



**DIÁLOGO ENTRE O LETRAMENTO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL:
UMA PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS A FAVOR DA LEITURA DE
TIRAS**

Mestrando: VALDIR GOMES GAIÃO
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

NAZARÉ DA MATA

2021

**DIÁLOGO ENTRE O LETRAMENTO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL:
UMA PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS A FAVOR DA LEITURA DE
TIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, como requisito para Qualificação.

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

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
Linguagens e Letramentos

LINHA DE PESQUISA: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

VALDIR GOMES GAIÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

G137d Gaião, Valdir Gomes
Diálogo entre o letramento e a gramática do design visual: uma proposta de oficinas didáticas a favor de tiras / Valdir Gomes Gaião. – Nazaré da Mata: [s.n.], 2021.

144 p. : il.

Orientadora: Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Tiras. 2. Multimodalidade. 3. Letramento Visual. 4. Gramática do Design Visual. I. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque (orient.). II. Título.

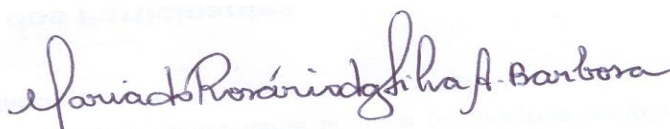
CDD 407

VALDIR GOMES GAIÃO

DIÁLOGO ENTRE O LETRAMENTO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS A FAVOR DA LEITURA DE TIRAS

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 12/07/2021

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



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



Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida
Examinador Externo (PROLING-UFPB)



Profa. Dra. Mônica Maria Gadêlha de Souza Gaspar
Examinador Interno (PROFLETRAS-UPE/ *Campus* Mata Norte)

Nazaré da Mata- PE

2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me proporcionar o dom da vida, com saúde, paz e que me transmite a certeza de que a cada dia podemos executar diversas atividades porque somos agraciados por este dom maravilhoso que é poder respirar e compartilhar momentos significativos em nossa existência;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Nazaré da Mata, por possibilitar a experiência de adquirir conhecimentos pertinentes e que serão postos em prática com nossos alunos visando uma melhoria no sistema educacional do qual fazemos parte;

A todos os docentes do referido curso por terem contribuído significativamente com suas respectivas pesquisas na aquisição de conhecimentos vivenciados durante todo o período em que estivemos juntos, ampliando assim, o nosso repertório cognitivo;

À professora, Dr.^a. e orientadora Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa pela disponibilidade, paciência e condução de todo trabalho executado no decorrer desta pesquisa;

Aos colegas de classe com os quais compartilhamos momentos de grande aprendizado e socialização de nossa vivência em sala de aula e pelo elo de amizade construída no percurso do referido curso;

Aos meus dois filhos, Guilherme e Gabriel por serem o motivo maior de inspiração e por serem também os responsáveis em despertar em mim a consciência de responsabilidade em proporcionar uma vida mais digna a cada um deles;

À minha esposa Cláudia Mendes Antunes Gaião pelo apoio incondicional e incentivo desde os primeiros passos de inserção no Profletras e pelo companheirismo de sempre nas horas mais difíceis. Ela que é o meu porto seguro e está sempre disposta a compartilhar todos os obstáculos e conquistas que surgem em meu cotidiano;

À Escola Brigadeiro Eduardo Gomes, em nome da gestora Janaise Faustino pela colaboração e apoio no desenvolvimento desde os momentos iniciais em que foi aplicado o projeto piloto até a presente data;

Aos alunos que fazem parte da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, por serem alvo da pesquisa e por terem contribuído na construção do projeto piloto de onde surgiu a inquietude para elaboração desta pesquisa;

A todos os alunos que já concluíram o Profletras e demais pessoas pensantes (autores) que proporcionaram ampliar o mundo do conhecimento através de seus estudos, norteando assim outras pesquisas relevantes.

SIGLAS E ABREVIATURA

GDV – Gramática do *Design* Visual

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Profletras – Mestrado Profissional em Letras

MEC – Ministério da Educação

EF – Ensino Fundamental

SAEPE – Sistema de Avaliação do Ensino de Pernambuco

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino do Brasil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LSF – Linguística Sistêmico- Funcional

HQs – Histórias em Quadrinhos

GSF – Gramático Sistêmico-Funcional

DV – Design Visual

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

V. – Volume

P. -Página

N. – Número

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PD – Projeto Didático

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Linha / vetor unidirecional	58
Ilustração 02 – Caixa / vetor unidirecional	59
Ilustração 03 – Duas caixas / vetor unidirecional	59
Ilustração 04 – Vetor unidirecional /caixa	59
Ilustração 05 – Vetor bidirecional	59
Ilustração 06 – Duas caixas / vetor bidirecional.....	60
Ilustração 07 – Duas caixas / dois vetores unidirecionais	60

FIGURAS

Figura 01 – Gramática Sistêmico-Funcional X Gramática do <i>Design Visual</i>	52
Figura 02 – As metafunções da Gramática do <i>Design Visual</i>	53
Figura 03 – Linguagem organizada em estratos	55
Figura 04 – Metafunção Representacional.....	57
Figura 05 – Fragmento de Tira.....	59
Figura 06 – Metafunção Interativa	62
Figura 07 – Metafunção Composicional	64
Figura 08 – Representação em quatro fases do ciclo básico da Investigação-Ação.....	71
Figura 09 – Letramento Visual por Meio de Tiras	90
Figura 10 – Atividade 01.....	85
Figura 11 – Atividade 02.....	87
Figura 12 – Atividade 03.....	90
Figura 13 – Atividade 04.....	90
Figura 14 – Atividade 05.....	92
Figura 15 – Atividade 06.....	95
Figura 16 – Atividade 07.....	96
Figura 17 – Atividade 08.....	99
Figura 18 – Atividade 09.....	100
Figura 19 – Atividade 10.....	102
Figura 20 – Atividade 11.....	103
Figura 21 – Atividade 12.....	105

Figura 22 – Atividade 13.....	107
Figura 23 – Atividade 14.....	110
Figura 24 – Atividade 15.....	114
Figura 25 – Atividade 16.....	118

QUADROS

Quadro 01 – Distribuição das Tiras.....	76
Quadro 02 – Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras – Propósito Didático.....	77
Quadro 03 – Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras - LEVET.....	81
Quadro 04 – Tiras da Fase 01.....	83
Quadro 05 – FASE 01 – Distribuição das Oficinas (Etapas 01 e 02)	84
Quadro 06 – Estudo Dirigido.....	87
Quadro 07 – FASE 02 – Distribuição das Oficinas 05 e 06 (Etapa 03)	107
Quadro 08 – FASE 03 – Distribuição das Oficina 07 (Etapa 04)	113
Quadro 09 – FASE 04 – Distribuição da Oficina 08 (Etapa 05)	117



*Seria uma atitude ingênua
esperar que as classes
dominantes desenvolvessem uma
forma de educação que
proporcionasse às classes
dominadas perceber as injustiças
sociais de maneira crítica.*

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender como as imagens constroem significados em Tiras e promove a interpretação da temática social a partir de atividades desenvolvidas em um projeto didático. Mais especificamente, buscamos analisar os significados representacionais, interativos e composicionais de Tiras contempladas nas atividades e o diálogo entre o texto verbal e não verbal e sua contribuição para a formação do leitor. Nessa perspectiva, trazemos a leitura de imagens em Tiras, considerando a interpretação e a compreensão da temática social a partir dos significados interativos, composicionais e representacionais, no âmbito da GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Para fundamentar tal estudo, baseamo-nos nos estudos da multimodalidade e dos multiletramentos, em especial, da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) para a análise do texto visual na perspectiva da Semiótica Social, destacando as metafunções da GDV em diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004); além de enfatizar os estudos de Almeida (2008); Rojo (2012); Barbosa (2012); Marcuschi (2002); Nicolau (2010); Ramos (2011); Lewin (1997); Carvalho (2006); Silva (2001), Menezes (2001) dentre outros. Apresentamos, neste estudo, uma proposta didática de letramento visual baseada nos estudos de Stokes (2002) em diálogo com uma pesquisa realizada por Almeida (2011) e inspirada, principalmente, na Pedagogia Colaborativa (VYGOTSKY, 1998). Os resultados mostram que o letramento visual possibilita uma leitura competente de imagens nas práticas sociais e a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar pode ser permitida por meio da leitura de imagens. Acreditamos que esta pesquisa contribui significativamente na formação de um leitor crítico e atuante diante das adversidades que surgem em nosso cotidiano. A Tira Humorística, por ser um gênero multimodal, é um suporte muito promissor neste sentido de despertar o interesse dos discentes de forma dinâmica e consciente. Neste sentido, apresentamos o LEVET-Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras com o propósito de se tornar um suporte pedagógico a ser trabalhado devidamente pelos educadores no ambiente escolar, a partir da análise dos textos semióticos presentes em algumas Tiras Humorísticas.

Palavras chaves: Tiras. Muldimodalidade. Letramento Visual. Gramática do Design Visual.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand how images build meanings in Tiras and promote the interpretation of the social theme from activities developed in a didactic project. More specifically, we seek to analyze the representational, interactive and compositional meanings of Tiras contemplated in the activities and the dialogue between the verbal and non-verbal text and its contribution to the reader's formation. In this perspective, we bring the reading of images in Tiras, considering the interpretation and understanding of the social theme from the interactive, compositional and representational meanings, within the GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). To support this study, we base ourselves on studies of multimodality and multiliteracies, in particular, the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen (2006) for the analysis of visual text from the perspective of Social Semiotics, highlighting the metafunctions of GDV in dialogue with the Systemic-Functional Linguistics of Halliday and Matthiessen (2004); in addition to emphasizing the studies by Almeida (2008); Rojo (2012); Barbosa (2012); Marcuschi (2002); Nicolau (2010); Ramos (2011); Lewin (1997); Carvalho (2006); Silva (2001), Menezes (2001) among others. In this study, we present a didactic proposal for visual literacy based on the studies by Stokes (2002) in dialogue with a research carried out by Almeida (2011) and mainly inspired by Collaborative Pedagogy (VYGOTSKY, 1998). The results show that visual literacy enables competent image reading in social practices and the ability to see, understand and, finally, interpret and communicate can be enabled through image reading. We believe that this research significantly contributes to the formation of a critical and active reader in the face of adversities that arise in our daily lives. The Humor Strip, being a multimodal genre, is a very promising support in this sense of awakening the interest of students in a dynamic and conscious way. In this sense, we present the LEVET-Visual Literacy at School through Strips with the purpose of becoming a pedagogical support to be properly worked by educators in the school environment, from the analysis of semiotic texts present in some Humorous Strips.

Keywords: Strips. Multimodality. Visual Literacy. Grammar Visual Design.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA MULTIMODALIDADE PARA O LETRAMENTO VISUAL E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	23
2.1.1 Sobre Multimodalidade e letramento.....	23
2.1.2 Habilidades de letramento visual.....	25
2.1.3 Sobre o ensino de leitura e escrita na escola.....	27
2.2 GÊNERO TIRAS: ORIGEM, EVOLUÇÃO E ORGANIZAÇÃO.....	33
2.2.1 Sobre o surgimento das Tiras.....	33
2.2.2 Sobre a construção do gênero.....	39
2.2.3 Sobre o humor	41
2.2.4 Sobre os elementos verbais e não verbais.....	43
2.3 CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	47
2.3.1 Sobre concepção de Gramática Visual.....	47
2.3.2 Sobre as metafunções.....	53
2.3.3 Metafunção Representacional.....	56
2.3.4 Metafunção Interativa.....	62
2.3.5 Metafunção Composicional.....	64
2.4. CONTRIBUIÇÃO PARA PROPOSTA DIDÁTICA: O OLHAR DA PESQUISA-AÇÃO, DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DA PEDAGOGIA COLABORATIVA.....	66
2.4.1 Sobre a Pesquisa-Ação.....	66
2.4.2 Sobre a Investigação-Ação.....	70
2.4.3 Sobre a Pedagogia Colaborativa.....	72
3. PERCURSO METODOLÓGICO: ESTABELECENDO OS CAMINHOS DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	75
3.1 Sobre o contexto: Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental.....	75
3.2 Sobre a Abordagem.....	75

3.3 Sobre o <i>Corpus</i>	76
3.4 Sobre a Proposta Didática.....	77
4. PROPOSTA DIDÁTICA COM FOCO NO LETRAMENTO VISUAL: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA LEITURA DE TIRAS.....	79
4.1 Do Projeto didático LEVET – Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras.....	79
4.1.1 FASE 01 – Vendo Tiras.....	84
4.1.1.1 Oficina 01 – Contexto de Cultura e de Situação.....	85
4.1.1.2 Oficina 02 – Construção do Significado Interativo da Imagem.....	89
4.1.1.3 Oficina 03 – Construção do Significado Composicional da Imagem.....	95
4.1.1.4 Oficina 04 – Construção do Significado Representacional da Imagem.....	103
4.1.2 FASE 02 – Interpretando Tiras.....	106
4.1.2.1 Oficina 05 – Diálogo entre o texto escrito e a imagem.....	107
4.1.2.2 Oficina 06 – Crítica Social de Tiras: foco no contexto e na linguagem.....	109
4.1.3 FASE 03 – Compreendendo Tiras.....	113
4.1.3.1 Oficina 07 – Observação do Contexto e dos Significados.....	114
4.1.4 FASE 04 – Comunicando Através de Tiras.....	117
4.1.4.1 Oficina 08 – Socialização e Reflexão da Crítica Social.....	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
6. REFERÊNCIAS.....	125
7. ANEXOS.....	134

1. INTRODUÇÃO

Esta Dissertação – intitulada de **DIÁLOGO ENTRE O LETRAMENTO E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DIDÁTICAS A FAVOR DA LEITURA DE TIRAS** – articula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) oferecido em rede Nacional. Esse Programa conta com a participação de Instituições de Ensino Superior no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja sede está localizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e seu principal objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Insera-se, na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais contemplada pelo curso do PROFLETRAS, e traz uma proposta didática de ensino da leitura para o 8º ano do Ensino Fundamental, incorporada à Base Nacional Comum Curricular (2018) e aos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2018). Nesses referenciais de ensino, percebemos expectativas de aprendizagem no que tange à leitura e à produção de diferentes gêneros de textos que circulam nas diferentes esferas da vida social para formar o leitor no Ensino Fundamental.

O PROFLETRAS objetiva qualificar a formação do professor de Língua Portuguesa, ampliando a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, garantindo o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental e proporcionando estudos de multiletramentos no âmbito da formação leitora e escrita. Para tanto, proporciona formação de professores em exercício no Ensino Fundamental.

Em uma pesquisa piloto realizada no ano letivo de 2019, notamos dificuldades no processo de leitura de Tiras¹ Humorísticas, publicadas no Livro Didático - Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2015) e distribuído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2017). O que nos motivou a desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para mitigar tal evidência através de um projeto didático: LEVET - Letramento Visual na Escola por meio de Tiras

1- A palavra “Tiras” será grafada no decorrer do texto em letra maiúscula, como forma de destaque, por ser o objeto de estudo desta pesquisa.

Na ocasião, notamos que grande parte dos alunos do 8º ano de uma escola pública estadual, apresentava dificuldade na interpretação de Tiras por ser um texto multimodal e por contemplar uma temática social. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes se resume a fazer um breve comentário dos fatos explícitos e não consegue detectar a crítica social das Tiras, considerando as imagens. Esse fato parece ocorrer na escola com frequência, por não existir projetos didáticos com texto multimodal, destacando o diálogo entre a leitura do texto verbal (escrita) com o texto não verbal (imagem) e a formação do leitor.

Além disso, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2017, 2019), também não foram satisfatórios no que tange à leitura de texto verbal e não verbal, indicando que a maioria dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa piloto parece ainda não ser capaz de fazer leitura de texto multimodal, considerando a leitura do texto não verbal (texto imagético); e, muitas vezes, nem percebem uma crítica social explícita em Tiras.

Diante dos estudos da pesquisa piloto e dos resultados do SAEB, notamos a necessidade de contemplar em projetos didáticos na escola diálogos entre Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o Letramento visual e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), no que tange à construção dos significados das imagens em Tiras por ser um Gênero de Texto tanto publicado no PNLD adotado, quanto por ser contemplado nas propostas pedagógicas da escola para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este estudo se justifica, potencialmente, por três razões: (1) pouca existência na escola de estratégias didáticas inovadoras que viabilizam a formação do leitor crítico, considerando o texto imagético a favor da formação leitora crítica; (2) escassa familiaridade dos docentes de Língua Portuguesa com propostas didáticas que promova a leitura, dialogando o texto verbal com o não verbal; (3) falta valorização nas aulas de leitura e de escrita de textos imagéticos de caráter social e humorístico, tanto em projetos de leitura quanto no Livro Didático.

Inicialmente, notamos, mediante minha prática docente, que o professor desenvolve estratégias didáticas de leitura na sala de aula ainda distante do amadurecimento crítico do aluno, e que, grande parte dos docentes não utiliza práticas pedagógicas criativas que aproximem o uso da língua com o interesse e o contexto dos educandos. Esse fato, cada vez mais, vem se tornando um indicador para mostrar a

necessidade de estudos com textos multimodais em contextos escolares - envolvendo o não verbal e verbal.

O uso de Tiras em estudos de leitura, por exemplo, é pouco usado. Muitas vezes, esse gênero é utilizado no Livro Didático, apenas, como pretexto, isto é, sua função se restringe a servir de suporte para a aplicabilidade dos conteúdos gramaticais. Nessa pesquisa, o enfoque voltado para as Tiras é o entendimento da temática social que os alunos podem inferir na junção dos textos verbais e não verbais e se eles são capazes de compreender a crítica presente nas Tiras Humorísticas. É, nesse sentido, que o gênero Tiras se inter-relaciona com a presente pesquisa.

A escolha desse gênero para este estudo deve-se, sobretudo, ao seu caráter multimodal e por despertar, de certa forma, uma curiosidade por parte dos alunos por ser um texto não composto, apenas pelo signo verbal (escrito). Além disso, a grande dificuldade que eles apresentam em desenvolver a leitura e a interpretação adequada de gênero multimodal ainda é precária no ambiente escolar, e, em consequência disso, arriscamos concordar com Boruchovitch (2001, p.24), quando lembra que “muitas das dificuldades escolares desses alunos podem estar associadas a deficiências na compreensão dos conteúdos lidos”.

Outros dois fatores, também, nos chamam atenção na escola: a inserção de textos, apenas escritos e longos, nos Livros Didáticos para ampliar a leitura dos alunos e pouca existência de textos multimodais em projetos didáticos com o intuito de formar o leitor crítico. A maioria dos textos escolhidos pelos autores desses relevantes recursos metodológicos contempla leituras que são consideradas pelos alunos como enfadonhas e cansativas, fazendo com que os mesmos não demonstrem interação com as temáticas estudadas, distanciando-os assim, da prática de leitura e de escrita. Algumas estratégias didáticas adotadas por professores priorizam convenções ortográficas e gramaticais e não conseguem efetivar tais aprendizagens trabalhadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, notamos que alguns Livros Didáticos de Língua Portuguesa enfatizam uma prática docente puramente gramatical, mesmo que algumas editoras tentem inovar, mas sempre utilizam recursos diversificados com o gênero Tiras, como pretexto, voltando a destinar um enfoque mais centralizado nas nomenclaturas gramaticais.

Infelizmente, a percepção crítica de temática social por parte dos estudantes do 8º ano parece ser deficiente. Esse fato aponta a necessidade do trabalho realizado com Tiras humorísticas atreladas ao contexto social. Muitos alunos se limitam a externar, através da

escrita e/ou fala uma avaliação superficial das Tiras, ou seja, eles não conseguem estabelecer um comentário que venha a corroborar para um olhar minucioso do que está implícito. O humor das Tiras não está condicionado, apenas, a esta visão, mas sim, através dela, levar o aluno a perceber qual a verdadeira intencionalidade e a que temática social ela está implicitamente se referindo e espera que o leitor seja capaz de absolver a crítica presente na mesma.

Diante dessas manifestações, consideramos problemáticas as práticas didáticas adotadas pelos docentes do 8º ano do EF, uma vez que parece não possibilitar a formação crítica dos alunos. A princípio, observamos que é fundamental que sejam levadas para a sala de aula temáticas com as quais a sociedade esteja vivenciando e, a partir delas, despertar um posicionamento pessoal sobre tais problemáticas abordadas no gênero Tiras. Dessa forma, os alunos do EF poderão se apropriar cada vez mais da pretensão das Tiras Humorísticas.

A minha experiência, também, indica que esse problema não se restringe, apenas, ao 8º ano de Ensino Fundamental, ano para o qual será indicada a proposta didática de leitura multimodal. Por meio de conversas informais com demais docentes que fazem parte do EF do Município de Macaparana, percebemos que nos outros anos do EF – do 6º ao 9º ano - os estudantes, também se deparam com esses entraves no que se refere à competência crítica dos alunos. Logo, apresentamos neste trabalho uma proposta didática que possa ser contemplada no 8º ano do EF, mas que também, com algumas modificações, poderá ser aplicada do 6º ao 9º ano.

Através de especulação em escolas estaduais, verificamos que a incidência de projeto didático que contemple o gênero Tiras como um suporte de aprendizagem de leitura e de escrita, ainda é muito pouco evidenciada. Parece não existir um trabalho com Tiras que subsidie o professor a trabalhar a leitura e a produção textual que possa colaborar para o desenvolvimento da criticidade.

Outra situação evidenciada na prática escolar do EF é a frequência de Tiras para estudos meramente gramaticais descontextualizados. Desse modo, observamos que, em atividades externas como a aplicação das avaliações do SAEPE e SAEB, também não é diferente a importância que se atribuem a trabalhar o gênero Tiras e outros textos multimodais. Muitas questões são totalmente utilizadas para a aquisição de um conhecimento gramatical. Mais uma vez, as Tiras aparecem com a intenção de servir como mais um suporte para desenvolver a habilidade do aluno em outros segmentos que não seja

a compreensão crítica dos alunos. Os descritores que são analisados em tais avaliações valorizam algumas habilidades que restringem a percepção dos alunos em descobrir o teor crítico implícito no referido gênero textual.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC /2018), em sua atual versão, também direciona uma abordagem que contempla o uso do gênero Tiras, enfatizando a utilização de textos multimodais, porém, assim como nas avaliações externas citadas anteriormente, parece não contemplar a visão crítica que os alunos poderiam vir a desenvolver, caso fossem questionados/direcionados a analisá-las. Nessa perspectiva, a BNCC (2018) aponta a necessidade de “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias (...), de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos”. Parece-nos que os Livros Didáticos, na realidade, distanciam-se desta perspectiva que a BNCC oferece. Assim, consideramos que a BNCC (2018) precisa estar associada ao livro didático e aos projetos didáticos inseridos nas escolas, uma vez que é esse o maior recurso pedagógico com o qual os professores lidam diretamente em sala de aula. Não adianta fazer uma teoria muito bem definida que, na realidade, não se aplica.

Como investigação de pesquisa, pretendemos nos deter a três questionamentos sobre os quais estarão voltados os resultados deste estudo: como uma proposta didática pode contribuir para formação do aluno-leitor, a partir da leitura de Tiras? De que forma a imagem das Tiras constroem significados? De que forma o texto imagético proporciona uma interpretação da temática social em Tiras?

Para tanto, o objetivo principal deste estudo é compreender como os significados construídos por imagens em Tiras pode promover a interpretação da temática social, considerando atividades de um projeto didático. Mais especificamente, buscamos analisar os significados representacionais, interativos e composicionais de Tiras contempladas nas atividades; e analisar o diálogo entre o texto verbal e não verbal, considerando os significados apresentados nas imagens das Tiras.

Para fundamentar este estudo, utilizamos, prioritariamente, no âmbito dos estudos da linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY,1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e o Letramento Visual (STOKES, 2002). E, para dialogar com a proposta didático-pedagógica, trazemos uma discussão da Pedagogia Colaborativa à luz dos estudos da Pesquisa-ação (THIOLEENT, 2011).

Além disso, destacamos, dentre alguns estudiosos que trabalham nessa perspectiva da multimodalidade e sua relação com o Ensino Fundamental, as pesquisas de Almeida (2009), Rojo (2012); Barbosa (2012); Vergueiro (2012), Marcuschi (2002); Nicolau (2010); Ramos (2011); Lewin (1997); Carvalho (2006) etc.; no âmbito da pesquisa-ação, priorizamos os estudos de Thioleent (2011) e seus seguidores.

Quanto à disposição da fundamentação teórica desta dissertação, organizamos em seis capítulos: Iniciamos no capítulo 1 enfatizando a importância da multimodalidade para o letramento visual, destacando a relação do texto verbal com o não verbal. Destacamos a presença dos textos imagéticos e toda a evolução destes no contexto escolar e social, priorizando a comunicação que se efetiva através dos recursos semióticos advindos da evolução tecnológica pela qual passa a sociedade na atualidade. Salientamos ainda a necessidade de o leitor não ser apenas eficaz na leitura escrita centrada no texto verbal, mas sim ser capaz de interpretar e dialogar efetivamente com o texto visual que se faz presente em nosso cotidiano, e que o processo da escrita e leitura precisa ser evidenciado através da interligação entre essas duas modalidades da linguagem;

Já no capítulo 2, reservamos um espaço para apresentar um pouco sobre a origem e evolução do gênero textual das Tiras, que é o objeto de estudo e análise desta pesquisa. Então apresentamos um breve histórico sobre o primórdio deste gênero textual, o processo de construção, o humor que é a marca evidente, bem como a constante relação do texto verbal com o imagético que se faz presente na Tiras;

Ainda sobre essa análise do texto imagético, destacamos no capítulo 3 uma abordagem sobre os postulados teóricos adotados para nortear a pesquisa, enfatizando a contribuição da Gramática do *Design* Visual para a formação do leitor crítico e reflexivo que podemos aprimorar no ambiente escolar. Para tal obtenção, apresentamos um pouco sobre a concepção da Gramática do *Design* Visual, suas metafunções (representacional, interativa e composicional) e como estas se materializam na análise do texto imagético;

No capítulo 4 apresentamos a contribuição para a proposta didática e para a concretização desta proposta, levantamos alguns pontos fundamentais relacionados ao processo da Pesquisa-Ação, sobre a Investigação-Ação e também sobre a Pedagogia Colaborativa. Esses elementos são fundamentais para tecermos um olhar mais detalhado e minucioso de como se organiza os estudos no campo acadêmico;

Partindo para o capítulo seguinte, mencionamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, iniciando pela natureza da pesquisa, seguida pelo contexto e

apresentação do *corpus* analisado, bem como sua especificação do projeto e a forma de como se procederá o percurso metodológico desta pesquisa, isto é, os caminhos da proposta didática, desde o contexto que está centrado no Ensino Fundamental, bem como a abordagem se evidenciará na proposta didática. Todas as fases serão gradativamente apresentadas para obtermos um panorama do produto desta pesquisa;

No capítulo 6 destacamos a proposta didática com foco no letramento visual, destacando algumas reflexões e contribuições para a leitura de Tiras sob o viés da GDV. Neste capítulo apresentamos o LEVET que é o nosso projeto didático: Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras. Abordamos também a relação entre as instâncias que compõem o Letramento Visual que são: Ver, Compreender, Interpretar e Comunicar. Todas essas etapas se materializam na análise das Tiras propostas para estudo com os resultados obtidos e com a análise do *corpus* e discussão diante das análises desenvolvidas.

Em síntese, a presente pesquisa encontra-se voltada para a presença das Tiras humorísticas contidas nos Livros Didáticos dos alunos do 8º ano do ensino fundamental e sua relação para a formação do leitor crítico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns autores foram fundamentais para embasar essa referida pesquisa, no âmbito dos estudos da linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e o Letramento Visual (STOKES, 2002). No que tange à proposta didático-pedagógica, dialogamos com a Pedagogia Colaborativa à luz dos estudos da Pesquisa-ação (THIOLEENT, 2011). Quanto à perspectiva da multimodalidade e sua relação com o Ensino Fundamental, sobressaem as pesquisas de Almeida (2009), Rojo (2012); Barbosa (2012); Vergueiro (2012), Marcuschi (2002); Nicolau (2010); Ramos (2011); Lewin (1997); Carvalho (2006) etc., dentre outros pesquisadores.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA MULTIMODALIDADE PARA O LETRAMENTO VISUAL E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão a respeito da multimodalidade, dialogando com as concepções de letramento e do letramento visual; além de destacar o ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, relacionamos o termo letramento visual às novas modalidades de práticas de leitura e escrita, que impulsionadas pela tecnologia, solicita uma visão multimodal.

2.1.1 Sobre Multimodalidade e Letramento

Hodiernamente, percebemos que as informações, com o advento da tecnologia e todos os aparatos digitais disponíveis, se propagam com uma velocidade cada vez mais intensa. O que nos chama a atenção é o enfoque dado aos recursos com os quais estas informações chegam até nós. A comunicação está atrelada a novas modalidades que possibilitam um maior envolvimento do leitor com o conteúdo a ser codificado, não está mais restrita apenas aos signos verbais.

Dentre esses recursos destacamos a multimodalidade, ou seja, o aspecto visual que se faz primordial para que tenhamos um acesso mais dinâmico no meio da comunicação que se realiza em diversos aspectos da sociedade e que denominamos de letramento visual. Portanto, é imprescindível que estejamos atentos ao direcionamento do trabalho executado com os textos imagéticos e como está realizando o processo comunicativo, já que

é muito fácil perceber na comunicação contemporânea que as imagens têm disputado cenários antes ocupados predominantemente por construções verbais, constatação que tem incentivado estudos para investigar tanto as características comuns como as diferenças da integração entre os vários modos semióticos nos eventos de comunicação (CANI, 2019).

A definição de letramento que, segundo Soares (2002), é o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais e precisa ser evidenciada nas atividades pedagógicas para que os alunos e professores possam fazer uso de forma coerente no âmbito escolar. Dessa forma, essa autora propõe o uso do plural – *letramentos* – para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas em suas práticas de leitura e de escrita. Diferentes espaços e mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002).

Desse modo, compreendemos que o leitor não deve ter apenas a habilidade de ler e escrever, ele precisa desenvolver a habilidade de trabalhar com a informação visual, atribuindo os significados que esta informação fornece, até porque a relação com os textos imagéticos está muito intrínseca em nosso cotidiano, como no próprio aparelho de celular que é um recurso com o qual fazemos uso diariamente e que é provido de muitos aspectos visuais.

Se pensarmos na pluralidade e riqueza de textos multimodais/visuais que se configuram na vida cotidiana, certamente alguns passariam despercebidos, dada a naturalidade em lidar com muitos recursos que se valem de imagem. Em aplicativos para celulares, por exemplo, os ícones são muito mais representativos para a busca de serviços que a própria escrita. Fonte e Caiado (2014), analisando fragmentos de práticas discursivas extraídas do aplicativo *WhatsApp* a fim de observar os usos de aspectos multimodais na relação entre texto verbal e visual, apontam que a imagem se destaca de diversas formas: substitui o texto verbal, dá ênfase, antecipa, ilustra e sintetiza as práticas discursivas. (CANI, 2019).

Essa multimodalidade vem direcionar uma nova perspectiva no processo do ensino aprendizagem que não se faz mais restrito ao texto oral e escrito, ela ultrapassa estes campos abrangendo agora os recursos necessários e imprescindíveis para a aquisição de um conhecimento significativo baseado no olhar direcionado às imagens. E, para isto, as cores, o formato das letras, o som, as imagens, movimentos e gestos, contribuem significativamente e são responsáveis por proporcionar uma nova dimensão no que diz respeito à análise de um texto que procura transmitir um conhecimento que vai além da decodificação das palavras. Este é o objetivo da multimodalidade afirmar que a construção

de um sentido se realiza por esses diversos mecanismos visuais que corroboram para a realização de uma junção que se entrelaça no decorrer da interpretação textual.

Portanto, faz-se necessário que estejamos preparados para lidar com a prática desses recursos da multimodalidade presente em nossa vivência. Além de ler e escrever é necessário que tenhamos a habilidade de lidar com o letramento visual que possui uma carga interpretativa muito aguçada, ou seja, o letramento visual não se limita a uma mera observação da imagem apenas para compor uma ilustração isolada do texto verbal, pelo contrário, o letramento visual requer uma aprendizagem que é realizada a partir de uma construção detalhada de cada item que o compõe.

2.1.2 Habilidades do Letramento Visual

Para Stokes (2002), o letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação. É justamente essa habilidade que precisa ser trabalhada no ambiente escolar. Como educadores, precisamos utilizar esses recursos para gradativamente poder propiciar um entendimento das imagens de forma mais eficaz com nosso alunado. As Tiras se inserem nesse contexto por possuírem estes recursos multimodais e que, na maioria das vezes, são erroneamente utilizadas nas escolas, percebemos que boa parte das atividades contidas no livro didático faz um trabalho superficial com esse gênero textual, deixando de aprimorar essa possibilidade de conhecimento.

Nessa perspectiva, o letramento visual requer do leitor/produtor muito mais que uma mera leitura. Faz-se necessário que seja ativado um olhar minucioso para esse processo comunicativo. E alguns elementos são essenciais para a adequada observação do texto imagético:

É preciso (a) atribuir sentido dentro do contexto cultural em que a imagem foi criada; (b) entender a sintaxe, como seu estilo e composição; (c) analisar as técnicas utilizadas em sua produção; (d) avaliar o mérito estético do trabalho; (e) avaliar sua finalidade e audiência; e (f) compreender a sinergia, a interação, a inovação, o impacto afetivo e/ou a “sensação” de uma imagem. A ativação dessas diversas capacidades de leitura visual não pode servir a uma imagem que se coloque apenas como um complemento da linguagem verbal, mas sim como um significativo veículo de comunicação e informação. (BAMBFORD, 2003, p.1)

Desse modo, entendemos que o letramento visual pode possibilitar aos alunos uma aproximação com o mundo on-line e para todos os espaços que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Oliveira (2008) afirma:

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Dialogando com Stokes (2002), Oliveira (2006) aponta que a construção de sentido, que antes era construída de forma monomodal, agora abrange outras modalidades comunicativas, dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem. Esses fatores são primordiais no processo de leitura considerando a composição visual de um texto.

Assim, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) esclarecem que as composições visuais, assim como as linguísticas, veiculam significados e, em função disso, necessitam de interpretações específicas quando integradas aos textos multimodais. Seguindo essa concepção, Fernandes e Almeida (2008, p. 11) apontam, também, que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com força semelhante à de um texto formado por palavras”.

Neste sentido, lembra Cani (2019) que a leitura de textos multimodais sem o reconhecimento de seus recursos semióticos

pode desvalorizar seu potencial comunicacional, desviando a expressividade dialógica e deixando de instigar reflexões e discussões em torno da representação desses textos. Acreditamos que a *internet* e a multiplicidade de linguagens, que requerem diferentes modos de leitura, devem ser contempladas nos currículos das escolas e jamais antagonizadas como práticas de cultura inapropriadas à aquisição do conhecimento. (CANI. 2019, p.03)

Dionísio (2006), também, relata que a leitura na sociedade contemporânea demanda uma prática voltada para a multimodalidade, e essa realidade faz parte dos interesses reais dos jovens em relação às suas práticas sociais. É preciso incorporar às aulas de língua portuguesa quaisquer modos de comunicação presentes no mundo contemporâneo, sejam *sites*, *blogs*, pinturas, grafites, HQs, infográficos, etc. Por este motivo, estamos analisando criteriosamente a multimodalidade presente em Tiras Humorísticas, buscando desenvolver mecanismos que facilitem a interpretação do letramento visual contido nas mesmas.

Assim, faz-se necessário que o ambiente acadêmico amplie suas abordagens educacionais e não mais foque um trabalho apenas moldado no texto monomodal (escrito e linear), hoje há outras modalidades comunicativas que precisam ser analisadas considerando uma concepção multimídia de texto. A imagem deve ser estudada em sua plenitude e não mais de forma superficial, deve-se considerar as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas, fazendo uso também do som e movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos e da simulação visual dentro de estruturas hipertextuais.

2.1.3 Sobre o ensino de leitura e escrita na escola

Ao longo dos anos, ocorreram inevitavelmente mudanças significativas em todos os aspectos da sociedade e com a forma de comunicação, não foi diferente. Diante destas novas perspectivas no campo da linguagem, surge um termo essencial a ser analisado o seu recurso de forma contextualizada, é o que se denomina de um gênero multimodal, ou multimodalidade. Na verdade, não é recente, mas a dimensão no campo da linguística merece um destaque especial, uma vez que é essencial verificar os constituintes de um determinado gênero multimodal, em especial, as Tiras, que possuem variados recursos a serem observados e que são imprescindíveis para possibilitar uma perfeita ação comunicativa. Assim, é relevante que nós, educadores, possamos levar para o espaço escolar atividades que explorem essa multimodalidade para a partir delas direcionar atividades que corroborem para a formação de leitores proficientes. Nesse sentido,

O ensino da leitura, (...) 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. (LINS 2018, p. 48)

O trabalho com textos multimodais ainda precisa ser melhor direcionado nas escolas pelos educadores, o uso indevido dos textos imagéticos precisa aos poucos serem sanados. A linguagem multimodal necessita de um redimensionamento que aborde de forma eficaz o uso sistematizado dessas linguagens no ambiente acadêmico. Assim,

(...) resta-nos salientar a necessidade de a escola se dispor a considerar os estudos da multimodalidade como possibilidade de desenvolver a produção de sentidos possibilitada pela 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. (LINS 2018, p.25)

Na maioria das escolas, infelizmente, o estudo da língua portuguesa ainda se restringe ao uso das regras gramaticais voltadas para seu uso desconectado dos aspectos discursivos da língua. Com o avanço das pesquisas nesta área surge a multimodalidade atrelando a gramática aos recursos imagéticos. Vários estudiosos ainda estão desenvolvendo pesquisas neste sentido, dentre eles sobressaem Almeida (2009, p. 9) trazendo à tona o estudo dos precursores Kress e van Leeuwen quando defendem que a

conscientização das imagens não são como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto código dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associado exclusivamente à análise crítica de textos verbais. Estas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados e estarem organizadas em diferentes níveis de complexidade.

A multimodalidade se faz presente nos textos não apenas com o texto verbal, mas sim, com a relação entre a palavra e a imagem, daí surge esse termo que é bastante relevante para a compreensão da interpretação eficaz contida pelas Tiras. Nesse sentido, Vergueiro (2012, p. 31) enfatiza a importância de uma “alfabetização necessária” para a linguagem específica dos quadrinhos. Para o autor, com o passar dos tempos, os produtores de histórias em quadrinhos desenvolveram e aplicaram elementos que tornaram específica a linguagem do gênero, de forma que, alguns elementos da mensagem são passados pelo texto verbal, outros têm no desenho a sua fonte de transmissão, porém, a grande maioria das mensagens dos quadrinhos é percebida através da interação entre a linguagem escrita e visual.

Assim, considerando o homem como um ser altamente criativo e ativo, depreende-se lançar um olhar pluri-semiótico sobre essa nova forma de comunicação e, conseqüentemente, analisar os aspectos sociais em que está inserido. Neste sentido, Rojo (2012) defende que:

O gênero multimodal não corresponde apenas ao somatório das linguagens, mas, sobretudo, a interação entre essas linguagens em um mesmo texto. Ao fazer uso de diferentes linguagens, segundo Kress (2004) o produtor deverá conhecer suficientemente o poder de cada linguagem na produção de sentido e saber em que medida cada uma delas contribui com seu objetivo de comunicação.

É fundamental que as transformações significativas ocorridas em decorrência dos avanços tecnológicos e científicos também afetem no âmbito acadêmico, propiciando uma ressignificação na materialização dos textos que circulam na esfera social atual. Assim, é

basilar trazer para a sala de aula, textos que fazem parte do universo social em que estão inseridos nossos alunos para que estes se aproximem das abordagens que estão em evidência e as Tiras podem sim, ser um ótimo recurso metodológico que desperte não apenas a criticidade como também o crescimento como ser social.

Portanto, vale ressaltar as considerações de Lovato (2010), quando argumenta que:

Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos.

Por isso, o gênero multimodal é constituído de diversos recursos semióticos que ultrapassam a linguagem verbal e não mais se limita ao campo das palavras, mas sim aos vários elementos que compõem a modalidade semiótica comunicativa. E esta atividade enriquecedora deve estar sendo utilizada da forma correta para corroborar com o processo da leitura e escrita na escola. Os alunos se apropriando deste recurso semiótico irão aprender a aguçar seu lado crítico ao analisar uma determinada imagem, eles irão perceber que em textos como as Tiras Humorísticas, o propósito comunicativo vai muito além da leitura superficial do texto verbal e do visual.

Seguindo este novo olhar para a análise minuciosa do gênero multimodal, Kress (1998), afirma que as tecnologias contemporâneas tornam fácil a combinação de diferentes linguagens – imagens podem se combinar com escritas ou até mesmo se tornarem animadas.

Então, a interpretação dos conteúdos inseridos em Tiras Humorísticas é um recurso relevante para que se possa atrelar um conhecimento do aluno a essa nova abordagem comunicativa que é a multimodalidade a serviço dos trabalhos realizados em sala de aula. Vale destacar que o gênero multimodal contidos em Tiras Humorísticas desperta um interesse nos alunos por sua composição de recursos com os quais os alunos se sentem atraídos em observar e, justamente, por não serem repletos de textos verbais. Essa associação vai gradativamente fazendo com que eles, se bem direcionados pelos educadores, possam desenvolver muito mais do que uma leitura mecânica e centrada no texto, eles vão assim, tornando-se seres críticos a partir das análises feitas no ambiente escolar, trabalhando com textos multimodais que podem contribuir significativamente para

seu crescimento cognitivo, sendo capaz de desenvolver sua criticidade acerca dos problemas sócio educacionais com os quais se deparam. 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. (LINS 2018, p. 24)

Ainda segundo a autora,

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. (LINS 2018, p. 49)

Portanto, é preciso que nós, educadores, possamos levar para a sala de aula o conceito de que a concepção do ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta modalidade se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação. Delphino (2005), baseando-se em Kress & van Leeuwen (1996), socializa que:

- i. Um número variado de modos semióticos está sempre envolvido em uma determinada produção textual ou leitura, pois todos os signos são multimodais ou signos complexos, existindo num número de modos semióticos diferentes;
- ii. Cada modo tem sua representação específica, produzida culturalmente, além, de seu potencial comunicacional;
- iii. É necessário um entendimento sobre como ler estes textos.

Assim, depreendemos que a multimodalidade faz parte do cotidiano comunicacional e também na interação entre os diversos textos produzidos oralmente ou escritos. Podemos considerar um texto escrito também com recurso multimodal uma vez que ele possui características diferentes como, por exemplo, o tamanho da letra, a cor, o formato dentre outras e esta mesma associação também se verifica na fala, essa diversidade de recurso seja na tonicidade da voz, seja na intensidade ou até mesmo na sutileza no discurso oral, apresentam sinais da multimodalidade.

Desse modo, Van Leeuwen (2004) defende que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto

integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado. O autor defende que os gêneros da fala podem ser chamados de “*performed*” e os gêneros da escrita de “*inscribed*”. Nas Tiras humorísticas, portanto, podemos salientar que se constitui em um gênero *inscribed* “inscrito”, isto é, que suas significações se constituem a partir do ‘entalhe’ dos elementos verbais e não verbais presentes em sua construção.

Muitos estudiosos não aceitam as Tiras como um texto que ofereça um suporte a ser mencionado no espaço escolar. Isto se deve pelo fato de haver ainda uma predominância arcaica de que o texto deve conter apenas o signo verbal e a partir deste é que devem ser trabalhados os conhecimentos a serem adquiridos. Porém, é bom ressaltar que a multimodalidade presente nas Tiras é sim um bom e valioso suporte a ser trabalhado pelos professores na sala de aula por estar voltado para o texto. Esta junção entre o imagético e o escrito possibilita um aprofundamento a ser direcionado pelos educadores. Hoje não se concebe mais um trabalho de língua portuguesa adotando apenas o texto repleto do signo verbal, mas que se estabeleça um sentido nessas palavras que formam o texto.

Neste sentido, Koch (1997, p.69) explica que o texto vai além do conjunto de frases porque só pode

ser produzido ou compreendido através de uma capacidade específica dos falantes – a competência textual – que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado.

É a partir desta nova perspectiva de ensino que deve estar pautado o trabalho do professor analisando mais detalhadamente a linguagem. As Tiras Humorísticas não podem se limitar a serem analisadas como pretextos para uso da gramática normativa, assim como acontece em boa parte dos livros didáticos, mas sim trazer para o espaço escolar a discussão acerca dos problemas sociais que estão ocorrendo em nossa sociedade.

Como produtos sociais, responsáveis pelo funcionamento da língua, os gêneros textuais possibilitam variadas construções comunicativas, passando a ser um “lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno bastante promissor” (KOCH, 1997, p.75).

Portanto, a partir da explanação realizada acerca da multimodalidade, é basilar que haja um redirecionamento na forma de se trabalhar na escola. Precisamos nos apropriar das imensas possibilidades de aquisição de conhecimento que os textos multimodais podem

nos oferecer. Oportunizando assim um trabalho voltado com mais ênfase para os textos multimodais no ambiente escolar. Faz-se necessário que a importância atribuída apenas ao texto verbal por grande parte dos educadores, seja repensada para que em consonância ao imagético, também haja essa valorização como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

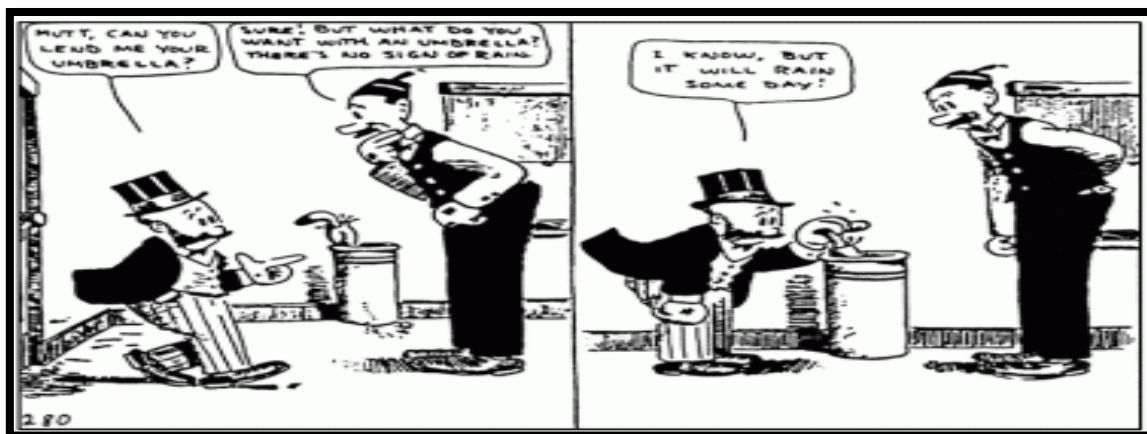
A seguir, apresentamos um estudo que abrange o gênero Tiras, partindo dos primórdios de sua origem, bem como todo o processo que perpassa pela evolução até os dias atuais, enfatizando desde a composição, a temática, estilo e alguns dos quadrinistas responsáveis pela implantação deste gênero textual, que se originou nos Estados Unidos e, atualmente ganhou espaço em muitos outros países. Destacaremos também a contribuição dos quadrinistas brasileiros, iniciando por Maurício de Sousa e muitos outros como Jean Galvão, Adão Iturrasgarai, dentre outros, tão relevantes para estudo nesta área de textos semióticos.

2.2 GÊNERO TIRAS: ORIGEM, EVOLUÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma breve explicação referente ao surgimento deste gênero textual que é tão relevante para os estudos acadêmicos. Esta pesquisa, baseia-se desde a nomenclatura, composição e organização do referido gênero, bem como o contexto social em que as mesmas estão inseridas. Destacamos também o objetivo de teor crítico que, na maioria das vezes, apresenta-se de forma implícita em temáticas que conectam temáticas diversas como a política, sexo, educação, dentre outras e que se fazem presentes nas Tiras Humorísticas.

2.2.1 Sobre o surgimento da Tira

O surgimento das “tirinhas” ou “tira de jornal” surgiu nos Estados Unidos. É considerado um gênero textual bastante utilizado nos dias atuais por contemplar diversas temáticas sociais. O formato das Tiras se originou devido à falta de espaço nos jornais impressos e nos remete a um “recorte” de jornal. Bud Fisher, autor americano da Tira Mutt e Jeff, foi o pioneiro na criação deste novo formato de gênero textual.



Tira 01 -Tirinha Mutt e Jeff

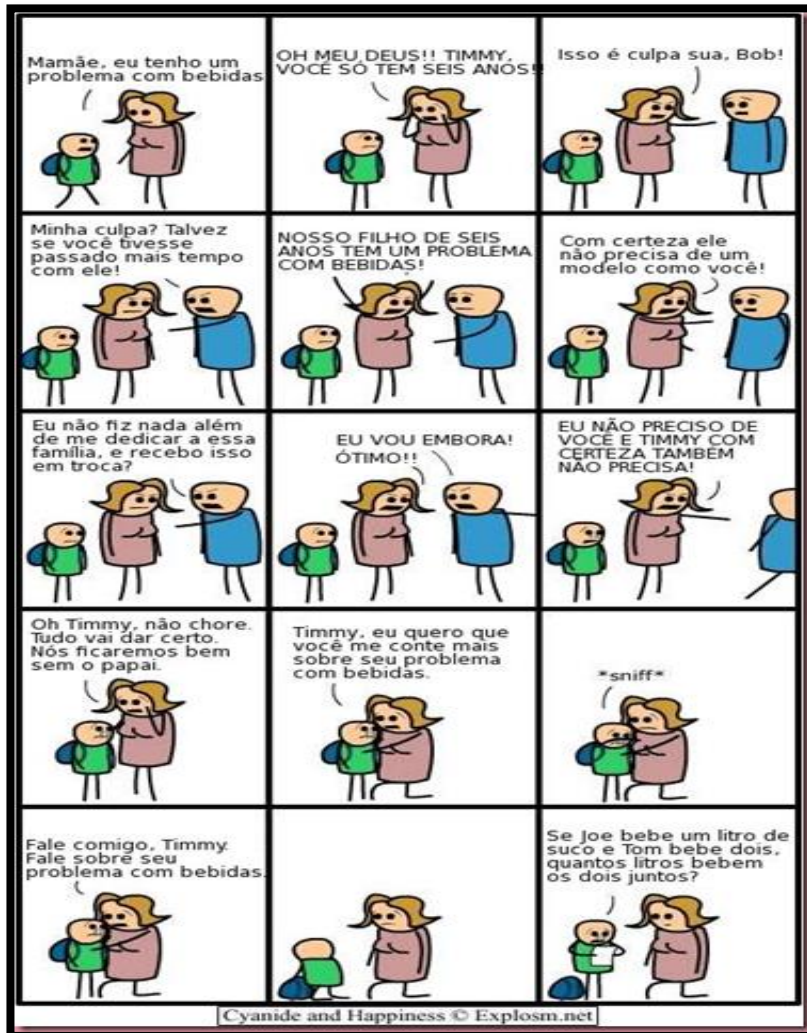
No início, as Tiras possuíam uma diagramação padrão de 30 cm de largura por 10 cm de altura. Porém, com o tempo, muitos desenhistas ousaram bastante e produziram Tiras muito criativas com diagramação diversificada. Hoje é comum encontrarmos Tiras na vertical, bem como com um número de quadros superior a seis (06), ou mesmo desalinhadas.





Tira 02 - Alinhamento diferenciado

Como podemos perceber na Tira acima, alguns quadrinistas, optaram por apresentar este gênero de uma forma mais inusitada que é no alinhamento diferenciado e não mais com a estrutura inicial que se restringe à forma horizontal com dois ou três quadrinhos. Com esta disposição, percebemos que o objetivo do referido gênero em estudo não é comprometido, ou seja, ele consegue despertar ainda mais interesse nos leitores a partir desta inovação no formato de apresentação das Tiras.



Tira 03 - Tirinha com 15 quadros.

Assim como o alinhamento apresentado, outra inovação para o gênero Tiras, foi o quantitativo de quadrinhos que tem sido uma das opções dos quadrinistas no sentido de ousar, publicando Tiras com um número superior ao proposto anteriormente. Essa dinamicidade permite que o leitor se depare com alguns detalhes que, gradativamente, os estimulam a debruçarem-se em uma leitura ainda mais minuciosa. Podemos perceber que a Tira apresentada acima, possui 15 quadrinhos, algo que por muito tempo não era visto, devido ao propósito inicial da criação das Tiras, que foi justamente pelo motivo de redução de espaço nos jornais impressos. Mas com a evolução das mídias digitais e impressas essa possibilidade de ampliação no quantitativo de quadrinhos, tornou-se possível.



Tira 04 - Tirinha do cãozinho Bidu.

Um dos pioneiros na criação e publicação de Tiras aqui no Brasil foi Maurício de Sousa, que começou publicando a Tira do cãozinho Bidu, no fim da década de 1950, no jornal Folha de São Paulo. Maurício de Sousa criou uma série de outros personagens que ficaram famosíssimos, como a Mônica, o Cascão, o Cebolinha, dentre outros, e que ganharam, posteriormente, suas próprias revistas de histórias em quadrinhos.

Este gênero textual apresenta geralmente uma temática humorística, contudo não raro encontramos tirinhas satíricas, de cunho social ou político, metafísicas ou até mesmo eróticas.



Tira 05 - Tirinha de cunho social.

As Tiras de cunho político são bastante utilizadas no meio jornalístico como um suporte para as temáticas abordadas neste setor. Os assuntos vivenciados neste meio são bem utilizados pelos quadrinistas como uma forma de crítica às atitudes advindas dos políticos e suas respectivas ações. Através deste gênero textual, o leitor se depara com a possibilidade de ficar ciente de alguns assuntos neste ramo de uma forma mais suave que é o humor atrelado à prática social, apresentado sutilmente e com um humor bem irreverente.

O conteúdo erótico, temática que desperta muito interesse nos leitores, dentre eles as pessoas mais jovens, também é apresentado nas Tiras como um dos suportes a serem analisados. Alguns quadrinistas sabiamente utilizam esta temática para atrair esse público

que frequentemente se deparam com assuntos com os quais se identificam, devido à faixa etária e também por ser um tema bem curioso a ser analisado e discutido de uma forma mais humorística. Podemos visualizar na Tira que segue a temática erótica em um dos quadrinhos de Maurício de Souza com a turma da Mônica que é um dos maiores sucessos do referido autor e de conhecimento do grande público.



Tira 06 - Tirinha com conotação erótica.

Muitas Tiras centram-se em um personagem principal, estabelecendo uma relação com outros personagens "menores", e que podem representar uma época remota, um país, um estereótipo de alguma cultura etc.

Hagar é um desses personagens que possui uma legião de fãs que se identificam e acompanham a evolução deste personagem e já sabem que esperam alguns posicionamentos de suas atitudes. Hagar, O Horrível, é uma Tira de quadrinhos desenvolvida por Dick Browne, em 1973, que narra as peripécias de um Viking, sua família e o cotidiano do mesmo como saqueador, de países europeus entre eles, a Inglaterra. Helga é a esposa mandona e controladora de Hagar, sendo também, uma mãe superprotetora. Com frequência, discute sobre os hábitos grosseiros de Hagar, como não lavar as mãos, não limpar os pés ao chegar em casa; ir muito à taverna e chegar bêbado. Eddie Sortudo: é o melhor amigo de Hagar e também tenente de seu grupo de invasões. Ao contrário, do estereótipo de um Viking, alto e robusto Eddie é fraco, ingênuo, baixo e magro. Hamlet é o filho de Hagar e Helga, um tanto antitético para ser membro desta família.



Tira 07 - Tirinha do Hagar.

Calvin e Haroldo é uma Tira criada pelo cartunista Bill Watterson, que foi veiculada entre os dias 18 de novembro de 1985 até 31 de dezembro de 1995. Considerada uma das grandes Tiras de jornal de todos os tempos, a série se mantém atual justamente por tratar de temas extemporâneos, como o amor, a família, a amizade e também assuntos de interesse geral, como ambientalismo, educação pública, filosofia e opinião pública.



Tira 08 – Tirinha de Calvin.

Mafalda é uma criação de Joaquín Slvador Lavado, que também é conhecido com o Quino. Ela se tornou famosa por fazer parte de tirinhas muito divertidas na década de 60. A personagem virou célebre entre os diversos tipos de leitores, atingindo adultos e crianças. Mafalda é uma menina rebelde e inconformada com a situação mundial atual, ela vive questionando tudo e a todos ao seu redor, sempre buscando repostas com seu pai e seus melhores amigos da escola. Os questionamentos e ideias de Mafalda parecem prever o futuro, pois mesmo nas tirinhas mais antigas podemos ver assuntos abordados nos dias de hoje.



Tira 09 – Tirinha de Mafalda

Atualmente percebemos que este gênero multimodal tem uma presença muito forte em diversas áreas e, frequentemente, o encontramos em jornais, em revistas, nos livros didáticos e de forma geral nas redes sociais, além de blogs especializados neste gênero. No ambiente acadêmico também encontramos vários trabalhos desenvolvidos acerca deste gênero textual como objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento.

2.2.2 Sobre a construção do gênero

Visualmente, as Tiras são facilmente identificáveis devido a sua estrutura e algumas características peculiares. Muitos autores já têm desenvolvidos trabalhos minuciosos sobre esse gênero multimodal. Dentre eles, sobressai o estudo de Ramos (2016, p.19) destacando algumas características das Histórias em quadrinhos:

- I. diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- II. predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
- III. as histórias podem ter personagens fixos ou não;
- IV. a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- V. 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;
- VI. a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.

O gênero Tiras será abordado no decorrer desta pesquisa, enfatizando as Tiras Humorísticas com teor crítico social presente em livros didáticos, instigando o alunado a produzir uma interpretação do conteúdo inserido nas mesmas, isto é, será investigado como

os alunos conseguem (ou não) compreender o propósito comunicativo das Tiras Humorísticas presentes em seus respectivos livros. Vale salientar que essa denominação: “Tiras Humorísticas”, podem assumir outras como bem destaca Ramos (2007), dentre as quais: tirinhas, tiras de jornal, tiras de quadrinho, tiras cômicas (*comic strips*) ou apenas tiras. 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.

A justificativa de se utilizar cada vez mais as Tiras e esses gêneros similares na atualidade está no fato de que através deles, a população tem acesso a informações pertinentes da sociedade de uma forma mais “suave”, uma vez que esses gêneros apresentam características peculiares e agradam através do teor crítico os problemas pelos quais nos deparamos em nosso dia a dia. Além de possuírem um recurso riquíssimo de intertextualidade que permite um conhecimento sobre as diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Lessa (2007) destaca que:

uma forma de criticar os acontecimentos da atualidade é por intermédio do riso advindo da sátira, da ironia e do deboche empregados como mecanismos para interagir com o leitor e persuadi-lo a aceitar as ideias representadas. Para tanto, é crescente o número de jornais, revistas e emissoras de televisão que exploram a sátira política por meio do riso e do escárnio, mediante utilização da caricatura e da charge.

Por apresentarem uma estrutura praticamente fixa, torna-se fácil identificar e/ou reconhecer este gênero textual apenas pela simples visualização estética. Para Ramos (2017), não há dificuldade de identificação de uma Tira, pois, pelas suas especificidades, facilmente o leitor reconhece o conteúdo narrativo desse gênero. Na definição do autor:

Tira é um formato utilizado para veiculação de história em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.). (RAMOS, 2017, p. 31).

Por ser um gênero discursivo muito frequente em nosso cotidiano e que se fazem presentes em blogs, livros didáticos, textos de jornais, avaliações, dentre outros meios com os quais os alunos encontram com facilidade, as Tiras Humorísticas possibilitam um contato imediato e que merece ser estudado no espaço acadêmico com mais intensidade e não mais apenas como suporte para análise de conteúdos gramaticais como acontece em

muitos livros didáticos, infelizmente. Entretanto, o trabalho voltado para a leitura e interpretação dos enunciados contidos nesse gênero possibilita que, em qualquer contexto de ensino, seja uma habilidade desenvolvida pelos alunos, em diversas circunstâncias de aprendizagem do cotidiano escolar.

As Tiras podem ser divididas em partes significativas e, ao se fazer esta divisão, denominamos de vinheta ou quadro e cada uma dessas partes, referem-se a cada enquadramento da cena em que se passa a história (EISNER, 1999). Para Vergueiro (2006), cada vinheta permite captar um instante específico da história, ou seja, dentro desse espaço, está a unidade de significação mínima e, para Tiras que possuem mais de um quadro, cada um deles deve ser compreendido como parte de uma sequência que forma a narrativa. Cabe ao leitor, em sua leitura/análise delimitar seu olhar para essa percepção.

2.2.3 Sobre o humor

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 humor, 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).

As Tiras Humorísticas estão inseridas em um conjunto que comporta as Histórias em Quadrinhos (HQs) que, por sua vez, engloba outros gêneros como: *cartoons*, charge, *graphic novel*, etc., isto ocorre devido ao fato de ambos apresentarem em suas estruturas, características semelhantes quanto a sua composição (RAMOS, 2012).

Muitas pessoas possuem afinidade com este gênero textual, por apresentarem uma linguagem “simples” e “fácil” e, muitas vezes, infelizmente, se limitam a uma leitura superficial. Mas, vale destacar que as HQs, em especial as Tiras humorísticas, possuem um valor social em que nem todos os leitores conseguem estabelecer uma relação do conteúdo abordado. Na verdade, as Tiras Humorísticas trazem uma carga interpretativa muito

relevante e que ultrapassa a mera decodificação superficial do texto verbal e visual, elas dialogam com questões sociais com as quais vivenciamos.

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”.

A interpretação que está por trás do humor apenas será compreendida se o leitor estiver atento aos aspectos sociais da atualidade, pois as mesmas são utilizadas por seus respectivos autores, com esse propósito de instigar os leitores a desenvolverem seu senso crítico através do humor. Elas possuem um cunho narrativo de forma bem objetiva que faz a junção dos textos verbais e imagéticos. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Cagnin ([1975], 2014), um conceito viável para considerar a linguagem dos quadrinhos de maneira específica é “A história em quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos gráficos – a imagem, obtida pelos desenhos e a linguagem escrita”. (CAGNIN, 2014, p. 13).

É relevante destacar que as Tiras humorísticas possuem uma boa aceitação do meio midiático e são amplamente divulgadas com o intuito de adquirir cada vez mais leitores que se identificam com esse gênero textual. Através delas, assuntos pertinentes de cunho social, político, religioso e/ou filosófico são debatidos com certa leveza, capaz de fazer com que as pessoas agucem o seu lado crítico e estabeleçam uma relação com a sociedade da qual fazem parte.

Para Nicolau (2010) durante a sua existência de mais de cem anos,

as tirinhas humorísticas mantêm uma participação ativa na imprensa tanto com temáticas banais quanto com questões sociais, políticas e filosóficas mais sérias, mesmo que para fazer rir. E, assim como o artigo, a crônica, o editorial e a charge, com seu caráter opinativo, a tira de jornal apresenta ainda uma linguagem estética verbal e não verbal capaz de burlar censuras e servir de bandeiras ideológicas em momentos de crises sociais, como aconteceu em diversos países.

Embora já se reconheça a crônica, a charge e mesmo as cartas dos leitores como gêneros jornalísticos, ainda falta à tirinha essa condição:

Nascida da necessidade dos jornais de diversificar seu conteúdo diário junto ao público leitor, esse gênero ganhou expressividade nos Estados Unidos e se espalhou pelo mundo revelando quadrinistas e conquistando legiões de fãs, dado esse seu caráter bem humorado de abordar suas temáticas. (NICOLAU, 2010, p.1)

Para nós, educadores, é fundamental que possamos associar o conteúdo trabalhado em sala de aula à construção adequada do teor abordado em Tiras humorísticas para que o aluno perceba que por trás desse texto curto e “engraçado” há um propósito maior do autor que é justamente fazer uma crítica a algum aspecto abordado na sociedade. Segundo Mendonça (2010, p.210), “visualmente, as HQs 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”.

2.2.4 Sobre os elementos verbais e não verbais

As Tiras humorísticas apresentam uma estrutura em que a junção dos elementos verbais e não verbais são essenciais em sua construção. Na narrativa em que se processam as HQs, em especial as Tiras humorísticas, ocorre algumas vezes o fato de haver um quadrinho em que haja apenas o signo verbal e outras em que o imagético também se faz presente, mas na composição geral das Tiras, na maioria das vezes, essa interação entre os signos verbais e não verbais estão presentes. 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).

As HQs, em especial as Tiras humorísticas, tornam-se assim, um grande aliado para que nós, educadores de língua portuguesa, possamos trazer para a sala de aula e explorar as percepções interpretativas dos alunos abordadas entre o texto verbal e imagético. Como afirma Carvalho:

Justamente por serem histórias, é que as histórias em quadrinhos representam um rico material para se trabalhar em aulas de português, na verdade, é nessa disciplina que podemos trabalhar com as crianças desde a mais tenra infância, antes mesmo que saibam escrever. Como as HQs misturam textos e imagem, são extremamente atraentes para os pequenos, e, como texto e imagem se completam em uma história, é possível tentar interpretar o que está acontecendo sem saber ler o texto. (CARVALHO, 2006, p.90)

O uso dos códigos verbais e não verbais estão presentes nas HQs e, portanto, presentes em vários gêneros que pertencem ao grande grupo que compõem as HQs como as charges, o *cartoon* e as diversas Tiras existentes. Além da presença desses códigos (verbais e não verbais) há também algumas características semelhantes a estes gêneros

como a sequência narrativa, composta com personagens, tempo e espaço; e a presença dos balões; Para Ramos (2017) nenhum desses gêneros, embora autônomos, deixa de ser história em quadrinhos.

Tentando minimizar essas semelhanças para poder caracterizar individualmente cada um desses gêneros textuais que estão inseridos nas HQs, o autor Ramos se remete à definição de Maingueneau (2013) que utiliza o termo hiper gênero para conceituar gêneros que enquadram outros que se constroem por semelhança mais ou menos acentuada contendo uma organização textual que serve de modelo.

Apoiado nesta definição, Ramos (2009, p. 63) usa a metáfora do “guarda-chuva” que agrega vários gêneros, para se referir aos quadrinhos. Seguindo essas observações, pode-se dizer que a Tira, o cartum e a charge tiveram origem nas HQs, e que essas características, relativamente estáveis, levam o leitor a reconhecer uma história em quadrinhos em todos eles. Vale destacar que a Tira, é o gênero textual que mais se assemelha com as HQs por serem apresentadas em quadrinhos específicos e conterem uma sequência narrativa. É o que afirma Marinho:

As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. A construção da história em quadrinhos possui em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de apresentar elementos visuais (imagens) complementadores à compreensão, tornando-a bastante prazerosa, pois a sua leitura causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos (MARINHO, 2003, p. 1).

A junção dos textos verbais e imagéticos foi bastante utilizada durante o século XX e obtiveram um grande reconhecimento por circularem em jornais impressos, chegando assim a um número cada vez maior de leitores que se identificavam com este gênero textual que apresenta uma estética atrativa e que desperta a leitura das mesmas.

Hoje, com a disseminação dos meios digitais, as Tiras ganharam uma nova versão e, conseqüentemente, continuam agregando cada vez mais adeptos para a leitura e análise das mesmas. Seus formatos também adotaram dimensões inovadoras que estes recursos digitais possibilitam, diferenciando-se de sua composição inicial que eram restritas aos formatos em horizontal e vertical como eram produzidas em jornais impressos. “O molde utilizado para a Tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada” (RAMOS, 2017. p. 12). Com o intuito de sistematizar os formatos, o autor agrupa as Tiras em seis categorias: tiras tradicionais ou simplesmente tiras; tiras duplas ou de dois andares;

tiras triplas ou de três andares; tiras longas; tiras adaptadas; tiras experimentais. Vale salientar que as Tiras tradicionais são as mais recorrentes entre os leitores e produtores.

Para Vergueiro (2012), a menor unidade narrativa é o quadrinho ou vinheta. Embora já sejam comuns Tiras verticais, ainda prevalece, nas produções brasileiras, a disposição na faixa horizontal, onde se lê sempre da esquerda para direita, de cima para baixo quando composta por mais de um andar. Sempre é notório por mais diversificadas que sejam os recursos utilizados a presença dos textos verbais e imagéticos. Não há, porém, uma regra para a quantidade de quadrinhos necessários a fim de se configurar uma Tira.

Os planos e os ângulos de visão representam a forma como as disposições das palavras e das imagens são apresentadas, cabe ao autor utilizar a disposição que considerar mais relevante para caracterizar a cena. Assim, é possível aproximar a imagem e/ou o texto verbal, possibilitando um foco maior do personagem ou de determinado objeto que se pretenda realçar, ou distanciar, a fim de abranger tanto a figura humana como o cenário que a envolve, conforme acontece na fotografia e no cinema. Vergueiro (2012) aponta os diversos planos utilizados nos quadrinhos:

- plano geral, que abrange todo o cenário;
- plano de conjunto, onde se representa a figura humana, mas não se pode observar tantos detalhes do espaço;
- plano aproximado, que representa apenas a parte superior da figura humana;
- plano americano, que retrata a figura humana a partir da altura dos joelhos;
- primeiro plano, cujo enquadramento limita-se à altura dos ombros;
- plano de detalhe que centraliza parte da figura humana ou de um objeto, a fim de realçá-los.

Essas denominações apresentadas pelo autor não apresentam uma uniformidade, ou seja, a utilização dos planos e ângulos atenderá à intenção do produtor que destacará aqueles elementos (verbais ou imagéticos) que tornarão sua Tira mais atrativa e dinâmica para que o leitor se identifique com as mesmas.

Conforme observamos, este capítulo trouxe uma breve explanação sobre a origem, construção, humor e contexto em que as Tiras são utilizadas. Percebemos também que seu formato é variável e que dependendo do pretexto e objetivo a serem utilizadas elas podem exercer diversos formatos. Vimos que a crítica social é uma das marcas existentes neste

gênero textual que, na maioria das vezes, apresenta um desfecho inusitado, levando o leitor a pensar e compreender a sátira que se apresenta de forma sutil.

No capítulo seguinte, iremos fazer uma abordagem sobre a contribuição da Gramática do *Design* Visual e toda sua estrutura que se apresenta em metafunções para melhor compreensão das Tiras e, conseqüentemente, visando a formação de um leitor mais crítico a partir das leituras e análises deste gênero textual. Abordaremos os resultados de pesquisas desenvolvidas nesta área por alguns estudiosos e que trazem uma referência a ser analisada e ampliada no campo dos textos semióticos.

2.3 CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO *DESIGN VISUAL*² (GDV) PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo destacamos um estudo voltado para mostrar a contribuição que a Gramática do *Design Visual* apresenta para o contexto de estudos voltados para a análise do texto imagético e o diálogo estabelecido com a Linguística Sistêmico- Funcional, bem como as metafunções (interativas, composicionais e representacionais) desempenhadas pela GDV e sua minuciosa análise presente nos textos imagéticos.

2.3.1 Sobre concepção de Gramática Visual

Ao mencionar o nome “gramática” automaticamente nos remetemos à noção que vem a ser o conjunto de regras e que exaustivamente, trabalhamos na sala de aula para que os alunos se apropriem destas para poderem usufruir de um uso “adequado” e “correto” da língua materna. Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em sua Gramática do *Design Visual* (doravante GDV), conseguem nos transmitir um sentido diferente. Combinando conceitos funcionais e métodos da teoria linguística de Halliday (1994), eles assumiram que, assim como a língua, a comunicação visual pode realizar as metafunções apresentadas nos estudos de Halliday (1994).

As imagens estão presentes com muita frequência e intensidade nos meios midiáticos, acadêmicos e em diversas instâncias sociais. Não faz sentido adotar apenas o texto verbal como instrumento de análise e estudo, é importante que essas novas possibilidades sejam adotadas cada vez mais por todos que buscam se atualizar no contexto advindo de novas formas de aprendizagem. Assim, de acordo com Antunes (2018, p. 26) “A sociedade na qual estamos inseridos a todo instante mostra que a comunicação não se dá somente através da linguagem verbal, acontece também por meio da não verbal, mais especificamente, por meio de uma linguagem visual”.

2 - A Gramática do Design Visual foi elaborada em 1996, pelos professores doutores Gunther Kress, do Departamento de Aprendizagem, Currículo e Comunicação da Universidade de Londres, Inglaterra, e Theo van Leeuwen, decano da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais, da Universidade de Tecnologia, em Sydney, na Austrália (ALMEIDA, 2009, p. 174).

É notório que diante das análises no campo da linguagem, uma nova forma tem sido recentemente, bastante enfatizada, abrangendo o aspecto visual dos textos. A circulação de textos imagéticos em diversas fontes com as quais os educadores se deparam é imensa, porém, o uso desses é que precisa realmente de uma abordagem mais minuciosa, uma vez que, pode-se considerar como um relevante material de suporte pedagógico a ser explorado nas escolas e que muitas vezes não vêm sendo explorados com o potencial que poderia ser executado.

O que se percebe é uma mera utilização de textos imagéticos sendo utilizados como pretextos para o prosseguimento de situações didáticas vivenciadas nas escolas. E a ênfase aos textos verbais sendo enaltecida, atribuindo às imagens uma menor importância quanto objeto de pesquisa. Neste sentido,

Tristemente, concluímos que as imagens vão perdendo o seu “valor” à medida que avançamos em nível de instrução, como se aquilo que nos estivesse sendo comunicado através delas tivesse menor ‘valor’ quando comparado ao que nos é comunicado em termos verbais. (ALMEIDA, 2011, p. 44)

Vale destacar que dentre essas diversas fontes que utilizam o uso dos textos imagéticos, o meio midiático passou a intensificar esses recursos atribuindo uma nova dinamicidade e que tem atraindo vários seguidores. Por exemplo, Maurício de Souza, um dos pioneiros da criação de HQs no Brasil, suas personagens mais famosas e conhecidas: *A turma da Mônica*, que ganharam uma legião de fãs em todo território brasileiro em forma de *Gibis*, atualmente ganharam uma animação em que essas imagens passam a ter uma nova forma de interação com seu público, isto é, para as pessoas que consideram a leitura desses livros cansativa, a forma animada facilita essa aproximação.

Nos livros didáticos, que é considerado o maior recurso metodológico nas salas de aula, percebemos uma quantidade enorme de inserção desses gêneros que abordam a imagem como subsídio para ampliação dos conteúdos a serem transmitidos, porém, o que falta é justamente uma análise na forma de se estudar essas imagens. O seu significado, propósito, disposição das personagens, cores, formato dos quadrados dentre outros recursos deve ser explorados com mais afinco nas HQs, principalmente nas Tiras Humorísticas, objeto de estudo desta pesquisa. Este vem a ser o objetivo da GDV, estudar com mais precisão os detalhes dos textos semióticos, considerando toda a sua composição e atribuindo a importância que merecem como objeto de estudo tão significativo no campo acadêmico.

Considerando os requisitos essenciais para se estabelecer a devida comunicação, o modo semiótico funciona como um sistema completo de comunicação já que contempla a

junção do texto verbal e visual. O estudo minucioso para tentar explicar essas análises da interpretação visual, bem como os desafios de como proceder com essa pesquisa pouco explorada no campo semiótico, tem sido o alvo de estudo de pesquisadores e que levam os autores Kress e van Leeuwen a introduzir no campo da linguagem, a GDV que passa a ser uma das grandes contribuições para análise de textos visuais. Assim,

O trabalho de Kress e van Leeuwen (1996) em *Semiótica Visual* parte do pressuposto de que, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. Essas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados, e podem estar organizadas em diferentes níveis de complexidade (ALMEIDA, 2009, p. 176).

Por isso, essa perspectiva que engloba todos os elementos do texto visual, é fundamental para a obtenção de uma devida interpretação contida em gêneros diversos que a associam, dentre eles, a Tira. Assim como nos textos que são compostos apenas com signo verbal, vale salientar que as imagens possuem estruturas gramaticais que “codificam interpretações da realidade e relações sócio interacionais” (ALMEIDA, 2009, p. 174). Os autores Kress e van Leeuwen (2006) destacam que essa área do campo da comunicação visual se desenvolveu mais livre do que o da linguagem verbal, por abordar mais amplamente as tendências da mídia global. Para os autores, não há um sistema normativo para a produção e leitura das imagens, o que contribuiu para a ausência de ferramentas mais precisas para uma análise de textos visuais.

Por muito tempo, tem-se trabalhado nas aulas de língua portuguesa apenas com um tipo de gramática nas escolas: a Gramática Normativa, esta repleta de regras/normas de como se efetiva o processo de nossa língua e composta de muitas nomenclaturas a serem memorizadas acompanhadas de suas respectivas regras e exceções. Muitos livros didáticos ainda se detêm a transmitir diversas nomenclaturas sem, no entanto, contextualizá-las. Isto contribui para o desinteresse do aluno em querer aprender o processo de construção/formação de nossa língua materna. A didática ministrada nas escolas com os textos imagéticos ainda é bastante precária. Destacando que a abordagem crítica dos alunos não é trabalhada como deveria ser, principalmente no que tange à forma de se relacionar com as Tiras Humorísticas. Assim,

(...) inferimos, então, que é justamente no ambiente escolar que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para sala de aula, a fim de formarmos desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas “entrelinhas” de uma dada imagem. (ALMEIDA 2011.p, 44)

A GDV surge então como um recurso mais atrativo para o nosso alunado, ela traz para o ambiente escolar, uma nova forma de análise do desenvolvimento da língua. As Tiras Humorísticas proporcionam um suporte metodológico bastante atraente por possibilitar o contato com o texto multimodal, isto é, o aluno se depara não mais com uma infinidade de regras, mas a partir de um conteúdo que combina a linguagem visual com a verbal para a partir desta ir criando uma interpretação crítica, relacionada ao contexto social e, conseqüentemente, contribuindo para a formação de um leitor mais eficaz e preparado para interagir com os problemas que surgem em nosso cotidiano.

A GDV propõe uma análise sócio semiótica, visando um estudo mais aprofundado dos gêneros textuais. Através da Metafunção interativa, presente no texto até chegar ao observador, espera-se a construção significativa de sentidos que não está mais restrita ao texto verbal e sim à relação do texto imagético com o verbal. A contribuição da GDV é fundamental para a formação do leitor no ambiente escolar, se ele aprender a analisar o texto imagético com um olhar mais detalhado será capaz de ser uma pessoa mais crítica e atuante perante os textos multimodais.

A contribuição mais significativa e que diferencia a GDV das demais gramáticas é por ela abarcar um estudo mais centrado nas imagens, analisando os significados presentes nos gêneros que fazem uso desta modalidade, em especial, as Tiras. Analisa também o modo de produção das imagens por seus respectivos autores. Ressalta-se que a Gramática Visual

ajuda a desmistificar uma percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimento desprovidos de significados ideológicos, ao propor investigá-las a partir da perspectiva crítico-social, na qual os elementos composicionais de uma determinada estrutura visual se correlacionam para comunicar significados política e socialmente embasados (ALMEIDA, 2009, p. 178).

Por fazer parte de uma convicção ideológica, é conveniente conhecer um pouco dos autores que produzem esses textos semióticos, uma vez que, a percepção deles impregnada em seus respectivos textos vai direcionar para uma explanação de seus interesses pessoais. Nas Tiras, por exemplo, quando se conhece mais o perfil de seu autor, a interpretação, bem como a composição das mesmas fica mais evidente de se relacionar por se tratar de uma representação de interesses que dialogarão com o assunto a ser abordado, visando externar uma crítica social.

Essa observação minuciosa acerca da importância e relação com os interesses socioculturais presentes em textos imagéticos como as Tiras Humorísticas, ganham reforço após as pesquisas apresentadas por estudiosos nesta área, cujo trabalho vem justamente

orientar para que os educadores e demais pessoas que façam uso desses textos multimodais possam desenvolver uma compreensão mais profunda, destacando a relação entre o texto verbal e o imagético. Assim,

A Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006) surge como forma de estender a compreensão e leitura das imagens sistematizando seu estudo, já que ambos os autores encontram pontos consonantes entre o texto visual e o texto escrito. Para tanto, eles se apoiam na teoria do linguista inglês Michael Halliday, denominada Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) cujo foco é estudar a língua enquanto escolha, com ênfase em seu uso como forma de interação entre os falantes (CUNHA E SOUZA, 2007). (ALMEIDA, 2011. p. 46)

A partir desse conhecimento mais aguçado das imagens e através de uma pesquisa dos textos imagéticos, com certeza os educadores estarão mais bem preparados para trabalhar com seus alunos em outra perspectiva, ou seja, um trabalho que não seja a utilização das imagens apenas como pretexto e sim com um olhar mais direcionado para a verdadeira intencionalidade de seus respectivos autores. Nas Tiras Humorísticas, em especial, sabemos que muitos livros didáticos as utilizam apenas como fonte para intensificar os conteúdos gramaticais.

Quando houver um trabalho realmente aprofundado por parte dos educadores com a leitura/compreensão das imagens contidas em diversas fontes de estudo, principalmente no campo acadêmico (escolas), teremos alunos capazes de realizarem uma leitura que os capacitem a perceberem a essência implícita nos textos imagéticos. Tornando-os, portanto, seres mais ativos e críticos, aptos a relacionarem os problemas sociais impregnados de forma sutil em textos multimodais com as imagens com as quais eles se deparam nos livros didáticos. Assim, eles também começarão a perceber que além de servir como ilustração para o ensino de itens de conteúdo linguístico (verbal), as imagens também incorporam significados específicos em termos de *ideologias, relações interpessoais e aspectos composicionais* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Partindo desse trabalho com um olhar diferenciado para com as imagens contidas em diversas fontes, mais em especial nas Tiras Humorísticas, inseridas no livro didático de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental, aos poucos iremos notar que as imagens possuem sim uma relevância muito significativa na construção do processo de aquisição de conhecimentos na escola e que as imagens não merecem e nem podem ser consideradas meramente como um suporte para aprofundamento dos conhecimentos lexicais apenas. A percepção de que as imagens estão relacionadas ao meio cultural, social e político é nítido e deve sim ser trabalhado com esse valor que elas merecem por serem

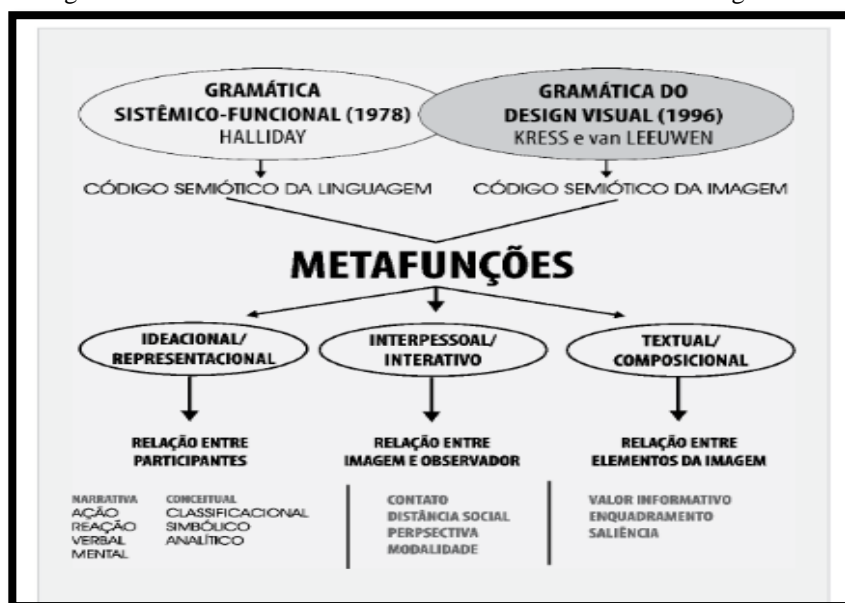
um riquíssimo material didático que se encontra em várias disciplinas escolares. Nesse sentido,

Como postula Almeida (2008, p.09) “o que a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006) advoga é a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias” (ALMEIDA 2011, p. 60)

O trabalho da GDV vem gradativamente sendo reconhecido como um instrumento muito relevante no papel das instituições de ensino, colaborando significativamente como um suporte para os educadores se debruçarem em uma análise mais consistente acerca do trabalho voltado para o texto imagético. Por muito tempo, e ainda hoje com menor intensidade, tem-se a concepção de que a imagem serve apenas para “enfeitar” os textos verbais contidos nos livros didáticos adotados nas escolas.

Essa concepção errônea de que o texto imagético serve apenas de adorno para o verbal, vem sendo desconstruída com os direcionamentos da GDV e esta, por sua vez, também tem se apoiado nos estudos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) em que o olhar voltado para o texto visual é bastante minucioso. Essas duas teorias possuem alguns pontos que merecem serem observados:

Figura 01- Gramática Sistêmico-Funcional X Gramática do Design Visual



Fonte: Fernandes & Almeida, 2008, *apud* Dionísio, Vasconcelos & Souza, 2014, p.53.

Os pesquisadores sócio semióticos, Kress e van Leeuwen, fundamentaram-se primordialmente na Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de M.A. K. Halliday para

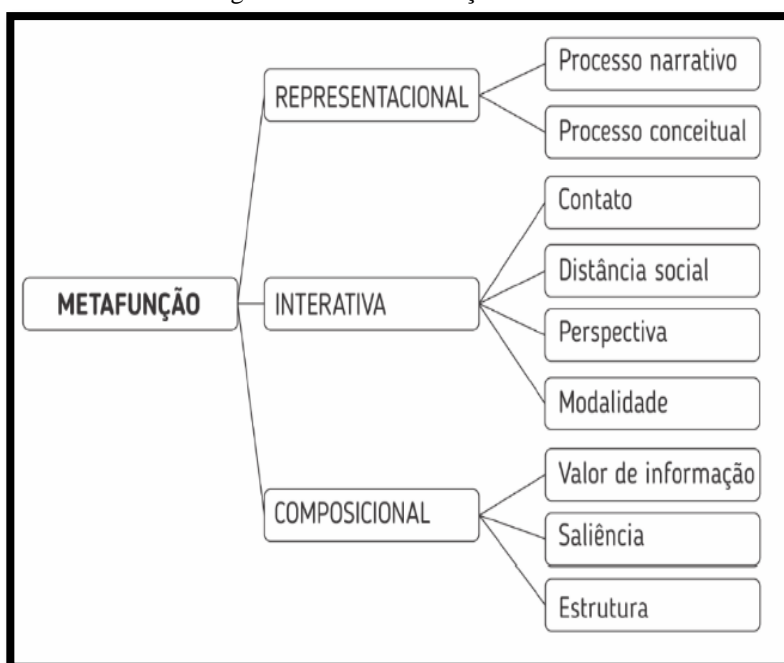
estruturar a GDV. O propósito desses autores foi o de correlacionar as noções teóricas das metafunções linguísticas com a análise de *Design Visual* (DV).

2.3.2 Sobre as metafunções

A Gramática do *Design Visual* apresenta três metafunções que são apresentadas a seguir e, posteriormente, estudadas detalhadamente para melhor compreensão sobre a importância que cada uma desempenha no que tange à análise de imagens, mais especificamente, em Tiras Humorísticas.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o objetivo da gramática é sistematizar as principais estruturas composicionais, representacionais e interativas que têm se tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores contemporâneos de imagem para produzir sentido. Podemos visualizar as metafunções da GDV no esquema a seguir.

Figura 02 – As Metafunções da GDV



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006).

Podemos perceber que as metafunções não se realizam isoladamente, mas sim relacionadas a outras funções, mantendo assim uma interdependência de funções que se evidenciam na apresentação dos textos imagéticos, construindo um todo significativo.

A Linguística Sistêmico funcional (LSF) também é composta por três metafunções e que são adequadas para o processo da linguagem comunicativa. São elas: metafunção

ideacional (objetiva representar as experiências do mundo interno e externo), metafunção interpessoal (expressa as interações sociais) e metafunção textual (analisa a estrutura e a forma do texto). Ambas se materializam no uso da língua.

Essas metafunções da LSF passaram a serem adaptadas por Kress e van Leeuwen (2006), conforme verificamos na figura ilustrada acima, na observação minuciosa das imagens, e esses autores se inspiraram nelas para adequá-las na perspectiva da GDV, sendo classificadas como: *representacional* (construção visual da natureza dos eventos e sistema de transitividade), *interativa* (relação entre os participantes envolvendo o que se vê e o que é visto) e *composicional* (distribuição do valor da informação). Em Kress e van Leeuwen (1996), tem-se definido que a:

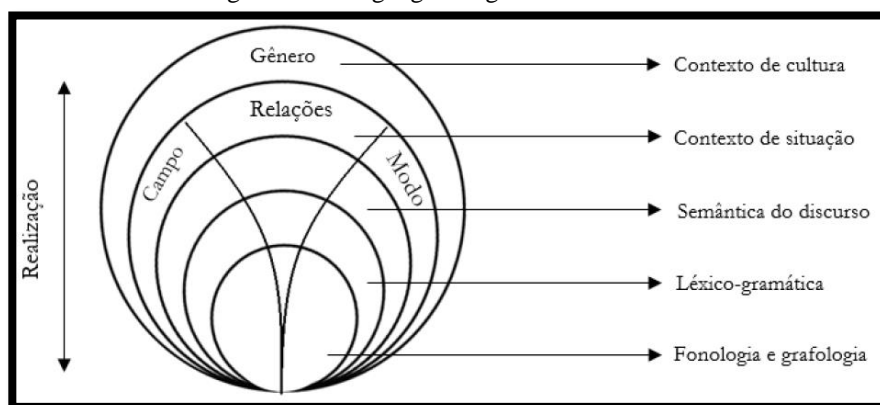
1. Metafunção ideacional (grifo nosso: em correlação à Metafunção representacional): qualquer sistema semiótico deve ser capaz de representar, em um sentido referencial ou pseudo-referencial, aspectos do mundo experienciado em sua exterioridade. Em outras palavras, os sistemas semióticos devem ser capazes de representarem visualmente os objetos, os participantes que envolvem a representação e as circunstâncias do ocorrido;
2. Metafunção interpessoal (grifo nosso: em correlação à Metafunção interativa): qualquer sistema semiótico deve ser capaz de projetar as relações entre os produtores dos sinais ou complexo de sinais e os receptores/reprodutores desse sinal;
3. Metafunção textual (grifo nosso: em correlação à metafunção composicional): qualquer sistema semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de sinais que se conectam ambos internamente em e com aqueles para os quais são produzidos.

Seguindo a percepção dos referidos autores, percebemos que a imagem a ser analisada não se limita a ser uma representação do mundo, mas também de interagir com ele independente de conter ou não um texto escrito, pois ela possui um conjunto que ao ser analisado transmite uma sequência ordenada.

Ainda podemos representar essas metafunções de acordo com a perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) defendida por (HALLYDAY, 1995) analisando a língua como um sistema sócio semiótico que oferece opções de escolha para os falantes. A partir da base teórica Hallidayana, Martin (1992; 1997) e Martin e Eggins (1997) associam

o contexto de cultura à noção de gênero textual, e Martin e Rose (2007) associam o discurso à semântica.

Figura 03 – Linguagem organizada em estratos



Fonte: MARTIN, 1997

Os estratos mostrados na Figura 03 são organizados de acordo com o nível de abstração de suas redes de sistemas. Cada estrato é modelado por três grandes significados denominados por Halliday (1985a) como metafunções: ideacional (concernente a representação das experiências), interpessoal (concernente a interação de participantes) e textual (concernente a organização da mensagem).

No estrato da fonologia e da grafologia, estão os sistemas de sons e escrita (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No estrato da léxico-gramática, estão concentrados os sistemas de construção de significados em orações ou unidades menores: os sistemas de Transitividade e Ergatividade na metafunção ideacional; MODO, polaridade e modalidade na metafunção interpessoal, e Estrutura temática e Estrutura da informação na metafunção textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na construção de significados para além da oração, no estrato da semântica do discurso, estão os sistemas de Ideação e Conjunção (metafunção ideacional), Avaliatividade e Negociação (metafunção interpessoal) e Periodicidade e Identificação (metafunção textual) (MARTIN; ROSE, 2007).

Esta nova forma de representação possibilita uma comunicação que está atrelada ao contexto social e que gradativamente vai construindo um senso crítico dos alunos. A forma de condução da didática aplicada em sala de aula pelos educadores em relação ao texto imagético ganhará uma nova dimensão se aplicada e estudada em relação aos pressupostos da GDV e também com a contribuição da LSF.

Apresentaremos a seguir algumas características das metafunções da GDV, destacando a sua interdependência com outras funções e como se materializam no uso e análise da imagem.

2.3.3 Metafunção Representacional

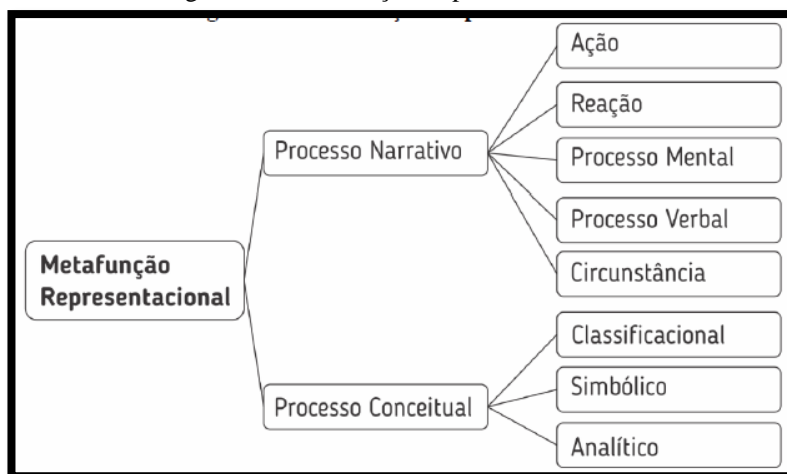
A metafunção representacional está associada aos participantes que são representados e podem ser apresentados sob a ótica da GDV seguindo as estruturas narrativa e conceitual. Cabe a essas estruturas a responsabilidade pela construção visual da natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos e inclui também as circunstâncias em que ocorrem. Halliday (1994:106) argumenta que “a impressão mais poderosa que temos da experiência é a que consiste em *goings-on* – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se”.

Para Kress e van Leeuwen (1996) a nível visual, existem estruturas que corroboram para a construção das experiências dos indivíduos e a essa experiência no campo das imagens é o que eles denominam como campo representacional, que são obtidas nas imagens através dos participantes e que podem ser representados por pessoas, objetos ou lugares. Enquanto na linguagem a sintaxe é obtida através da ordem sequencial dos elementos, materializados pelas palavras, nas imagens essa sintaxe depende da relação espacial entre a representação desses elementos visuais. Os indivíduos, no entanto, podem recorrer ao uso do poder que as imagens conseguem transmitir para expressar sua visão de mundo, ou seja, através das imagens, assim como as palavras, o indivíduo pode representar uma sequência narrativa de forma sequenciada e organizada. Assim, se efetiva o papel da função representacional.

O homem é capaz de recriar e figurar o mundo por meio das coisas (pessoas, objetos e lugares), dos eventos (ações) e das circunstâncias. Assim como a sintaxe da palavra exige uma ordem sequencial dos elementos-palavras, a sintaxe da imagem exige uma ordem sequencial da relação espacial entre os elementos representados, a qual pode vir a se tornar uma representação narrativa entre coisas, eventos e circunstâncias (CUNHA, 2017, p.51).

Ainda de acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p.56) a função representacional pode ser dividida em narrativa e conceitual. Conforme essa análise os autores apresentam um quadro que melhor sintetiza essas subdivisões que preenchem o campo referente à função representacional.

Figura 04 - Metafunção Representacional



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Conforme apresenta a figura 04, podemos perceber que a Estrutura Representacional é dividida em narrativa, que por sua vez compreende a ação, a reação, o processo mental, o processo verbal e a circunstância, enquanto a conceitual, se subdivide em classificatória, analítica e simbólica. Para estudo e análise desta pesquisa focaremos na estrutura narrativa por ser o foco deste trabalho, mais especificamente na construção das Tiras Humorísticas. Analisaremos melhor essas subdivisões.

Processo Narrativo

Os participantes apresentados visualmente podem estabelecer uma relação entre si é o que Kress e van Leeuwen denominam de representação narrativa. Esses participantes podem se envolver em ações e eventos e podem ser mostrados de maneira mais geral, nesse caso eles não são representados “executando ações, mas como sendo algo, significando alguma coisa ou fazendo parte de uma categoria ou apresentando certas características ou componentes”.

Podemos encontrar algumas características próprias da representação narrativa:

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).

A estrutura narrativa pode ocorrer pela ação, reação, processos mentais e verbais e de circunstância. Na estrutura conceitual, há uma descrição de “quem é o participante representado em termos de classe, estrutura e significação” (ALMEIDA, 2008, p. 16).

Demonstrando como se materializa o significado representacional, apresentamos em seguida, uma Tira em que podemos perceber um processo narrativo. No 1º quadrinho o participante faz uso do *processo verbal*, podemos denominá-lo como *Ator*, apresentando através do balão, o início de uma narrativa e que não podemos identificar a quem ela direciona esse processo é o que podemos classificar como um *processo não transacional*, uma vez que não há indícios imagéticos que sinalizem a quem o participante está se referindo. No 2º quadrinho, o participante 1 (a anta) direciona o seu olhar (vetor – denominação para as linhas de ações apresentadas pelos participantes nos textos imagéticos), fazendo uso do *processo de reação* para o participante 2 (o elefante) que efetivou o *processo da reação* em relação à ação apresentada anteriormente, no 1º quadrinho. Ainda no 2º quadrinho, o participante 3 (o outro elefante), por sua vez, realiza também o *processo de reação* em relação ao participante 2 através do *processo verbal*.

Tira 01

Fernando Gonsales



Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães – 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

O vetor (\longrightarrow) no texto visual representa a direção da ação exercida pelo participante (*Ator*), a ponta da seta sinaliza a quem está sendo dirigida esta ação, por sua vez, o *Meta* é a denominação do participante a quem se dirige a ação, para quem está sendo feita esta ação (Kress e van Leeuwen, 2006, p.62). Toda estrutura visual verificada na Tira, chamamos de *transacional*.

O processo de ação descreve o que está acontecendo ou sendo feito no mundo externo material. Na análise da imagem, o processo de ação é indicado por “linhas de ação” – *action lines*, ou por vetores (Unsworth, 2004, p.73). As linhas das flechas indicam a direção do movimento dos participantes, podendo ser representados da seguinte maneira:

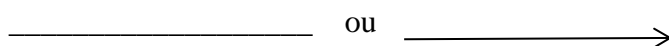


Ilustração 01 - Linha/vetor



Figura 05 – Fragmento de Tira

Na análise de um quadrinho com apenas um participante, visualmente o diagrama será apresentado por ele, o *Ator* (caixa) e a representação poderia ser a seguinte:

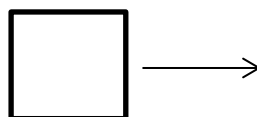


Ilustração 02 - Caixa/vetor unidirecional

Partindo para uma análise visual, seria possível representar os participantes desta Tira por um vetor, onde a sua direção determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida. Representando a estrutura visual seria a seguinte forma:

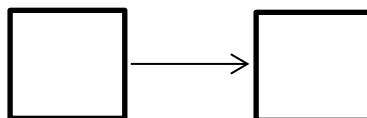


Ilustração 03 – Duas caixas/ um vetor unidirecional

Outra possibilidade de apresentação de uma ação sendo executada seria a seguinte:

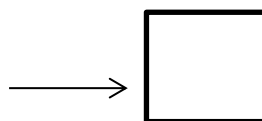


Ilustração 04 – Vetor unidirecional / Caixa

Nesta representação acima, no primeiro quadrinho da Tira, o participante (*Meta*) sofre uma ação, pois ele não é visível nessa imagem.

Podemos afirmar que no 2º quadrinho ocorre uma estrutura bidirecional, ou seja, os participantes (os dois elefantes) assumem tanto o papel de *Ator* quanto de *Meta*. Para essa simultaneidade de ações, representamos por uma seta com duas pontas.

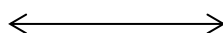


Ilustração 05 – Vetor bidirecional

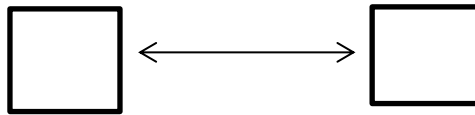


Ilustração 06 – Duas caixas/Vetor bidirecional

Quando ocorrem situações em que os participantes apresentam ações sequenciais, duas setas apontando em direções diferentes, conforme a ilustração a seguir, nessas estruturas os participantes são denominados por Kress e van Leeuwen (2000) de *Interactors*. Esses participantes desempenham papel duplo, pois ao mesmo tempo em que um participante é *Ator*, e executa uma ação, ele pode ser *Meta*, recebendo a ação executada por outro participante.

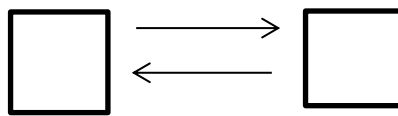


Ilustração 07 – Duas caixas / dois vetores unidirecionais

O processo reacional se realiza através do vetor “formado por uma linha de olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participantes” (Kress e van Leeuwen 2000, p.64). O participante é percebido como que reagindo ao que olha mais do que executando uma ação, ele reage àquilo que vê.

O *Fenômeno* pode ser formado por outro participante para quem o *Reactor* olha. O Processo pode ser transacional, o qual apresenta um segundo participante, o *Fenômeno*, ou não-transacional, onde há apenas um participante, que olha.

Analisando o texto imagético ainda podemos nos deparar com a sequência narrativa ocorrendo entre participantes que apenas acompanham (participantes secundários), cenário e meio (objetos utilizados na ação). Kress e van Leeuwen (2006) designam essas representações narrativas por circunstância. Quanto à circunstância de acompanhamento não há a presença de vetores, uma vez que eles não agem na cena. O cenário representa a mudança de um plano para outro para mostrar a dinamicidade da narrativa. A saliência acontece quando os participantes sobrepõem sobre o cenário, isto é, há uma saliência dos participantes em que estes encobrem todo o cenário. E, quanto à circunstância de meio, configura-se pelos objetos destacados na cena e que possui relevância para a sequência narrativa.

Processo Conceitual

No processo conceitual a presença de vetores não é percebida, pois não há a presença de participantes executando ações. As estruturas visuais conceituais definem ou analisam ou classificam pessoas, lugares e coisas (van Leeuwen 2004, p.143) Kress e van Leeuwen propõem que essas representações conceituais ocorrem em um processo classificacional ou em um processo analítico.

As representações conceituais se preocupam com os atributos físicos e psicológicos dos participantes. Assim, há a necessidade de identificarmos algumas características essenciais a serem analisadas:

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).

Destacamos que essas características se apresentam através dos processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

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).

Quanto aos processos analíticos representam elementos numa relação parte/todo. Isso indica que o autor faz escolhas com o intuito de evidenciar sentidos, os quais podem ser melhores compreendidos quando conhecemos o contexto em que o texto foi produzido e consumido. (NASCIMENTO; BEZERRA & HEBERLE, 2011).

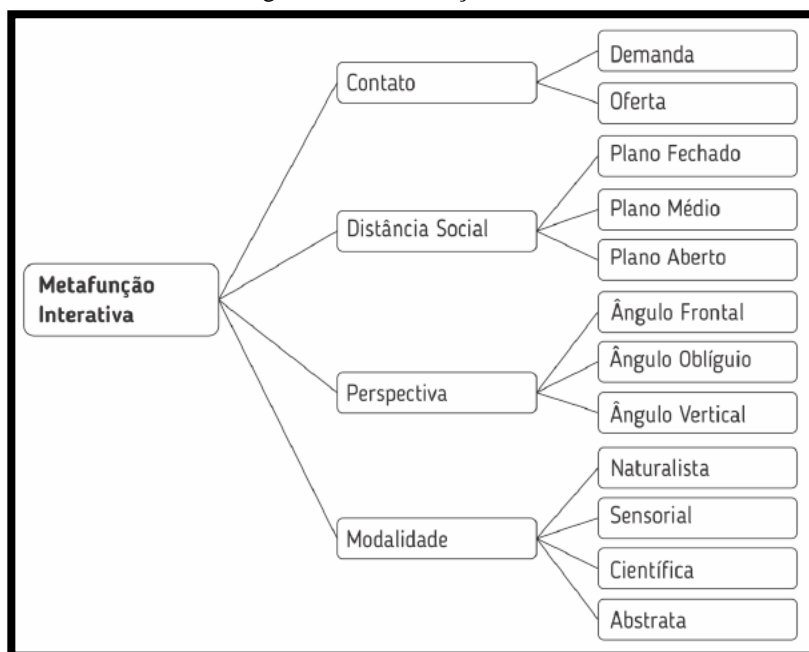
Já os processos simbólicos dispõem da presença de efeitos simbólicos, os quais não são inerentes ao texto, mas são utilizados para salientar alguma característica que o produtor quer enfatizar no texto. “É um efeito de imagem que acrescenta simbolismo à representação, de modo semelhante ao efeito do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

2.3.4 Metafunção Interativa

O texto imagético além de desempenhar um papel de consonância com as imagens que coexistem para atribuir um significado, pode também estabelecer relação entre os participantes que a produzem e os que o veem. Portanto, esses participantes podem ser denominados de interativos porque dialogam com o texto imagético através do olhar, da distância e do ponto de vista.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.54), a metafunção interacional trata do diálogo entre imagem e interlocutor, através do olhar (contato), afinidade social (distanciamento social) e atitude (ponto de vista), podendo permitir uma relação íntima, social ou impessoal, promovendo envolvimento ou distanciamento, estabelecendo reação de igualdade, empoderamento do leitor ou do participante representado.

Figura 06 - Metafunção Interativa



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

O olhar dos participantes representados através do texto visual e o leitor é o que determina o contato na função interativa. Quando o participante olha diretamente para os olhos do leitor, podemos dizer que há um contato por *demanda*. Portanto, nessa estratégia interativa, ao reconhecer os leitores explicitamente “o autor usa a imagem para provocar uma reação ao leitor”, ou seja, configura-se como um “ato de imagem” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118). Por outro lado, quando o participante não olha para o leitor da

imagem, o contato é por *oferta*. Nesse caso, o leitor não está no campo de observação projetado pelo participante da imagem.

Quanto à distância social, segundo Kress e van Leeuwen (2006), se efetiva pelo tamanho do *enquadramento* que se configura em relação ao corpo humano.

O enquadramento está relacionado à distância e à afinidade social, quanto mais fechado for o tamanho do enquadramento, mais íntimo será a distância social ou quanto mais aberto for o enquadramento, menor será a afinidade entre o leitor e os participantes retratados. O enquadramento se dá em três planos: aberto, médio e fechado. No *plano aberto*, aparece todo o corpo do participante representado. A distância estabelecida é de afastamento. Semelhante à perspectiva que temos ao encontrar estranhos na rua. Já no *plano médio* o participante é mostrado até o joelho. A distância estabelecida é intermediária. Não há nem intimidade nem alheamento social. O terceiro, o *plano fechado* recorta a imagem dos ombros e o rosto do participante. Esse é o plano mais próximo e, portanto, o mais íntimo. (BALBINO, 2018, p. 37)

Além do enquadramento, merece destaque a perspectiva que se refere ao ângulo ou ponto de vista como os participantes são apresentados “e isso implica a possibilidade de expressar ‘atitudes subjetivas’ em direção aos participantes representados, humanos ou não” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 129).

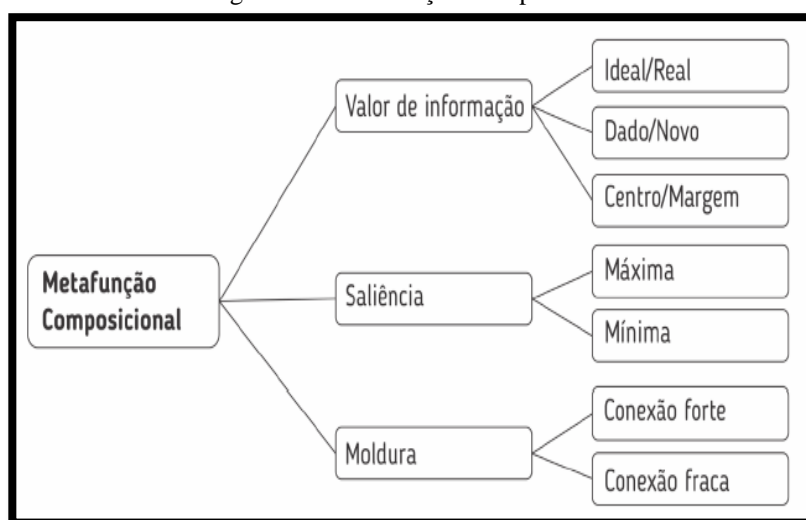
Quanto às angulações no campo visual pode ocorrer de forma frontal, oblíqua e vertical. No *ângulo frontal*, uma fotografia, por exemplo, de uma modelo que está cara a cara com o fotógrafo sugere um envolvimento direto do leitor. Por outro lado, no *ângulo oblíquo*, em que a fotografia mostra uma modelo de lado indica distanciamento do observador em relação à imagem. Por último, o *ângulo vertical* que, “assim como no cinema, a câmera (sic) alta capta o objeto de cima para baixo. O produtor da imagem e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto. Na câmera baixa ocorre uma inversão de poder.” (ALMEIDA, 2008, p. 21).

Kress e van Leeuwen ([1996]2006) apresentam a categoria de modalidade como valor de realidade, ou seja, o mecanismo responsável por estabelecer a escala de aproximação entre o participante representado e o contexto real em que ele está inserido: *naturalista*: nessa categoria, trabalha-se com a relação existente entre como o objeto está representado na estrutura imagética e como é visto a olho nu; *sensorial*: nessa categoria, a relação ocorre de forma afetiva, emocional; *científica ou tecnológica*: essa categoria está relacionada ao que pode ser conhecido por meio dos métodos científicos; *abstrata*: nessa categoria, à medida que “uma imagem reduz o individual para o geral e o concreto para suas qualidades essenciais” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 155), o grau de modalidade aumenta.

2.3.5 Metafunção Composicional

O somatório da análise das duas metafunções anteriormente estudadas em uma Tira definiria bem o que vem a ser a metafunção composicional. Ela seria o conjunto de tudo o que está intrinsecamente relacionado a essa Tira. Kress e van Leeuwen (2006, p.176) explicam que é “a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do todo do significado”. Os significados composicionais encontram-se divididos em três sistemas que mantêm uma interdependência: valor de informação, saliência e moldura.

Figura 07 - Metafunção Composicional



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Destacando o valor da informação, podemos elencar as três principais regiões da imagem pela localização dos elementos (pessoas, objetos, balões, textos, etc): superior/inferior, esquerda/direita, centro/margem.

Na linha horizontal, se estabelece a relação entre *dado* e *novo*. Para que o significado seja *dado*, ele precisa ser familiar ao leitor. Em contrapartida, a informação *nova* significa o desconhecido ou chama a atenção do leitor. Na linha vertical, pode ocorrer a relação entre *ideal* e *real*. A parte superior da imagem aponta para “o que deveria ser” (um desejo, um sonho, uma ideia, um objetivo). (BALBINO 2018, p. 40)

O significado ideal pode ser representado como “a essência ideal ou geral da informação, portanto, também como sua parte ostensivamente mais saliente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 186)

Por outro lado, a parte inferior é oposto ao ideal, pois indica “o que está acontecendo” ou “o que é” na realidade. A terceira relação de valor de informação se estabelece entre o *centro* e as *margens* da imagem. No centro, encontramos o núcleo da informação da imagem que rege os demais elementos marginais. Dessa forma, o centro é o pivô da construção imagética. (BALBINO 2018, p. 40)

Ao analisarmos um texto escrito (verbal) há alguns recursos que possibilitam um destaque de uma palavra sobre as demais como por exemplo, o negrito, itálico, o tamanho e etc., em uma imagem também sempre há algo em destaque que sobressai sobre os demais, atribuindo assim uma relevância maior e que geralmente chama a atenção do leitor para este destaque na imagem. Para esse destaque na imagem, denominamos de saliência, cuja composição é organizada “pelos fatores de localização em primeiro plano ou segundo plano, relativo ao tamanho, diferenças de tonalidade (cor), diferenças de nitidez etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

A disposição da saliência pode atribuir um *maior* ou *menor* destaque às imagens apresentadas, induzindo assim um direcionamento de informação para o leitor. Em uma propaganda, por exemplo, de um determinado produto, o tamanho da letra, o contraste das cores e o brilho podem induzir o leitor de acordo com o propósito de quem veicula este produto. Assim, afirmamos que a saliência está em destaque e que as demais informações presentes na divulgação deste produto possuem uma saliência com menor destaque.

A moldura do texto imagético delimita a relação entre os elementos visuais que o compõe. Cabe ao autor separá-los por linhas divisórias ou não, vai depender de seu propósito. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 177), “a presença ou ausência de dispositivos de moldura (realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadros reais), *desconecta* ou *conecta* elementos da imagem, significando que eles podem estar unidos ou separados em torno de algum significado”.

Assim, percebemos que a GDV desempenha um papel fundamental na análise dos textos imagéticos, suas metafunções apresentam também uma função primordial ao serem evidenciadas como um todo na construção do sentido. É importante que nós, educadores, tenhamos o conhecimento básico de cada uma dessas metafunções ao realizarmos atividades que explorem as Tiras Humorísticas na sala de aula.

A seguir, apresentamos um capítulo destinado a verificar os processos de construção da proposta didática, e para isto, analisaremos o método de pesquisa a ser executado que será a Pesquisa-Ação, a Investigação-Ação e a contribuição também da Pedagogia Colaborativa.

2.4 CONTRIBUIÇÃO PARA PROPOSTA DIDÁTICA: O OLHAR DA PESQUISA-AÇÃO, DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E DA PEDAGOGIA COLABORATIVA

Neste capítulo, discutimos a concepção de pesquisa-ação e sua relação com a proposta didática que sugerimos para 8º ano do Ensino Fundamental, indicando a necessidade de interação entre o educador (pesquisador) e os alunos (pesquisados) será fundamental para oportunizar uma abordagem significativa que revele o senso crítico dos alunos em relação aos conteúdos inseridos nas Tiras Humorísticas. Destacamos a pesquisa-ação por ser um tipo de estudo em que se revela na prática o objetivo almejado, não se resume a mostrar dados, mas sim sua relação na prática que a insere no contexto social; a investigação-ação por possuir um ciclo que contempla etapas relevantes para a obtenção de uma pesquisa bem sucedida que abarca o ciclo de planejar, agir, descrever e avaliar todo o percurso a ser investigado; e a pedagogia colaborativa por tratar de uma parceria que visa a aquisição do conhecimento entre o pesquisador (professor) e o objeto pesquisado (aluno).

2.4.1 Sobre a Pesquisa-Ação

Para nosso referido trabalho será adotada a pesquisa-ação por considerarmos relevante a interação entre pesquisador e o público pesquisado, considerando o meio social em que ambos estão inseridos. Não se trata de uma pesquisa apenas baseada em dados fornecidos através de observações e estudos, mas sim, pela atuação e o modo de como se processa os dados em sua prática, ou seja, em que circunstâncias as Tiras Humorísticas podem estar associadas ao contexto social do qual os alunos fazem parte. Assim, nos baseamos em uma das definições do que vem a ser a pesquisa-ação:

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

Esse tipo de pesquisa vem ganhando cada vez mais espaço em diversos campos de estudo e, principalmente, no meio acadêmico. Poder atrelar os conteúdos vivenciados ao contexto social, torna-se assim uma experiência bastante significativa. É um estudo interessante porque o aluno passa a demonstrar um interesse maior, já que os assuntos podem ser revisitados e analisados com uma perspectiva mais atrativa e em que durante o

processo ele, o aluno, pode contribuir significativamente com o andamento da pesquisa sob a orientação do professor.

Kurt Lewin é o responsável pela inserção desta linha de pesquisa, na década de 40, nos Estados Unidos, para o desenvolvimento da mesma, ele inseriu disciplinas das Ciências Sociais. Lewin, a partir de uma abordagem integrada, define um programa de pesquisa capaz de fornecer critérios objetivos e precisos para avaliar cada situação e analisar as ações voltadas para a solução de problemas grupais e intergrupais. Utiliza, como ponto de partida, a pesquisa do tipo experimental. (EDEN; HUXHAM, 2001, MACIEL, 1999, VERGARA,2005).

Vale salientar que a pesquisa-ação tem como origem a psicologia social e as limitações da pesquisa tradicional, dentre as quais se evidencia o distanciamento entre o sujeito e o objeto de pesquisa, fator que ressalta a necessidade de inserção do pesquisador no meio e a participação efetiva da população investigada no processo de geração de conhecimento (HAGUETE, 1999).

Toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. A pesquisa participante induz a discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, mas não implica uma ação planejada, enquanto a pesquisa-ação é centrada na intervenção planejada dos sujeitos em uma dada realidade (THIOLLENT, 1997; VERGARA, 2005).

Thiolent (1997) define a pesquisa-ação como um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real. A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados (THIOLLENT, 1997, p. 14)

A pesquisa-ação objetiva, simultaneamente, o trabalho com a intervenção, elaboração de conhecimento e seu desenvolvimento (VERGARA, 2005). Na prática, podemos perceber que a pesquisa-ação adota uma nova perspectiva envolvendo a investigação social em diversos setores e, principalmente, na área organizacional.

Como pretendemos analisar o processo interpretativo dos conteúdos inseridos em Tiras Humorísticas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, a pesquisa-ação contribuirá significativamente, buscando subsídios que norteiem os direcionamentos para

uma aquisição de conhecimento que evidencie o teor crítico a ser desenvolvido no decorrer da pesquisa. A interação entre o educador e as metodologias a serem investigadas, principalmente as atividades contidas nos livros didáticos, evidenciarão quais os encaminhamentos para um trabalho mais pautado no uso social e não restrito apenas a aspectos gramaticais como tem sido focado uma boa parte do material didático implantado nas escolas brasileiras.

Por apresentar um caráter dinâmico e flexível, a pesquisa-ação possibilita um planejamento que pode ser dividido em algumas fases, não necessariamente seguidas na ordem em que aparecem, mas que norteiam um trabalho mais organizado e que, no decorrer, da execução da pesquisa, o pesquisador irá analisando como proceder e que fases merecem ser aplicadas. Os autores (MACKE, 2002; THIOLENT, 1997; VERGARA, 2005) que desenvolveram este trabalho da pesquisa-ação, apresentam a utilização nas organizações e que podem aparecer nas seguintes fases:

- a) FASE 01- Preparatória, na qual se desenvolvem atividades relacionadas ao delineamento inicial da pesquisa - definição do tema e da proposta; constituição da equipe de pesquisadores (se for o caso) e revisão da bibliografia pertinente ao tema;
- b) FASE 02 - Exploratória, na qual se realiza o diagnóstico organizacional - contato inicial com a organização; identificação dos participantes; estudo da viabilidade de aplicação do método; discussão dos problemas da organização e as possibilidades de ação; coleta dos dados para se realizar o diagnóstico; formulação do problema de pesquisa; escolha do pressuposto teórico que dará suporte à investigação e elaboração do diagnóstico;
- c) FASE 03 - Ação, na qual se desenvolvem atividades relativas ao planejamento da ação, considerando alternativas para se resolver o problema - intensificação da coleta de dados para o planejamento e a implementação de ações; seleção das ações de implementação imediata e implementação futura; elaboração de um plano de ação, identificação dos responsáveis e prazos e implementação das ações;
- d) FASE 04 - Avaliação, na qual se desenvolvem atividades relativas aos resultados da ação – avaliação dos resultados de cada uma das ações implementadas; redirecionamento das ações, se pertinente; planejamento de ações futuras; resgate do problema que suscitou a investigação; comparação do resultado obtido com a teoria que deu suporte à pesquisa;
- e) FASE 05 - Conclusiva, na qual se desenvolvem atividades referentes ao aprendizado ocorrido no processo: identificação do conhecimento gerado; formulação da conclusão; elaboração do relatório de pesquisa; divulgação dos resultados do trabalho aos participantes.

Essas etapas, bem como todo o contexto apresentado da pesquisa-ação, desenvolvidas pelos autores que iniciaram este trabalho serviram de referência para outros autores em vários países. Aqui no Brasil, sobressai Gatti (2002) que afirma que a propagação da pesquisa-ação aconteceu em 1980, juntamente com a valorização dos estudos qualitativos tipo pesquisa participante, etnográfica, estudo de casos, narrativas,

histórias de vida entre outros que centram o olhar do pesquisador “de dentro” da escola e da sala de aula.

Estas manifestações estão atreladas a uma grande discussão que teve início na década de 1980 e teve como palco os paradigmas quantitativo e qualitativo. A hegemonia do primeiro e a emergência do segundo trouxeram para a pesquisa social e, em especial, para a pesquisa em Educação um embate que ainda hoje se mantém (RIBEIRO, 2000).

O professor, assim, passa a adotar uma concepção mais reflexiva sobre suas práticas metodológicas, não mais assumindo uma teorização pronta e acabada, mas sim interagindo com o seu alunado à medida que aplica uma determinada metodologia. Não se restringe mais aos conceitos pesquisados, pelo contrário, coloca em prática o que pode ser desenvolvido no ambiente escolar.

É na sala de aula que ele, através da pesquisa-ação constrói com seus discentes os encaminhamentos a serem seguidos para a obtenção de um resultado. Com as análises de Tiras Humorísticas, cabe ao educador coletar informações suficientes para ter a convicção de que os alunos estão realmente se apropriando das devidas interpretações ou não. Com a vivência dessa metodologia o aluno vai se tornando um ser crítico e livre para expressar seu ponto de vista, uma vez que ele está se apropriando de um conhecimento significativo, não mais restrito às concepções tradicionais voltadas para a memorização de nomenclaturas isoladas. E esta prática deve se iniciar no ensino fundamental, estendendo-se até o ensino médio e perpassando para o ensino superior para a obtenção de um ensino de qualidade. A continuidade dessa prática do ensino fundamental à universidade é um dos objetivos mais relevantes da pesquisa-ação. Conforme Garcia (1997):

A colaboração mais importante que é preciso estimular diz respeito à participação das Universidades no desenvolvimento de atividades de formação centrada na escola, em colaboração com os centros de professores ou com as próprias instituições escolares. (p. 74)

Ribeiro (2000, p.113) expressa essa problemática em tom de desabafo:

O que ocorre é que a pesquisa-ação incomoda um grupo. Incomoda ao grupo que monopoliza o saber, que não tem interesse em dividir o conhecimento com os atores. Incomoda àqueles que só entendem como ciência o que é feito em um laboratório, isolando e quantificando ao sabor de sua ideologia. Se pensarmos a educação como um processo que promove a mudança de mentalidade compreenderemos a necessidade de participarmos como sujeitos dessa mudança, não como um número tabulado, mas como agente de transformação, pois nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela.

Seguindo esta concepção Gajardo (1986) e Sacristán (1987), afirmam que a pesquisa-ação constitui um importante e inusitada forma de metodologia pedagógica e que serve para renovar nossas perspectivas como pensadores e atores do ensino. A ciência desempenhava apenas o papel de descrever e prever os fenômenos, de certa forma limitando o pesquisador a ser um mero observador dos fatos. A pesquisa-ação inicia uma postura diferente, ela coloca o professor como protagonista de seu trabalho, exercendo com independência o norte de seu trabalho, com o fito de trazer para a sala de aula temas de visão política, social, filosófica e ideológica, incitando a participação efetiva de seus alunos.

Cada vez mais autores brasileiros adotam esse sistema de pesquisa e a partir do ano 2000 ganha apoio de um grupo muito significativo de aliados que defendem essa linha por perceberem que o contexto social deve sim estar atrelado às temáticas pesquisadas. Neste nosso trabalho, que busca instigar a interpretação de Tiras Humorísticas, a pesquisa-ação será bastante relevante por ajustar o relacionamento do conteúdo trabalhado em sala de aula com o contexto social em que os alunos e professores estão inseridos.

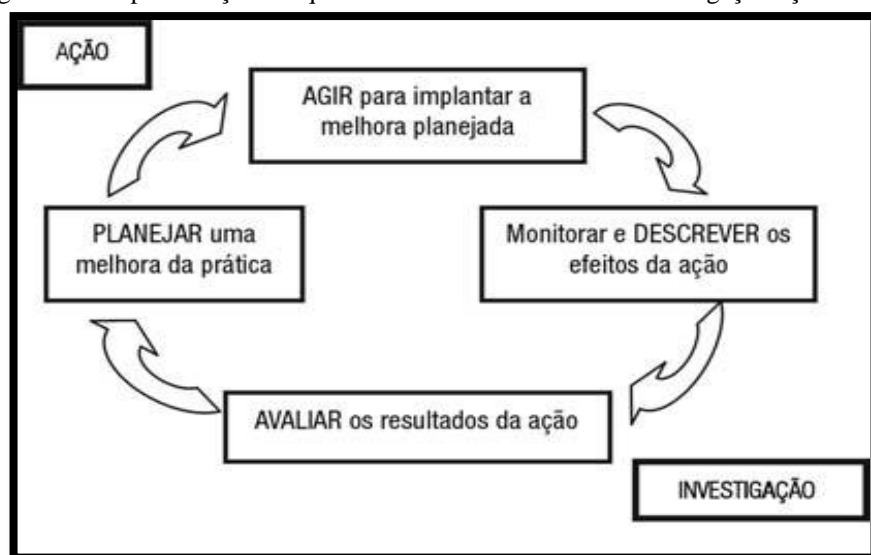
2.4.2 Sobre a Investigação-Ação

Vale salientar que o processo desenvolvido na pesquisa-ação envolve um trabalho de acompanhamento do pesquisador em todas as fases a serem analisadas. São justamente nestes momentos de estudo e análise que podemos afirmar que há um procedimento metodológico atrelado à investigação-ação que se realiza no decorrer da pesquisa realizada.

Seguindo esta linha de estudo, podemos destacar David Tripp³ em que o mesmo procura definir relacionando melhor essas linhas de pesquisa e que estão atreladas ao contexto social e acadêmico, como demonstra a figura 08.

3 - David Tripp é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Murdoch, na Austrália. Tem realizado, em diversos países, trabalhos com a prática reflexiva e com a pesquisa-ação em programas de educação continuada de docentes. É editor associado do Educational Action Research Journal e membro do comitê gestor da Action Learning, Action Research, and Process Management Association.

Figura 08 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Este ciclo de investigação está presente no decorrer de toda pesquisa realizada e até mesmo em outros aspectos sociais, já que é um dos tipos da investigação-ação, como esclarece DAVID TRIPP (1992):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (DAVID TRIPP, 1992)

Por exemplo, podemos afirmar analogamente que o tratamento médico segue esta metodologia: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação do resultado. A maioria do processo de desenvolvimento de pesquisas segue esta linha, este ciclo serve de embasamento para direcionar os procedimentos que podem levar a um estudo eficaz, visando a solução de um determinado problema existente seja no âmbito social ou acadêmico.

É fundamental que o professor seja também um investigador para solucionar ou amenizar as inúmeras dificuldades que surgem na sala de aula, tornando o sistema educativo mais propício para se trabalhar e, conseqüentemente, sanar os obstáculos que surgem rotineiramente nas escolas. É necessário, portanto, que esta atividade investigativa do professor seja monitorada, fazendo uma reflexão sobre suas metodologias relacionando os sujeitos envolvidos no processo investigativo. Neste sentido, Kemmis e Mc Taggart (1988) referido por Matos (2004) relatam que

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Assim, podemos constatar que o trabalho em sala de aula do professor é bastante complexo, exige um olhar reflexivo sobre os problemas/dificuldades que os alunos apresentam para poder agir e tentar solucionar da melhor maneira possível. E nesta observação investigativa, cabe a ele ir traçando metodologias pertinentes que venham a suprir a resolução para tais problemas apresentados.

2.4.3 Sobre a Pedagogia Colaborativa

A Pedagogia Colaborativa é uma prática pedagógica que surgiu nos anos setenta e, lentamente, vem se desenvolvendo, ganhando destaque e cada vez mais passa a fazer parte do ambiente acadêmico como um valioso e inovador suporte metodológico a ser posto em prática nas escolas. O empecilho para que esse procedimento seja adotado efetivamente pelos educadores é por apresentar uma metodologia inovadora e não mais aquela centrada apenas na transmissão pronta e acabada em que o professor oferece a seus alunos.

A inovação da pedagogia colaborativa está no fato dela oferecer um trabalho, que como o próprio nome diz, é realizada em parceria da aquisição do conhecimento adquirido através do aluno com o aluno; do aluno com o professor e vice-versa. E ela passa a ter sua relevância porque ultrapassa os limites da escola e envolve a Psicologia social e a Psicologia Educacional.

Alguns estudiosos começam a investigar esta área com mais afinco, passam a reconhecerem a relevância desta metodologia para a contribuição no processo de ensino aprendizagem a ser divulgado no espaço acadêmico. Então passam a apresentar para a comunidade científica, através de estudos e pesquisas a sua importância para a obtenção do sucesso escolar.

A inserção da Pedagogia Colaborativa é uma perspectiva decorrente de uma análise baseada na abordagem histórico-cultural da psicologia, cujo expoente é Vygotsky (1982), um grande colaborador nas áreas da Educação e da Psicologia.

As Tiras Humorísticas passam a ser um dos estudos em que a Pedagogia Colaborativa pode ser uma grande ferramenta para a obtenção do conhecimento, em que a troca das experiências adquiridas entre aluno / aluno e aluno/professor ganham novo reforço. E esta troca de experiência possibilita um crescimento cognitivo, uma vez que o

aluno percebe claramente no “outro” uma possibilidade de verificar e comparar o conhecimento acerca do conteúdo inserido nas Tiras e em outras áreas de estudo.

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascendem às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p.320)

Portanto, é através dessa troca de conhecimento que o processo de aprendizagem se efetiva de forma significativa. Infelizmente, esta prática precisa ser mais bem aceita pelos professores para que possam usá-la no ambiente escolar e realmente perceberem que com tal procedimento, a aula além de se tornar mais atrativa, poderá sim ser executada com mais dinamicidade, proporcionando uma aquisição de conhecimento. Se essa prática for bem conduzida na sala de aula, mediada pelos educadores de forma bem direcionada, conseqüentemente, o ensino se evidenciará à medida em que forem desenvolvendo atividades que abranjam esta técnica pedagógica.

A aprendizagem colaborativa com certeza, além de possibilitar essa troca de conhecimento entre os alunos e com o professor, também permite uma interação na construção do saber mais bem aceita do que no trabalho individual em que os alunos não têm a possibilidade de constatar uma semelhança e/ou diferença com seus colegas sobre os direcionamentos adquiridos de sua aprendizagem. Como propõe Vygotsky (1982), é através das interações grupais que os indivíduos podem superar o que não são capazes de realizar sozinhos. O colega é visto como um elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois se parte do pressuposto de que o conhecimento é construído coletivamente, e não isoladamente (VYGOTSKY, 1998).

Outro aspecto a ser destacado, como algo nitidamente positivo, é a possibilidade de que aqueles alunos que apresentam certa dificuldade de aprendizagem eles podem progredir melhor quando um colega está mais próximo a eles orientando-os e, conseqüentemente, sanando as dúvidas que surgem no decorrer das atividades escolares de todas as disciplinas. O professor além de não poder estar presente observando quais são as dificuldades apresentadas por cada aluno, ele também de certa forma inibe aqueles alunos que apresentam um grau de timidez que impossibilite esse contato dos alunos para expressarem suas dúvidas. A pedagogia colaborativa intervém neste sentido, pois o aluno que sente dificuldade cognitiva e que também é tímido se sentirá mais confiante se, estiver

um colega por perto para ajudá-lo a compreender melhor o assunto abordado em sala de aula.

Além da significativa contribuição que a pedagogia colaborativa pode oferecer em todas as áreas e, em especial, na educação, vale ressaltar também o aspecto pessoal, pois aquela pessoa que se mostra disponível para ajudar o próximo está desenvolvendo um valor muito importante que é o crescimento como pessoa e a solidariedade precisa cada vez mais ser estimulada em todos os setores da sociedade. A escola fazendo uso desta metodologia estará desempenhando um papel social muito relevante para a inserção de pessoas mais conscientes e aptas a atuar como seres mais humanizados, uma vez que percebemos claramente que o sentimento egoísta e individualista além de trazer consequências negativas só atrapalha e desumana as pessoas cada vez mais.

É necessário que haja formação destinada a educadores, que são os grandes responsáveis pela condução dessa prática pedagógica no ambiente escolar, para que realmente ela possa se efetivar e ser colocada em prática. Sabemos que há alguns empecilhos, mas com um direcionamento de toda equipe gestora, professores e alunos, trabalhando juntos com certeza os resultados positivos surtirão efeitos.

Nas aulas de língua portuguesa, em especial, o trabalho com Tiras Humorísticas, em que o objetivo seja a compreensão adequada dos conteúdos inseridos nas mesmas, o trabalho da pedagogia colaborativa, pode sim ser uma metodologia eficaz no sentido de poder fazer com que os alunos, juntamente com os professores, compartilhem suas percepções sobre esse gênero textual e possam relacionar os problemas sociais, que muitas vezes estão contidos nas Tiras de forma implícita, com mais facilidade. O trabalho que é desenvolvido em parceria tende a ser cada vez mais coerente e a construção do conhecimento será mais significativa com a prática da colaboração em qualquer área, principalmente no ambiente acadêmico.

Vimos um pouco do processo a ser implantado nas escolas utilizando as ferramentas da pesquisa-ação, da investigação-ação e da pedagogia colaborativa de forma eficaz.

Em seguida, destacaremos o percurso metodológico e os caminhos que serão responsáveis pela execução da proposta didática.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: ESTABELECENDO OS CAMINHOS DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, destacaremos o contexto pedagógico, a abordagem adotada pela pesquisa, o *corpus* e a proposição didática, seguindo as diretrizes do PROFLETRAS. O papel da escola como instituição responsável pela transmissão eficaz do saber será abordado, tentaremos relacionar os encaminhamentos da proposta didática dialogando com as metafunções da GDV e suas implicações nas Tiras Humorísticas, enfatizando assim, o percurso para a formação de um aluno mais apto a desenvolver os mecanismos essenciais como leitor atuante e crítico diante das proposições imagéticas sugeridas.

3.1 Sobre o Contexto: Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental

A escola é aqui entendida como uma das instâncias de “didatização das imagens ou do olhar” Lins (2014, p. 246), um lócus privilegiado onde se legitima imagens representativas, se estabelece conceitos e se define estéticas. Dessa forma, a escola contribui para a formação dos sujeitos visuais, que está inserida na cultura visual. A escola básica é um veículo de transmissão de conhecimentos estéticos e técnicos, é uma das poucas instituições que se preocupam com a relação entre a cultura e a sociedade e como estas produzem os sujeitos.

Seguindo esse viés, buscamos compreender a proposta pedagógica do Ensino Fundamental a ser executada com os alunos cujo objetivo é apresentar os encaminhamentos essenciais em forma de oficinas pedagógicas que dialogam com os direcionamentos para que o professor obtenha subsídios pertinentes em suas respectivas aulas de língua portuguesa, focando sempre na construção individual e/ou coletiva de estratégias centradas na observação do texto imagético.

3.2 Sobre a Abordagem

Para a referida pesquisa, utilizamos os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa quali-quantitativa de caráter interpretativo e de base sistêmico – funcional. Vale ressaltar que, de acordo com Knechtel (2014, p.28) tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa “têm por preocupação o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista; na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos”.

A pesquisa qualitativa que pretendemos adotar, neste estudo, refere-se mais à descrição do objeto em estudo do que à quantificação, há uma ênfase mais voltada para a qualidade das informações obtidas do que a mera preocupação com a quantidade dos dados obtidos, seguindo os princípios teóricos e metodológicos de Knechtel (2014), a pesquisa qualitativa é complexa, permite diversidade e flexibilidade, abrigando tendências diversas apoiadas em raízes filosóficas.

Como esse trabalho está voltado para a análise da interpretação da crítica social presente em Tiras Humorísticas, tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa serão importantes para a obtenção dos resultados. Nessa perspectiva, adotaremos a pesquisa quali-quantitativa, uma vez que “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semânticos)” Knechtel (2014, p.106).

3.3 Sobre o *Corpus*

O *Corpus* desta pesquisa será composto por sete Tiras publicadas no Livro Didático de Língua Portuguesa para o 8ª ano do Ensino Fundamental (PNLD, 2017, 2018, 2019), por seis escritores, publicadas entre 2013 e 2015, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 01: Distribuição das Tiras que compõem o *Corpus* da Pesquisa

TIRAS	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	VEÍCULO DE PUBLICAÇÃO
TIRA-01	Jean Galvão	2015	Livro didático
TIRA-02	Jean Galvão	2015	Livro didático
TIRA-03	Adão Iturrusgarai	2015	Livro didático
TIRA-04	Dik Browne	2014	Folha de São Paulo
TIRA-05	Jim Davis	2013	Folha de São Paulo
TIRA-06	Fernando Gonsales	2014	http://www2.uol.com.br
TIRA-07	Lucas Lima	2014	Livro didático

Fonte: organizado pelos pesquisadores

Para seleção das Tiras que formam o *corpus*, utilizamos dois critérios: (1) Tiras que apontam uma crítica social e traz humor que chamam atenção dos estudantes; e (2) Tiras que fazem parte da proposta didática de leitura e de escrita, apresentada pelo Livro Didático de Cereja e Magalhães (2015) para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de responder aos questionamentos de pesquisa e subsidiar a proposta didática, priorizamos as seguintes categorias no âmbito da interação da linguagem para apresentar uma análise da composição visual – o texto verbal e o não verbal – das Tiras que compõem o *corpus*: (1) análise dos significados construídos pelas Tiras propostas durante as atividades; e (2) análise das Tiras conforme as habilidades do letramento multimodal: ver, interpretar, compreender e comunicar.

Dessa forma, trazemos para discussão, conforme as discussões teóricas apresentadas, nos capítulos anteriores uma proposta de letramento multimodal, destacando a relação entre as duas linguagens (a verbal e a imagética), assim como todos os componentes das Tiras Humorísticas, dentre os quais se destacam: os balões, as cores, a disposição do espaço, o formato, as expressões faciais dos personagens e o diálogo estabelecido representado pela linguagem verbal e a não verbal.

3.4 Sobre a Proposta Didática

Organizamos um projeto didático, denominado: Letramento Visual na Escola Por Meio de Tiras (LEVET) para ser vivenciado no Ensino Fundamental, especificamente no 8º ano do Ensino Fundamental, como aponta o Quadro 02 a seguir.

Quadro 02: Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras (LEVET) - Propósito didático

LETRAMENTO VISUAL		Propósito Didático
Fases	Etapas	
FASE 01 Vendo	Etapa 01 Socialização	Apresentação das Tiras aos alunos, considerando o contexto social.
	Etapa 02 Exposição	Exploração das Tiras que serão estudadas durante o projeto: uma leitura da imagem
FASE 02 Interpretando	Etapa 03 Estratégias	Proposição de estratégias didáticas com a leitura e a produção de textos, após o Diagnóstico.
		Realização de atividades de leitura de Tiras e caracterização da crítica social.
Fase 03 Compreendendo	Etapa 04 Observação	Análise da ação.
Fase 04 Comunicando	Etapa 05 Interação	Abordagem do teor temático contido em Tiras.

Fonte: Elaborado pelos autores e inspirado em estudos da Pesquisa-ação e na Pedagogia Colaborativa

Com esta proposta didática, abordaremos a leitura de imagens apresentadas nas Tiras contempladas nas atividades e postadas no item 4.1.1, considerando a interpretação e a compreensão da temática social. Para tanto, consideramos a construção de significados

interativos, composicionais e representacionais do texto imagético no âmbito da GVD (KRESS E VAN LEEWEN, 2006), conforme discutimos nos capítulos teóricos.

Trazemos para esta proposta didática o termo letramento visual (STOKES, 2002) que faz parte desse conjunto de novos letramentos, a habilidade de ler, interpretar e entender a informação através de imagens. Consideramos nas oficinas que serão apresentadas posteriormente a prática de leitura vinculada àquilo que é visto e como se pode interpretar o que é visto, compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura, o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão.

Escolhemos as Tiras citadas por trazer diversas imagens presentes no cotidiano da sociedade. Entendemos que as imagens não se constituem apenas enquanto suportes para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2008). Logo, a capacidade de ler imagens passa a ser inerente às práticas sociais e exige a aquisição de códigos específicos, por isso a escola conceitual de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2009). É, neste sentido, que este trabalho pretende se voltar para a obtenção de um estudo de Tiras no ambiente escolar.

Enfim, neste capítulo pudemos obter uma visão de todo o percurso metodológico a ser vivenciado passando pelo contexto, a abordagem, o *corpus* e uma breve introdução sobre a proposta didática a ser executada.

No capítulo seguinte, teremos a oportunidade de acompanhar todos os passos da execução da proposta didática, obtendo uma visão detalhada de cada proposição desenvolvida nas oficinas que contemplam esta pesquisa. Poderemos também apreciar as divisões das fases, etapas e demais subdivisões que compõem este estudo de Tiras Humorísticas.

4. PROPOSTA DIDÁTICA COM FOCO NO LETRAMENTO VISUAL: REFELEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA LEITURA DE TIRAS

Apresentamos, neste capítulo, uma discussão da proposta didática sugerida para o Ensino Fundamental (mais especificamente para o 8º ano). Apoiamos este estudo, na Pedagogia Colaborativa de Vygotsky (1998) e, prioritariamente, no letramento visual, inspirado nos estudos de Stokes (2002) e de Almeida (2011); e na abordagem teórica da GVD de Kress e van Leeuwen (2006) em diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994).

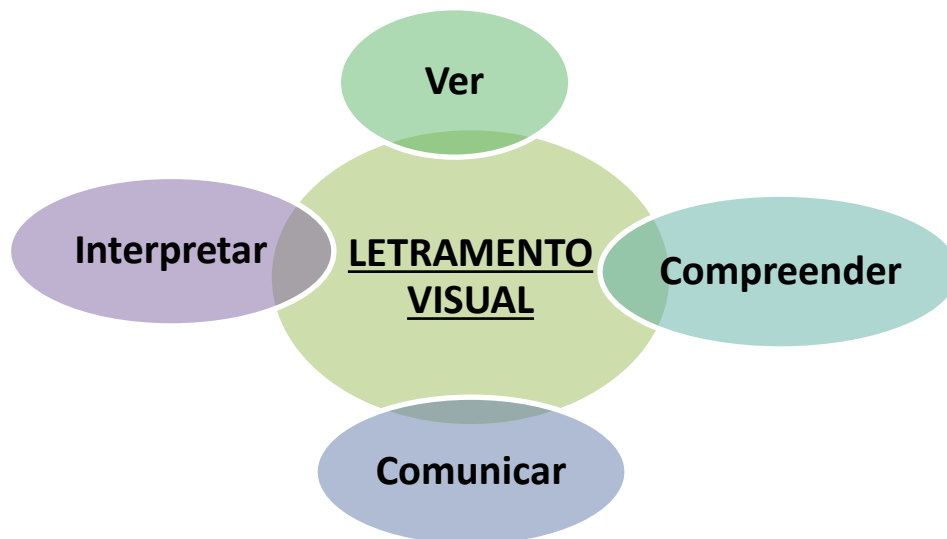
4.1 Do Projeto Didático LEVET- Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras

Este Projeto Didático (PD), intitulado de Letramento Visual na escola por meio de Tiras (LEVET), como mencionamos no capítulo anterior, tem o intuito de formar leitores críticos e reflexivos no 8º ano do EF, bem como apresentar atividades pedagógicas que tenham como base o desenvolvimento de uma nova forma de se trabalhar com a língua, priorizando, assim, o diálogo construído no decorrer da execução das oficinas cujas etapas propiciam instigar os discentes a se apropriarem de recursos visuais (imagens) mais convincentes e capazes de relacionarem os problemas/situações com as quais se deparam em seu cotidiano, relacionando-as aos conteúdos temáticos abordadas em Tiras diversas. Fernandes e Almeida (2008, p. 11), por sua vez, apontam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”

O projeto é realizado em algumas etapas que buscam implicitamente trabalhar com a perspectiva da Gramática do *Design* Visual e suas respectivas metafunções atreladas ao estudo e análise do Letramento Visual já que sabemos que os textos fazem uso das imagens com o objetivo de alcançar cada vez mais um quantitativo maior de leitores, em um espaço curto de tempo, visto que a percepção visual é mais veloz para ser lida do que o texto escrito. Assim, para que haja uma proposta integrada de letramento visual e verbal, é preciso desenvolver pesquisas que relatem o processo de formação do professor e do ensino aprendizagem de textos visuais, que envolvam a aplicação de uma metodologia sistemática e teoricamente embasada, que contemple a natureza dos textos multimodais (ALMEIDA, 2011).

Para Buzato (2007), o verbal e o visual se conectam para criar sentido, uma vez que, isoladamente, não teriam como fazer isso. Há, portanto, a necessidade de que o letramento visual faça parte dos currículos educacionais, exigido pela sociedade para a formação do aluno como cidadão crítico, capaz de interpretar as representações do mundo que o cerca. Ainda Segundo Rocha (2008), o letramento visual é a leitura adequada de imagens no contexto das práticas sociais; é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi entendido pela visualização.

Figura 09: Letramento Visual por meio de Tiras (LEVET)



Fonte: LEVET (2021) - Elaborado pelos pesquisadores

Nesta perspectiva, como ilustramos na figura 09, o Letramento Visual em aulas de Língua Portuguesa, especialmente, quando se pretende formar um leitor e um escritor competente, parecer ser, ainda, reduzido, no Ensino Fundamental, à habilidade, apenas, linguística. Há pouca inserção de habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens como manifesta Stokes (2002). Assim, podemos dizer que, ao visualizar imagens em um texto, o Letramento Visual como leitura competente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008) contempla a capacidade de ver, de compreender e, finalmente, de interpretar e de comunicar.

Percebemos que a multimodalidade pode auxiliar os docentes em suas práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias ao mostrar que o sentido é construído, interpretado e propagado não somente pela linguagem falada ou escrita, assim como nos deparamos com uma boa parte dos livros didáticos que buscam voltar o ensino baseado, em sua maioria, por textos escritos. Podemos sim nos deter em diferentes recursos disponíveis na composição dos textos, como imagens, sons, cores, movimentos,

diagramação, entre outros. Apesar da profusão desses elementos em textos multimodais, como *outdoors*, panfletos, catálogos, revistas, jornais e vídeos, seu uso em ambientes educacionais ainda é precário. As imagens, quando utilizadas em textos didáticos, até mesmo na universidade, servem tipicamente de suporte ilustrativo do texto escrito, sem interpretação ou questionamentos que levem os discentes a debruçarem um olhar mais minucioso para a composição/interpretação do real significado que as imagens podem nos oferecer.

Dessa forma, organizamos o nosso projeto em quatro fases: (01) Lendo, (02) Interpretando, (03) Compreendendo e (04) Comunicando, demonstrado no Quadro 03.

QUADRO 03: LETRAMENTO VISUAL NA ESCOLA POR MEIO DE TIRAS (LEVET)

LETRAMENTO VISUAL				
Fases	Etapas	Propósito Didático	Oficinas	CARGA HORÁRIA
FASE 01 Vendo	Etapa 01 Socialização	Apresentação das Tiras aos alunos, considerando o contexto social.	OFICINA 01 - Leitura das Tiras publicadas: foco no contexto de cultura e de situação (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	4h
	Etapa 02 Exposição	Exploração das Tiras que serão estudadas durante o projeto: uma leitura da imagem	OFICINA 02- Construção dos significados interativos da imagem (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	3h
			OFICINA 03- Construção dos significados composicionais da imagem (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	3h
			OFICINA 04- Construção dos significados representacionais da imagem (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	3h
FASE 02 Interpretando	Etapa 03 Estratégias	Proposição de estratégias didáticas com a leitura e a produção de textos, após o Diagnóstico.	OFICINA 05: Diálogo entre o texto escrito e a imagem. (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	2h
		Realização de atividades de leitura de Tiras e caracterização da crítica social	OFICINA 06: Crítica social de Tiras: foco no contexto e na linguagem (Tiras 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07)	2h
FASE 03 Compreendendo	Etapa 04 Observação	Análise da ação	OFICINA 07 – Observação do Contexto e dos Significados (Tiras 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07)	4h
FASE 04 Comunicando	Etapa 05 Interação	Abordagem do teor temático contido em Tiras	OFICINA 08 – Socialização e Reflexão da Crítica Social. (Tiras 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07)	4h
CARGA HORÁRIA DO LEVET				25h

Fonte: Elaborado pelos autores e inspirado em estudos da Pesquisa-ação






Como apresentamos, no Quadro 03, o LEVET é composto por quatro fases. A primeira é direcionada ao contato inicial do aluno com Tiras para que eles possam, a partir

de atividades propostas focar no “Vendo”, ou seja, as referidas Tiras serão trabalhadas com o objetivo de aproximar os discentes a se familiarizarem minuciosamente com o gênero em questão; a segunda fase procura apresentar atividades que busquem atribuir um significado, muitas vezes de forma implícita, aos textos imagéticos e verbais. A próxima fase tem como finalidade analisar o nível de compreensão assimilado pelas fases anteriores. É neste momento que pretendemos verificar o nível de compreensão dos alunos sobre as Tiras sendo trabalhadas de forma mais minuciosa; e na quarta fase trabalharemos com a comunicação onde pretendemos que os alunos demonstrem uma interação através da comunicação estabelecida entre as Tiras e o direcionamento ofertado pelo LEVET. Em seguida, tais fases são subdivididas em etapas explorando alguns aspectos de desenvolvimento esperado nas respectivas atividades propostas que são: a socialização, exposição, estratégias, observação e interação. Prosseguimos então com o propósito didático e finalizando assim, com a prática das oficinas.

A seguir, explicamos como cada fase deve ser vivenciada em sua prática, lembramos que por se tratar de uma atividade didática cuja finalidade é aprofundar o olhar do aluno de forma minuciosa para a exploração eficiente do texto multimodal, destacamos que outras possibilidades podem surgir no decorrer da execução destas atividades sugeridas. Evidenciamos uma exploração das Tiras que serão estudadas durante o projeto LEVET.

Nas fases propostas, priorizamos sete Tiras publicadas no PNLD (2017) com temáticas sociais distintas (Quadro 03). O objetivo é apresentar aos alunos do 8º ano de uma escola estadual de Macaparana/PE possibilidades didáticas de leitura do gênero Tira, destacando atividades que busquem incentivar a compreensão de um texto multimodal com foco em duas linguagens: a verbal (escrita) e não verbal (imagem). Nessa perspectiva, optamos em discutir a GDV por considerarmos uma ferramenta de análise crítico-analítica que tanto serve para analisar sistematicamente estruturas visuais, como também códigos semióticos do gênero (ALMEIDA, 2008).

Para garantir a leitura de Tiras nas diferentes fases do projeto, priorizamos cinco Tiras, conforme apresentamos no quadro 04 a seguir:

Tiras	Autor/Data de Publicação
 <p>ESCREVAM NUMA FOLHA DO QUE VOCÊS TÊM MAIS MEDO. MEDO DE BARATA?</p> <p>MEDO DE AVIÃO? MEDO DO ESCURO?</p> <p>« TENHO MEDO DE COMPLEMENTOS NOMINAIS ?? »</p>	<p>01</p> <p>Jean Galvão 2015</p>
 <p>PRECISA-SE DE EMPREGAÇOS ASSISTE-SE A BONS FILMES VENDE CASAS</p> <p>QUEM CHEGOU? O SWEITO INDETERMINADO!</p>	<p>02</p> <p>Jean Galvão 2015</p>
 <p>QUE TRECO É ESSE? É O KINDLE, UM LEITOR DE E-BOOKS!</p> <p>ÉLE É CAPAZ DE ARMAZENAR 3.500 LIVROS!</p> <p>NOSSA!! E QUANTOS VOCÊ JÁ LEU?</p> <p>NENHUM! COMPREI PRA FICAR EXIBINDO POR AÍ!</p>	<p>03</p> <p>Adão Iturrusgarai 2015</p>
 <p>ACORDE, HAGARI!</p> <p>ESTÁ VINTE GRAUS ABAIXO DE ZERO E ESTAMOS SEM LENHA!</p> <p>ENTÃO?? O QUE VAI FAZER A RESPEITO??</p> <p>NÃO TEM ALGUMA MOBÍLIA VELHA QUE VOCÊ NÃO QUEIRA MAIS?</p>	<p>04</p> <p>Dik Browne 2014</p>
 <p>TUDO BEM, EU REVISO A SUA CARTA PRO PAPAÍ NOEL.</p> <p>Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá!</p> <p>ESTÁ UM POUCO REPETITIVA, NÃO ACHA?</p> <p>MAS ESTÁ BEM DIRETA AO PONTO, NÃO ESTÁ?</p>	<p>05</p> <p>Jim Davis 2013</p>

Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães – 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Prosseguiremos, apresentando uma discussão de cada uma das fases do projeto que será proposto para o Ensino Fundamental – especificamente o 8º ano.

4.1.1 FASE 01 – Vendo Tiras

Esta Fase 01, encontra-se dividida em 02 etapas, abordando duas vertentes didáticas: (01) Socialização e (02) Exposição. A Etapa 01 contempla a temática relacionada ao contexto social: o de Cultura e de Situação e prioriza uma oficina. Já, na Etapa 02, apresentamos 03 oficinas, contemplando possibilidades de leitura que garantam a construção dos significados composicionais, interativos e representacionais, seguindo estudos da Gramática do *Design Visual*.

Conforme demonstra o Quadro 04, nas referidas Tiras, há temáticas sociais distintas: métodos de ensino, tecnologia, comodismo e objetividade. Nas Tiras 01 e 02, notamos que é possível que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental percebam a crítica ao método tradicional de ensino; na Tira 03, o processo de tecnologia na educação; na Tira 04, o comodismo; e na Tira 05, a objetividade. Todas essas temáticas apresentam caráter social e estão presentes no contexto social dos estudantes. Fato que justifica, mais uma vez, a escolha da inserção dessas Tiras neste projeto didático.

Dessa forma, organizamos a Fase 01 em duas Etapas com suas respectivas oficinas e com propósitos didáticos, como apontamos no quadro 05.

Quadro 05: FASE 01 - Distribuição das Oficinas (Etapa 01 e 02)

Etapas	Oficinas	Propósito didático
01 Socialização	Oficina 01	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando o contexto social.
02 Exposição	Oficina 02	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado interativo.
	Oficina 03	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado composicional.
	Oficina 04	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado representacional.

Fonte: LEVET (2021)

Como demonstramos no quadro 05, o propósito didático das oficinas contempla discussão sobre o contexto social das Tiras e a construção dos significados do texto não verbal (imagético). As atividades serão reflexivas, cuja finalidade é fazer com que os alunos possam observar as Tiras, atribuindo significado a cada uma delas e enfatizando assim, o contexto. Nesta discussão, apontamos concepção de contexto social de Halliday (1994), leitura multimodal de Kress e van Leeuwen, (2001) e reflexões da pedagogia colaborativa de Vygotsky (1998).


4.1.1.1 Oficina 01 – Contexto de Cultura e de Situação

Para realização da Oficina 01, priorizamos as Tiras 01, 02, 03,04 e 05⁴ (quadro 04), por trazer uma temática do contexto dos alunos do EF. Primeiro, apontamos a necessidade de uma reflexão sobre o contexto social da Tira: o de cultura e o de situação. Nessa perspectiva, enfatizamos o Contexto de Cultura das Tiras estudadas por representar um gênero de texto, cujo propósito social é deflagrar o humor e por ser contemplado na proposta pedagógica do 8º ano do Ensino Fundamental; e o Contexto de Situação por explicitar a temática/assunto, as relações (interação) e modo, demonstrado na figura 10:

Figura 10 – Atividade 01 (Exemplo Tira 01)

Oficina 01 - CONTEXTO DE CULTURA

Tira 01
Jean Galvão (2015)



Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães – 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Gênero de Texto

→

Pessoal! Vamos pensar!

1. Qual o propósito social da Tira 01? Este gênero de texto traz humor?
2. A Tira 01 é uma história? Como ela se apresenta? Onde acontece a história?
3. Quem são as personagens? As personagens estão inseridas em um contexto. Como você o caracteriza e por quê?
4. O que aconteceu? Qual o fato? Qual o final da história?

Fonte: LEVET (2021)

A atividade 01, apresentada na figura 10, traz questionamentos que contemplam características do gênero Tira, comumente conhecida como História em Quadrinhos (HQs). E, para exemplificar nesta discussão, explicitamos com a Tira 01 de Jean Galvão (2015).

Com esta atividade, atrelamos a concepção de contexto de cultura à noção de gênero, sendo esse último compreendido na LSF como “processo social organizado por estágios e orientado para objetivos” (Martin e Rose, 2007: 8).

Dessa forma, entendemos que esta atividade possa proporcionar um entendimento do contexto de culturas das Tiras estudadas. A resposta para a pergunta 01 requer uma

4 - Todas as Tiras estudadas estarão nos anexos.

abordagem acerca do propósito desta Tira que é uma análise do sistema educacional. Neste momento, o professor pode proporcionar discussão para verificar qual a concepção que os alunos têm sobre a educação no Brasil. Ainda, na pergunta 01, o segundo tópico, só será respondido, se o aluno tiver o entendimento do que seja o complemento nominal, caso contrário, eles não perceberão o humor; mais uma vez, lembramos que cabe ao professor intervir neste sentido. Dando continuidade, na pergunta 02, observamos que os alunos podem indicar aspectos do gênero por se tratar de uma história e por contemplar uma sequência narrativa. E que se apresenta em um ambiente escolar, conforme a ilustração da professora e dos alunos que se encontram em uma sala de aula.

As personagens da Tira 01 representam a figura de uma professora que, aparentemente, é típica de um ensino tradicional, evidenciado pelos trajes e postura da personagem professora (P1) e pelo aluno (P2) que se encontra na escola. Esperamos que os alunos façam uma reflexão do ensino e, talvez, possam estar representados nesta Tira por fazer parte do universo em que eles estão inseridos ou não.

Na resposta à questão 04 - O que aconteceu? Qual o fato? Qual o final da história? os alunos poderão entender o fato da história e indicar o desfecho; e, por fim, chegar à conclusão de que uma professora está passando uma atividade para a turma e que dentre eles um se destaca por realizar a atividade e conseguir, no final, surpreender a professora com a resposta inusitada. Mais uma vez, os estudantes poderão compreender o conteúdo gramatical da aula: os complementos nominais; e, dessa forma, atribuir um teor humorístico à Tira, já que esta é uma das características do gênero Tiras como lembra Ramos (2012) ao salientar que Tiras Humorísticas dialogam com questões sociais.

E, também, relacionamos o Contexto de Situação, conforme figura 11, considerando o assunto, as relações e o modo.

Figura 11 - Atividade 02 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 01 - CONTEXTO DE SITUAÇÃO

Tira 01
Jean Galvão (2015)

Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Pessoal! Vamos pensar!

Assunto

Relações

Modo

1. Qual é o assunto discutido na Tira? Qual temática social é contemplada na Tira 01?
2. Quais as pessoas sociais caracterizadas na Tira 01?
3. Como a Tira 1 está organizada? Há texto verbal e não verbal? Há quantos quadrinhos? Como cada quadrinho está organizado?

Fonte: LEVET (2021)

Pensando nas perguntas 01, 02, 03 – figura 11, notamos que é possível o professor levar o aluno a discutir o assunto/temática da Tira. Provavelmente, respostas distintas surgirão para dialogar com o contexto dos estudantes. Percebemos, desse modo, que o assunto discutido na Tira 01 é dar continuidade à pergunta apresentada pela personagem da professora e que requer a imaginação dos alunos para completar a pergunta respondendo de que os alunos têm medo. A temática social apresentada, nesta Tira, é uma analogia entre o ensino tradicional e a receptividade que este ensino causa nos alunos. E as personagens caracterizadas nesta Tira são representadas por uma professora e dois alunos. A referida Tira está organizada em quatro quadrinhos na horizontal e é composta pela utilização da linguagem verbal e não verbal nos quadrinhos 01, 02 e 04 e apenas pela linguagem não verbal no quadrinho 03.

Como demonstram as figuras 10 e 11, o foco dessas Atividades (exemplificado com a Tira 01) é apresentar um diálogo entre o contexto de cultura e de situação, considerando o texto verbal e não verbal (junção do texto escrito com a imagem). Esse processo pode ser feito pelo professor, após mediação em sala de aula, propondo aos alunos um estudo dirigido escrito no quadro abaixo.

Quadro 06 - ESTUDO DIRIGIDO (Atividade 01 – Tira 01)

		INDAGAÇÕES	RESPOSTA ESPERADA
Tira 01	Contexto de Cultura	Qual o propósito social da Tira 01? Este gênero de texto traz humor?	
		A Tira 01 é uma história? Como ela se apresenta? Onde acontece a história?	
		Quem são as personagens? As personagens representam o cotidiano escolar?	
		O que aconteceu? Qual o fato? Qual o final da história?	
	Contexto de Situação	Qual é o assunto discutido na Tira? Qual a temática social contemplada na Tira 01?	
		Quais as pessoas sociais caracterizadas na Tira 01?	
		Como a Tira 01 está organizada? Há texto verbal e não-verbal? Há quantos quadrinhos? Como cada quadrinho está organizado?	

Fonte: LEVET (2021)

Neste Estudo Dirigido (quadro 06), esperamos que, após a mediação do professor, o aluno responda às indagações das atividades 01 e 02, associando o texto escrito e a imagem, e não mais centrada, apenas, no texto escrito, uma vez que elas podem corroborar para o crescimento crítico, bem como despertar, nos discentes, o conhecimento necessário para compreensão das situações mais diversas apresentadas em nossa sociedade através de textos imagéticos. Percebemos que, atualmente, conforme afirma Cani (2019) é muito fácil observar que as imagens têm disputado cenários antes usados pelas construções verbais e que a integração é muito mais evidente nos vários modos semióticos nos eventos de comunicação.

O diálogo a ser construído, na oficina 01 – atividades 01 e 02, é capaz de conduzir uma reflexão do contexto, levando o professor a mediar o debate sobre uma temática bastante relevante para a nossa sociedade que é justamente a forma como se encontra o nosso sistema educacional, para isto, as Tiras são um suporte extremamente eficaz por se tratar de um gênero textual com o qual os alunos se identificam por apresentarem uma estrutura objetiva, curta, mas também carregada de significados críticos que permeiam nosso cotidiano. O importante é fazer com que os alunos tenham a oportunidade de socializar todos as suas indagações e análises que eles puderem obter a partir da atividade do “Vendo” relacionadas às Tiras em destaque.

Nessa primeira etapa da Fase 01, notamos que é importante que os alunos passem a atribuir sentido às Tiras e que eles consigam relacionar estas aos aspectos da sociedade em que vivem e que percebam nas imagens uma forma de expressão para transmitir informações pertinentes à nossa cultura. Neste sentido, representação e imagem “não são

meramente formas de expressão para divulgação de informações (...), mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa, como destaca Dionísio (2006, p.01).

Partindo para a Etapa 02 - Exploração das Tiras, que ainda faz parte da Fase 01 – “Vendo”, sugerimos ao professor trabalhar com questões que estimulem a Exploração das Tiras, considerando aspectos teóricos das metafunções que compõem a Gramática do *Design* Visual. Nesta fase, iniciaremos uma abordagem que explore os significados da imagem. O foco, agora, é didatizar para o 8º ano do EF uma proposta de leitura baseada em categorias da GVD, como desmontamos nas Oficinas 02, 03 e 04 a seguir (Fase 01 - Vendo).


4.1.1.2 Oficina 02 – Construção do Significado Interativo da Imagem

Nesta oficina, priorizamos possibilidades de leitura inspiradas na metafunção interpessoal, no âmbito da Gramática do *Design* Visual. Inicialmente, sugerimos ao professor do EF que priorize uma atividade que aponte aspectos de significados interativos, composicionais e representacionais, considerando a proposta teórica da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001).

Para iniciar a oficina 02, consideramos relevante sugerir ao professor uma discussão da construção do significado interativo das Tiras. Como exemplo, sugerimos explorar alguns questionamentos referentes à observação das personagens da Tira 03 e, implicitamente, relacionando a algumas características da GDV. No primeiro questionamento, centra-se na interação das personagens com o leitor (contato por demanda/oferta); no segundo, como se apresentam as personagens (Distância social: plano fechado/médio/aberto) e no terceiro questionamento, uma relação do fato apresentado com nosso cotidiano (Modalidade naturalista/sensorial/científica/abstrata). Observemos a sugestão da atividade 03 (figura 12) abaixo:

Figura 12- Atividade 03 (Exemplo -Tira 04)

Oficina 02 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO INTERATIVO



Tira 04
Dik Browne
(2014)

Pessoal! Vamos pensar!

Demanda/Oferta	1) Observando as personagens envolvidas nesta Tira, podemos afirmar que eles dialogam com você, leitor? Justifique ?
Plano Fechado/Médio / Aberto	2) Ainda observando as personagens, como eles se apresentam: com o corpo inteiro, com a metade do corpo ou apenas com o rosto?
Modalidade / Naturalista	3) Continuando a análise sobre as personagens, podemos afirmar que eles representam uma cena de nosso cotidiano? Justifique com elementos da cena.

Fonte: LEVET (2021)

Após essa breve discussão envolvendo a atividade 03, prosseguimos apresentando as atividades da Oficina 02, sugerimos outra atividade – figura 13 para iniciar um estudo referente à construção do significado interativo da imagem.

Figura 13 - Atividade 04 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 02 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO INTERATIVO



Tira 01
Jean Galvão (2015)

Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Pessoal! Vamos pensar!

Olhar	}	1. Observem os quadrinhos acima que compõem a Tira acima e descreva o direcionamento do olhar de cada personagem.
Distância		2. Na sua opinião, como estão se sentindo os personagens no quadrinho 02 a partir do direcionamento do olhar deles para a professora?
Ponto de Vista		3. Analisando os personagens apresentados nos quadrinhos, você poderia afirmar que há um diálogo estabelecido entre eles e os leitores? Justifique.

Fonte: LEVET (2021)

Como apontamos na Oficina 02 – Atividade 04, o professor pode apresentar as Tiras (Exemplo - Tira 01) aos alunos e sugerir que eles percebam os significados interativos, a

partir do olhar das personagens: a professora e o aluno. Nessa perspectiva, a construção dos significados interativos pelos estudantes dialoga com o texto imagético através do olhar, da distância e do ponto de vista. Esses corroboram com Kress e van Leeuwen (1996) quando categorizam os participantes (no caso as personagens) como interativos, pois são “aqueles que falam, ouvem, escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 44).

Vale destacar que, neste tipo de atividade, é nítida a relação existente entre o observador e o elemento observado que compõe a estrutura imagética e que define a metafunção interativa, que por sua vez, divide-se em três dimensões: contato (olhar), distância social, perspectiva e a modalidade, conforme salienta Kress e van Leeuwen (1996) chamam de participante interativo aquele participante real, humano que observa ou produz a imagem. Enquanto nas representações narrativas e conceituais os participantes representados podem ser tanto indivíduos quanto objetos e lugares. Na função interativa, os participantes que observam a imagem e aqueles que a produzem devem ser humanos ou apresentarem características humanas. Os pesquisadores afirmam que o “sistema interacional relativo ao olhar é o dominante: pois o participante representado tem seu olhar dirigido para o observador diretamente, estabelecendo assim uma relação imaginária com ele. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006:90)

Na atividade 05 – figura 14 abaixo, indicamos mais um estudo contemplando aspectos do significado interacional. E, mais uma vez mostrando as possibilidades de perguntas relacionadas a algumas das características da GDV (Contato: Demanda/Oferta; Distância Social; Perspectiva: Ângulo Frontal, Oblíquo, Vertical), estas se apresentam de forma implícita aos alunos. É pertinente que o educador trabalhe com essas atividades sempre focando na interação das Tiras com os detalhes imagéticos que as mesmas possuem.

Figura 14 - Atividade 05 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 02 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO INTERATIVO

Tira 01
Jean Galvão (2015)

Pessoal! Vamos pensar!

- 1) Na tira acima, os participantes, ao invés de manter um contato com o observador, servem de elemento de informação. Como você os caracterizam e quais aspectos da imagem merecem ser destacados?
- 2) Qual dos personagens estabelece com você, o observador, uma relação imaginária de maior intimidade? E de menor? Através de qual participante representado podemos visualizar mais tensão? E mais espanto? Por quê?
- 3) Levando em consideração o contexto acima, percebemos que os participantes(as personagens) são colocados de perfil. Qual seria a intenção de quem os produziu? E você, como os representariam? Por quê?
- 4) Como o aluno representado estabelecerá um contato maior com você, leitor? Desenhe um quadrinho em que ele mantém essa relação de forma mais interativa. O que ele poderia ter dito?

Contato Demanda /Oferta

Distância Social

Perspectiva/ Ângulo oblíquo

Perspectiva/ Ângulo Frontal

Fonte: LEVET (2021)

Com as atividades 04 e 05, esperamos que o aluno ao visualizar o 1º quadrinho, destaque que o olhar da personagem representado por uma professora está direcionado para alguém que ainda não foi identificado e que por estar com olhos fechados e, de certa forma autoritária com sua fala, ela demonstra ter um domínio geral sobre a situação. Esta situação faz com que tenhamos o conhecimento de que o olhar é muito forte, ele pode exercer certos direcionamentos onde a escrita ou fala são dispensáveis. Por certo, na fala oral ou escrita, “instintivamente tentamos organizar o que temos a dizer num modo de fácil compreensão pelo ouvinte ou leitor (exceto se o propósito for confundir)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128)

Ocorre aqui o contato por oferta, onde o participante representado se dirige ao leitor de maneira indireta. Nessa situação, o participante representado, por não agir diretamente por meio do olhar, deixa de ser o sujeito e passa a ser o objeto do olhar do leitor. O leitor não é o objeto, mas o sujeito do olhar, já que esse leitor irá observar o representado.

Quanto maior o distanciamento, ou seja, o enquadramento do participante representado, menor o nível de interação com o leitor, o observador da imagem. Assim, no 1º quadrinho percebemos que há uma ênfase na personagem da professora o que estabelece uma relação mais íntima (Plano Fechado) em que é possível, por exemplo, perceber com

mais nitidez as emoções do que está representado. Por essa razão, o enquadramento em um plano mais fechado tende a diminuir a distância social entre os participantes: o representado e o interativo.

Já, no segundo quadrinho, são apresentados em duas instâncias os dois alunos a quem são direcionados a fala anterior da professora, mantendo um distanciamento do leitor. Percebemos que ela ainda continua com a mesma autoridade que se reflete pela postura de um olhar fechado, enquanto os dois alunos, que são o público a quem ela direciona sua fala, são apresentados de forma diferente tanto pela tonalidade das cores – há um destaque para um deles e o outro faz parte apenas como figurante. O aluno em destaque está atento e direcionando o olhar bidirecional para a professora.

No 3º quadrinho há uma ênfase na atitude deste personagem que é o aluno correspondendo aos comandos da professora, ou seja, ele está obedecendo às ordens da professora e tenta responder à questão solicitada que é justamente explicitar qual o maior medo que eles têm. Nesse momento, percebemos que o aluno está empolgado em executar a referida atividade e debruça-se sobre uma carteira que contém uma folha de papel e com o lápis inicia seu trabalho. Há um destaque da empolgação do aluno ao realizar a atividade que é explicitado pelo fato da língua do garoto está para fora da boca, o que designa que ele realmente está gostando do que está fazendo, ele torna-se o protagonista da Tira, o que deduzimos pelo fato do outro aluno bem como a própria professora não estarem mais presentes neste 3º quadrinho.

Dessa forma, percebemos que a metafunção interpessoal manifesta-se na interação entre os interlocutores. Nela, usa-se a linguagem como instrumento para agir mutuamente com os outros, “para estabelecer e manter relações com estes, influenciar o seu comportamento, expressar o nosso ponto de vista sobre o mundo, provocá-los ou mudá-las” (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 109)

Finalizando esta oficina, notamos que a Tira, como é de costume, uma informação inusitada é apresentada no desfecho. E notamos uma mudança na postura facial da professora, ela agora, está de olhos bem abertos e espantada com o que está lendo, isto é, ela percebe que a resposta do aluno a surpreendeu e que não houve nenhuma relação com a sequência que ela apresentou (medo de barata, medo de avião, medo do escuro...) ele sabiamente e, já explicitando uma crítica, antecipa o que a professora jamais esperava que era expor por escrito o que ela implicitamente estava almejando: trabalhar o conteúdo de complementos nominais. E, através do olhar apreensivo do aluno, deduzimos que ele está

realmente com medo de estudar um conteúdo que provavelmente ele já conhece e que considera uma péssima ideia para ser trabalhado nas suas aulas de língua portuguesa. Podemos concluir que a professora estava bem intencionada em iniciar um conteúdo de forma mais leve partindo de uma questão banal – ter medo de alguma coisa – mas que jamais esperava obter um retorno tão rápido e crítico vindo de um aluno.

Destacamos ainda que quanto maior o plano de enquadramento, ou seja, o plano aberto, maior o distanciamento e menor o nível de intimidade entre os participantes. É o que ocorre nos quadrinhos 02 e 03, enquanto nos quadrinhos 01 e 04 há um enquadramento de plano fechado, o que os aproxima do leitor.

Temos ainda a categoria da metafunção interativa que é determinada pela perspectiva, que faz referência ao ângulo em que os participantes representados são mostrados na estrutura visual. Em todos os quadrinhos podemos afirmar que o produtor utilizou o ângulo oblíquo, isto é, os participantes são apresentados de perfil.

Quanto à modalidade que faz referência à aproximação entre o participante representado e o contexto real em que está inserido, percebemos que o produtor se utiliza da categoria naturalista por explorar a relação existente entre como o objeto está representado na estrutura imagética e como é visto a olho nu.

Nas atividades referentes à Tira em questão, percebemos que os alunos apresentados (tanto o protagonista quanto o aluno que aparece ao fundo) no 2º quadrinho direcionam o olhar para a professora e podemos ainda deduzir que eles estão amedrontados com as instruções da professora. Uma possibilidade de interação pode ser mediada nesta atividade pelo professor em sala de aula no sentido de questionar aos alunos se eles concordam ou não se os alunos, na respectiva Tira, estão com medo ou não. É bom que haja um tempo para que os discentes analisem cuidadosamente a Tira e possa chegar à conclusão de que eles (os personagens) realmente estão com medo da atividade proposta. E o olhar desses personagens claramente podem corroborar com essa afirmação pois ambos estão atentos ao que a professora está propondo.

Desse modo, o professor deve solicitar que os alunos prestem bem atenção ao olhar de cada quadrinho que compõe a respectiva Tira para poder responder a essa questão. Como eles já responderam a atividade 01 acreditamos que não será complicado para eles também chegarem a uma conclusão positiva sobre esse direcionamento da atividade 03, mas é bom o professor socializar que o olhar dos personagens não interage com os leitores eles estão

interagindo entre si, isto é, não há nenhuma interação com os leitores uma vez que nenhum dos personagens em nenhum dos quadrinhos dirige o olhar para “fora” dos quadrinhos. O que não ocorre na interação nessa respectiva Tira.

Tudo isso, leva-nos a entender que as imagens interagem com o leitor e sugerem qual atitude eles devem ter em relação ao que é representado nas imagens, como lembram Jewitt e Oyama (2004). Por fim, podemos afirmar que a mensagem se processa na interação entre quem fala e quem ouve/lê, sendo um instrumento por meio do qual se mantêm e se estabelecem relações sociais, consolidando a identidade dos participantes da interação.

4.1.1.3 Oficina 3: Construção do significado Composicional da Imagem

Na oficina 03, sugerimos ao professor contemplar, nas questões reflexivas, categorias do significado composicional que compõem as Tiras estudadas indicadas por Kress e van Leeuwen (2006), ao apontar critérios para analisar a sintaxe visual dos textos multimodais, tais como: o valor da informação, a saliência e a moldura. Apresentamos a seguir alguns questionamentos iniciais envolvendo os significados composicionais a serem apresentados para os alunos.

Figura 15 – Atividade 06 (Exemplo – Tira 01).

Oficina 03 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

Tira 01
Jean Galvão
(2015)

Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Pessoal! Vamos pensar!

1. Qual o elemento que se destaca em cada quadrinho?
2. Qual a disposição dos elementos?
3. Qual o direcionamento do olhar de cada personagem?
4. Qual a informação conhecida?
5. Qual a informação nova/inusitada apresentada?

Fonte: LEVET (2021)

Desse modo, entendemos que essa atividade apontada na figura 15 traz, superficialmente, uma reflexão dos significados das imagens da Tira, destacando a saliência (Qual o elemento que se destaca em cada quadrinho?); a informação ideal e a real (qual a disposição dos elementos?); o vetor (Qual o direcionamento do olhar de cada personagem?); a informação dada (Qual a informação já conhecida?); a informação nova (Qual a informação nova/inusitada apresentada?).

Essas questões podem levar o aluno do 8º ano do EF a direcionar um olhar mais minucioso para as Tiras (exemplo Tira 01). Assim, na estrutura da informação dada e nova, podemos considerar, como afirmam Fuzer e Cabral (2014, p. 128), que “a informação dada se refere ao que já é de conhecimento do falante e do locutor, sendo oportunizado pelo contexto”. E, também, chamam atenção a informação nova de um texto, seja verbal ou não verbal, esclarecendo que uma informação nova “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber, mas também no que é recuperável, a partir do discurso precedente”

Pretendemos com as atividades 15, 16, 17, 18 e 19 (exemplo Tira 01) explicitar, primeiramente, os valores informacionais específicos e que, considerando a relação entre elementos no eixo horizontal (esquerda e direita) teremos o Dado (elemento conhecido) e o Novo (elemento recente); no eixo vertical (topo e base), teremos o valor do Ideal (sonho) e do Real (realidade) respectivamente. Da mesma maneira, também, consideramos a relação de sentidos expressos pela centralidade ou lateralidade do elemento, teremos um valor para cada posição: se a imagem se posicionar no Centro (centro de atenção) ou na Margem do enquadramento (desvio de atenção), isso determinará sua centralidade ou complementariedade no sentido que se constrói.

Em seguida, o professor pode refletir junto com a turma a respeito do valor da informação, considerando a leitura visual das Tiras estudadas com base, primeiramente, no contexto social, no mundo externo, para só depois se concentrar nos aspectos internos do texto; a saliência, conforme Kress e van Leeuwen (2006), é o aspecto visível ao primeiro olhar do leitor para o texto; e a moldura (enquadramento) busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e luz.

Figura 16 - Atividade 07 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 03 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

Tira 01
Jean Galvão
(2015)

1) Relacionando o texto imagético ao escrito, explicito o ambiente em que acontece a referida Tira, caracterizando o contexto, as personagens e o fato.

2) Você consegue perceber qual é a informação apresentada em cada quadrinho? **Dado/Novo**

3) Analisando o contexto social em que a Tira se realiza, defina quais são as informações já conhecidas e as que são desconhecidas por você que estão presentes. **Saliência**

4) Dentre as imagens que compõem a referida Tira, quais são as que se destacam em relação às demais?

5) Você consegue estabelecer uma relação entre todas as imagens contidas na referida Tira ou há algo que não se relaciona com as demais imagens?

Fonte: LEVET (2021)

Como demonstra a figura 16, para refletir sobre a composição visual da Tira 01, organizamos cinco questões reflexivas. Na questão 01 (“Relacionando o texto imagético ao escrito, explicito o ambiente em que acontece a história, caracterizando o contexto, as personagens e o fato”). Desse modo, sugerimos ao professor que, inicialmente, enfatize situações de ensino que fazem parte do cenário social atual da escola e promova uma discussão sobre métodos de ensino no que tange ao ensino da sintaxe. E, na questão 02 (“Você consegue perceber qual é a informação apresentada nos quadrinhos?”), sugerimos ao professor que faça uma reflexão junto aos alunos a respeito do valor da informação e como se apresenta nos quadrinhos. Desse modo, esperamos que o estudante perceba a informação dada e a informação nova, a informação ideal (sonho) e a real (realidade).

Na questão 03 (“Analisando o contexto social em que a Tira se realiza, defina quais são as informações já conhecidas e as que são desconhecidas por você que estão presentes”), recomendamos ao professor uma discussão das informações contidas no texto.

Nas questões 04 e 05 (“04. Dentre as imagens que compõem a referida Tira, quais são as que se destacam em relação às demais? / 05. Você consegue estabelecer uma relação entre todas as imagens contidas na referida Tira ou há algo que não se relaciona com as demais imagens?”), sugerimos uma discussão, mais uma vez, referente à leitura das imagens. Assim, dialogando com as reflexões, o professor em sala de aula pode considerar, nas discussões com as Tiras, como é organizada e qual seu propósito social, considerando não só a materialidade do texto, mas a soma entre texto e contexto, como uma prática social

mediada pela linguagem, pois cada gênero está situado “em um determinado contexto de cultura, baseado em esquemas mentais das situações, que, por sua vez, são construídos a partir da experiência social, em termos de linguagem pertinente, eventos e participantes” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 146).

Na Tira 01, notamos que há duas personagens: a professora (P1) e o aluno (P2), exemplificando um ensino tradicional de língua. Todo o cenário nos remete a essa conclusão bem como as personagens envolvidas que são uma professora e dois alunos. A postura da professora, autoritária como podemos detectar através de sua expressão facial, o giz de cera na mão e a maneira como utiliza o imperativo para se dirigir aos alunos, remete-nos a esse espaço de aprendizagem. Os alunos estão representados como seres inferiores encontrando-se no ambiente apenas para cumprimento de ordem imposta.

P1 direciona uma atividade escolar, sugerindo que os alunos escrevam do que eles têm medo (1º quadrinho) apontando uma informação. No caso, é uma instrução didática para que os alunos apontem numa folha de papel “o que tem mais medo” e explicita um exemplo (“medo de barata”). Vale salientar que, no 1º quadrinho, não há nenhuma novidade, isto é, o valor informativo é conhecido de todos e ela ainda prossegue apontando alguns exemplos (medo de barata, medo de avião, medo do escuro...) para que realmente nenhum aluno tenha dificuldade em realizar a atividade sugerida. Então fica a indagação: será que a professora poderia simplesmente solicitar que eles escrevessem na folha do que os alunos têm medo?

Desse modo, compreendemos que, no momento em que a P1 estabelece, na Tira 01, um diálogo com a turma (P1) se apoia em uma informação dada que se aproxima da realidade do aluno sem causar nenhuma dificuldade de entendimento, já possibilita uma reflexão entre a informação dada e a nova. Nos três primeiros quadrinhos, ocorre essa sequência sem problemas, porém no último quadrinho é apresentada uma informação nova, que surpreende a P1 e todo o leitor que não esteja familiarizado com o significado da informação fornecida. Por isso, dizemos que a metafunção composicional traz o ideal (aquilo que pretendemos atingir).

Na leitura da Tira 01 em estudo pelos estudantes, esperamos que entendam o posicionamento da professora (P1), pois parece que ela gostaria que os alunos apresentassem outras informações semelhantes às que ela iniciou exemplificando e o real (aquilo que foi atingido) o aluno em destaque quebra essa expectativa em dar continuidade aos exemplos da professora e, para surpresa dela (P1), o aluno (P2) escreve que tem medo

de complementos nominais, que é justamente o objetivo implícito que a professora procura atingir.

Quanto à disposição das imagens apresentadas na Tira 01, o professor consegue estabelecer uma relação entre as que estão localizadas nos centros das Tiras com as que se encontram nas margens. Assim o professor, no momento de reflexão na escola, é possível enfatizar que as imagens centrais são essenciais para o destaque que são justamente o participante apresentado pela professora (P1) e um dos alunos (P2) que é fundamental para o entendimento da Tira. Em contrapartida, deparamo-nos, também, com as imagens localizadas nas margens, representado por um dos alunos (P2) que não é destaque no decorrer da Tira 01, bem como o próprio aluno que passa a configurar um papel menor no último quadrinho pelo fato de a professora está analisando o que ele escreveu e se surpreendendo com a resposta apresentada.

Na atividade 08, a seguir, apontamos duas questões (questão 06 e 07). O propósito destas atividades é refletir sobre a crítica e o humor da Tira, conforme a ponta a figura 17 a seguir.

Figura 17 – Atividade 08 (Exemplo - Tira 01)

Oficina 03 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

Tira 01
Jean Galvão (2015)

Vamos pensar!!

Novo

6) A professora ao ler o texto do aluno no último quadrinho demonstra estar surpresa. Por quê?

7) Podemos destacar qual a crítica adotada pelo autor da Tira? Justifique.

Fonte: LEVET (2021)

Considerando que a Tira 01 apresenta uma temática social e aponta um diálogo entre professor em um contexto de ensino tradicional, sugerimos que o professor enfatize esta temática a partir das questões 06 e 07, considerando a informação dada e a nova, a informação ideal e a real, a crítica social e o humor.

Na questão 06, aparentemente, depreende-se que o objetivo da aula é trabalhar algo mais subjetivo, apesar de sua metodologia tradicional, ela busca informações sobre a perspectiva de seus alunos em sua vida pessoal, ou seja, quais são os medos que os discentes possuem. Obedecendo à orientação direcionada, os alunos começam a cumprir a tarefa sugerida e realmente se dedicam a escrever, procurando devolver à professora a tarefa, porém, percebemos que o objetivo da professora fica comprometido porque ela utiliza uma metodologia de sondagem para embasar o conteúdo que ela estava planejada em explicar para a turma. E nessa metodologia era esperado que os alunos comentassem sobre algo pessoal de suas respectivas vivências: o medo de algo que eles têm em sua vida. A partir dessas respostas a professora iria provavelmente elencar no quadro e relacionar ao conteúdo de sua aula “tradicional”.

No que diz respeito à ênfase das imagens, é importante que o professor em sala de aula destaque os participantes representados pela professora nos quadrinhos 01, 02 e 04, já no 3º quadrinho, o destaque é para o aluno que está escrevendo a tarefa orientada pela professora.

Figura 18 - Atividade 09 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 03 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

ESCREVAM NUMA FOLHA DO QUE VOCÊS TÊM MAIS MEDO. MEDO DE BARATA?

MEDO DE AVIÃO? MEDO DO ESCURO?

« TENHO MEDO DE COMPLEMENTOS NOMINAIS? »

Tira 01
Jean Galvão (2015)

Vamos pensar!!

8) Leia atentamente a Tira e tente identificar a temática abordada na mesma. Justifique com elementos do texto.

9) A professora, na sua opinião, consegue atingir o objetivo para a aula que ela planejou? Justifique.

Fonte: LEVET (2021)

A esses destaques de imagens, a GDV atribui a denominação de saliência (primeiro plano ou saliência máxima), que é justamente aquelas imagens que se sobrepõem sobre as demais e que são fundamentais para o bom entendimento da sequência narrativa da Tira,

enquanto às demais imagens podemos atribuir a denominação de saliência em segundo plano ou saliência mínima. Quanto à moldura da composição, cabe à professora perceber que o produtor da Tira 01 não utilizou linhas divisórias que venham a conectar ou desconectar as imagens.

A atividade 09 (questões 08 e 09) requer do aluno um olhar especial para o último quadrinho, como é de praxe neste gênero textual, há uma quebra de expectativa para a professora ao se deparar com uma produção textual inusitada, pois o aluno que estava debruçado sem sua cadeira, empolgado tentando realizar sua tarefa, o que se percebe no quadrinho anterior, transcreveu o que estava sentindo e que, como podemos conferir, ele relata que “tem medo de complementos nominais”. Para surpresa da professora, pois ela não imaginaria que esse aluno fosse antecipar o conteúdo que ela estava planejando trabalhar naquele dia em sua aula e mais, esse conteúdo causa no aluno um “medo”. Assim, percebemos que há uma duplicidade de possibilidades que corroboraram para o fato da professora se demonstrar tão surpresa nesse último quadrinho.

Para responder à questão 08, o aluno precisa demonstrar uma habilidade que requer perceber uma mensagem que se encontra implícita e que é justamente detectar a crítica apresentada pelo autor. Percebemos que o ensino tradicional está sendo criticado e como algo que na visão dos alunos é aterrorizante. Ele deduz qual é o objetivo da professora ao questioná-los sobre os medos que os mesmos possuem. O aluno através de sua resposta e de sua expressão facial neste texto multimodal explicita o que realmente o amedronta que é estudar um conteúdo puramente gramatical e que, na verdade, não condiz com sua realidade, mas sim com a realidade do ambiente acadêmico onde muitas instituições escolares trabalham de forma mecânica e descontextualizada com os conteúdos a serem vivenciados.


Provavelmente, a professora se impressionou com a capacidade do aluno de antecipar o que ela viria a trabalhar em sua aula naquele dia. E deixa claro que o aluno gostaria de discutir o assunto que para ele fosse mais “atraente” e não passar um bom tempo, mais uma vez estudando um conteúdo que não pode ser posto na prática como algo relevante para a sua aprendizagem. Essa crítica à metodologia adotada por muitas escolas que é limitar o ensino de língua ao estudo tradicional voltado à nomenclatura gramatical enfatizando conteúdos que muitas vezes não possuem nenhuma funcionalidade para os alunos, precisa ser revisto e as Tiras apresentadas são ferramentas fundamentais para a mudança de tais metodologias no espaço escolar.

Quanto à questão 09, entendemos que cabe ao aluno do EF ter a liberdade para escrever o ponto de vista deles em relação ao conteúdo discutido até o momento. Ele deverá se expressar de acordo com sua percepção acerca da temática abordada. Acreditamos que se ele realmente tiver esse olhar de interesse para os assuntos escolares irá ter a oportunidade de criticar o ensino voltado à nomenclatura gramatical.

Por fim, trazemos a atividade 10 com o objetivo de enfatizar o entendimento pelos alunos do EF do significado composicional das Tiras (exemplo Tira 01), considerando o texto imagético.

Figura 19 - Atividade 10 (Exemplo – Tira 01)

Oficina 04 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO COMPOSICIONAL



Tira 01
Jean Galvão
(2015)

Pessoal! Vamos pensar!

Centro/Margem	→	1) No segundo quadrinho, a professora está localizada a nossa esquerda e os alunos, à direita. Levante hipóteses: por que a professora assume a posição de um elemento já informado?
Moldura	→	2) Dentre as várias informações presentes na Tira, qual você observou primeiro? Por quê?
Saliência	→	3) No terceiro quadrinho, o estudante é colocado no centro da imagem. Qual foi a intenção do produtor da tira em enfatizar esse momento vivido pelo garoto?

Fonte: LEVET (2021)

Considerando todas essas reflexões, esta proposta sinaliza ao professor que é possível fazer um estudo do significado composicional de um texto multimodal, trazendo para discussão, em sala de aula, da leitura de texto verbal (escrita) e não-verbal (imagem) de forma simultânea, corroborando com Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) quando esclarecem que o significado composicional é “a composição do todo, a maneira pela qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionar-se entre si, bem como a maneira que eles se integram dentro do todo significado”.

Desse modo, consideramos a leitura de Tiras no processo de formação leitora na escola primordial, já que é capaz de apontar crítica, humor e ironia, exigindo, desse forma, conhecimento prévio do contexto social para que o estudante possa interpretar, reafirmando


assim com Vergueiro et al. (2012) quando esclarece que o gênero textual Tira estabelece vantagens positivas para o estudo de línguas, pois são textos curtos, com uma linguagem do cotidiano, compostos pelo modo verbal e pelo visual, o que facilita a compreensão dos alunos.

4.1.1.4 Oficina 04 – Construção do Significado Representacional da Imagem

Nesta oficina, os questionamentos estarão mais direcionados à análise das personagens, para Kress e van Leeuwen (1996) na perspectiva a nível visual, as estruturas corroboram para a construção das experiências dos indivíduos e as experiências no campo das imagens é o que eles denominam como campo representacional, que são obtidas nas imagens através dos participantes e que podem ser representados por pessoas, objetos ou lugares.

Figura 20 – Atividade 11 (Exemplo - Tira 03)

Oficina 04 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL



Tira 03
Adão
Iturrusgarai
(2015)

Pessoal! Vamos Pensar!

- 1) Diante das falas apresentadas no 1º quadrinho, o que podemos comentar sobre os signos linguísticos “treco” e “kindle”, explicitado por eles?
- 2) Ainda em relação ao 1º quadrinho podemos relacionar a forma como eles se expressam à forma como estão trajados?
- 3) No 2º quadrinho após a explicação do que seria o objeto desconhecido causou espanto pela capacidade de armazenamento da quantidade de livros. Qual foi a expressão que comprova esse espanto e por quê? .
- 4) A referida Tira finaliza atendendo à proposta desse gênero textual que é apresentar uma situação inusitada no final. Como você interpreta a resposta apresentada pelo dono do kindle?

Processo mental

Circunstância

Reação

Fonte: LEVET (2021)

Os alunos serão direcionados a exercitar a interpretação que ultrapassa o sistema verbal e visual, ou seja, a interpretação da fala das personagens será essencial para que eles possam gradativamente ir desenvolvendo a habilidade de acordo com as orientações sugeridas pelas referidas atividades. Na referida Tira, o primeiro questionamento em relação aos signos linguísticos apresentados “treco” e “kindle”, percebemos que há uma disparidade de contexto social que os direciona para lados opostos. Ao utilizar o termo

“treco”, percebemos que esta personagem possui um grau de familiaridade pertencente à classe de pessoas mais populares, provavelmente que não possuem um grau de estudo elevado e que, constantemente, emprega expressões que se aproximam mais da oralidade, o outro que vai responder utiliza por sua vez um outro termo: “kindle” que é totalmente diferente daquele apresentado inicialmente pelo personagem de amarelo.

Dessa forma, é interessante que o professor questione os alunos em relação a esses aspectos no momento em que eles estiverem respondendo às questões propostas, caso eles apresentem possibilidades de respostas diversificadas.

Prosseguindo com a atividade 11, como demonstra a figura 20, esperamos que os alunos se detenham ao texto imagético para responder o segundo questionamento e que eles percebam que há uma incoerência na forma em que os personagens estão trajados. Podemos observar que o P1 está trajando uma camisa de mangas compridas e usa gravata, vestimenta que o distancia do contexto popular da maioria da população. No entanto, esse mesmo personagem deveria utilizar um vocabulário mais rebuscado e não um termo “treco” que é utilizado com mais frequência por pessoas que nunca tiveram a oportunidade de estudar. Em contrapartida, o P2 dono do objeto em questão, apresenta-se trajado de forma mais descontraída e traz à tona um termo desconhecido e de pouca utilização em contextos mais informais. Ele, provavelmente, por ser mais jovem, e de conhecimento dessas tecnologias apresenta coerentemente uma postura em sua forma de vestir com a situação apresentada.

Acreditamos que esses levantamentos poderão ser sinalizados na sala de aula e que outros também poderão surgir no decorrer da realização desta atividade, o importante é possibilitar a interpretação minuciosa dos fatos apresentados em cada Tira, observando o desenvolvimento de questionamentos que explorem cada detalhe explícito e implícito apresentados pelo autor.

Para responder o terceiro questionamento da atividade 11, acreditamos que os alunos não apresentarão grandes dificuldades em perceber que a palavra “Nossa!!”, proferida pelo personagem (P2) é a responsável por causar espanto. Seria bom também neste momento o professor reforçar o uso do sinal de pontuação que é a exclamação cujo objetivo é justamente enaltecer palavras que exteriorizem através de vocábulos os seus sentimentos. É importante também enaltecer que no decorrer da discussão desta atividade, automaticamente o personagem responde e levanta um outro questionamento: “E quantos (livros) você já leu?” que pode sim ser debatido com muita cautela. O professor poderá

discutir sobre o pouco ou até mesmo nenhum hábito que uma boa parte dos alunos têm de ler livros. Seria interessante adicionar a importância que é em exercitar e aos poucos irem tentando se habituar a esta atividade tão primordial na vida acadêmica e pessoal de cada pessoa, afinal, quem lê desenvolve várias possibilidades de crescimento que ultrapassam as barreiras da sala de aula, é uma construção de conhecimento que poderá fazer toda a diferença na vida pessoal e social de cada indivíduo até porque não há outro meio de se tornar uma pessoa bem sucedida na sociedade se não possuir o hábito da leitura para torná-la mais apta e preparada a lidar com as adversidades que a vida nos impõe.

O último questionamento da atividade 11 traz uma resposta inusitada, porém, infelizmente, coerente com a maioria dos adolescentes que é a pouca importância atribuída à leitura de livros. No entanto, é um momento propício para que sejam levantados questionamentos pertinentes com o assunto a ser debatido. O fato de “exibição” entre os adolescentes é comum e muitos, assim como demonstrado na resposta da personagem, realmente não possuem compromisso com os estudos e se importam mais com as aparências, em está bem e diferente entre seus colegas por possuir um poder aquisitivo maior do que se debruçar em uma oportunidade de crescimento cognitivo. Como o aparelho “kindle” tem a capacidade de armazenamento de mais de 3.500 livros, então por que não se apropriar de tal artifício para incrementar sua possibilidade de aquisição de conhecimento?

Neste momento, será realizada uma discussão em que alguns alunos podem até concordar com a resposta apresentada, mas é fundamental que esse direcionamento para um olhar mais atento a essa falta de compromisso com a escola e com a educação de uma forma geral seja mais valorizada, que a exibição entre os colegas não possibilitará um crescimento pessoal, pelo contrário, poderá o distanciar do convívio do círculo de amizades.

Para concluir a Oficina 04, seguindo esta reflexão, apontamos mais um estudo do significado representacional das Tiras (exemplo Tira 01).

Figura 21 – Atividade 12 (Exemplo -Tira 01)

Oficina 04 – CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL



Tira 01
Jean Galvão
(2015)

Pessoal! Vamos Pensar!

- 1) Quais elementos são mostrados na Tira? A que/quem eles remetem?
- 2) Se o texto fosse apenas verbal, o que seria impossível descobrir? ← Processo Verbal
- 3) Qual dos participantes representados manifesta mais ações? Qual(ç) apresenta(m) reações? Em uma sala de aula, diariamente, é assim que acontece? Por quê? ← Ação/ Reação

Fonte: LEVET (2021)

Para responder à primeira pergunta, os alunos precisarão estar atentos aos indivíduos envolvidos na referida Tira para observarem os objetos que estão próximos a eles. Acreditamos que os alunos não apresentarão dificuldades por se tratar de elementos com os quais os próprios alunos lidam diariamente no ambiente escolar. Dentre esses elementos podemos destacar o giz, as carteiras, o lápis, o papel, a caneta e etc.

Quanto à segunda pergunta esperamos que os alunos apresentem alguns direcionamentos de respostas enaltecendo a importância do texto imagético presente na Tira e que, se fosse composto apenas pelo signo verbal não teríamos condições de associar em sua plenitude os elementos essenciais e que se fazem presentes no texto visual.

Finalizando com a terceira pergunta, mais uma vez esperamos que os alunos sejam unânimes em apontar que entre os dois participantes apresentados na Tira apenas um deles manifesta mais ações, tornando-se assim, o participante mais ativo aquele que reage às indagações da participante representada por uma professora. E que as manifestações originadas por este participante automaticamente fazem com que a personagem da professora apresente reações diversas quanto a sua iniciativa.

4.1.2 FASE 02 - Interpretando Tiras

O objetivo da Fase 02 é sugerir estratégias metodológicas que estimulem o estudante do 8º ano do EF a interpretar a crítica social de Tiras, considerando o humor. Essas estratégias trazem reflexões que ultrapassam a mera decodificação do sistema

linguístico, e a leitura, apenas, de imagens. No quadro 04 abaixo, detalhamos o propósito didático de cada oficina. Para exemplificar esse estudo, utilizamos duas Tiras – Tiras 05 e 06, apresentadas no quadro 06.

Quadro 07: FASE 02 - Distribuição das Oficinas 05 e 06 (Etapa 03)

Etapa	Oficinas	Propósito didático	Exemplo
03	Oficina 05	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando o diálogo entre o texto escrito e a imagem	Tira 05
	Oficina 06	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando o diálogo entre o contexto e a linguagem	Tira 06

Fonte: LEVET (2021)

Para tanto, destacamos duas estratégias metodológicas: (01) caracterização do humor da Tira e (02) caracterização da crítica social. Ambas serão contempladas nas oficinas 05 e 06.

4.1.2.1 Oficina 05 – Diálogo entre o texto escrito e a imagem

A oficina 05 promove um diálogo entre o texto escrito e a imagem, priorizando duas questões reflexivas. A primeira contempla a crítica social da Tira e a segunda, humor que se apresenta de forma inusitada e, na maioria das vezes, irônica, como apontamos no quadro abaixo.

Figura 22- Atividade 13 (Exemplo – Tira 03)

Oficina 05 – DIÁLOGO ENTRE O TEXTO ESCRITO E A IMAGEM

Tira 03
Fernando
Gonsales
(2014)

Foco no texto escrito e na imagem!

1. A maioria das Tiras humorísticas apresentam uma crítica social que se apresenta de forma sutil. Você poderia comentar qual foi a crítica apresentada aqui pelo autor?
2. Use sua imaginação e dê continuidade ao texto. Qual seria a continuidade do diálogo do colega diante da explicação inusitada?

Fonte: LEVET (2021)

A primeira ação metodológica é a caracterização da crítica social em Tira durante o processo de interpretação. Neste momento, é possível sugerir aos alunos do 8º ano do EF

(questão 01 – figura 22, por exemplo) um comentário da crítica social, já que a Tira cria uma narrativa com desfecho inesperado no final da história e apresenta uma crítica social atrelada ao humor e que, em sua grande maioria, transmite uma mensagem de caráter opinativo, como lembra Nicolau (2013).

Sugerimos ao professor que faça uma discussão de indagações para o aluno perceber qual a crítica social articulada ao contexto. Na Tira 03, por exemplo, notamos que a crítica social está diretamente relacionada ao contexto em que se encontram o estudante que é a leitura de livros que os inserem no universo da escola, talvez eles consigam direcionar o questionamento a sua própria vivência e sintam mais confortáveis a mencionar algum comentário coerente com o assunto pretendido. Alguns poderão se identificar até como um bom leitor de livros ou não. A questão em pauta é justamente uma contradição que é apresentada e que merece ser discutida com muita cautela na escola. O fato de ser levantado a discussão para o compromisso ou não em relação à leitura poderá gerar questionamentos controversos.

A crítica apresentada pelo autor merece ser bem direcionada como é que a maioria dos jovens se comporta com os aparatos tecnológicos com os quais eles mesmos possuem e que, no entanto, não fazem uso adequado destes. Na Tira em questão (Tira 03) a personagem, dono do objeto, ao mencionar que ele possui a capacidade de armazenar inúmeros livros, leva-nos a crer que ele gosta realmente de ler, que é uma pessoa interessada em estar conectada com a leitura para provavelmente se tornar mais informado e adquirir mais conhecimentos. Porém, assim como acontece na realidade de muitos adolescentes, eles utilizam esses aparatos tecnológicos com diversos objetivos, menos o de se apropriar de conhecimentos que sejam compartilhados de forma significativa e produtiva no ambiente escolar.

O caráter multimodal das Tiras (exemplificada pela Tira 03) apresenta uma sequência narrativa distribuída em quatro quadrinhos com duas personagens e sinaliza que as categorias das metafunções representacional, interativa e composicional, propostas por Kress e van Leeuwen (2006) para análise de imagens são análogas às metafunções ideacional, interpessoal e textual de Halliday (1994, 2004), utilizadas na análise linguística com o objetivo de compreender como palavra-imagem se relaciona na produção de sentidos e na crítica social.

A segunda estratégia é a caracterização e a descoberta do humor no processo de interpretação de Tiras. Para tanto, trazemos uma discussão da Tira 03 (como exemplo): inicialmente, sugerimos ao professor reflexão, junto aos alunos, a respeito do uso do termo “kindle” pela personagem (1º quadrinho), quando a personagem quis simplesmente se

exibir para seus colegas para mostrar que ele é “superior” pelo fato de ter um poder aquisitivo que a distância dos demais. Esta Tira 03 enfatiza o humor de forma sutil, sendo impregnado implicitamente, sendo necessário que os alunos percebam, também, a ironia, corroborando com Magalhães (2010, p. 35) quando salienta que [...] o humor acontece quando parece que as coisas estão normais, enquanto, ao mesmo tempo, algo de errado ou estranho ocorre”.

Seguindo ainda este raciocínio de que o humor precisa ser evidenciado pelos alunos, faz-se necessário apresentar tais definições de forma coerente e nítida para que os discentes se apropriem do conceito do que é realmente o humor. Para tal aceção deste conceito, corroboramos com Travaglia (1990, p.55) quando diz que o humor é um tipo 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 (TRAVAGLIA, 1990, p. 55)

Na questão 02 – Oficina 05, é o momento em que será posta em prática uma habilidade que parece ser ainda muito deficiente entre os estudantes: a escrita. Para que se obtenha sucesso nesta atividade, o direcionamento no sentido de motivação é importante, uma vez que caso eles se sintam empolgados a escreverem, poderão sim realizar com êxito esta atividade. Neste momento, muitas possibilidades serão construídas até porque a imaginação para dar continuidade ao diálogo construído na Tira poderá ser agora de acordo com a imaginação do aluno, isto é, ele terá a oportunidade de ser o autor, de ser o responsável pelo encerramento de um diálogo iniciado anteriormente e que no decorrer da realização de todas atividades anteriores, construiu um debate bem caloroso acerca de temáticas relevantes e discutidas no espaço da sala de aula.

4.1.2.2 Oficina 06 – Crítica social de Tiras: foco no contexto e na linguagem

Na Oficina 06, sugerimos, mais uma vez, uma reflexão (exemplo - Tira 06) do contexto e da linguagem, observando cada texto – seja verbal ou não verbal - apresentado nos quadrinhos.

Figura 23 – Atividade 14 (Exemplo Tira 06)

Oficina 06 - CRÍTICA SOCIAL DE TIRAS: FOCO NO CONTEXTO E NA LINGUAGEM

**Tira 06
Fernando
Gonsales
(2014)**

1. A quem se direciona a fala do pássaro que aparece na primeira Tira?
2. Qual a intenção do pássaro ao comparar o ninho feito por um outro com o que ele pretende construir?
3. O que podemos compreender na fala presente no segundo quadrinho ao mencionar o termo “impressionar”?
4. A referida Tira finaliza com a palavra “impressionante” qual o verdadeiro significado desta palavra considerando o contexto em que ela está empregada?
5. Você consegue perceber alguma crítica com teor humorístico empregado nesta Tira? Explique.

Vamos observar a Crítica Social!

Fonte: LEVET (2021)

Como demonstramos na figura 23, as questões reflexivas da oficina 06 levam os alunos do 8º ano do EF a caracterizar a crítica social e o humor. Para tanto, exemplificamos com a Tira 06 apresentada na figura acima, com o objetivo de sugerir aos alunos que interpretem cada quadrinho da Tira.

Na questão 01, contemplamos uma reflexão sobre a informação implícita. O propósito dessa questão é fazer com que os estudantes percebam que, numa Tira, há a informação dada e a nova. Na Tira 06, por exemplo, quando questionamos a quem se dirige a fala do pássaro que aparece, os alunos poderão compreender que ele está interagindo com um outro pássaro que não aparece, mas que é fundamental para a mudança do comportamento dele. Nesse momento, é importante considerar um estudo da estrutura composicional da Tira, além dos significados interativos e representacionais.

Desse modo, sugerimos ao professor uma análise do texto imagético – trazendo a discussão dos significados interativos, composicionais e representacionais com o intuito de possibilitar a interpretação das Tiras. Assim, entendemos que, ao analisar a Tira 06, é possível compreender que há um direcionamento do olhar para algo que desperta sua atenção, neste caso é o fato de haver um outro pássaro que está realizando a ação de construção de um ninho que muitas vezes no mundo das aves é feito com a intenção de poder despertar interesse em uma fêmea de sua espécie. Logo, ao construir o ninho ele está procurando se destacar em sua espécie, é uma forma de poder se sobressair entre os demais e, conseqüentemente, ser o merecedor de ficar com a fêmea desejada.

A leitura multimodal é fundamental nesse processo. A compreensão da Tira 06, considerando o verbal e o não verbal, pode ser discutida, apenas, com a leitura e compreensão do texto verbal e imagético contido no 1º quadrinho. Dessa forma, sugerimos ao professor que, ao iniciar esta atividade, possibilite o momento realmente de análise de todos os elementos que compõem cada quadrinho da referida Tira.

Com esses questionamentos (questões 01, 02, 03, 04 e 05), os alunos poderão, gradativamente, conhecer o propósito do gênero textual Tira que é a crítica social e o humor, bem como desenvolver o seu olhar crítico aos elementos discursivos implícitos postos pelo autor em cada Tira. Na questão 02, por exemplo, percebemos que há a possibilidade de aguçar nos alunos para reconhecer qual seja a verdadeira “intenção” do pássaro ao mencionar que ele pretende construir o seu ninho de tijolos. É um momento para fazer com que a turma pare e análise o que ele está realmente afirmando: “O meu eu vou fazer de tijolo para impressionar”. Talvez alguns alunos, à princípio não consigam compreender o que há de incomum nesta fala. Portanto, é o momento de levantarmos alguns indícios para que os próprios alunos possam reconhecer o que há de diferente nesta fala, o que há de incoerência com o que consideramos natural no mundo das aves. É provável também que entre os alunos surja alguém que compreenda que os pássaros não possuem a habilidade de construir um ninho feito de tijolos, que todos os ninhos são feitos de galhos e folhas secas, até porque para que a construção de um ninho em cima de uma árvore seja construído é necessário um certo esforço dele ao pegar pelo bico galho em galho e que, segundo as ordens normais da natureza não há possibilidade nenhuma de se construir um ninho de tijolos, porque justamente não há como um simples pássaro possuir a habilidade de construir um ninho de tijolos porque além de ser muito pesado para ele transportar, também seria incoerente considerando as limitações das aves no mundo animal.

Na questão 03, notamos a necessidade de levantar uma discussão para a palavra que ele menciona que é “impressionar”, e para que os alunos compreendam qual a verdadeira intenção dele que é a de se destacar entre os demais, e para tal concretização de sua intencionalidade, ele não mede esforços quer realmente fazer um ninho diferente, um ninho que possa atrair o gosto das fêmeas para se acasalar com ele. Só que no direcionamento desta realização, o pássaro é imprudente ao construir um ninho de tijolos no galho de uma árvore pelo motivo de não ser comum e também por não seguir às leis da natureza. Nesse momento, o professor também poderia levantar um questionamento comparando o que está sendo abordado tentando relacionar este fato fictício à realidade dos alunos, mostrando que muitas vezes algumas pessoas para se destacar entre as demais ou quando querem se

sobressair tomam atitudes impensadas e que podem ocasionar consequências negativas ou desastrosas. O egoísmo presente nessas atitudes deve ser substituído pelo bom senso e que não devemos agir pelo impulso quando queremos nos apresentar como seres melhores que os demais. Essa será uma temática que pode gerar muita discussão na turma, mas que se faz necessário para irmos desenvolvendo o sentimento de humildade nos alunos, e que muitas vezes quando queremos ser melhores do que os outros, na verdade, estamos nos distanciando dos outros.

Ao finalizar a Tira, podemos observar o resultado da construção do pássaro que afirmou sua intencionalidade em construir um ninho diferente, de tijolos, conforme podemos visualizar e que para ele, seria a forma de atrair as fêmeas, deixando para traz o ninho de seu concorrente. Na verdade, ele consegue sim construir um ninho de tijolos e que ficou muito bonito e que poderia até atingir seu objetivo, mas ao analisarmos percebemos que o autor sabiamente utiliza o adjetivo “impressionante” fazendo uma conexão com o mesmo termo sendo utilizado anteriormente só que empregado como verbo “impressionar”. Essa duplicidade de sentido deve ser abordada para que construam uma perspectiva diferente da esperada e este é o objetivo do humor, fazer com que os leitores descubram essas informações que se apresentam “escondidas”.

Os alunos precisam compreender esses detalhes bem aplicados e que são essenciais para a contextualização do desenvolvimento da Tira. Ao empregar o termo impressionante os alunos precisam compreender que a verdadeira intenção, de acordo com toda análise feita até este momento é de que surtiu algo negativo, como é que um pássaro não percebe que ele não pode construir um ninho de tijolos porque os galhos são frágeis e não suportam o peso, ou seja, toda aquela ambição em construir um ninho que despertasse o olhar das fêmeas de sua espécie foi inútil porque ele não parou para analisar conscientemente as possíveis possibilidades de algo que não dá certo em sua construção, ficou sim um ninho bonito e bem “diferente” mas que para a vivência no mundo das aves foi inviável. É bom que haja um momento de conversa informal com a turma no sentido de que a partir desta análise possamos aprender que muitas vezes quando queremos nos destacar entre os demais precisamos ter cuidado com a nossa intenção e muitas vezes agimos por impulsividade e que, na maioria das vezes, acarreta consequências negativas e desastrosas.

Na questão 05, o aluno precisa expor a sua vivência com o que ele realmente considera uma crítica atrelada ao teor humorístico e, portanto, muitas respostas serão divergentes já que a concepção acerca do que venha a ser crítica e humor variam bastante, vai depender muito do mundo cultural no qual eles estão associados e que fazem parte do seu círculo de amizade e de convivência.

Nesta perspectiva, podemos assim perceber que trabalhar em uma sala de aula não é nada fácil até porque o professor vai se deparar com realidades diferentes e cabe a ele saber associar essas diferenças em um mesmo ambiente. A cultura que cada aluno traz consigo e que faz parte de seu conhecimento de mundo é importante e deve ser respeitada pelos demais colegas no espaço escolar, sabemos que na faixa etária dos adolescentes que cursam o 8º ano do ensino fundamental é comum nos depararmos com atitudes que busquem desqualificar um colega de classe por qualquer motivo que seja. Mais uma vez surge a relevância do professor mediar essas atividades de forma imparcial, mostrando que cada ser é individual e tem o direito de expressar suas ideias.

Segundo Rojo (2009) “novos tempos pedem novos letramentos”, a perspectiva do letramento entende a leitura e a escrita como uma prática social, a autora defende a multiplicidade de práticas de letramento, numa sociedade onde a diversidade de gêneros e práticas discursivas se ampliam.

4.1.3 FASE 03 - Compreendendo Tiras

O objetivo desta fase é observar como se dá o processo de compreensão da crítica social das Tiras e como são construídos os significados das imagens pelos discentes em relação à temática abordada nas referidas Tiras. Desse modo, nesta fase 03, denominada de “Observação”, encontra-se a etapa 04 (análise da ação) do referido trabalho e abordaremos atividades que norteiem os direcionamentos para ler Tiras e estas se apresentam na oficina 07.

Quadro 08: FASE 03 - Distribuição das Oficinas 07 (Etapa 04)

Etapa	Oficinas	Propósito didático	Exemplo
03	Oficina 07	Possibilitar reflexão de ações didáticas para ampliar a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05.	Tira 07

Fonte: LEVET (2021)

Para se chegar à compreensão das Tiras estudadas, sugerimos, inicialmente, ao professor dialogar com o contexto de cultura, corroborando com Fuzer e Cabral (2014, p. 28), quando explicam que “o contexto de cultura se refere não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, etc.” Desse modo, entendemos que o contexto de cultura é fundamental para compreender a crítica social das Tiras, pois “[...] relaciona-se [...] ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28).

4.1.3.1 Oficina 07: Observação do Contexto e dos Significados

Além do contexto social, trazemos categorias semânticas para a observação de diferentes categorias inspiradas nos estudos da Gramática do *Design Visual* (KRESS E VAN LEEUWEN 2006).

Figura 24 – Atividade 15 (Exemplo Tira 07)

Oficina 07 - OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SIGNIFICADOS

**Tira 07
Lucas Lima
(2014)**

Vamos agora socializar a crítica de cada Tira!

- 1 - Observe as Tiras (deve ser escolhida aquela que mais chamou sua atenção)
- 2 - Observe como é construída a informação apresentada.
- 3 - Observe como são construídos o olhar, a distância social e o ponto de vista.
- 4 - Observe como é construído o processo de ação.

Fonte: LEVET (2021)

Inicialmente, sugerimos que o professor possibilite a oportunidade para que os alunos possam observar as sete Tiras selecionadas e dentre estas, eles deverão escolher uma delas para realizar a leitura em sala de aula. Ao se deparar com a Tira escolhida (exemplo Tira 07) pelos alunos, o professor tem diante de si um material a ser trabalhado com o(s) estudante(s).

Para contemplar a proposta de estudo da figura 23, sugerimos na leitura da Tira 07 (exemplo) os seguintes questionamentos:

1. No primeiro quadrinho podemos identificar uma temática que será abordada na referida Tira. Qual é essa temática e o que podemos socializar sobre ela?
2. Que palavra contida no primeiro quadrinho transmite a ideia de que a personagem (cliente) está ciente de que encontrará o que procura?
3. No segundo quadrinho, a personagem que é a vendedora, utiliza os termos “grandes marcas” e “variedade de produtos”. O que podemos deduzir desses termos considerando o aspecto social em que estamos inseridos?
4. Você poderia apresentar algumas possibilidades de ideias para justificar apenas a imagem da vendedora no segundo quadrinho?

Desse modo, toda a realização desta oficina, acreditamos que os alunos, ou a grande maioria, não encontrarão dificuldades em mencionar a temática abordada que é justamente: “O Dia dos Namorados”. Para os adolescentes será um momento de muita discussão e insinuações entre eles sobre a referida temática. Provavelmente apontarão alguns colegas que já tenham iniciado em algum momento o namoro e outros que estão se “paquerando”. Então, esta atividade exigirá do professor um certo domínio para que seja bem conduzida para não perder o foco a que se pretende atingir. Será também pertinente socializar a origem e o significado desta data comemorativa em outros países, estabelecendo uma analogia presente em diversas culturas e que como cidadão é importante que nos apropriemos destes conhecimentos para respeitar e ficar ciente da variedade cultural existente em diversos países e no próprio país de origem.

Seria pertinente socializar que em outros países como os Estados Unidos da América, por exemplo, esta data tem uma conotação um pouco diferente da adotada aqui no Brasil. Lá, eles vivenciam o amor entre todas as pessoas, e não apenas de um homem para uma mulher, assim como ocorre aqui no Brasil, ou seja, o amor compartilhado entre os amigos, entre os membros da própria família, entre os colegas de trabalho e assim por diante.

É também importante destacar a fisionomia das duas personagens que se apresentam neste primeiro quadrinho. Podemos verificar que ambas estão empolgadas em suas respectivas falas: a cliente está super animada porque ela afirma que tomou o conhecimento de que aquele estabelecimento pode oferecer uma resposta para o que ela procura. E quanto à vendedora, ela também se mostra bem entusiasmada porque realmente afirma que é verdade que eles possuem de tudo para o “Dia dos Namorados”. Os adolescentes gostarão bastante de tratar desta temática porque eles se identificam com essa fase de “descobertas” é o momento em que muitos provavelmente estão iniciando essas experiências e que fazem parte da puberdade em que se encontram. Mais uma vez salientamos que o professor deve monitorar esse momento para que aqueles alunos mais salientes não tirem o foco da reflexão abordando o sexo de forma pornográfica e sem contextualização com o ambiente escolar.

Nesta segunda atividade (item 02), é necessário que o aluno leia calmamente para procurar identificar que a palavra que resume a ansiedade da cliente é a palavra TUDO. Podemos também fazer neste momento uma breve reflexão sobre a aparência da personagem que está extremamente feliz porque está no local que vai resolver a sua inquietude, que ela agora conseguirá obter o que tanto deseja. O professor também pode

fazer uma reflexão sobre essa palavra que carrega um sentido muito amplo e que ela exige um certo cuidado ao ser empregada porque a contextualização mal interpretada e inserida ocasionará um mal entendimento. E essas palavras que possuem essa abrangência deve ser utilizada com muita cautela. No momento em que a vendedora afirma que é sim lá o local em que vende de TUDO para o Dia dos Namorados, entende-se que ela encontrará o que deseja. E isto não se confirma no desenrolar da conversa estabelecida entre ambas.

A vendedora, conforme podemos confirmar através de seu aspecto visual, está sim confirmando que eles possuem de tudo e começa a detalhar um pouco utilizando os termos “Grandes Marcas” e “Enorme Variedade”. Primeiro é fundamental que o professor ao trabalhar com essa atividade oportunize uma comunicação clara e procure socializar o que os alunos entendem por “Grande Marcas”, faz-se necessário também que haja um certo cuidado porque esse termo pode ser apresentado por alguns alunos no sentido de inibir um aluno que possuir um poder aquisitivo inferior. Ao mencionar esse termo, a vendedora deixa claro que eles possuem modelos de grande notoriedade na sociedade que é justamente aquelas pessoas que possuem muito dinheiro e que não poupam em “aparecer” usando uma determinada “marca” apenas com o objetivo de se mostrar com um “*status*” superior aos demais.

Sabemos que em uma determinada sala de aula, mesmo sendo em uma instituição pública de ensino, podemos nos deparar com alunos de diferentes níveis socioeconômicos. O mesmo acontece com o termo “Enorme Variedade”, muitos alunos, assim como mencionado anteriormente, vivem em uma situação precária que não lhes permitem obter essa variedade. É interessante também que o professor faça um breve comentário sobre o significado do que é variedade, pois alguns por incrível que pareça no 8º ano do ensino fundamental pode não saber o verdadeiro significado desta palavra. Mais uma vez, todo o cuidado deve ser tomado ao conduzir este trabalho porque sabemos que muitos alunos por virem de uma família humilde e sem muitos recursos financeiros podem se deparar com algumas humilhações no sentido de quererem praticar o *bullying*, remetendo-se ao aspecto do setor financeiro social. E, finalmente a vendedora lança um questionamento para saber realmente o que a cliente busca na loja depois da explanação que a mesma realizou em relação ao estabelecimento em que trabalha.

Nesta 4ª Atividade (item 04), os alunos podem expor inúmeras possibilidades de respostas para o que eles acreditam que estejam relacionados ao questionamento solicitado, porém, é bom que haja uma verificação das respostas apresentadas pelos alunos. Acreditamos que a satisfação e entusiasmo sejam palavras pertinentes para a obtenção de

respostas aqui esperadas pelos alunos. O fato de a cliente não aparecer, faz com que toda a atenção seja voltada para a vendedora que se mostra extremamente eficaz em seu trabalho. Lembramos que a participação das personagens nas referidas Tiras é essencial e que os participantes representados, “aqueles que são os sujeitos da comunicação, ou seja, as pessoas, lugares ou coisas” (ALMEIDA, 2008, p.1), precisam ser mais bem explorados no sentido de estabelecer um olhar mais direcionados para eles.

Ao apresentar apenas a vendedora no segundo quadrinho o autor lança toda a atenção para ela e percebemos que até o formato do quadrinho está diferente. O autor apresenta um círculo para destacar ainda mais a personagem que está muito satisfeita com seu trabalho e para isto, ele utiliza o recurso da saliência, que segundo a GDV serve para atrair a atenção do leitor para o que está sendo destacado.

Vale ressaltar que a saliência, segundo Fernandes (2011), se refere à ênfase como a importância hierárquica que certos elementos recebem em relação a outros na imagem. Isto acontece através da intensificação ou suavização de cores, contraste, brilho, superposição entre outros elementos.

4.1.4 FASE 04 - Comunicando Através das Tiras

O objetivo nesta fase é possibilitar reflexão e socialização da crítica social das Tiras estudadas e estimular o diálogo entre os alunos propiciando uma comunicação eficaz por meio de Tiras que abordam temáticas relevantes e de cunho social de forma sutil. Esta última fase, em que o estudo contempla a abordagem do teor temático contido em Tiras e que faz parte da etapa 05, desenvolveremos atividades na oficina 08 que permeiem a comunicação através de temática social.

Quadro 09: FASE 04 - Distribuição das Oficina 08 (Etapa 05)

Etapa	Oficinas	Propósito didático	Exemplo
03	Oficina 08	Possibilitar reflexão e socialização da crítica social das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05.	Tira 07

Fonte: LEVET (2021)

4.1.4.1 Oficina 08- Socialização e Reflexão da Crítica Social

Por fim, a última oficina – oficina 8 – apresentaremos uma retomada de toda a discussão da crítica social das Tiras articuladas ao humor. Para tanto, consideramos a Tira como o gênero multimodal – com duas linguagens: a escrita e a imagética e um gênero

discursivo popular e do conhecimento dos estudantes. Sua popularidade se justifica devido a sua composição visual - organizada em quadrinhos - os quais estão em constante interação e garantem que a mensagem transmitida seja entendida.

Considerando todos esses aspectos, priorizaremos, nesta oficina, a socialização da crítica social das Tiras. Para tanto, o professor poderá elaborar questões norteadoras da discussão (item 1 e 2 – exemplo) – Figura 25, abaixo.

Figura 25 – Atividade 16 (Exemplo Tira 07)

Oficina 08 - SOCIALIZAÇÃO E REFLEXÃO DA CRÍTICA SOCIAL



**Tira 07
Lucas Lima
(2014)**

Vamos agora socializar a crítica de cada Tira!

1. A resposta da cliente, no terceiro quadrinho, mais uma vez consegue atingir o objetivo empregado pelo autor neste gênero textual que é apresentar algo inusitado no desfecho. Comente sobre essa resposta considerando o aspecto visual das personagens e o teor humorístico presente
2. A Tira apresentada contempla uma temática bastante discutida e criticada na sociedade. Você poderia explicitar qual a temática que você reconhece na presente Tira?

Fonte: LEVET (2021)

Na Atividade 16 proposta acima (itens 01 e 02), por exemplo, a resposta inusitada pela cliente com certeza será motivo de muitas risadas e comentários referentes entre eles no sentido de usar termos como “interesseira” e outros semelhantes que por ventura aparecerão. Diante de tais “risadas”, o professor pode salientar a importância da aprendizagem através de textos humorísticos e que nas aulas de Língua Portuguesa, há a possibilidade de adquirir conhecimentos significativos e que a partir de textos que fazem alusão ao mundo cultural no qual estamos inseridos, podemos direcionar um planejamento de forma mais dinâmica, isto é, partindo do humor presente nas Tiras, o aluno também tem a oportunidade de aprender. Nesta perspectiva,

Minha proposta de ensino com os textos de humor insere-se nesse contexto mais amplo da linguagem e dos atores que a e nela se constituem. Esse quadro possibilita o trabalho com a linguagem em sua dimensão discursiva, cultural, midiática, viva e dinâmica e não no stricto sensu. A utilização dos textos de humor salienta o caráter constitutivo que o meio pode exercer na recepção dos enunciados e na construção de seus sentidos. O conhecimento mais aprofundado das peculiaridades de cada

texto permite refletir os processos linguísticos-discursivos de produção envolvidos, reflexão/ refletividade, mais apuradamente (MAGALHÃES, 2010, p. 134).

Parece-nos pertinente, também, que o professor possa analisar cada termo mencionado e que a sociedade emprega com muita evidência em nosso cotidiano ao iniciar com os adjetivos “sarado” e “bonitão”, percebemos que é desta mesma forma que a mídia muitas vezes induz os telespectadores a adotarem tal estética porque se a pessoa não estiver nos padrões estabelecidos pelos meios midiáticos, essa pessoa será menosprezada. Observem que em nenhum momento ela deseja uma pessoa que tenha caráter e virtudes positivas. É como se tais virtudes não surtisserem importância, uma vez que ser “sarado” e “bonitão” atendessem aos pré-requisitos essenciais para ela. Outro adjetivo que merece ser analisado é ser “inteligente”, na concepção dela o que seria ser “inteligente”? esta pergunta pode ser direcionada aos alunos para que eles tenham a oportunidade de apresentar suas ideias e socializar com o grande grupo. Prosseguindo com as especificidades da cliente ela ainda deseja que essa pessoa tenha grana e não seja fumante. Quanto ao aspecto de possuir grana, é provável que os alunos tentem generalizar essa questão com as garotas, algo que o professor mais uma vez pode interferir no sentido de mostrar a turma que o presente ideal não pode se resumir a tais peculiaridades apresentadas.

E, por último, ela deseja que seja uma pessoa não fumante, nesta última solicitação percebemos que diferentemente, das anteriores agora ela acertou, ao selecionar uma pessoa que não seja fumante, ou seja, diante de tantas incoerências apresentadas ela finaliza com algum aspecto positivo que é o fato de a pessoa não fazer uso de algo que prejudica a saúde e que, infelizmente, ainda há alguns jovens que fazem uso de tais atitudes. Vale enaltecer que esta atitude tem diminuído drasticamente entre as gerações atuais, mas que é necessário que o alerta seja feito para que os adolescentes não façam uso de nenhum tipo de cigarros ou similares.

Na segunda atividade (item 02) – Tira 07, o professor pode impulsionar para que os alunos, mais uma vez, realizem uma leitura atenta da referida Tira e procurem destacar qual a temática abordada. Para isso os alunos precisam acionar sua percepção referente aos problemas em que a sociedade apresenta. Nesta atividade, provavelmente, haverá algumas sugestões de temáticas e todas precisam ser discutidas e relacionadas à Tira em questão. Mas é relevante que o professor nesta atividade possa destacar, caso os alunos não apresentem, a influência que a mídia exerce sobre a sociedade, em especial, sobre as pessoas que almejam obter algo para si visando o seu bem estar. E nesta Tira, percebemos

que a personagem pretende obter um namorado “perfeito” segundo os padrões estabelecidos pela própria mídia, tratando-o como um objeto que está à venda em uma loja.

Neste momento é crucial que o professor também oportunize a discussão sobre os valores que são esquecidos pela mídia e por uma boa parte da sociedade. Valores esses que não são apresentados aqui. O professor pode até solicitar para que os alunos apresentem alguns valores que são essenciais em uma pessoa para ser seu namorado(a) como: carinhoso, educado, simpático, cordial, humilde, e etc. Com isso o professor terá uma boa oportunidade para fazer de sua aula um debate que envolve uma temática bastante enriquecedora para todas as pessoas que é justamente contrastar os valores materiais com os valores pessoais que tornam as pessoas bem mais humanas e que, infelizmente, estão sendo deixados de lado.

Enfim, através destas Tiras, o professor poderá desenvolver em sua sala de aula atividades que oportunizem o momento propício para que os alunos “comuniquem” entre si a temática abordada e, assim, poder ampliar o seu ponto de vista confrontando-o com o dos demais colegas da turma. As Tiras podem sim ser um objeto de estudo bastante relevante e que esse olhar minucioso em consonância com as peculiaridades que a Gramática do *Design* Visual oferece podem estar associadas para tornar as aulas de Língua Portuguesa ainda mais dinâmica e construtiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste estudo quatro caminhos didáticos para se chegar ao letramento visual de um gênero multimodal – o ver, o interpretar, o compreender e o comunicar. Esse caminho nos mostrou que a utilização de gêneros multimodais no ensino potencializa a produção de significados por parte dos alunos, uma vez que o texto imagético em diálogo com o escrito garante interações comunicativas significativas.

A organização didática exposta durante este trabalho, nos moldes dos estudos de Stokes (2002) em diálogo com Almeida (2008) e na Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006), mostrou que pode ser capaz de potencializar uma prática de leitura e produção de texto, trazendo à tona o processo de compreensão e interpretação, já que o cenário contemporâneo é marcado pela multimodalidade dos textos e pelos multiletramentos.

É crucial a importância atribuída à aquisição de forma eficaz aos discentes no espaço escolar, muitos esforços têm sido verificados para que essa obtenção do conhecimento seja realmente concretizada por todos que estão inseridos no processo do ensino aprendizagem. No que diz respeito à leitura/escrita nas escolas há a necessidade de se rever ou implementar metodologias que possam contribuir significativamente neste sentido. E percebemos que muitos estudiosos têm dedicado muita atenção para que essas metodologias possam contribuir nesse aspecto.

Essa referida pesquisa possibilitou ampliar ainda mais essa necessidade de rever a forma de como se trabalha na escola, visando a formação de um aluno(a) que seja capaz de aguçar seu olhar crítico sobre temáticas pertinentes com as quais se deparam em seu cotidiano, através de estudos com textos que oferecem esse mecanismo de análise. As Tiras Humorísticas enquadram-se como um excelente material a ser priorizado na escola, uma vez que há uma identificação de afinidade que os alunos demonstram no mesmo, bem como ser um material que merece ser direcionado a uma nova concepção de recurso didático valioso a ser manuseado nas escolas.

Diante de tantas mudanças em todos os setores da sociedade, seja em decorrência do avanço tecnológico ou na ausência deste, no que tange à educação não foi diferente, muitas mudanças são necessárias para se adequar a essa nova realidade, isto é, não se faz mais necessário, nem viável, trabalhar com os alunos a decodificação de letras e palavras porque essa metodologia não surte mais interesse nem motivação para esse público que

tem diante de si enormes possibilidades de entretenimento. O que nos resta então, é fazer com que a escola possa se tornar um ambiente prazeroso e agradável onde os alunos sintam essa necessidade de aprender algo que faça sentido para eles.

A contribuição da Gramática do *Design* Visual atrelada ao Letramento Visual vem trazendo uma possibilidade de amenizar esse desinteresse, possibilitando uma nova abordagem no que diz respeito à maneira de aprender. O uso de textos multimodais, torna-se assim, uma ferramenta imprescindível para que sejam trabalhadas outras possibilidades de interação. E dentre vários textos multimodais, sobressaem as Tiras Humorísticas, que por si só, já despertam um interesse em ser alvo de estudo. O que essa abordagem da GDV vem mencionar é justamente os direcionamentos que são atribuídos à forma de se trabalhar com essas metodologias, priorizando o texto imagético.

Percebemos, infelizmente, que muitos livros didáticos ainda possuem um olhar bastante centrado no texto como uma modalidade centrada na escrita, quando utilizam essas Tiras, muitas vezes é apenas como pretexto, isto é, o texto imagético é sempre considerado como segundo plano, o foco recai sobre a escrita, deixando de lado a grande bagagem apreciativa que pode ser trabalhada com o texto visual.

Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos para auxiliar nesta perspectiva de uma nova abordagem que atribua a importância que os textos multimodais merecem no campo da educação. Esta pesquisa desenvolvida no âmbito acadêmico e inserida, nos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday (1994), na Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), revelou o quão é imprescindível poder atrelar o estudo das linguagens verbal e visual (imagético), simultaneamente, no processo de construção da criticidade do educando. Percebemos assim que o estudo nesta perspectiva possibilita um engajamento muito pertinente que amplia o conhecimento acerca do teor abordado em cada texto imagético, e que podemos sim obter um olhar minucioso para cada detalhe contido nesses textos multimodais e que, conseqüentemente, podem ser os responsáveis para a obtenção de um aluno/leitor mais apto a interagir com a crítica sob os aspectos sociais no qual estão inseridos.

Apresentamos uma Proposta Didática para ser vivenciada no Ensino Fundamental – especificamente no 8º ano – pelo motivo do gênero Tira ser contemplado na proposta da escola no intuito de poder auxiliar ainda mais os professores de Língua Portuguesa a planejarem e executarem um trabalho amparado na perspectiva da Gramática do *Design* Visual, tendo algumas Tiras como suporte de grande relevância a ser levado para a sala de aula contendo alguns direcionamentos a serem analisados e, assim, tornarem-se um

material em que os alunos possam interagir de forma eficaz com essa abordagem desenvolvida no âmbito da multimodalidade a serviço da educação.

Alguns questionamentos apresentados inicialmente foram essenciais para a condução desta pesquisa e que estão inseridos no ambiente escolar: (01) pouca existência na escola de estratégias didáticas inovadoras que viabilizam a formação do leitor crítico, considerando o texto imagético como suporte didático; (02) ensino precário de língua que promova a leitura, dialogando o texto verbal com o não verbal; (03) pouca valorização nas aulas de leitura e de escrita de textos imagéticos de caráter social e humorístico, tanto em projetos de leitura quanto no Livro Didático. Então, no decorrer deste trabalho tentamos apresentar alguns encaminhamentos que venham mitigar tais questionamentos existentes e que podem ser analisados e estudados com um novo horizonte possibilitando uma aprendizagem mais adequada ao sistema educacional.

Sabemos que, infelizmente, os recursos didáticos, sobretudo o livro didático da escola pública, tornam-se quase sempre a única ferramenta com a qual os professores utilizam ao alcance dos alunos, e, portanto, faz-se necessário investir em metodologias didáticas diversificadas que desenvolvam nos aprendizes, habilidades e estratégias de entendimento dos significados que veiculam em imagens e que os conscientizem para a percepção das questões ideológicas apropriadas aos seus interesses pessoais e cognitivos.

Diante de vários estudos e leituras sobre a temática em questão: O Letramento multimodal inspirado em Tiras Humorísticas, esta pesquisa baseou-se no fundamento de que a linguagem visual/multimodal, explorada sob o viés da multimodalidade, pode contribuir significativamente para que alunos e professores obtenham um ensino aprendizagem voltado para uma concepção contemporânea da linguagem, de forma a habilitar o aluno a inserir-se nesse mundo global, tecnológico, de comunicação imediata e visual que experienciamos.

Essa pesquisa também defende a concepção de que a fundamentação crítica de forma a poder conduzir os alunos a descobrirem os interesses sociais e políticos na produção da imagem, a desenvolverem a capacidade de refletir, de interpretar as representações veiculadas em determinada imagem, são fundamentais para serem implementadas na escola objetivando assim, a criação de sujeitos pensantes e atuantes diante das adversidades com as quais nos deparamos em nosso cotidiano.

Esta pesquisa, infelizmente, devido à situação social em que estamos vivenciando em decorrência das consequências deixadas pela pandemia da Covid-19 é um estudo que

ainda pode ser desenvolvido com mais pesquisas sobre multimodalidade e letramento visual nos contextos educacionais. O nosso propósito, especificamente, é apenas o início de um longo trabalho a ser executado por outros pesquisadores, dentro dessa área de investigação. Não foi possível retornarmos à sala de aula para verificarmos as possíveis mudanças mencionadas pela análise das Tiras em sua prática. Assim, sugerimos que futuras pesquisas possam dar continuidade a essa investigação para comparar a prática docente após ter sido qualificado com conhecimentos em multimodalidade e letramento visual em prol de um estudo mais direcionado para os discentes a se apropriarem de encaminhamentos pertinentes para a aquisição de um conhecimento significativo capaz de poder contribuir para a ampliação da aquisição cognitiva do nosso alunado.

Com este trabalho, reafirmamos a necessidade, no âmbito do PROFLETRAS, de estudos mais significativos de texto multimodais, considerando o texto imagético, a temática social e o humor, pois os nossos estudantes vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações e de textos multissemióticos que se transformam continuamente.

Desse modo, é fundamental conhecer e explorar, em sala de aula, o gênero discursivo multimodal Tiras, a fim de desenvolver no educando a competência leitora e escritora e permitir que eles realizem uma leitura multimodal que os levem à reflexão e ao desenvolvimento de habilidades multiletradas.

Por fim, ressaltamos que, durante a proposta, nossa pretensão é oportunizar atividades que possam tornar os estudantes mais críticos e criativos, bem como, incentivar o trabalho colaborativo do professor de Língua Portuguesa com reflexão, apoiado em estudos da linguagem e da Linguística Aplicada.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Pelos Caminhos do Letramento Visual: Por uma Proposta Multimodal de Leitura Crítica de Imagens**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Nº 1. Ano 2011.

_____ Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.

_____ (Org.) **Perspectivas em análise visual: do Fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2008.

_____ **Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento a partir de uma pesquisa sócio- semiótica visual**, 2008.

ANTUNES, M.C.M. **Letramento no ensino fundamental: um diálogo entre manchete digital impressa e a produção de comentários na sala de aula**. Dissertação de Mestrado Profletras, (Nazaré da Mata) 2018.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BALBINO, G. E. R. **Um estudo semiótico à luz da gramática do design visual em charges de futebol**. (Ceará), Dissertação de Mestrado Profletras, 2018.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Uxbridge: Adobe Systems Incorporated, 2003. Disponível em: <<https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136 p.

BORUCHOVITCH, E. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. **A gramática do design visual**. In: AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de; LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira (Org). **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, cap. 7, parte 7, p. 87-117.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial**: DOS SANTOS LOVATO, C. **Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental**. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, mar. 2010. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://em.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3172/2500>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CANI, J. B. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme**. *Periferia*, v. 11, n. 2, p. 242-267, 2019.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continnum, 2008.

CUNHA, A. H. **Tiras e Gramática do Design Visual: a produção de sentidos no gênero multimodal** / Andreia Honório da Cunha. —São Paulo: [s.n.], 2017.

CUNHA, M.A.F.; SOUZA, M.M. **Situando o Funcionalismo**. In: Transitividade e seus contextos de uso. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007, p. 17-28.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 137-152.

EDEN, C. & HUXHAM, C. **Pesquisa-ação no estudo das organizações**. In: CALDAS, M.; FACHIN, R. FISCHER, T. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

EGGINS, S. MARTIN, James Robert. **Genres and Registers of Discourse**. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE, 1997.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. de Luís Carlos Borges. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 3ª edição, 1999. *linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.

FERNANDES, J. D. C. **Semiótica e Gramática do Design Visual**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. **Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). *Perspectivas em Análise Visual*. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FONTE, R.; CAIADO, R. **Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual**. *Desenredo, Passo Fundo*, v. 10, n. 2, p. 475-487, 2014.

FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível**. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor** in: NÓVOA, A. (ORG). *Os professores e sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARJADO, M. **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GATTI, B. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano (2002). (Série Pesquisa em Educação v. 1)

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HAGUETTE, T.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

_____**MATTHIESSEN, C. An introduction to functional grammar**. 3 ed. New York: Arnold, 2004.

_____ Parte A. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

IEDEMA, R. *et. al.* **Media Literacy. 1. ed.** New South Wales: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006 [1996].

_____, **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford Universtiy Press, 2001.

_____, **Multimodal discourse: the moldes and media of contemporay communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. **Semiótica discursiva**. In: El discurso como estrutura y processo: estúdios sobre el discurso. Uma introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. Espana: Gedisa. 2000.

KNECHTEL., M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n°. 49.2, 2010, p.455-479.

LESSA, D. P. **O Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula**. *Revista Travessias*, n. 01. 2007.

LINS, Heloisa. **Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares** in.: *Educação em Revista*. Belo Horizonte v.30 n.01 p. 245-260, mar. 2014.

LINS. E.F. **O gênero tira de humor no ensino fundamental: possibilidades de leitura envolvendo textos verbal e visual**. Dissertação de Mestrado Profletras (Nazaré da Mata), 2018.

LOVATO, Cristina dos Santos. **Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental**. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, mar. 2010. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://emrevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3172/2500>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermas**. Belo Horizonte: UMA, 1999.

MACKE, J. **A pesquisa-ação como método de intervenção nas organizações**. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 26, Anais..., 2002, Salvador, BA, Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARINHO, E. S. **Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção.** In: Congresso Nacional de Linguística, 3, 2004, Rio de Janeiro. In: **III Congresso Nacional de Linguística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Linguísticos**, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure.** Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture.** London: Equinox, 2008.

_____ WHITE, Peter Robert. **The language of evaluation: appraisal in English.** Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

_____ **Working with discourse - Meaning beyond the clause.** 2. ed. London: Continuum, 2007.

MENDONÇA, M. R.S. **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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, MEC, 1999

MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

NASCIMENTO, R.G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, Viviane Maria. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NICOLAU, M. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa.** *Revista Eletrônica Temática*, n. 02, p. 1-12, fev. 2010.

OLIVEIRA, S., **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo: USP, FFLCH, 2007. (Tese de Doutorado em Letras).

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

_____ **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____ **Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas**. Linguagem em (Dis) curso, Santa Catarina, v.12, n. 3, p. 743-763, set./ dez. 2012.

_____ **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.

RIBEIRO, O. R. **Por que investir em pesquisa qualitativa?** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos. V. 81, nº 197, p. 109-115, jan./abr.2000.

ROCHA, F. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. P. 184-207.

_____ **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **Prólogo a la edición española** IN: STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: morata, 1987, p. 9-24.

SILVA, N. M. **Elementos para a análise das histórias em quadrinhos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24, 2001, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-15. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

SILVESTRE, C.; VIEIRA, J. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social.** Brasília: J Antunes Vieira, 2015.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, Rio de Janeiro: n. 25, p. 5-17, 2004.

_____ **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STOKES, S. **Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective.** *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1, 2002.

SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira.** *Maringá*, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

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

_____ **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística.** *DELTA*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

TRIPP, D. **Socially critical educational research**. Issues in Educational Research, v. 2, n. 1, p. 13-23, 1992.

UNSWORTH, L.; THOMAS, A.; BUSH, R. **The role of images and image-text relations in group “Basic Skills Tests” of literacy for children in the primary school years**. Australian Journal of Language and Literacy, Adelaide, v. 27, n. 1, p. 46-65, Feb. 2004.

VAN LEEUWEN, T. **Ten reason why linguistics should pay attention to visual communication**. In: LEVINE, P. SOLLOMN, R. Discourse E Techonology: multimodal Discourse analysis. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

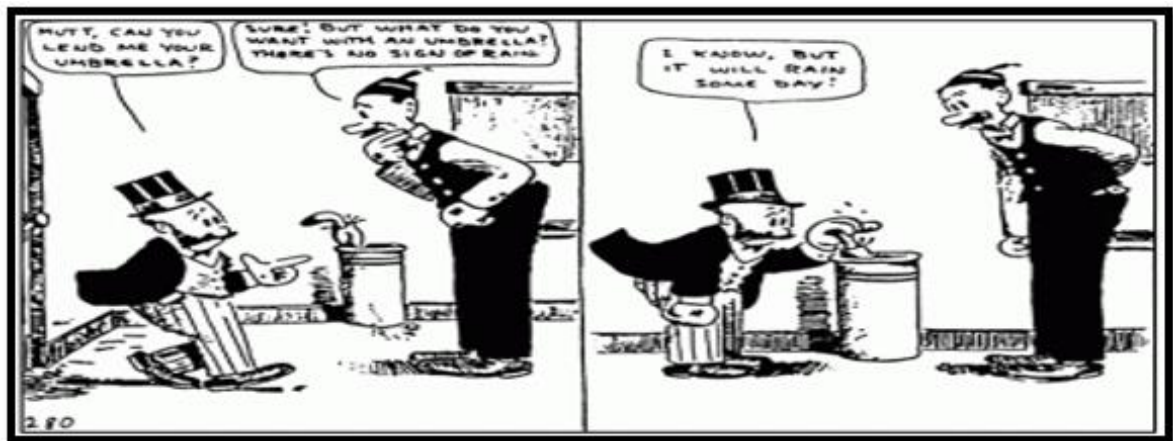
_____ **Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook**. London: Routledge. 2004

VEGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino**. In: RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2012 p. 7-29.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

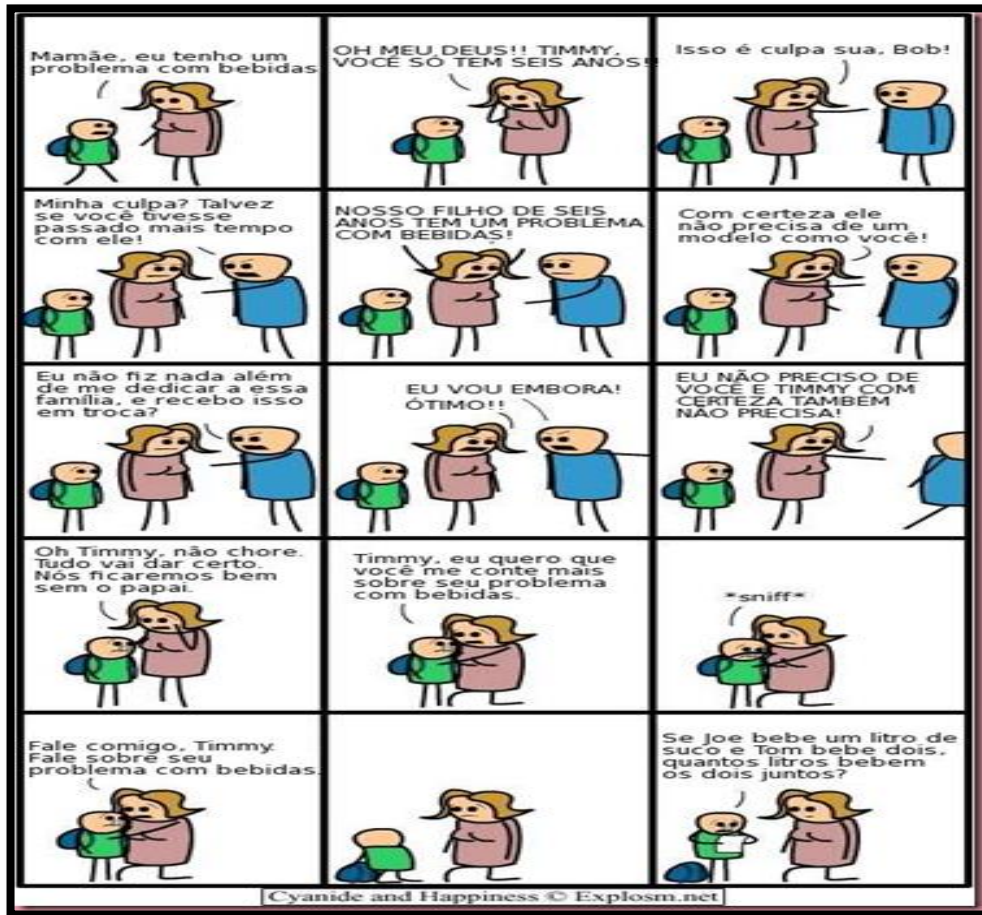
ANEXOS



Tira 01 -Tirinha Mutt e Jeff



Tira 02 - Alinhamento diferenciado.



Tira 03 - Tirinha com 15 quadros.



Tira 04 - Tirinha do cãozinho Bidu.



Tira 05 - Tirinha de cunho social.



Tira 06 - Tirinha com conotação erótica.



Tira 07 - Tirinha do Hagar.

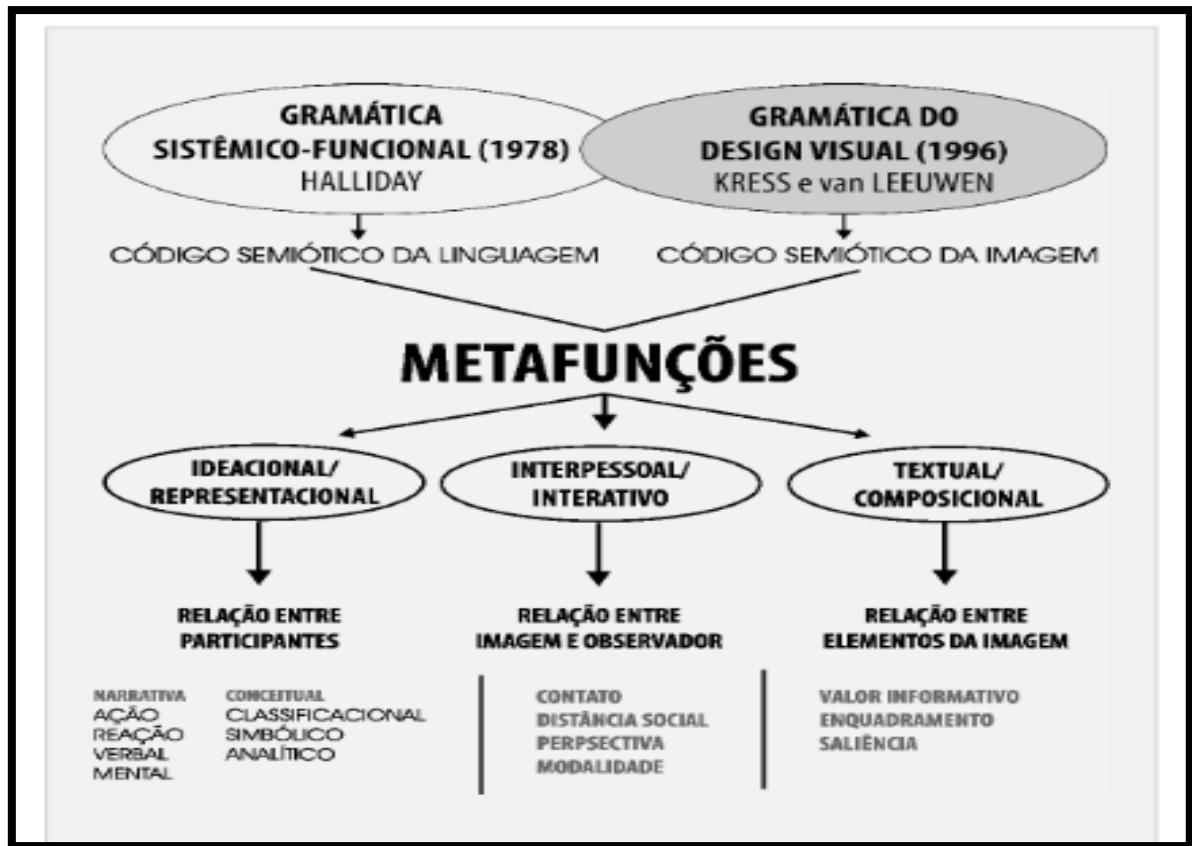


Tira 08 - Tirinha do Calvin.



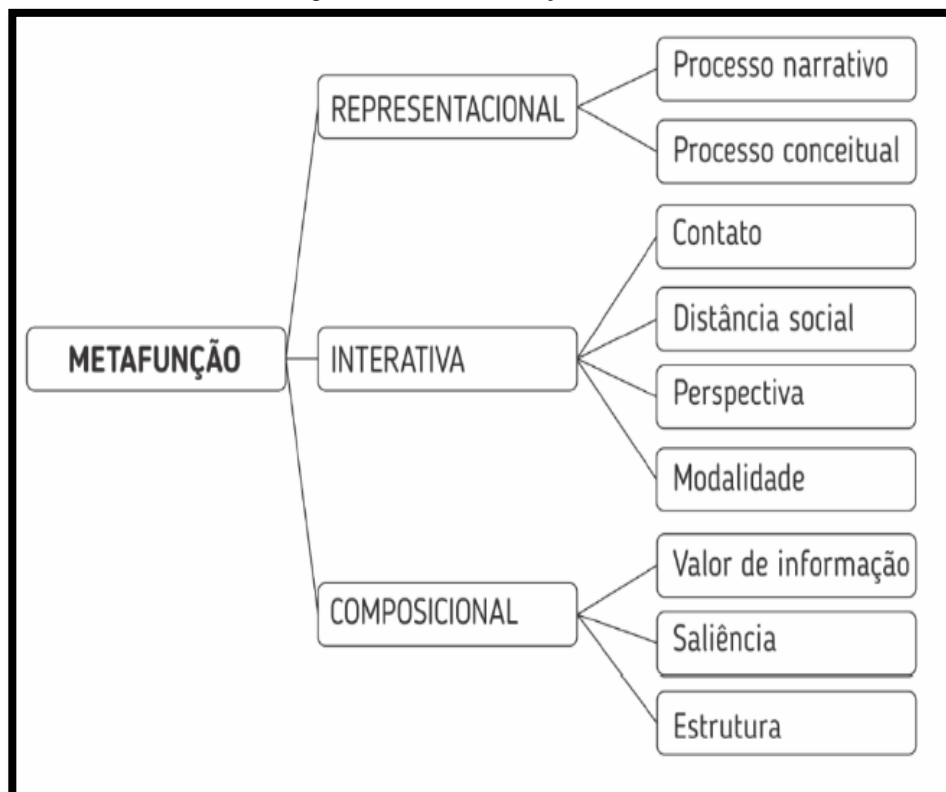
Tira 09- Tirinha da Mafalda.

Figura 01- Gramática Sistêmico-Funcional X Gramática do Design Visual



Fonte: Fernandes & Almeida, 2008, *apud* Dionísio, Vasconcelos & Souza, 2014, p.53.

Figura 02 – As Metafunções da GDV

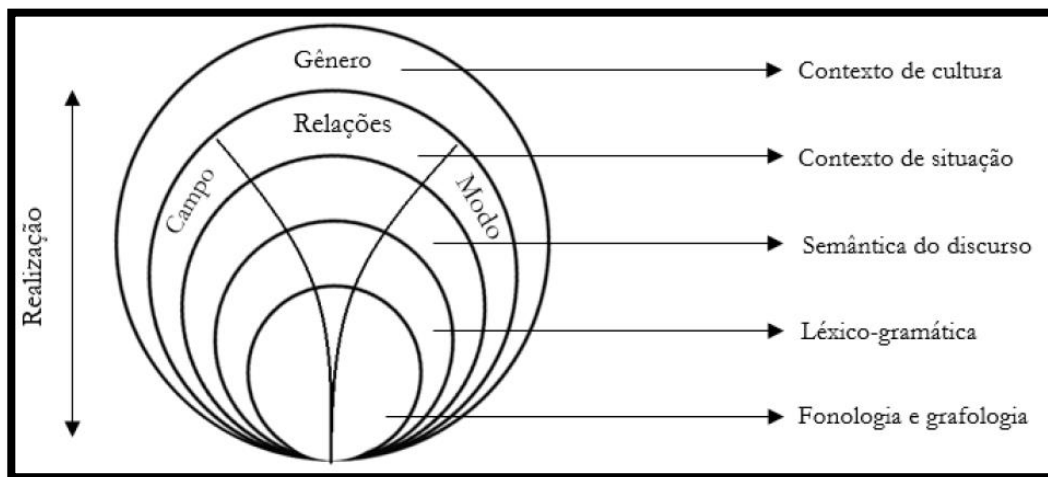


Fonte: Kress e van Leeuwen (2006).



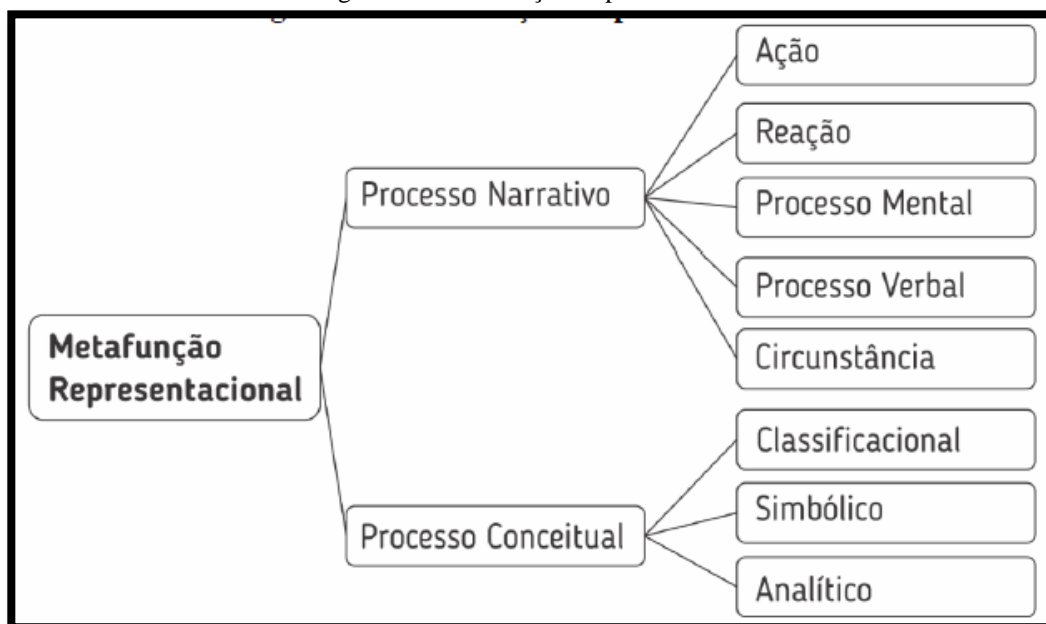
Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães – 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Figura 03 – Linguagem organizada em estratos



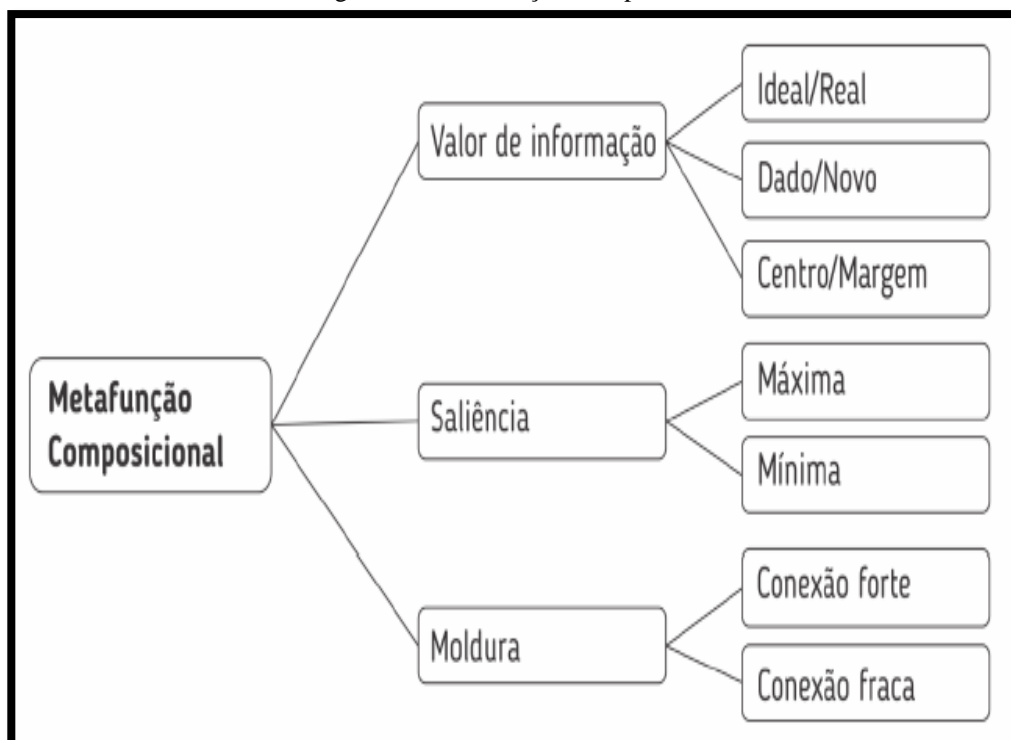
Fonte: MARTIN, 1997

Figura 04 - Metafunção Representacional



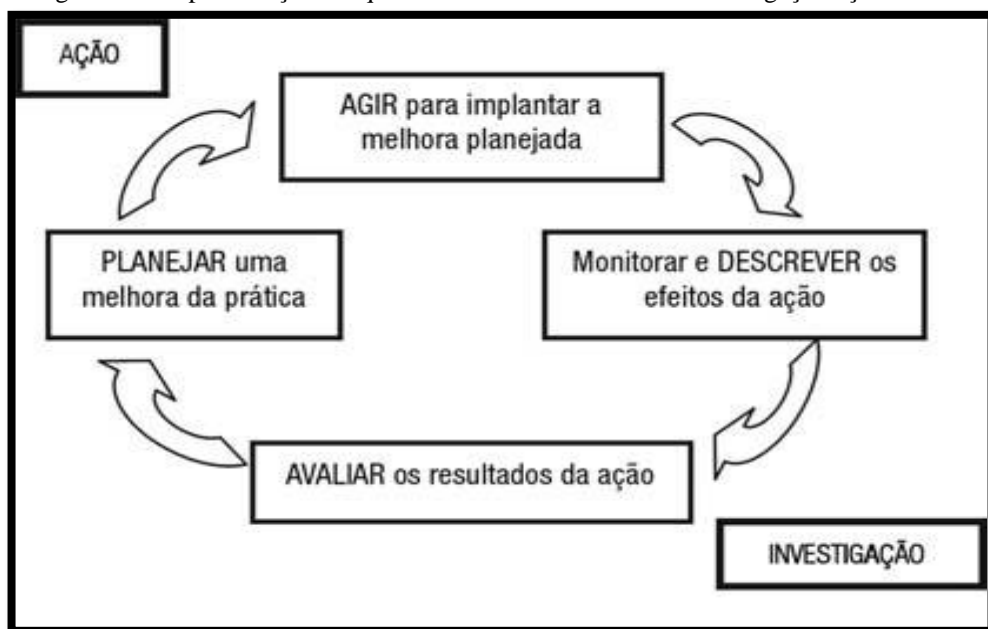
Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Figura 07 - Metafunção Composicional



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Figura 08 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Quadro 01: Distribuição das Tiras que compõem o *Corpus* da Pesquisa

TIRAS	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	VEÍCULO DE PUBLICAÇÃO
TIRA-01	Jean Galvão	2015	Livro didático
TIRA-02	Jean Galvão	2015	Livro didático
TIRA-03	Adão Iturrusgarai	2015	Livro didático
TIRA-04	Dik Browne	2014	Folha de São Paulo
TIRA-05	Jim Davis	2013	Folha de São Paulo
TIRA-06	Fernando Gonsales	2014	http://www2.uol.com.br
TIRA-07	Lucas Lima	2014	Livro didático






Fonte: organizado pelos pesquisadores

Quadro 02: Letramento Visual na Escola por Meio de Tiras (LEVET) - Propósito didático

LETRAMENTO VISUAL		Propósito Didático
Fases	Etapas	
FASE 01 Vendo	Etapa 01 Socialização	Apresentação das Tiras aos alunos, considerando o contexto social.
	Etapa 02 Exposição	Exploração das Tiras que serão estudadas durante o projeto: uma leitura da imagem
FASE 02 Interpretando	Etapa 03 Estratégias	Proposição de estratégias didáticas com a leitura e a produção de textos, após o Diagnóstico.
		Realização de atividades de leitura de Tiras e caracterização da crítica social.
Fase 03 Compreendendo	Etapa 04 Observação	Análise da ação.
Fase 04 Comunicando	Etapa 05 Interação	Abordagem do teor temático contido em Tiras.

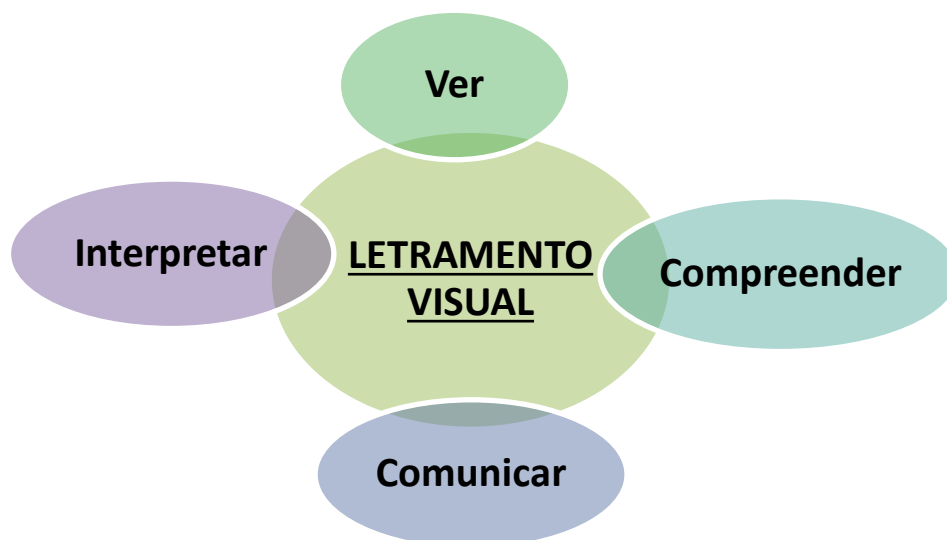
Fonte: Elaborado pelos autores e inspirado em estudos da Pesquisa-ação e na Pedagogia Colaborativa

Quadro 04 - Tiras da Fase 01

Tiras	Autor/Data de Publicação
 <p>ESCREVAM NUMA FOLHA DO QUE VOCÊS TÊM MAIS MEDO. MEDO DE BARATA?</p> <p>MEDO DE AVIÃO? MEDO DO ESCURO?</p> <p>«TENHO MEDO DE COMPLEMENTOS NOMINAIS?»</p>	<p>01</p> <p>Jean Galvão 2015</p>
 <p>PRECISA-SE DE EMPREGADOS ASSISTE-SE A BONS FILMES VENDE CASAS</p> <p>QUEM CHEGOU?</p> <p>O SWEITTO INDETERMINADO!</p>	<p>02</p> <p>Jean Galvão 2015</p>
 <p>QUE TRECO É ESSE? É O KINDLE, UM LEITOR DE E-BOOKS!</p> <p>ELE É CAPAZ DE ARMAZENAR 3.500 LIVROS!</p> <p>NOSSA!! E QUANTOS VOCÊ JÁ LEU?</p> <p>NENHUM! COMPREI PRA FICAR EXIBINDO POR AÍ!</p>	<p>03</p> <p>Adão Iturrugarai 2015</p>
 <p>ACORDE, HAGAR!</p> <p>ESTÁ VINTE GRAUS ABAIXO DE ZERO E ESTAMOS SEM LENHA!</p> <p>ENTÃO?? O QUE VAI FAZER A RESPEITO??</p> <p>NÃO TEM ALGUMA MOBILIA VELHA QUE VOCÊ NÃO QUEIRA MAIS?</p>	<p>04</p> <p>Dik Browne 2014</p>
 <p>TUDO BEM, EU REVISO A SUA CARTA PRO PAPAÍ NOEL.</p> <p>Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá! Eu quero! Me dá!</p> <p>ESTÁ UM POUCO REPETITIVA, NÃO ACHA?</p> <p>MAS ESTÁ BEM DIRETA AO PONTO, NÃO ESTÁ?</p>	<p>05</p> <p>Jim Davis 2013</p>

Fonte: Cereja, William Roberto, Thereza Cochar Magalhães – 9. ed. Reform. São Paulo. Saraiva. 2015.

Figura 09: Letramento Visual por meio de Tiras (LEVET)



Fonte: LEVET (2021) - Elaborado pelos pesquisadores

QUADRO 03: LETRAMENTO VISUAL NA ESCOLA POR MEIO DE TIRAS (LEVET)

LETRAMENTO VISUAL		Propósito Didático	Oficinas	CARGA HORÁRIA
Fases	Etapas			
FASE 01 Vendo	Etapa 01 Socialização	Apresentação das Tiras aos alunos, considerando o contexto social.	OFICINA 01 - Leitura das Tiras publicadas: foco no contexto de cultura e de situação (Tiras 01, 02, 03, 04 e 05)	4h
	Etapa 02 Exposição	Exploração das Tiras que serão estudadas durante o projeto: uma leitura da imagem	OFICINA 02- Construção dos significados interativos da imagem (Tiras 01 e 04)	3h
			OFICINA 03- Construção dos significados composicionais da imagem (Tira 01)	3h
			OFICINA 04- Construção dos significados representacionais da imagem (Tiras 01 e 03)	3h
FASE 02 Interpretando	Etapa 03 Estratégias	Proposição de estratégias didáticas com a leitura e a produção de textos, após o Diagnóstico.	OFICINA 05: Diálogo entre o texto escrito e a imagem. (Tira 03)	2h
		Realização de atividades de leitura de Tiras e caracterização da crítica social	OFICINA 06: Crítica social de Tiras: foco no contexto e na linguagem (Tira 06)	2h
FASE 03 Compreendendo	Etapa 04 Observação	Análise da ação	OFICINA 07 – Observação do Contexto e dos Significados (Tira 07)	4h
FASE 04 Comunicando	Etapa 05 Interação	Abordagem do teor temático contido em Tiras	OFICINA 08 – Socialização e Reflexão da crítica Social. (Tira 07)	4h
CARGA HORÁRIA DO LEVET				25h

Fonte: Elaborado pelos autores e inspirado em estudos da Pesquisa-ação

Quadro 05: FASE 01 - Distribuição das Oficinas (Etapa 01 e 02)

Etapas	Oficinas	Propósito didático
01 Socialização	Oficina 01	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando o contexto social.
	Oficina 02	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado interativo.
02 Exposição	Oficina 03	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado composicional.
	Oficina 04	Promover a leitura das Tiras 01, 02, 03, 04 e 05, considerando a construção do significado representacional.

Fonte: LEVET (2021)

Quadro 06 - ESTUDO DIRIGIDO (Atividade 01 – Tira 01)

		INDAGAÇÕES	RESPOSTA ESPERADA
Tira 01	Contexto de Cultura	Qual o propósito social da Tira 01? Este gênero de texto traz humor?	
		A Tira 01 é uma história? Como ela se apresenta? Onde acontece a história?	
		Quem são as personagens? As personagens representam o cotidiano escolar?	
		O que aconteceu? Qual o fato? Qual o final da história?	
	Contexto de Situação	Qual é o assunto discutido na Tira? Qual a temática social contemplada na Tira 01?	
		Quais as pessoas sociais caracterizadas na Tira 01?	
		Como a Tira 01 está organizada? Há texto verbal e não-verbal? Há quantos quadrinhos? Como cada quadrinho está organizado?	

Fonte: LEVET (2021)