reafirmando a interação entre os personagens.

No que tange à metafunção composicional, há compreensão pelo participante 02 de que há um dado, que é a tristeza de Pudim, e uma informação nova que está associada ao motivo da tristeza do garoto. Também é observada a sequência do texto no que diz respeito ao enquadramento, neste caso, a organização das informações no texto, e as saliências, cor das roupas, estatura dos personagens etc., elementos que são considerados pelo participante 02 ao compor o texto verbal, como visualizado no quadro a seguir.

Quadro 36: Produção individual do participante 02



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Sobre a integração entre linguagem visual e verbal, o participante demonstra compreensão, com ressalva no quadro um, como exposto anteriormente. Em se tratando do posicionamento em relação à temática, observamos que o participante deixa em suspense o problema apresentado por meio da expressão referente a Pudim “Mas estou tendo um

problema”, uma vez que, em seguida, Juca pede para não apanhar. Daí a existência de duas possibilidades de leitura advindas da colocação de Pudim: o problema está no fato de ele, Pudim, ter brigado com Juca, ou de que ele está triste porque bateu em Juca.

4.3.2.2 Produção individual: Participante 05

Sobre a leitura do campo visual e a produção do campo verbal, observamos a mobilização dos elementos da metafunção representacional, tendo em vista que o participante 05 apreende a informação do semblante de preocupação do personagem Armandinho, já no primeiro quadro, e atribui a ele o processo verbal que indicia a sua insatisfação pela possibilidade de o colega ter falado mal dele.

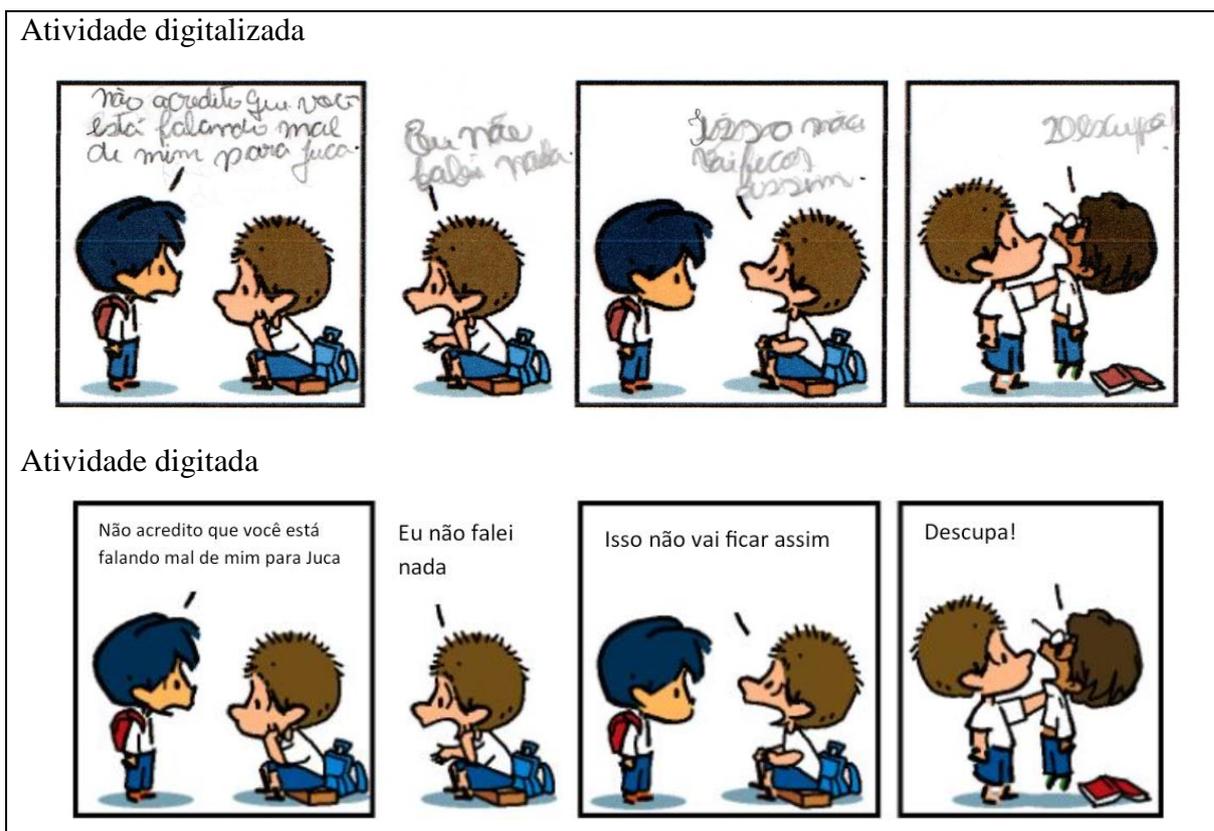
Deste modo, as características físicas e psicológicas dos personagens são consideradas pelo participante, o qual também evidencia o evento, a conversa entre um colega, Armandinho, que vai tirar satisfação com o outro, Pudim, por conta da suposta possibilidade de ter sido caluniado por ele, o que culmina com a agressão física direcionada ao garoto, Juca, que supostamente teria levantado o falso contra Pudim.

Esta atitude de Pudim, agredir fisicamente Juca, e o pedido de desculpas posto pelo garoto agredido demonstram que a leitura feita pelo participante é de que Juca contou fofocas a Armandinho, o qual tirou satisfação com Pudim, que bateu em Juca, ou seja, ações que geram reações e constroem a narrativa. Os processos de ação e reação transacional bidirecional também são observados pelo participante durante a leitura do campo visual.

Em relação à metafunção interativa, o participante observa a situação de oferta entre os personagens do texto e o leitor, já que não há uma comunicação direta entre eles, posto os personagens estarem com o olhar direcionado entre si e não para o leitor, fato confirmado pela produção verbal apresentada.

Em se tratando da metafunção composicional, o participante 05 observa elementos como valor da informação, enquadramento e saliência, os quais viabilizaram a leitura do campo visual, já que possibilitam a constatação de processos de ação e reação dos personagens, expressões fisionômicas, cor das vestimentas, utensílios presentes na narrativa que cooperaram para a compreensão da mensagem posta pelo texto. O quadro a seguir mostra a atividade experienciada pelo participante 05.

Quadro 37: Produção individual do participante 05



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Nesse ínterim, observamos que há integração entre o campo visual e o campo verbal de acordo com a coprodução do participante 05, o qual talvez tenha tido a intenção de mostrar como a violência física é um argumento usado pelas pessoas para “resolver” conflitos, já que, após a informação que Pudim recebeu de Armandinho, logo foi à procura de Juca para bater nele, sem ao menos ter tido uma conversa com o garoto.

4.3.2.3 Produção individual: Participante 14

No tocante à metafunção representacional, observamos que o participante 14 mostra sua percepção sobre as características físicas e psicológicas dos personagens, ao ressaltar, em sua produção verbal, elementos como a inquietude de Pudim, a preocupação de Armandinho para com o colega, no primeiro quadro; bem como a classificação de Juca enquanto *nerd*, talvez pelo uso dos óculos, livro caído no chão, como também o temperamento agressivo e abusivo de Pudim, o qual é considerado na tira inteira, já que o participante 14 deixa claro, em sua leitura e produção, a forma surpresa com que Juca recebe a agressão advinda de Pudim.

O evento também é compreendido e coproduzido pelo participante 14, ao tratar de situação escolar, em que um garoto agressivo e talvez invejoso demonstra raiva gratuita do colega por acreditar ser ele *nerd*. A temática claramente parte do espaço escolar, o que demonstra o reconhecimento de crianças trajando roupas e utensílios próprios de instituição educacional. Os processos de ação e de reação também são observados pelo participante 14, tendo em vista o direcionamento do diálogo produzido, como podemos observar no quadro que segue.

Quadro 38: Produção individual do participante 14

Atividade digitalizada

Atividade digitada

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

No que tange à identificação dos elementos da metafunção interativa, o participante 14 logo consegue identificar o contato de oferta, ao considerar o diálogo entre os personagens do texto, desconsiderado qualquer possibilidade de contato direto com o leitor, já que tem a percepção de que o texto deve ser apreciado pelo leitor, o que implica em nenhum diálogo direto para com este por parte dos personagens, tendo em vista que os vetores postos pelos corpos e linhas dos olhares dos personagens comprovam isso.

No que concerne à metafunção composicional, o participante 14 mobiliza os conhecimentos sobre valor da informação, observado pela curiosidade de Armandinho em saber o problema do colega e a descoberta de que Pudim é agressivo e bateu gratuitamente em Juca porque não gosta de *nerd*. Também é observada pelo participante 14 a interligação do texto enquanto uma narrativa, como também as saliências, expressão facial dos personagens, vestimentas, uso de acessórios.

Sobre a integração entre as linguagens, o participante o faz com presteza, pois sua construção verbal inteiramente se integra e produz sentidos ao interagir com a produção visual. No que corresponde ao posicionamento sobre o tema, tratado neste estudo como possibilidade de leitura, observamos a intenção do participante 14 em mostrar a violência gratuita, fruto de um sentimento que surge da não ação de quem é vítima.

Neste caso, o que se observa é a necessidade de mostrar a ocorrência deste tipo de violência na escola, o que corriqueiramente acontece, inclusive no que diz respeito à figura da pessoa que é estudiosa, convencionalmente chamada de *nerd*.

Assim, o participante 14 acentua a ocorrência deste tipo de situação no espaço escolar, como também faz refletir sobre este tipo de atitude e o mal que ela causa nas pessoas. No demais, também instiga a pensar sobre a tolerância ao diferente.

4.3.2.4 Produção individual: Participante 15

A leitura realizada pelo participante 15 nos permite observar a mobilização dos elementos propostos pela metafunção representacional, tendo em vista que ele identifica os personagens e, desta maneira, atribui os processos verbais a cada um deles considerando suas características. Assim, logo no primeiro quadro, percebendo que Pudim demonstra estar abalado, o participante já propõe um processo verbal direto, em que Armandinho pergunta, “Porque (*sic*) você esta tão abalado? O que aconteceu?”, ratificando a compreensão de que houve uma situação atípica com Pudim.

É oportuno observar ainda que o participante 15 considera em sua leitura, a partir do campo visual, que o evento acontece no corredor da escola, quando Pudim estava lendo seu livro favorito e seu colega Juca passa e sem querer bate em Pudim e derruba o livro por não enxergar bem. Desta forma, Pudim demonstra chateação, porque agrediu o colega sem nem procurar saber o motivo da ação, e, por isso, agiu precipitadamente. Logo, o que o fez recuar foi o pedido de desculpas de Juca e a sua menção à dificuldade em enxergar.

Diante do exposto, é possível observar que a leitura realizada pelo participante, apresentada por sua coprodução no texto, tem pertinência, tendo em vista que o campo visual apresentado permite esta leitura. Assim, os processos de ação e reação transacional bidirecional também foram contemplados na leitura realizada, uma vez que os processos verbais produzidos provam este fato.

Para mobilizar a produção do campo verbal da tira de humor, o participante também observou os elementos com base na metafunção interativa. Desta maneira, capta a mensagem sobre o contato de oferta entre os personagens do texto e o leitor, ratificado pelo distanciamento no que diz respeito à relação personagens e leitor, já que os processos verbais produzidos marcam o diálogo entre os personagens, que fica a título de leitura e reflexão por parte do leitor.

Nos ditames da metafunção composicional, também é oportuno observar a consideração pelo participante 15 de sua compreensão sobre enquadramento, valor da informação e saliência, tendo em vista que, pela produção verbal estabelecida, há discernimento sobre conexão entre os quadros da narrativa, bem como a percepção das saliências como cor da roupa dos personagens, definindo o espaço, personagens, expressões faciais, uso de óculos por Juca, dentre outras.

Sobre a integração entre o campo visual e o verbal, o participante 15 consegue compreender com clareza os elementos visuais na leitura e integrar os processos verbais produzidos de maneira a produzir uma reflexão sobre a violência a partir de situações precipitadas. No quadro, a seguir, encontramos a tira explorada.

Quadro 39: Produção individual do participante 15





Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Sobre o posicionamento do participante em relação ao tema, a partir da leitura do campo visual, como posto anteriormente, o enfoque por hora colocado condiz ao arrependimento de um garoto por ter agredido um colega antes de compreender as causas pelas quais ele teria derrubado seu livro. O participante 15 aborda uma situação recorrente nas escolas, a precipitação na hora de resolver situações de conflito.

4.3.2.5 Produção individual: Participante 25

A partir da leitura do campo visual da tira de humor proposta pelo participante 25, observamos que foram considerados elementos como características físicas e psicológicas dos personagens, evento apresentado, além do pertencimento dos personagens a um determinado grupo, neste caso, crianças que estudam.

Esta constatação pode ser confirmada ao considerarmos que ao produzir o processo verbal no quadro um, por exemplo, o participante fez a leitura das expressões faciais dos personagens em que Armandinho demonstra preocupação e, coerentemente com a expressão visual, o participante lança o processo verbal “Por que você não foi pra aula hoje?”, o que se repete nos demais quadros.

Desta maneira, também está presente na leitura realizada pelo participante o reconhecimento dos processos de ação e reação transacional bidirecional, tendo em vista que o diálogo é construído mediado pela orientação dos olhares e posicionamento dos corpos dos personagens.

No que tange ao evento, a leitura proposta pelo participante 25 é direcionada a situação de que o garoto Pudim falta na escola e isso chama a atenção do colega Armandinho, que o indaga sobre o ocorrido, daí há o relato de que Juca o ameaçou de comer o lanche e bater nele, o que conduz Pudim a decisão de resolver a situação por meio da violência física,

situação que culmina com Juca pedindo desculpas e prometendo não mais cometer a violência psicológica que vinha fazendo com o colega.

Sobre os elementos da metafunção interativa, há compreensão do contato de oferta entre personagens e leitor, ratificado pelo distanciamento entre eles, tendo em vista que os processos verbais produzidos consideram esta leitura. Também é possível observar a constatação de informações mobilizadas pelo participante 25 por meio dos elementos da metafunção composicional, tais como integração do texto quadro a quadro, o valor das informações nele presente, bem como elementos de saliência como cor das vestimentas dos personagens, utensílios que carregam etc.

A temática violência, proposta pela leitura do participante 25, situa a discussão sobre a possibilidade de revidar para resolver situações de conflito. É uma possibilidade de leitura já esperada porque os participantes da pesquisa sinalizaram este tipo de atitude como caminho para a resolução da violência, na etapa de preparação para a leitura. No demais, o participante 25 considerou a integração das duas linguagens em sua leitura e produção. A seguir, no quadro 40, encontramos a atividade realizada pelo participante 25.

Quadro 40: Produção individual do participante 25

Atividade digitalizada

Por que você não foi pra aula hoje?

Juca me falou que se eu fosse hoje ele ia comer meu lanche e me bater.

Mais um dia vou criar coragem e vou bater de frente com ele.

Me desculpa nunca mais falo aquilo com você.

Atividade digitada

Por que você não foi pra aula hoje?

Juca me falou que se eu fosse hoje ele ia comer meu lanche e me bater.

Mais um dia vou criar coragem e vou bater de frente com ele.

Me desculpa nunca mais falo aquilo com você.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de pesquisa.

Diante das análises realizadas, é oportuno considerar que o CEA aplicado e sua sistematização contribuiu positivamente para que os participantes da pesquisa pudessem mobilizar os recursos da GDV, assim como informações sobre a estrutura do gênero tira de humor e de seu propósito comunicativo para fazer a leitura interpretativa do campo imagético por meio deste gênero.

A partir disso, faz-se de fundamental importância reconhecer que os textos multimodais, como o gênero tira de humor, precisam ser lidos de maneira a considerar todas as formas de manifestação da linguagem nele presente, para que suas informações possam ser compreendidas, tendo em vista que “a multimodalidade tematiza a forma como o significado se organiza, como pode ser expresso por diferentes modos semióticos e quais semióticas produz” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 304).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica reivindica atenção voltada à leitura, já que ainda despontamos os últimos lugares quando o assunto é ler, compreender e interpretar textos, situação bastante conflituosa porque limita uma atitude autônoma do cidadão na sociedade vigente.

Desta maneira, compreender os sentidos do texto exige do leitor a compreensão de suas diversas linguagens, as quais precisam ser lidas individualmente e logo integradas para a identificação das informações que o autor/produtor do texto quer exprimir. Também é oportuno observar que no ato da leitura deve-se considerar o contexto de cultura em que os textos foram inseridos, uma vez que quem produz e quem lê sofre interferência deste contexto ao produzir sentidos.

Assim, considerando os textos compostos por mais de uma linguagem e pensando no ensino de língua como necessidade de uso na sociedade, este estudo teve o intuito de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a partir da leitura dos elementos visuais em harmonia com os verbais para a compreensão dos sentidos emitidos pelo gênero tira de humor, por meio da proposta didática Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) no 9º ano do ensino fundamental.

Deste modo, diante dos estudos sobre a influência da LSF no ensino de língua, assim como da GDV enquanto artefato que possibilita uma leitura sistematizada do campo imagético em textos diversos, lançamos mão do gênero tira de humor e da leitura de suas linguagens para explorar as informações dos campos visual e verbal em prol de compreender os sentidos produzidos pelo texto, cuja função é o humor e a crítica social. Para isso, nos apoiamos na orientação didática CEA.

A partir disso, recobramos os achados deste estudo para melhor situá-los. Assim, tratamos inicialmente das contribuições do CEA como proposta metodológica para o ensino de língua e depois abordamos os resultados no que tange às possibilidades de leitura apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Sobre o CEA, pudemos observar sua influência no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por priorizar o ensino de gêneros de maneira sistematizada. Assim, a etapa de preparação para a leitura, vivenciada neste estudo, conduziu os estudantes a repensarem os seus conhecimentos prévios, o que os motivou a participar ativamente do processo, já que a proposta de trabalho foi apresentada e a primeira atividade partiu de conhecimentos que já eram de domínio dos estudantes.

Em seguida, os estudantes puderam explorar juntamente com a professora pesquisadora as atividades da construção conjunta, que permitiram trabalhar o gênero tira de humor em sua função sociocomunicativa, elementos linguísticos e mais precisamente no que diz respeito às informações contidas na linguagem visual em harmonia com a verbal como produtora de sentidos. Neste momento, os participantes se sentiram ainda mais motivados porque tinham o apoio da professora pesquisadora durante a realização das atividades.

Na etapa de produção individual, os participantes pareciam tranquilos para realizar a atividade porque já tinham trabalhado com um modelo desta na produção conjunta, o que garantiu que eles soubessem realizar o que se pedia.

Desta feita, há que se ressaltar a proposta didática CEA como um caminho de relevante progresso para o ensino de língua, e especialmente de leitura, conforme desenvolvido neste estudo. Dentre outros aspectos relevantes nesta metodologia de ensino, ressaltamos a sua natureza de sistematização do gênero, considerando o contexto de cultura e de situação durante as atividades propostas e desenvolvidas.

No que diz respeito às leituras realizadas pelos estudantes, é oportuno afirmar que o ensino sistematizado, considerando as orientações propostas pela GDV, conduziu-os à identificação dos sentidos produzidos pelo texto. Assim, a leitura dos elementos visuais, realizada a partir de uma tira de humor, na etapa de produção individual, permitiu leituras diversas, como o esperado, todas dentro da temática proposta, a violência, como também manteve harmonia de sentidos com o texto visual apresentado.

Desta maneira, em menor ou em maior proporção, todos os participantes fizeram uso da GDV para fazer a leitura dos textos, o que é comprovado pela produção verbal por eles realizada. Isso indica que não há discrepância de sentido entre o texto produzido e o texto lido, o que há são possibilidades de leitura pertinentes ao campo visual explorado.

Outra constatação também relevante condiz ao fato de que os participantes mobilizaram seus conhecimentos de mundo para fazer as interpretações a partir do texto visual, e isso fez com que eles tivessem posicionamentos diversos sobre o que leram.

As possibilidades de leitura realizadas pelos participantes tiveram cinco motivações para a agressão física de Pudim sobre Juca, evidenciada pelo texto visual, as quais foram agrupadas em cinco categorias, a saber: calúnia (32%); atitudes de violência já cometida por Juca, isto é, Pudim se defende atacando (28%); problema de natureza não informada (20%); intolerância (16%); e, por fim, violência motivada por oportunismo (4%).

Assim, considerando a mobilização dos conhecimentos obtidos a partir das metafunções da Gramática do *Design Visual*, a integração entre linguagem visual e verbal,

bem como os posicionamentos assumidos diante da leitura, os participantes demonstraram possibilidades de leitura coerentes com o campo visual que lhes foi apresentado. Também é oportuno observar que eles mobilizaram reflexões sobre as diversas formas de violência presentes na escola e na sociedade em geral.

Diante do exposto, é importante ratificar a orientação didática CEA como proposta qualitativa para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, e, em especial, no ensino fundamental. Como também a consideração da imagem como texto que produz sentidos e, por consequência, precisa ser lido na escola, com o intuito da apreensão de significados pelos estudantes em contextos reais de interação. E, por fim, salienta-se a importância de estudar o gênero tira de humor por apresentar críticas sociais que partem da realidade social cotidiana por meio do humor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, dez. 2011.

ARAÚJO, Carlos Sidney Avelar; RIBEIRO, Volney da Silva; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Mafalda no mundo das desigualdades: uma análise sistêmico-funcional de um gênero multimodal e suas implicações no desenvolvimento do senso crítico da criança. **Caminhos da Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 109-130, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECK, Alexandre. **Armandinho zero**. 1. ed. – Florianópolis: A. C. Beck, 2013.

_____. **Armandinho nove**. 1. ed. – Florianópolis: A. C. Beck, 2016.

_____. **Armandinho nove**. 1. ed. – Florianópolis: A. C. Beck, 2016.

CATTO, Nathalia Rodrigues; HENDGES, Graciela Rabuske. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 193-217, dez. 2010.

CUNHA, Andreia Honório da. **Tiras e Gramática do Design Visual**: a produção de sentidos no gênero multimodal. 2017. 183p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot; SOUZA, Maria Medianeira de. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas. Recife: Pipa comunicação, 2014.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa**: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. 2016.

179f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: a grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **SILEL**, v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009.

MOTTA-ROTH, Desirre. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NOVELLINO, Márcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, Tiago Alves; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p.138-160, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. **VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade**. UFS-Itabaiana, Sergipe, 28-30 nov. 2013.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 399f. Tese (Doutorado em Linguística), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, n. 19, p. 161-186, 2009.

PREDEBON, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015.

241p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, centro de Artes e Letras, programa de Pós-graduação em Letras, RS, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 103-118.

_____. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.) **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 185-218.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A teoria social do discurso e a interface com textos publicitários. **Revista L@el em (Dis-)curso**, vol. 3, 2011, p. 13-26.

_____; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

_____. O ensino de leitura em língua adicional sob a ótica das multimodalidades. **Kirikerê: Pesquisa em Ensino**, n. 2, maio 2017, p. 155-171.

SANTOS, Talita Galvão; ARANTES, Taís Turaça; SANTOS, Nataniel Gomes dos. Crítica social nas tiras de Armandinho, de Alexandre Beck, para usar em sala de aula. **Philologus**, v. 19, n. 57, p. 352-360, 2013.

SILVA, Priscilla Cardoso; GOMES, Nataniel Santos. Uma análise da oralidade nas *webcomics* do Armandinho. **Philologus**, v. 20, n. 60, p. 2443-2454, 2014.

SILVA, Viviane Maria da. **Ciclo de ensino e aprendizagem na escola e estórias escritas: um estudo de problemas fono-ortográficos**. 2016. 149p. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS). Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística.
DELTA, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.