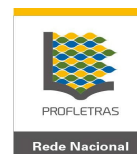




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LUANA ANTUNES SIMÕES

CALVIN E HAROLDO: uma leitura multimodal no 7º ano

Montes Claros - MG
Abril - 2021

LUANA ANTUNES SIMÕES

CALVIN E HAROLDO: uma leitura multimodal no 7º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Dr^a Arlete Ribeiro Nepomuceno.

Montes Claros-MG

Abril – 2021

S593c Simões, Luana Antunes.
Calvin e Haroldo [manuscrito] : uma leitura multimodal no 7º ano / Luana Antunes Simões. – Montes Claros, 2021.
132 f. : il.

Bibliografia: f. 124-127.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Gênero Tirinha. 2. Multimodalidade. 3. Ensino. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma leitura multimodal no 7º ano.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu porto seguro, minha fortaleza e nunca ter me abandonado neste e em tantos outros desafios que tenho me lançado;

À minha orientadora, Arlete Ribeiro Nepomuceno, pela ajuda inco mensu rá vel, pela responsabilidade, pelo profissionalismo, pelo compromisso, pelo incentivo e pela paciência sem limites na orientação desta pesquisa;

À minha mãe, por sempre acreditar em mim e ser a maior incentivadora da minha formação;

Ao meu pai e aos meus irmãos, pelo apoio, pela torcida para essa conquista e por sempre estarem ao meu lado;

Ao meu esposo, pelo apoio constante, por todo amor dedicado a mim, pela paciência, pelo incentivo, pelo companheirismo e por todos os esforços empreendidos em busca do meu êxito em todas as minhas investidas;

À minha filha, meu amor maior, pela paciência em meus dias de trabalho e por todo carinho;

A todos os meus familiares, pelos estímulos, para que eu pudesse enfrentar a maratona de estudar e trabalhar;

À Universidade Estadual de Montes Claros, por me oportunizar um aperfeiçoamento de excelência;

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por promover o Mestrado Profissional em Letras;

À Capes, pelo apoio financeiro.

[...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica continuidade da leitura daquele.

(Paulo Freire)

RESUMO

Ler e compreender textos, em suas diversas modalidades, é fundamental na formação escolar dos educandos. Contudo, para que eles consigam desenvolver tais habilidades, devem lhes ser oferecidos métodos apropriados, que contemplem os multi(letramentos) necessários para dominar os mecanismos de leitura de variados modos semióticos, resultando, assim, numa compreensão ampla de gêneros textuais multissemióticos. Ao longo da docência, notamos dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em compreender e interpretar gêneros multimodais, como a tirinha, embora tivessem interesse pelo gênero. Partindo dessa constatação empírica, desenvolvemos este trabalho, tendo por objetivo geral analisar modos semióticos num *corpus* de 10 tirinhas de Calvin e Haroldo, com a produção de um caderno pedagógico, direcionado a professores do ensino básico, com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura multissemiótica em sala de aula. O quadro teórico-metodológico, de cunho qualitativo, contempla os estudos da Multimodalidade e categorias analíticas da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014[2004]) e da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEWEN, 2006[1996]). Em termos de modo semiótico verbal, a análise do contexto de cultura das tirinhas, direcionado pelo contexto de situação, em suas variáveis campo, relação e modo, dá embasamento ao professor para direcionar os alunos à análise crítica dos fatos, papéis sociais e relações, bem como para demonstrar que a linguagem constrói as realidades pelos conteúdos escolhidos da lexicogramática. Em relação ao modo semiótico visual, direcionado pela metafunção representacional e seus processos; pela metafunção interacional, por meio do olhar e do enquadramento; e pela metafunção composicional, por meio da saliência, em trabalho conjunto com o modo verbal, possibilita ao professor desenvolver letramentos multimodais nos educandos de diversas maneiras, entre as quais a exploração da multiplicidade semântica, da criatividade, dos artefatos semióticos etc., como demonstrado no conteúdo elaborado.

Palavras-chave: Gênero Tirinha. Multimodalidade. Ensino.

ABSTRACT

Reading and understanding texts, in its various forms, is essential in the school education of students. However, for them to be able to develop such skills, they must be offered appropriate methods that contemplate the necessary multi(literacies) to master the reading mechanisms of various semiotic modes, thus resulting in a broad understanding of multisemiotic textual genres. As a teacher, we have noticed difficulties for students in the final years of elementary school in understanding and interpreting multimodal genres, such as the comic strip, although they were interested in the genre. Based on this empirical finding, we developed this work, with the general objective of analyzing semiotic modes in a corpus of 10 Calvin and Haroldo comic strips, with the production of a pedagogical notebook, directed to elementary school teachers, in order to help them develop multimedia reading skills in the classroom. The theoretical and methodological framework, qualitative in nature, includes studies of Multimodality and analytical categories of Functional Systems Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004) and Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEEWEN, 2006). In terms of verbal semiotic mode, the analysis of the culture context of the comic strips, directed by the situation context, in its field, relation and mode variables, provides a basis for the teacher to direct his students to a critical analysis of facts, social roles and relations, as well as to demonstrate that language constructs realities through the chosen contents of the lexicogram. In relation to the visual semiotic mode, directed by the representational metafunction and its processes; by the interactional metafunction, through the look and framing; and by the compositional metafunction, through salience; working together with the verbal mode, it enables the teacher to develop multimodal literacies in the students in several ways, among which the exploration of semantic multiplicity, creativity, semiotic artifacts, etc., as demonstrated in the elaborated content.

Keywords: Comic strip genre. Multimodality. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tirinha - Manipulação da mídia	39
Figura 2: Formatos de balões	40
Figura 3: Tudo por um sanduíche de atum.....	44
Figura 4: Explorando um mundo mágico.....	46
Figura 5: Tirinha Calvin, o Ousado	62
Figura 6: Vamos comer pizza?	68
Figura 7: Tirinha - Os boletins	72
Figura 8: Tirinha - Educação de qualidade	75
Figura 9: Tirinha - Hora do banho	78
Figura 10: Tirinha - Aula de Artes.....	82
Figura 11: Tirinha - Calvin e a escola.....	85
Figura 12: Tirinha - Dever de casa	88
Figura 13: Tirinha - Você me ama pai?	91
Figura 14: Tirinha - O banho.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais personagens das tirinhas de Calvin e Haroldo	444
Quadro 2: Plano de ação.....	100

LISTA DE SIGLAS

LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	177
1.1 (Multi) Letramento e Multimodalidade	177
1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática Sistêmico-Funcional	22
1.3 A Gramática do <i>Design</i> Visual: significados representacionais, interativos e composicionais	28
1.3.1 Significados Representacionais: estruturas narrativas	29
1.3.2 Significados Interacionais: contato (olhar) e enquadramento (distância social)	32
1.3.3 Significados Composicionais: saliência	35
1.4 O Gênero Tirinha e o Humor	38
1.5 O Suporte Livro Didático e o Ensino do Gênero Tirinhas	41
1.6 As Tirinhas de Calvin e Haroldo: uma visão diferente do mundo	43
1.6.1 Calvin e Haroldo	46
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3 CADERNO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	128
ANEXO B – RESOLUÇÃO	131

INTRODUÇÃO

O mundo moderno expõe-nos a uma multiplicidade de gêneros discursivos, o que exige dos leitores novas habilidades. Diante disso, existem desafios educacionais a serem enfrentados, com a necessidade premente de outra postura da escola, tendo de direcionar o posicionamento crítico do aluno diante de textos de diferentes gêneros. Com a revolução tecnológica, a sociedade passa por intensas mudanças, na qual a velocidade de informações e de significados se transformam a cada dia, em todas as esferas do conhecimento, exigindo do aluno o domínio de novas formas de linguagem, em diferentes gêneros, inclusive como condição de inclusão sociocultural.

Por essa razão, as tradicionais definições de letramento não são mais condizentes nem adequadas em um mundo no qual os textos se apresentam como intersemioses. Com o propósito de atender a esta demanda social crescente, as habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos que convergem mais de uma leitura se fazem necessárias, com o domínio da linguagem verbal (oral e escrita), de imagens e de outros modos semióticos (*layots*, posturas corporais, enquadramentos, olhares, gestos etc).

Na contramão disso, cada vez mais, os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades em ler e compreender textos que convergem mais de uma linguagem, inclusive aqueles presentes no livro didático, muito embora já circulem no contexto escolar. Tais obstáculos podem se relacionar com a falta de habilidades de leitura e pouco conhecimento fora do convívio escolar, sendo necessária a intervenção do professor nas atividades relativas aos textos verbo-visuais. Nesse contexto, nessa pesquisa, pretendemos responder à seguinte pergunta: Como os professores podem desenvolver a leitura de tirinhas de Calvin e Haroldo considerando multi(letramentos) semióticos para alunos do 7º ano e outros níveis do ensino básico?

Atualmente, ao refletirmos sobre o processo de leitura, sobretudo com alunos da educação básica, notamos um baixo nível de desempenho em relação aos recursos verbo-visuais utilizados nos textos, não entendendo que não mais se permite uma simples decodificação linear, o que necessita de o aluno conhecer a linguagem verbo-visual para estabelecer sentidos dos textos.

A escolha dessa linha de pesquisa, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, especificamente em Práticas de Letramento e Multimodalidade, partiu da nossa insatisfação com o baixo desempenho dos alunos em relação à interpretação de

textos multissemióticos, ao considerarmos que, atualmente, eles estão mais em contato com mensagens que são procedentes de múltiplas fontes de linguagem, pois imagem e palavra estão sendo relacionadas, cada vez mais, de forma integrada.

Ao longo da docência, notamos uma dificuldade dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em compreender e interpretar gêneros multimodais, como a tirinha, embora tenham interesse pelo gênero. A inquietação em relação ao nível de leitura dos alunos surgiu durante as aulas de leitura com gêneros textuais variados. Geralmente, essas dificuldades ocorrem pela falta de conhecimento do processo de leitura multimodal e da intertextualidade, que remete às informações implícitas e ao conhecimento prévio. Em razão disso, percebemos a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico e direcionado à leitura, com a compreensão e interpretação do gênero tirinha.

Visto que a função da escola e do professor, em especial o de Língua Portuguesa, é desenvolver e ampliar a competência leitora do aluno nas mais diversas situações, vimos a necessidade de elaborar um caderno pedagógico, como sugestão de intervenção pedagógica para professores, a fim de minimizar problemas constatados quanto à análise de tirinhas, possibilitando aos educandos redescobrirem novas formas de leitura.

A escolha da tirinha se justifica por ser um gênero facilitador de aprendizagem, por concretizar uma sequência de ações e exercer um forte apelo visual, conseguindo atingir vários graus de letramento, com características intertextuais, socio-históricas, dialógicas e multimodais.

O suporte do gênero em estudo é o livro didático, por ser o material base de trabalho do professor, muito embora nos inquieta a forma como o gênero tirinha tem sido trabalhado nele: não explorando a multimodalidade, que emprega as diversas linguagens dos textos, não problematizando questões culturais e ideológicas, nem estimulando uma análise crítica das tirinhas em seus ditos e não ditos, entre outros.

Nesse sentido, constatamos que o Livro Didático de Língua Portuguesa privilegia a análise de questões gramaticais pontuais; o gênero, muitas vezes, é inserido em uma seção de entretenimento, sem levar em consideração os aspectos sobreditos. Em vista disso, eles não estão, a contento, atendendo às demandas atuais e, por conseguinte, não habilitam os alunos a serem cidadãos ativos e capazes de exercer plenamente a sua cidadania, o que justifica o trabalho de intervenção na metodologia de ensino.

Outrossim, justifica-se diante da necessidade de conhecermos os meandros dos textos multimodais, para que possamos tornar os alunos conscientes das práticas, das mudanças que ocorreram(ão) na linguagem, com a adesão às novas semioses (que não a

fala e a escrita) para a produção do sentido, tendo em vista a necessidade de a multimodalidade ser valorizada no processo de ensino-aprendizagem.

O contexto atual nos aponta que a maioria dos professores não consegue atingir o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação dos alunos, principalmente em gêneros multimodais como a tirinha, talvez por não compreenderem os mecanismos de leitura desses textos, o que justifica a produção de conteúdo de um caderno pedagógico, voltado a auxiliá-los, no sentido de buscarem conhecimentos para novas metodologias e realizarem a transposição desses conteúdos do nível da pós-graduação para o nível do ensino básico.

Uma das possíveis respostas para esses obstáculos dos alunos em compreenderem e interpretar o sentido do gênero tirinhas é que, ao fazerem a leitura, não percebem que o texto não é construído de palavras e de sentenças isoladas, mas de significados; não apenas de imagens e de palavras, mas sim da ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas, ainda, com outras semioses (imagens, cores, brilhos, posições corporais e faciais, tipografias e tamanhos de letras, olhares, enquadramentos) de cunho multimodais. Nessa medida, constroem uma compreensão parcial ou inadequada do gênero em foco.

Assim, aventamos a **hipótese** de que, por meio da elaboração de conteúdo pedagógico para professores, em que o estudo do gênero tirinha explore a conjugação dos elementos semióticos e sua expansão semântica, podemos desenvolver novas habilidades de leitura e compreensão dos educandos, em termos das multissemioses que se apresentam no gênero proposto.

Nessa medida, definimos, como **objetivo geral** desta pesquisa, analisar modos semióticos num *corpus* de 10 tirinhas de Calvin e Haroldo, com a produção de um caderno pedagógico, direcionado a professores do ensino básico, para auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de leitura multissemiótica em sala de aula.

Como **objetivos específicos**, apresentamos os seguintes:

- Analisar o contexto de cultura e de situação das tirinhas, por meio da análise das variáveis de registro campo, relação e modo, voltados à crítica social e agência dos educandos a partir da lexicogramática;
- Explorar a construção de experiências com recursos do modo visual (metafunção representacional), a partir dos complexos semânticos formados pelos processos de ação, reação, verbal e mental, relacionando-os a outros modos;
- Explorar significados relacionais por meio das categorias de olhar e

enquadramento;

- Analisar a construção do texto multimodal em sua estrutura composicional e aspectos de saliência, formato e tipografia.
- Aplicar as categorias de análise recortadas nessa pesquisa no caderno pedagógico desenvolvido para os professores do ensino básico.

Obviamente, que ainda é preciso avançar no ensino de leitura, percepção e entendimento do texto que apresenta apenas a linguagem verbal, até mesmo para que os alunos ultrapassem o degrau da decodificação. Contudo, com os diversos eventos comunicativos, acentua-se a presença da multimodalidade, sendo urgente também a necessidade de levar os alunos a desenvolverem habilidades relevantes para a construção de sentido do texto multimodal.

Nesse sentido, a pesquisa empreendida busca contribuir para que professores desenvolvam a proficiência leitora dos alunos, por não só tentar compreender as causas do insucesso deles na realização das atividades de leitura, mas, principalmente, por propor caminhos possíveis para que tais atividades cumpram o propósito de formar leitores competentes, capazes de atuar de maneira ativa quando da leitura de um texto.

Durante as práticas diárias de leitura de tirinhas, percebemos, muitas vezes, que os alunos não as compreendem, pois quase sempre afirmam: “Não achei graça”, “Não entendi”, “Como assim?” “Muito sem graça isso”. Assim, diante dessa realidade que se configura, exige-se a necessidade de uma abordagem multimodal no desenvolvimento de atividades na prática docente, ficando evidente a necessidade de pesquisas que não apenas identifiquem quais as dificuldades dos alunos em leitura, mas, principalmente, apontem possíveis caminhos que contribuam para que elas possam ser gradativamente enfrentadas e superadas.

O **quadro teórico** que dá suporte ao trabalho contempla os estudos da Multimodalidade, em diálogo com a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014) e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEWEN, 2006), que consideram que toda comunicação é multimodal, porque, nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram.

Assim, a multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na Semiótica Social, na qual significados comunicativos são construídos, compartilhados e desafiados por meio do uso de vários modos. De acordo com Kress e

van Leeuwen (2006), a linguagem visual não se constitui apenas como mero complemento da linguagem verbal, mas as imagens se configuram como um forte veículo de comunicação e de informação, pois nem sempre a imagem transmitirá a mesma mensagem que o texto escrito.

A **metodologia** de análise deste trabalho é de cunho qualitativo-interpretativo, fundamentada nas categorias de análise da Gramática Sistêmico-Funcional (contexto de cultura, contexto de situação (campo, relação, modo), que formam conjuntos multimodais com categorias analíticas da Gramática do *Design* Visual, em sua composição de saliência, formato e tipografia; interações pelos modos semióticos do olhar e enquadramento; bem como construções de mundo por estruturas narrativas integradas às construções ideacionais de Halliday (variável campo).

Esperamos que, com esse trabalho, os professores consigam formar alunos letrados para a sociedade atual, minimizando dificuldades em compreender e interpretar textos multimodais e se tornem cidadãos ativos e capazes de exercer plenamente a cidadania.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, na qual discorremos sobre o letramento e a multimodalidade, como possibilidade de formação do cidadão autônomo, crítico e humanizado; os construtos teóricos dispostos na Gramática Sistêmico-Funcional e na Gramática do *Design* Visual, a partir de algumas ferramentas analíticas; uma abordagem sociossemiótica do gênero tirinhas de Calvin e Haroldo, para o uso em contexto de sala de aula.; e o suporte livro didático e sua relação com as tirinhas.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa: a metodologia, o método, público-alvo e contexto.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta, como atividade sugestiva, o produto Caderno Pedagógico: “O Gênero Tirinhas em sala de aula: construindo caminhos para a leitura multimodal”, que contém uma sequência de atividades sobre o gênero tirinhas, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos multimodais na Educação Básica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica do estudo empreendido, com abordagem sociossemiótica do gênero tirinhas de Calvin e Haroldo, para o uso em contexto de sala de aula. Num primeiro momento, apresentamos um esboço sobre letramento e multimodalidade. Em seguida, para colocar em prática esta abordagem sociofuncional, apoiamo-nos nos construtos teóricos dispostos na **Gramática Sistêmico-Funcional** (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014) e na **Gramática do Design Visual** (KRESS; VAN LEEUWEN (2006), a partir de algumas ferramentas analíticas.

Analizamos o **contexto de situação** das tirinhas a partir das **variáveis de registro**: campo, relação e modo (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014 [2004])), que evidenciam, respectivamente, o tema abordado, o tipo de relações interpessoais estabelecidas e o modo de escolha da linguagem como sistema semiótico. A análise do contexto de situação permitiu abranger características mais amplas ditadas no **contexto de cultura**, marcado por práticas culturais dos grupos sociais dos participantes das tirinhas (Calvin, Haroldo, Susie, o pai e a mãe de Calvin, a professora de Calvin e o diretor). Posto isso, seleções foram realizadas pelo quadrinista num contexto de situação que sofreu interferência do sistema sociocultural.

Adicionam-se aos estudos dos contextos supracitados os principais modos semióticos presentes nas imagens das tirinhas de Calvin e Haroldo, com base no aporte teórico de Kress e van Leeuwen (2006), selecionando os processos subjacentes à **metafunção representacional** na imagem, representada por **processos narrativos (de ação, de reação, mental e de fala** (verbal), sendo possível “contar histórias”, com a projeção de problemas sociais do cotidiano (na família, na escola), transportando-os para as tirinhas). Além disso, a análise envolve as semioses geradas na relação interativa pelo **olhar** e pelo **enquadramento (metafunção interacional)**, e na composição imagética do texto pela **saliência (metafunção composicional)**.

Outrossim, com vistas à compreensão e interpretação das tirinhas, trazemos a lume uma breve introdução do gênero tirinhas, com foco no tema humor, dando ênfase ao tom irônico, e num recorte dos personagens das tirinhas de Calvin.

1.1 (Multi) Letramento e Multimodalidade

No bojo das transformações tecnológicas que se processam no contexto atual, os

modos e os meios da comunicação humana renova(ra)m-se exponencialmente, o que reflete nas relações do homem com o mundo, ocorrendo mudanças nas atividades linguístico-discursivas, pois formas de interação mudam com as necessidades de cada sociedade. Sob esse viés, para Kress (2003), é impossível pensar em letramento isolado de fatores sociais, tecnológicos e econômicos, marcados pelo domínio da imagem e das telas digitais, na promoção de uma revolução nos meios de representação e comunicação.

Assim, torna-se necessária uma reflexão mais acurada das noções que envolvem o letramento e novas formas de ensino da leitura. A esse respeito, Dionsio (2008) reconhece que uma pessoa letrada não possui apenas habilidades de ler e escrever, mas sim para além desse propósito. Tal termo surgiu a partir da necessidade de nomear um fenômeno – a não apropriação da prática da leitura e da escrita – observado por educadores, ao perceberem que não bastava alfabetizar, na transmissão de técnicas de leitura e escrita, mas também ensinar o exercício da linguagem como prática social da leitura.

De acordo com Soares (2003, p.16): “Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. Para tanto, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, com consequências positivas sobre ele, passando a alterar o estado ou condição dele em aspectos sociais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Kleiman (2001), o letramento ocasiona mudanças socioeconômicas, políticas e cognitivas, a partir da inserção dos indivíduos na sociedade tecnológica, extrapolando o mundo da escrita, sendo a escola apenas uma das agências de letramento, podendo se estender, como prática social, a uma multiplicidade de contextos sociais.

Corroborando Dionísio (2008), sobre o letramento, eis a pertinência do que Cavalcanti Jr (2003), *apud* Lima e Pinheiro, afirma:

O letramento significa mais do que ser capaz de operar sistemas de linguagem e tecnologias; é condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas. No entanto, por ser uma prática sociocultural e devido às transformações no tempo e no espaço, o termo letramento e a sua definição passaram a não abarcar tão somente as práticas sociais em que a escrita era mediadora na interação humana. As concepções de letramento se modifica(ra)m devido às diversas transformações sociais pelas quais as

sociedades passa(ra)m. O termo se pluraliza e adquire novas formas de representação de sentidos. Atualmente, o conceito não se restringe à escrita; admite, portanto, outras formas de linguagem, como as diversas expressões artística, computacional, matemática, musical, gestual, corporal, entre outras (CAVALCANTI JR, 2003, APUD LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 328-329).

É possível interpretar essa assertiva, diante das mudanças sociais, como um desnudamento desse termo, evidenciando o quão ele é necessário nas interações sociais, considerando a língua(gem) como parte inerente à prática sociocultural, reconfigurada, interconectada com outros significados semióticos (gestos, posturas corporais, imagens, sons, música etc.), para além da linguagem verbal (no seu modo oral ou escrito).

Soares (2001), relacionando o letramento às condições socioeconômicas e culturais dos grupos sociais, defende a existência de condições básicas para isso (escolarização da população e material disponível para leitura), para quem não adianta ensinar a ler e escrever sem proporcionar condições para que indivíduos exercitem o que aprenderam, por entender o letramento como contínuo, em práticas sociais da leitura.

Considerando o caráter social do letramento, o leitor é levado a interagir pela fala e pelo discurso escrito, com as peculiaridades de ambos (tamanho e tipo de letras, cores, *design*, elementos pictóricos (imagens), olhares, gestos, posturas corporais etc.), tornando-o um ser multimodal, que domina várias formas de uso da linguagem e, em decorrência, um cidadão mais participativo e proficiente na sua prática leitora/escritora.

Isso posto, a multimodalidade requer uma maior atenção do professor, já que ela exige, também, diversas práticas de letramentos, pois não é só juntar palavras e imagens, mas também relacioná-las, respeitando princípios de organização, por se tratar de diferentes formas de representação da comunicação humana, com variados graus de informatividade visual, justificando a necessidade de um letramento plural, que contemple múltiplas esferas da linguagem: o multiletramento.

Dionísio (2006), a partir da constatação de mudanças nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, propõe uma revisão do conceito de letramento, sugerindo o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais. Na concepção dela, uma pessoa letrada deve ser “[...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131), defendendo um letramento plural que concilie o letramento imagético (signo visual) e o da escrita (signo verbal).

Endossando, em certa medida as ideias de Dionísio (2008), no que concerne à virada social do letramento, Rojo (2012) adota, também, o termo multiletramento. Contudo, na esteira dessa linguista, ao acrescentar o prefixo “multi” ao termo letramento, ele passa a significar não apenas a multiplicidade de práticas de leitura e escrita, características da sociedade atual, passando a englobar, também, uma multiplicidade de semioses: linguagens e mídias que se responsabilizam pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos e pela produção de textos multimodais. Nesse contexto, para ela, há uma relação estabelecida entre os multiletramentos e a diversidade de culturas e de linguagens agregadas ao dia a dia pelos avanços tecnológicos.

Por essa via, nas palavras de Rojo (2012), na construção de múltiplos significados, por meio da conjugação de várias semioses, deve-se ter como ponto de partida o multiculturalismo e o multilinguismo, pois

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local e de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolvam agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Dessa forma, Rojo (2012), de modo semelhante a Cope e Kalantzis (2000), pertencentes à Pedagogia dos Multiletramentos¹, pontua que o termo multiletramentos envolve dois aspectos, multimodalidade e multiculturalidade (diferentes de letramentos múltiplos), os quais apontam para a consciência das multiplicidades referentes aos artefatos sógnicos (semioses) que constituem os textos e o repertório cultural das pessoas. Já o termo letramentos múltiplos concerne tão somente à articulação de diversos letramentos com vistas à produção de sentidos.

Em que pese tal consideração de Rojo (2012), diferenciando multimodalidade e multiculturalidade de letramentos múltiplos, adotando o termo multiletramento, sem se dedicar à observação exaustiva que possa existir nesse terreno terminológico, adianta-se que, na sugestão de pesquisa-ação a ser empreendida pela própria professora e por professores no futuro, a posição assumida é semelhante à que está em Kress e van

¹ Para a Pedagogia dos Multiletramentos, com os expoentes Cazden, Kope, Fairclough, Gee, Kalantzis, Kress, Alan Luke, Carmen Luke, Michaels e Nakata, a partir de 1996, o termo multiletramentos refere-se ao uso da metalinguagem para descrever e interpretar modos semióticos, com múltiplos modos de significados.

Leeuwen (2006[1996]), referindo tão somente à multimodalidade que focaliza, em diferentes textos, a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos: gestos, cores, tipografias, imagem estática ou em movimento, *layouts* etc.

O trabalho com tirinhas na escola demanda desenvolver habilidades multimodais, desde a busca de informações específicas à percepção de sentidos que recursos não verbais engendram, o que faz surgir a necessidade do letramento visual, no desenvolvimento de habilidades para compreender múltiplos recursos de linguagem em gêneros orais e escritos. Para Vieira e Silva (2014, p. 180-181), na guinada para o visual,

[...] os gêneros textuais e discursivos que circulam socialmente indicam mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais. Evidenciam, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um e outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito pretendido. Imagem e palavras se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais. Cada uma dessas linguagens pode ser mais bem utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo (VIEIRA; SILVA, 2014, p. 180-181).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade é uma característica dos textos, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação (imagens e palavras) e uma multivariada de imagens, cores, tipografias, enquadramentos, perspectivas, olhares etc. Dessa forma, a proficiência semiótica depende da compreensão das diferentes (hiper) semiotizações presentes em cada gênero.

Cavalcante (2010) afirma que, para Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), um conjunto de modos semióticos está envolvido na produção e leitura dos textos, com cada espécie de semiose, figurando com potencialidades de representação e comunicação e sendo produzida culturalmente. Dessa forma, o produtor do texto, ao escrevê-lo, considera não somente contextos socio-históricos, como também perspectivas do construtor do signo utilizado. Segundo Ribeiro (2007), citada por Lima e Pinheiro (2015):

[...] para a escola formar usuários cada vez mais competentes, faz-se necessário compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade, que podem torná-los objetos de estudo em contextos nos quais a multimodalidade está presente. Por essa razão, a discussão acerca das novas práticas de letramentos na sala de aula se faz em consonância com uma exigência de um novo contexto de mudanças de mundo e de homem, ocorridas na vida pessoal, no trabalho e na sociedade. Portanto, a escola é o espaço para compreensão dessas transformações, não só para enfrentar, mas, principalmente, para entender o que essas mudanças significam e em que implicam (RIBEIRO, 2007, APUD LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 330).

Para a leitura de um gênero multimodal, como a tirinha, é necessário oportunizar aos alunos a capacidade de compreender o que se lê, identificar e/ou reconhecer: a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido (sinais de pontuação, gestos e olhares dos personagens da encenação); efeitos de ironia ou humor causados pelo uso de expressões diferenciadas; efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo.

Surge, assim, a necessidade de se abordar textos que utilizem vários modos semióticos, como os que circulam socialmente, a fim de familiarizar o aluno com as variadas práticas comunicativas, despertando a consciência crítico-analítica, além de promover a participação dele como cidadão envolvido na prática social da comunicação.

Na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, com a qual trabalhamos para apresentar uma sugestão de trabalho efetivo de leitura em sala de aula, com vistas a desenvolver a competência leitora crítico-reflexiva de alunos do Ensino Fundamental II.

1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática Sistêmico-Funcional

Partindo da Semiótica Social², Halliday (1978), Halliday (1985; 1994), Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a Linguística Funcional trabalha com a linguagem na perspectiva social, buscando enfatizar o quanto o contexto é importante na aprendizagem e no desenvolvimento linguístico do indivíduo, bem como interessando em como ela é estruturada para o uso em diferentes contextos.

Nos termos de Halliday (1994), a importância do aspecto social da linguagem volta-se à noção de que o contexto limita e define escolhas e operações linguísticas. Logo, a linguagem não é social porque é compartilhada por um grupo social, e sim porque é usada em contextos para fazer coisas particulares nesses contextos (agir sobre o mundo; exteriorizar pensamentos, sentimentos e crenças; construir relações interacionais etc.).

Constituindo um ramo novo da Linguística, que começou a se desenvolver na década de 1960 na Europa, a Linguística Sistêmico-Funcional objetiva a investigação dos textos, forma específica de manifestação da linguagem. Como afirma Marcuschi (1996),

² A Semiótica Social ocupa-se da produção de significados (semioses), buscando compreender a “[...] dinâmica do sistema semiótico como um todo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 20), na consideração de aspectos contextuais, socioculturais e linguísticos.

a Linguística Sistêmico-Funcional toma como objeto de estudo o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, pois o homem só se comunica por meio dele, com a existência de diversos fenômenos linguísticos que só podem ser mais bem explicados no interior dele.

Para Halliday e Hasan (1989), o texto, numa troca social de significados, constitui-se como um todo significativo, construindo uma unidade semântica, sem ser determinado pela extensão, não podendo ser definido tão somente como um outro tipo de frase um pouco maior, visto tanto como produto quanto processo. Nessa direção:

O **texto** é um **produto** no sentido de que é uma produção, algo que possa ser registrado e estudado, dotado de uma determinada construção que pode ser representada em termos sistêmicos. É um **processo** no sentido de ser um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento por meio de uma rede de significado potencial, com a qual cada conjunto de escolhas constitui o meio para estabelecer o próximo conjunto (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10, grifos nossos).

Na visão *hallidayiana*, a língua(gem) não é um mero conjunto de regras ou uma representação do pensamento, e sim um sistema de construção de significados. Nesse caso, a linguagem é o próprio lugar de interação, visto que, por meio do uso, podemos interagir com o outro. Nesse processo interativo, significados são (re)construídos a cada vez que o sistema é acessado, atribuindo à linguagem um caráter dinâmico.

Um dos fundamentos basilares desta pesquisa alicerça-se na Gramática Sistêmico-Funcional (desenvolvida por Halliday), uma das vertentes da Linguística Sistêmico-Funcional, a qual busca uma descrição gramatical para além da estrutura formal, enfatizando a importância tanto da pragmática quanto da semântica. Nesse caminho, para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a gramática é **sistêmica**, porque a gramática da língua é representada por redes sistêmicas de opções, advindas das escolhas realizadas pelos usuários nas mais diversas situações comunicativas, e **funcional**, pela funcionalidade da língua(gem), relacionada às funções da linguagem de que lançamos mão para a produção de significados.

De modo semelhante, para Fuzer e Cabral (2014, p.19), essa gramática é:

[...] sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis, que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Halliday, portanto, com o propósito de explicar o fenômeno linguístico, desenvolve uma teoria dos níveis de linguagem fundamentais, com redes sistêmicas que codificam diferentes espécies de significado, por meio de três funções da linguagem (melhor dizendo, metafunções): ideacional, interpessoal e textual (não analisadas neste estudo), analisando manifestações semânticas pela lexicogramática. Segundo Gouveia (2009):

[...] a gramática não é separável do vocabulário, porquanto são encarados como dois extremos de um mesmo e único contínuo. Daí que o uso da palavra lexicogramática seja preferível precisamente porque dá conta da inseparabilidade entre uma coisa e outra. Embora se use a palavra gramática, deverá sempre ser tido em conta que, por gramática, se entende lexicogramática (GOUVEIA, 2009, p. 45).

Para Halliday e Matthiessen (2014), numa abordagem sociosemiótica, a língua, codificada em forma de texto, é organizada e inter-relaciona-se por meio de uma teia sistêmica, em torno de dois sistemas (ou níveis de estratificação): extralinguístico (com o qual trabalhamos) e linguístico (com o qual não trabalhamos). No **nível linguístico**, existem o **sistema de conteúdo**, realizado na semântica, relacionando o vocabulário e a estrutura gramatical (lexicogramática), e o **sistema de expressão** que compreende o sistema de sons, gestos e escrita.

Corroborando Malinowski (1923), um dos fundadores da Antropologia Social, para quem todo uso linguístico relaciona-se ao contexto, Halliday e Matthiessen (2014[2004]) apontam dois tipos de contextos no nível extralinguístico: o **contexto de situação** e o de **cultura**, nos quais o falante (no caso, o quadrinista) não usa a língua de modo aleatório, mas sim dentro de uma situação interacional, movido por um contexto.

A noção de contexto, introduzida por Malinowski (1923), a partir de estudos sobre as interações com grupos nativos, engloba o que pode ser falado ou escrito, incluindo o não verbal e o ambiente como um todo, servindo para fazer ponte entre o texto e a real situação na qual ocorre, para quem o significado de uma palavra em uma língua primitiva (aquela não escrita) depende muito do contexto em que é usada. Assim, o texto reflete o contexto no qual foi produzido, sobretudo por ser formada por uma multivariada de elementos vinculados a uma realidade, se se pensar, por exemplo, nas tirinhas.

Nessa direção, esse antropólogo criou a noção de contexto de situação, referindo-se ao contexto de uso – ambiente no qual o texto está sendo realizado –, sendo sempre

visto, na esteira de Halliday e Matthiessen (1989, p.11), como “[...] uma película que envolve o texto, não de forma fragmentada, nem tampouco, em um outro extremo, de forma mecânica; mas pelo relacionamento entre meio social e organização funcional da língua”. Ademais, para dar conta de outro tipo de contexto que contemplasse o que estava acontecendo e aspectos culturais envolvidos, criou-se o contexto cultural, pela necessidade de entendê-lo na língua em uso, como destaca Eggins (2004):

O estudo de qualquer língua, falada por pessoas que vivem sob condições diferentes das nossas e que possuem uma cultura diferente, deve ser conduzido junto ao estudo do ambiente. Para que observadores entendam os eventos que estão sendo descritos nas tentativas de tradução, por ele produzidas, Malinowski descobriu que tinha que incluir termos do contexto, isto é, eventos linguísticos somente foram interpretados quando informações adicionais do contexto da situação e da cultura foram fornecidas. Malinowski afirma que a língua apenas se torna inteligível quando ela é localizada num contexto de situação (MALINOWSKI, 1946, p. 307, APUD EGGINS, 2004, p. 86).

Isso posto, Malinowski (1923) constatou que, para se compreender um texto, é preciso informações da história cultural dos participantes e dos tipos de práticas em que estão engajados, cunhando o termo contexto de cultura como outra noção que, associada ao contexto de situação, é fundamental para a compreensão do funcionamento das práticas sociais e dos textos (HALLIDAY, 1999), que se refere a práticas mais amplas, ideológicas e socioculturais, a valores, crenças e costumes próprios de países, de grupos étnicos e de conjuntos sociais (escola, família, igreja, clubes). Sobre esse contexto, Gouveia (2009, p. 28) explica que ele representa “[...] os processos sociais que são realizados com um objetivo comunicativo em uma dada cultura”.

Com o propósito de clarificar a diferença entre esses dois tipos de contexto, vejamos um exemplo arrolado por Halliday e Hasan:

[...] em qualquer texto no ambiente escolar – fala do professor na sala de aula, observações de alunos, trecho de um livro didático – há sempre um contexto de situação: a lição, acompanhada do conceito a ser alcançado; a relação do professor com o aluno, ou do escritor do livro didático com o leitor; o ‘modo’ pergunta resposta [...], entre outros. Mas essas são, por seu turno, instâncias advindas da escola como uma instituição presente na cultura: o conceito de educação e de conhecimento educacional com uma noção distinta do conhecimento de senso comum; a noção de grade curricular e dos ‘temas escolares’; o papel complexo das estruturas da equipe de ensino, diretores, consultores, superintendentes, departamentos de educação e outros; além das indiscutidas presunções sobre o aprendizado e o papel que a linguagem exerce nele (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46)

Sobre esses dois contextos, em síntese, podemos dizer: o **contexto de cultura** é mais estável e mais amplo, faz parte de um cenário mediato, é o somatório dos significados culturais, intermediados, por exemplo, por produtores dos discursos das tirinhas e seus leitores, integrando ideologias, valores, crenças, atitudes, comportamentos, perpetuados ao longo do tempo numa comunidade, ainda que possam se modificar, sendo compartilhados nos grupos sociais.

Já o **contexto de situação** é mais instável, microcontexto (caracteristicamente mais restrito), faz parte de um cenário imediato em que o texto está sendo realizado, caracterizado pelo uso que o indivíduo faz da linguagem em determinado contexto menor, específico e particular, considerando, naquele momento, informações transmitidas, relato dos acontecimentos, meio de propagação, participantes, espaço da interação etc.

Se se pensar a linguagem a partir dos gêneros, prestando-se a uma função, não sendo realizados no vácuo, com a atuação deles no contexto de cultura, é importante ressaltar que se pautam pelo propósito social. Numa relação entre língua, cultura e sociedade, o professor, ao trabalhar com o contexto de cultura, na análise das tirinhas, deve evidenciar, o propósito social desse gênero – criticar uma realidade social com ironia –, “[...], convidando o aluno a refletir, com construção de sentidos não prévia, mas elaborada no interior das relações sociocognitivas, dos sistemas sociossemióticos” (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo), dos quais a linguagem verbal, no jogo discursivo que envolve crítica social a fatos atuais, é apenas um deles. Segundo Paes e Nepomuceno (2021):

[...] a ironia é um recurso e um gesto por meio do qual o chargista demonstra o ponto de vista dele; porém, como não pretende assumi-lo, mascara-o, com fulcro em implícitos, produzindo um discurso jocoso. Desse modo, na construção da crítica, ao trazê-la à baila, numa denúncia figurativo-crítica da realidade, ele convida o leitor à (re)leitura do assunto, para perceber efeitos de humor subjacentes à intencionalidade dele (PAES; NEPOMUCENO, 2021, no prelo).

Em conformidade com Marcuschi (2008), Paes (2017) pondera que, no contexto de cultura, os gêneros institucionalizam-se e transformam-se em ações comunicativas, com estratégias convencionais, visando ao propósito comunicativo. O gênero tirinhas, por exemplo, nas culturas das quais faz parte, ou em que atua, apresenta uma estrutura convencionalizada.

Contudo, para Paes (2017, p.19), “[...] essa atuação sempre ocorre em contextos menores, específicos, materializada no contexto de situação, num sistema semântico particular, associado ao ambiente imediato, resultando na combinação de dois contextos”, o que endossa a perspectiva de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), para quem os gêneros podem atuar nos dois tipos de contextos.

Para compreender mecanismos que atuam num gênero, faz-se necessário investigar relações sociais atreladas ao uso dele, pois o texto/discurso circula num contexto de cultura, retratando práticas socioculturais e ideológicas, valores e crenças de grupos étnicos, de países e de estruturas sociais. A partir disso, a dinamicidade, característica dos gêneros, revela como eles podem modificar com o tempo, alterando sobremaneira objetivos traçados por um grupo. Logo, gênero e cultura correlacionam-se.

Coadunando com os estudos de Malinowski (1923), Halliday e Hasan (1989) afirmam que o contexto de situação determina condições imediatas de produção de um texto, pois, a partir dele, o produtor textual define o papel dele e o do outro, aponta a intenção dele no momento da comunicação, considerando aspectos da situação interativa propondo três conceitos fundamentais na descrição desse contexto específico: **campo**, **relação** e **modo**, ditas **variáveis de registro** (com as quais trabalhamos).

Considerando as tirinhas de Calvin e Haroldo, a variável **campo do discurso** refere-se ao que está acontecendo, à natureza da prática social dos participantes, revelando o engajamento deles na situação, com propósitos específicos.

A variável **relação do discurso** refere-se à ligação social entre os participantes, ao modo como interagem, com posições e papéis (institucionais, de poder, de contato, familiar) desempenhados por eles, revelando relações construídas e constituídas por eles, implicando, por exemplo, informações das relações estabelecidas entre eles (temporárias ou permanentes, próximas ou distantes) quando engajados em determinada atividade.

Já o **modo do discurso** diz respeito ao modo como o texto é construído e como as informações são transmitidas, à função, ao papel que a língua(gem) e outros sistemas semióticos desempenham na interação, por meio do canal (fônico ou gráfico), do meio (falado ou escrito), do modo retórico (persuasão, exposição, argumentação, entretenimento etc.), da linguagem (simples, rebuscada), turno (dialógico, monológico).

Na sequência, tecemos considerações sobre a proposta de estudos da Gramática do *Design* Visual, para a análise das imagens das tirinhas, que adota, também, os princípios da Semiótica Social, apresentando ferramentas analíticas de recursos

semióticos visuais, fundamentadas na Gramática Sistêmico-Funcional, e evidenciando os significados das metafunções representacional e interativa e composicional.

1.3 A Gramática do *Design Visual*: significados representacionais, interativos e composicionais

Kress e van Leeuwen (2006[1996]), inspirados também na Semiótica Social, partindo de princípios da Gramática Sistêmico-Funcional, relacionam as metafunções da linguagem verbo-semiótica de Halliday e Matthiessen (2014[2004]) – que não se negam a multisssemiose dentro do texto –, com a análise de imagens, empreendendo um inventário com estruturas visuais, por meio de ferramentas analíticas, com sub(categorias), construindo um “modelo de leitura”, que descreve a maneira pela qual a linguagem visual representa experiências, estabelece interação e se organiza.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]) advogam a importância da abordagem sociosemiótica para compreender e interpretar os significados do texto, não negando a relevância das funções (ideacional, interpessoal e textual) concebidas por Halliday e Matthiessen (2014[2004]), mas reestruturando-as e fazendo uma representação delas.

Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o código visual ocorre também com a linguagem verbal, um elemento sociocultural, pois inclui signos dos tempos e da sociedade em que se manifesta, construindo significados em contextos de uma determinada situação e cultura, que se processam por uma gama de artefatos sígnicos, entre os quais, imagens, palavras, gestos, expressões corporais, olhares, traçados de letras.

Dito isso, no estudo empreendido, com a sugestão de uma pesquisa-ação para professores do Ensino Fundamental II e para a professora-pesquisadora, aos estudos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), Halliday (1985; 1994) adicionam-se os estudos multimodais de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), com a Gramática do *Design Visual*, propondo uma adaptação das metafunções *hallidayianas* – renomeadas **representacional, interativa e composicional** – para a análise de imagem.

A partir da teoria multimodal, a noção de texto e discurso se amplia e se complementa, com os discursos se consolidando nos textos e se organizando por diversos modos semióticos. Nas palavras de Vieira (2007), enquanto a multimodalidade possibilita aos produtores de texto e leitores grandes perspectivas de significação pelos meios semióticos usados, a Gramática do *Design Visual* oportuniza a análise desses meios.

Diante do contexto de intensas transformações na paisagem semiótica dos textos, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) criaram a Gramática do *Design Visual*, pontuando que, como já dissemos anteriormente, uma imagem visual pode ser lida como um texto, pois recursos semióticos são capazes de produzir significados em um processo comunicativo, para quem:

Assim como a gramática da língua descreve como palavras se combinam em frases, sentenças e textos, nossa “gramática” visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em “declarações” visuais de maior ou menor complexidade e extensão (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, assumindo a Gramática do *Design Visual* como extensão da GSF, para os teóricos sobreditos, de forma semelhante ao que ocorre na linguagem verbal, as imagens representam um modo de leitura que descreve como a linguagem se processa na realidade social, mostrando, pela sintaxe das imagens, experiências do mundo no campo conceitual e narrativo (significados representacionais), formas de interação (significados interacionais) e organização a língua (significados composicionais).

Segundo Nepomuceno e Paes (2020, p. 12): o objetivo da gramática desses autores é “[...] mostrar como a comunicação visual trabalha em comparação com a linguagem verbal, apresentando diferenças entre o modo verbal e a comunicação visual, com uma conexão mais abrangente de princípios semióticos conectados”, o que implica considerar o modo verbal, a imagem e outros artefatos semióticos da comunicação multimodal.

Ressaltamos que, ainda que tenhamos abordado os três significados da tríade metafuncional, limitamo-nos ao recorte do processo narrativo (significados representacionais), do olhar e enquadramento (relações interacionais) e da saliência (significados composicionais), como se vê na sequência.

1.3.1 Significados Representacionais: estruturas narrativas

Com base no componente ideacional da teoria *hallidayiana*, para o qual, no sistema verbal, são codificadas experiências de mundo (interior e exterior), via sistema de transitividade, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) mostram a maneira pela qual a linguagem visual se configura por meio de experiências nos significados representacionais. Por essa via, de forma análoga ao que acontece na linguagem verbal, as imagens representam também experiências.

A metafunção representacional ocorre no sistema de transitividade, referindo-se às construções de estruturas das ações apresentadas nas imagens, nos personagens envolvidos, nos objetos, nas circunstâncias nas quais são relatados. Assim como na linguagem verbal, em que o encadeamento de palavras determina o sentido esperado, nas imagens, esse sentido dependerá das afinidades estabelecidas entre os participantes (os representados) na *mis-en-scène* das tirinhas. Eis o que afirma Bühler (2009):

A metafunção representacional considera a representação dos participantes (incluindo os ditos “abstratos”) em termos de seres, coisas e lugares em interação, envolvidos em processos de ação [...] Portanto, os participantes [...] exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõe (BÜHLER, 2009, p. 48).

Desse modo, no caso das estruturas visuais, os **significados representacionais** são envolvidos, no contexto social, com os acontecimentos (eventos), as circunstâncias (advérbios) e os participantes envolvidos, sendo um modo semiótico de representar experiências. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), a linguagem é efetivada pelas experiências e vivências do mundo dos participantes representados, com subdivisões, tanto por processos **narrativos** (com os quais trabalhamos) quanto por **conceituais**³ (dos quais não falamos, neste estudo, por não terem sido recortados).

Os processos **narrativos** apresentam o desenvolvimento de ações e eventos, mostrando os participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos, com circunstâncias (o cenário, o meio e o acompanhamento). Há de se destacar que os participantes desses processos são interligados por “vetores”, que indicam ações, reações, pensamentos e falas. Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), eles são elementos que estabelecem relações entre os participantes, indicando movimento ou direcionalidade, a exemplo de expressão corporal, olhar ou qualquer outro elemento que represente uma (re)ação entre os participantes na imagem.

Melhor dizendo, os **processos representativos narrativos** projetam eventos sociais e ações de mudanças externas, perceptíveis no mundo material em seu sentido lato, inclusive ações construídas na consciência, análogas, semanticamente, ao modo

³ No que concerne aos processos conceituais, destacamos que, neles, os participantes “[...] são apresentados de forma estabilizada e sem características acionais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 80), vistos como um modelo de apresentação de um conceito e de um estilo de vida, como se encontram em anúncios publicitários, em cartazes de filmes, capas de revista. Em que pese isso, não implica dizer que não poderão aparecer em tiras, charges, filmes etc.

verbal (processos), nos termos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), em que há **processos, participantes e circunstâncias**.

Na senda dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), esses processos funcionarão como uma narrativa que se desenvolve no tempo, sendo possível “contar histórias”, com a projeção de problemas sociais do dia a dia, a exemplo da narratividade nas tirinhas de Calvin e Haroldo, com processos de mudanças, em que aparecerão: (i) **ator** – o participante do qual parte o vetor, ou que, em si, no todo ou em parte, forma o vetor; (ii) **vetor** – a ação dos fatos relatados nas tirinhas; (iii) **meta** – a direção indicada pelo vetor, a quem a ação se dirige, o participante afetado.

Tais processos subdividem-se em processos narrativos de ação, de reação, de pensamento, de fala, de conversão e de simbolismo geométrico, dos quais explicamos tão somente os processos **de ação, de reação, de pensamento e de fala**, por se encontrarem no gênero sob análise, como se vê a seguir:

(1) **Processo de ação** – indica o fazer, um acontecimento, as **ações** externas, físicas e perceptíveis do(s) participante(s) no mundo **material**, realizadas pelo Participante **ator** (que faz algo), direcionadas a outro Participante: o **meta** (KRESS; VAN LEEUWEN (2006[1996])). Sob o viés desse processo, existem os processos:

(i) **de ação não transacional unidirecional** (verbos intransitivos), com um participante (**ator**), não havendo o Meta, pois a ação não possui direcionamento. Nesse caso de ação não transacional, é possível haver apenas o vetor e o meta (com verbo transitivo direto, sem objeto direto, pois não se declara o ator), nas formas representadas em eventos em que algo acontece a alguém, sem necessitar dizer quem praticou a ação, a exemplo de: *Solicitou-se que Calvin estudasse*, quando há intencionalidade de não mencionar o ator da ação ou não o apresentar na imagem;

(ii) **de ação transacional unidirecional** (verbos transitivos (objetos diretos ou indiretos), com pelo menos dois participantes distintos: ator e meta, com processo material e processo mental afetivo, a exemplo de *Calvin (ator) abraça (material) a mãe dele (meta)*; ou Calvin (experenciador) gosta (processo mental afetivo) da mãe (fenômeno); e

(iii) **de ação transacional bidirecional** (voz reflexiva), com cada participante representando ator e meta (pratica e sofre a ação), ditos **inter-atores**⁴ (agentes e pacientes = interactantes), com vetores provenientes dos dois participantes, a exemplo de abraçar

⁴Tradução do termo *interactors*, que designa participantes com dupla função (Ator e Meta) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

um ao outro (objeto direto preposicionado), de gostar um do outro (objeto indireto), de forma simultânea, respectivamente, em *Calvin e a mãe se amam* e *os dois se gostam*.

(2) **Processo de reação** – trata da **reação** do participante na cena narrativa, formado, em geral, por expressões faciais (sorriso, choro, raiva), no qual o participante reage, pela direção do olhar, a um fato, com os participantes **reator** (quem observa e reage à cena) e **fenômeno** (o alvo da atenção/visão do reator), subdivididos em:

(i) **de reação transacional** – o olhar, como vetor, conecta dois participantes da imagem;

(ii) **de reação não transacional** – o vetor do olhar emana do participante **reator**, porém não aponta para outro participante na cena da imagem.

(3) **Processo verbal** – volta-se às **falas** dos participantes, construído por balões de fala, com um vetor, formado por um balão de diálogo (como observamos em algumas tirinhas de Calvin e Haroldo), que serve para ligar dois participantes: o *Dizente*, participante em um processo verbal, cujo diálogo emana de balões de fala, e o *Enunciado*, o participante verbal encerrado no balão de diálogo.

(4) **Processo mental** – caracteriza-se por um tipo especial de vetor, assim como os processos verbais na imagem, que pode ser observado em balões de pensamento ou estruturas semelhantes, conectando o participante **experienciador** (humano ou personalizado) aos pensamentos dele (**participante fenômeno**).

Nos processos verbais e mentais, os balões ganham destaque. Por meio deles, existem os vetores que apontam para os participantes **experienciador** (nos processos mentais) e para o **dizente** (nos processos verbais). Dito isso, o que está dentro do balão (a fala ou o pensamento dos participantes) é chamado de **fenômeno** (o que foi pensado), e de **enunciado** (o que foi dito) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Adicionalmente, nas representações narrativas, para a leituras das imagens, além de processos e participantes, existem as **circunstâncias** (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014[2004])), processadas visualmente, representando uma ação executada e/ou recebida por participantes, podendo ocorrer ou não com algum tipo de circunstância (advérbios e sintagmas adverbiais): de **meio**, **locativas** ou de **acompanhamento**, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

1.3.2 Significados Interacionais: contato (olhar) e enquadramento (distância social)

Na metafunção interacional, nomeada de metafunção interpessoal por Halliday e Matthiessen (2014[2004]), existem atos interativos da imagem, a partir dos participantes

representados, do leitor e do produtor textual (quadrinista). Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os significados interativos descrevem a interação entre pessoas, lugares e coisas em imagens, assim como retrata a interação entre produtor e leitor (observador das imagens), numa relação imaginária, por meio de vetores e das linhas dos olhos.

Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), na produção de imagens, são determinadas previamente crenças e valores estabelecidos no contexto de produção, visando determinados efeitos no contexto de recepção. No caso das tirinhas, os discursos constituídos visam à propagação das ideologias que as constituem.

Para além disso, também se estabelecem interações sociais entre os participantes representados nas imagens e quem os observa (o leitor), sugerindo ao leitor um posicionamento diante do que lhe é apresentado. Nessa direção, de modo diferente das interações face-a-face, nas construções imagéticas, ocorre uma interação sutil e imaginária entre o produtor do texto e quem o observa. Em que pese isso, pelas imagens, o leitor compreende e interpreta significados implícitos, relacionados à cultura, às crenças e à ideologia do produtor do discurso visual.

Nesse processo interacional, as imagens apresentam dois tipos de participantes: (i) **representados** (lugares, pessoas, coisas representadas nas cenas) – encenados, postos em imagens, no caso das tirinhas, para divulgar conceitos (não recortados nas análises) e levar os leitores à ação, à reflexão, que interagem com quem visualiza a imagem, funcionando como artifício semiótico;

(ii) **interativos** (interlocutores: produtor e leitor do texto) – pessoas reais, que geram efeitos de sentido nas imagens, no contexto situacional e sociocultural, regulando o que pode ser dito, como dizê-lo e como pode ser interpretado por meio delas (KRESS, VAN LEEUWEN 2006[1996]).

No ato comunicativo imagético, tais participantes, para Kress e van Leeuwen, podem construir, três tipos de relações:

- (i) entre os participantes representados;
- (ii) entre os participantes interativos e representados (ligadas à atitude dos participantes interativos em relação aos participantes da imagem);
- (iii) entre os participantes interativos (ligadas a ações realizadas entre eles). Tais relações podem desvelar semioses imagéticas que abrangem categorias analíticas, como contatos diferentes pelo olhar; distância social pelo enquadramento, por intermédio de uma escala interativa que varia entre maior ou menor grau de proximidade; escolha do ponto de vista pelos ângulos etc.

Nesse contexto, os participantes representados interagem com quem visualiza as imagens, por meio de duas funções comunicativas, expressas pelo modo semiótico **contato**, indicado pela expressão do olhar deles (**olhar de oferta** e **de demanda**), revelando intenções, tanto oferecendo informações como solicitando-as. Assim, as imagens, estabelecendo vínculos entre os participantes, podem apresentar participantes representados que direcionam ou não o olhar para o leitor ou para o participante interativo.

Se o olhar do participante representado interpela o leitor, tornando-o coparticipante da ação multimodal, há um contato direto com **olhar de demanda**, indicando, semioticamente, por vetores e linhas dos olhos, o estabelecimento de uma afinidade com aquele que está lendo a imagem, convidando-o a estabelecer um vínculo com ele, como se dissesse: “estou falando **com você**”, numa interpelação direta, e não com outra pessoa, solicitando dele, no ato comunicativo, aproximação. Tal aproximação liga-se aos propósitos comunicativos do texto sob análise e à intenção do quadrinista, que pode buscar solicitar uma resposta social imaginária do participante interativo (demanda).

Nesse tipo de olhar vetorizado diretamente em um ator participante do cenário do discurso de que os produtores se valem, na esteira dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), há a busca do estabelecimento de uma relação imaginária, com gestos e expressões faciais dos participantes representados:

O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do público, exige que este entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que quem visualiza é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o público com desdém frio, caso em que o público é convidado a se relacionar com eles, talvez, como um inferior se relaciona com um superior; eles podem fazer beicinho sedutor para a plateia, caso em que esta é convidada a desejá-los [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118).

Na contramão disso, se na imagem não existir vetor visual direcionado ao leitor, instituiu-se um contato por meio do **olhar de oferta** (olhar contemplativo, oblíquo, mais conceitual, no qual o participante representado evita o contato direto/pessoal com o leitor), ou seja, o produtor textual oferece a imagem dele para contemplação, através de um olhar distante, comum.

Nessa dimensão, o olhar do participante representado se dirige ao leitor de maneira indireta, oferecendo a ele um papel invisível, não sendo ele mais o objeto do olhar do participante representado, o qual busca distanciamento dele. Tal distanciamento

parece advir da percepção de um olhar como objeto de consideração do participante representado (oferta). Em suma, o contato é estabelecido por olhar de **oferta** ou **demanda**, com as variações e os ângulos deles, de acordo com o propósito pré-definido da produção de discursos visuais.

Além do contato sobre o qual falamos, as relações interacionais imagéticas revelam semioses outras pela **distância**, verificada pelo enquadramento da imagem ou pela posição instituída pelo participante representado com o leitor. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o campo de visão obtido das imagens reflete maior ou menor distância social entre os participantes representados (humano, objeto ou paisagem). Assim, quanto menor a distância entre eles, maior o grau de proximidade com o leitor.

Na esteira dos estudos dos teóricos supracitados, o produtor textual da tirinha categoriza a distância social entre o participante representado e o leitor, identificada por enquadramento. Esse enquadramento estrutura-se:

- (i) pelo *close-up* (**enquadramento fechado**), quando se foca o participante representado até os ombros, com riquezas de detalhes, sendo possível identificar expressões e emoções dele, anunciando uma relação íntima/pessoal;
- (ii) pelo plano *médium shot* (**enquadramento médio**), quando se nota a abordagem aproximadamente até os joelhos, desvelando uma relação de cunho social, ou seja, uma aproximação média com o leitor;
- (iii) pelo *long shot* (**enquadramento aberto**), quando se visualiza o corpo inteiro do participante, numa relação impessoal, com um maior distanciamento do leitor.

1.3.3 Significados Composicionais: saliência

A metafunção composicional (metafunção textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014[2004])) é responsável pela estrutura e pelo formato do texto, examinando arranjos semióticos elaborados pelos elementos da imagem. Para a GDV, ela cria, reconhece e organiza os elementos textuais em unidades, representadas visualmente, de forma lógica entre si e com o ambiente no qual e para o qual foram produzidos.

Conforme aborda a teoria, a junção de elementos e os significados deles podem ser observados a partir de três aspectos interrelacionados:

- (i) o valor da informação (valor atribuído a um elemento de acordo com a localização dele na página);
- (ii) a saliência (recurso para atrair a atenção), que priorizamos nesta pesquisa;

- (iii) a moldura (elementos com linhas de divisão, interligando os participantes representados), com vistas a analisar os arranjos das composições do texto visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

A **saliência**, visível ao primeiro olhar do leitor, refere-se ao modo como os elementos se apresentam na imagem (com destaque ou não a um elemento visual em relação a outro, com o objetivo de chamar atenção do leitor), como posicionamento do elemento de primeiro e segundo plano, com maior ou menor destaque em determinados elementos, no tamanho das letras, o negrito, o sublinhado, contraste, a escolha de cores, *layout* (disposição das informações na página) etc. Em relação à saliência, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) pontuam:

Mas a composição de uma imagem ou de uma página também envolve diferentes graus de saliência com relação aos seus elementos. Independentemente de onde estejam posicionados, a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando algum como o mais importante, como o merecedor de maior atenção que os demais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 213).

Ainda sobre a categoria analítica saliência na composição de imagens, para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), ela faz com que haja projeção de elementos textuais. Se se pensar que os leitores de composições visuais sejam capazes de julgar intuitivamente o "peso" dos vários elementos da composição e compreender significados deles, quanto maior o peso, maior a saliência.

Quanto à saliência, uma das categorias de que nos valem para as análises é a **tipografia** da letra descrita por van Leeuwen (2006), para quem há muitos aspectos a serem observados nas diferentes fontes das letras, com diferentes efeitos de sentido, entre os quais damos destaque à espessura, por meio do negrito, que torna a letra mais grossa e mais pesada, ganhando mais peso e força, presente em algumas tirinhas. Segundo van Leeuwen (2006):

O aumento do peso é frequentemente utilizado, é claro, para aumentar a saliência, mas, ao mesmo tempo, pode ser utilizado metaforicamente, para atribuir significados interpessoais e ideacionais. O negrito pode ser utilizado para indicar "atrevimento", "agressividade" ou "consistência" e "substancialidade" [...]. O negrito pode ter sentido mais negativo. Pode ser utilizado para indicar "dominante", "autoritário" (VAN LEEUWEN, 2006, p. 48, grifos do autor).

Outra categoria é o **formato** das letras e dos balões. Segundo van Leeuwen (2006), existem diferentes formatos, com vários níveis de inclinação, em que formas mais inclinadas relacionam-se à escrita com caráter mais pessoal, diferentemente da escrita dita mais vertical, com os caracteres voltados à letra de forma, tipográficas, o que sugere produção em massa, o impessoal.

Sobre o formato dos balões, ressaltamos que são utilizados com a intenção de exprimir sentimentos e reações dos personagens (raiva, pavor, medo, tristeza, euforia etc.), podendo ocupar um espaço estrategicamente (em relação ao outro, ao emissor ou à ação), para chamar a atenção do leitor naquela cena. Segundo Cagnin (2014, p. 142), a partir do formato dos balões, associado ao contexto da tirinha, é possível “[...] transformar uma forma convencional em figurativa, uma realidade linguística (abstrata), em realidade física e concreta”.

Com relação às formas, para Kress e van Leeuwen (2006), quanto maior o número de escolhas de símbolos culturais abstratos, maior a extensão semântica deles como significantes codificados em formas diversas, as quais os produtores criam símbolos visuais para diversos propósitos; tornando específicos os significados abstratos, que derivam das propriedades inerentes às formas e das histórias de seus usos culturais.

Nessa perspectiva, as formas referem-se a valores ligados ao contexto social. Por exemplo, a escolha de um formato quadrado para a tirinha evoca significados semióticos construídos no processo histórico-social, como fonte de poder, progresso e tecnologia, porém pode denotar também sentidos negativos, como uma fonte de opressão que, literalmente, “nos encaixa” para seguir determinados padrões, podendo, também, significar honestidade, retidão. Já os círculos e formas curvas, utilizadas nos balões de fala dos personagens, podem ser associados à ordem natural, à natureza, a significados místicos, crescimento natural e não artificial, sempre de acordo com o propósito comunicativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Por fim, corroborando Fairclough 1992, citado por Vieira (2015, p. 71):

[...] nenhum modo semiótico deve ser visto isoladamente, pois eles se complementam no momento em que o sentido é composto, fazendo com que o discurso participe da construção das representações da realidade, estabeleça relações sociais, crie e reforce as identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992, APUD VIEIRA, 2015, p. 71).

1.4 O Gênero Tirinha e o Humor

A tirinha forma-se por uma sucessão de quadros que obedecem a uma sequência narrativa, com imagens e palavras, que interagem entre si para estabelecer sentido e humor ao texto. Para realizar a leitura desse gênero, com a produção e a negociação de efeitos de sentido, o leitor deve considerar esses elementos (verbais e não verbais) que, além de se complementarem, possuem expansão semântica causada pela junção dos modos semióticos (intersemioses).

A par disso, o leitor, para compreender a comicidade ou crítica contida nesse gênero, deve compartilhar com o escritor o conhecimento sobre o assunto abordado. Assim sendo, o autor, para atingir os objetivos pretendidos, pressupõe que o leitor compartilhe desse conhecimento.

Nesse contexto, práticas de leitura, compreensão e interpretação com tirinhas exercitam a mente, exigindo do leitor operações mentais para entendimento do texto. Tais práticas educativas desenvolvem a capacidade de o leitor, na articulação entre palavras e imagem, construir o sentido do texto, estimulando o senso de humor e a criticidade. Porém, para construir o significado de uma tirinha, não basta coordenar a linguagem verbal e visual, mas também perceber que essas ambas possuem peculiaridades distintas.

Para atribuir sentido à tirinha, o leitor precisa observar a composição da imagem, como a posição dos personagens ou do(s) objeto(s), e associá-la aos aspectos linguísticos do texto (o tipo de linguagem, o uso de elementos gramaticais, a organização sintática etc.). Assim, na interação entre recursos gráficos, por exemplo, a ação rápida e inusitada de personagens intrigantes pode despertar a curiosidade e a atenção do leitor, que contribui para a construção do humor e do sentido do texto.

A tirinha pode ser definida como sequência narrativa, humorística e satírica, em quadrinhos, com as intersemioses das quais falamos, transmitindo uma mensagem opinativa, com metáforas que a aproxima da representação do cotidiano, de acordo com Nicolau (2007), para quem ela é:

[...] uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, que geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, países diferentes ou ainda animais, representam o que há de universal na condição humana (NICOLAU, 2007, p. 25).

Pertencente a um hipergênero denominado quadrinhos, agrega outros gêneros como cartuns, charges, tiras cômicas e seriadas, como aponta Ramos (2009), ao esclarecer

as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos abrigados dentro desse grande guarda-chuva dos quadrinhos, publicados em variados formatos e suportes.

Segundo esse autor, a presença do humor é a principal característica da tirinha, além de ser um texto com diálogos curtos, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, recursos icônico-verbais próprios (balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não e desfecho inesperado.

As tirinhas, cujo conteúdo apresenta um caráter humorístico e crítico, levam o leitor a refletir sobre problemas sociais e comportamentos humanos, atrelados à articulação de sentido entre os elementos verbais e não verbais, na qual o produtor busca constituir uma mensagem compreensiva, de forma divertida, reflexiva e provocativa, ao abordar temas do cotidiano social, colocar a vivências, experiências e problemas da vida cotidiana, em uma realidade metaforizada.

O cartunista ou quadrinista é, antes de tudo, um profissional antenado com o cotidiano: brinca com as idiosincrasias humanas, critica as contradições sociais, diverte-se com o jocoso e até mesmo, filosofa com a condição humana. Ele parte de uma leitura social na qual está imerso para poder produzir sua visão em um gênero apropriado ao espaço dessa mídia já convencionada na relação com os leitores (NICOLAU, 2007, p. 8).

A título de exemplificação, vejamos a tirinha que se segue:

Figura 1: Tirinha - Manipulação da mídia



Fonte: Disponível em: <https://leowords.wordpress.com/2010/04/18/calvin-haroldo-e-a-droga-do-final-do-sec-xx/>. Acesso em: 8 de fev. de 2020

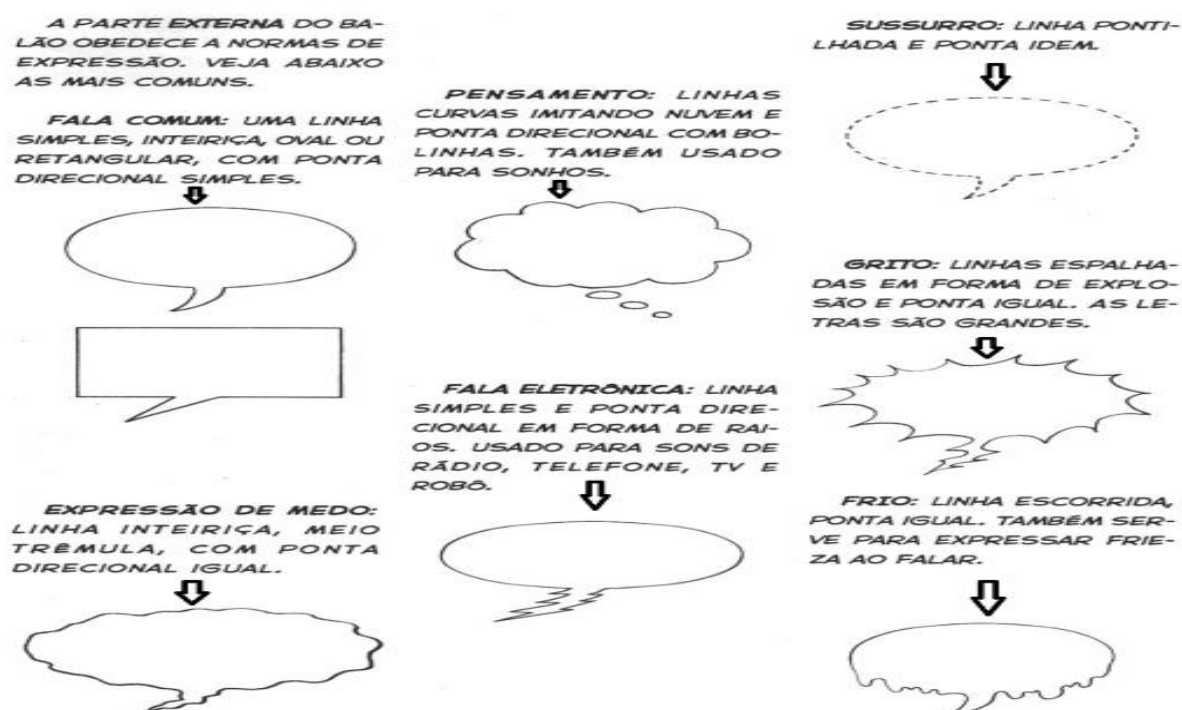
Na tirinha em tela, percebemos a visão crítica de Calvin em relação à exploração da mídia pela televisão, mostrando algo não natural à idade dele. No último quadrinho,

Calvin reforça sua visão negativa, fazendo comparações entre tapioca e seu cérebro, como consequência da exposição ao controle subliminar da mídia. Essa tirinha aborda o humor das comparações e linguagem de Calvin, promovendo uma reflexão sobre a influência da mídia na vida das pessoas, cujos efeitos geram mudanças nos contextos, na maioria das vezes, de maneira imperceptível.

A linguagem visual, para Vergueiro (2009), é o elemento central das tirinhas, por meio da qual se dá vida aos personagens e atrai-se a atenção dos leitores. Para promover uma maior desenvoltura e veracidade nos movimentos e nos gestos dos personagens, os criadores lançam mão de recursos visuais. Para Vergueiro (2009, p. 34): “[...] À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, ângulos de visão, formato de quadrinhos, [...], gesticulação e criação de personagens [...] e metáforas visuais”.

Sobre os balões das tirinhas, ainda no que concerne à linguagem visual, o produtor textual recorre a diversas convenções: fala do narrador dentro de um retângulo, no canto superior esquerdo da vinheta, bem como falas e pensamentos dos personagens em balões sob vários tipos de formatos, como se vê na figura que se segue:

Figura 2: Formatos de balões



Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/5sXuxM>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

Corroborando Vergueiro (2009), Ramos (2016, p. 36) pontuou que os balões apresentam conteúdo (linguagem verbal e não verbal) e continente, para quem o continente:

[...] pode adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente. A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho. A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como um modelo mais ‘neutro’, que serve de referência para os demais casos. Esse modelo simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso, convencionou-se chamar de balão de fala ou balão-fala. Tudo o que fugir ao balão-fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando fala ou o pensamento da personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2016, p. 36, grifo do autor).

Segundo Vergueiro (2009), outro recurso são as onomatopeias, como podemos observar em algumas tirinhas sob análise, pré-estabelecidas pelos quadrinistas para representar o som emitido durante a narrativa, não sendo exclusivas dos quadrinhos, pois encontram-se também na literatura; porém, a plasticidade e os recursos gráficos são restritos a esse gênero.

À luz do exposto, o gênero tirinha, por suas características de uso, com a multivariabilidade de artefatos sógnicos, busca favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e a reflexão sobre a língua(gem), de modo que esses aspectos devem ter por base o reconhecimento das características desse gênero.

Na sequência, tecemos considerações sobre o uso do livro didático e a relação dele com as tirinhas em sala de aula.

1.5 O Suporte Livro Didático e o Ensino do Gênero Tirinhas

O livro didático de Língua Portuguesa desempenha um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem, sendo, às vezes, o único suporte pedagógico disponível na escola. Segundo Gerard e Roegiers (1998), as funções mais importantes do livro didático com relação ao aluno são:

Favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes; propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia; consolidar, ampliar, aprofundar e integrar conhecimentos adquiridos; auxiliar na autoavaliação da aprendizagem; contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício de cidadania (GERARD; ROEGIERS, 1998, p.12).

Como sabemos, o aluno necessita de ser conduzido por um processo de aprendizagem que vise instrumentalizá-lo para uma leitura efetiva de gêneros discursivos,

por meio da vivência com uma multiplicidade de atividades, entre as quais, aquelas que envolvem diferentes artefatos sógnicos (verbais e não verbais), envolvendo a língua(gem) em usos e funções diversas. Para isso, o professor, a partir do livro didático, deve valer-se de estratégias que mobilizem o conhecimento de mundo no contexto da tirinha, podendo realizar uma leitura produtiva da linguagem verbal e não verbal, estabelecendo uma relação entre o texto e o contexto.

Posto isso, ao explorar a leitura dessa forma, partindo da análise da língua(gem) como Semiótica Social, buscando compreender a “[...] dinâmica do sistema semiótico como um todo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014[2004]), na consideração de aspectos contextuais, socioculturais e linguísticos, o professor revela o conhecimento da concepção de leitura como atividade sociossemiótica, buscando explorar uma perspectiva crítica, vislumbrando uma prática de leitura transformadora ainda não muito trabalhada, incorporando, no dia a dia da sala de aula, o letramento de que o aluno necessita.

No entanto, na maioria das vezes, a apresentação e os enunciados presentes nas tirinhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa não possibilitam, ou, às vezes possibilitam parcialmente, que o aluno desenvolva habilidades de uso da língua(gem). Embora possamos reconhecer que o livro didático seja um importante e frequente recurso, acreditando na potencialidade dele como fomentador de discussões que possam contribuir para a formação dos alunos, percebemos que, muitas vezes, se restringe a conteúdos escolares. Em vista disso, as tirinhas são usadas nos livros didáticos, em sua maioria, para frisar questões gramaticais, ainda que, às vezes, ocorra uma tímida tentativa de explorar imagens, possibilitando inferências e reflexões do aluno.

Essa tentativa é irrelevante em relação à quantidade de exercícios gramaticais, desconsiderando o humor e a função comunicativa a que o gênero se presta, não trazendo estudo aprofundado do gênero tirinha, com características que o distinguem em relação a outros gêneros textuais, ou que fazem com que se aproxime, se identifique com outros. As tirinhas são um material de apoio didático que oferecem muitos recursos expressivos para aproveitamento em sala de aula, e utilizá-las tão somente para aplicação de exercícios estruturais é perder a chance de explorar todo o seu potencial pedagógico.

Para Marcuschi (2002, p. 21), “[...] com poucas exceções, a maioria dos LDLP trabalham com regras (no estudo gramatical), identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na redação)”, exigindo do professor a consciência de direcionar e determinar o ensino, adequando o LDLP ao planejamento dele, não desconsiderando o papel de professor-mediador na sala de aula.

Segundo Fernandes (2001), é preciso desenvolver um trabalho de treinamento, com mediação do professor, possibilitando ao aluno mobilizar a bagagem cultural dele e perceber as astúcias da *mis-en-scène*, construídas entre o verbal e o não verbal, compondo mecanismos artísticos do texto, com o propósito de ampliar níveis de compreensão e interpretação da leitura dos alunos, podendo torná-los sensíveis, críticos e reflexivos, capazes de interagir com o texto apresentado nas atividades propostas no LDLP.

Visto que o livro didático de Língua Portuguesa é um suporte textual que congrega diferentes gêneros, deve primar pela valorização do texto e da imagem nas práticas de leitura, estando em sintonia com necessidades sociais. Numa perspectiva interacional, deve favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social no processo educativo.

Na sequência, apresentamos algumas personagens que compõem as tirinhas de Calvin e Haroldo, com informações que julgamos pertinentes sobre a criação delas.

1.6 As Tirinhas de Calvin e Haroldo: uma visão diferente do mundo

Criadas em 1985, as tirinhas de Calvin e Haroldo foram diariamente publicadas por dez anos. Sucesso de público e de crítica, a série de tiras teve um final precoce decretado pelo próprio autor, em dezembro de 1995. Pelo prestígio, no mundo, mais de 2.400 jornais publicavam-nas naquela época.

Segundo Ribeiro (2016), as tirinhas contam a história de Calvin, menino hiperativo de seis anos, tendo como maior amigo o tigre de pelúcia Haroldo, que ganha vida sem adulto por perto, com quem trava discussões, elabora planos, brinca etc., não figurando como meras tirinhas humorísticas, pois apresentam significações e reflexões complexas, por vezes, mais intrigantes. Alguns temas abordados, muito embora estejam no imaginário infantil, fazem-nos pensar sobre a nossa existência como sociedade.

Escritas entre 1985 e 1995, tornaram-se um sucesso e representam parte do sentimento que gostaríamos de resgatar do universo infantil – uma visão mágica que só crianças têm sobre as coisas. Mas essa dupla não para por aí, pois esta visão, ora pueril, ora cruel, coloca-nos, também, diante de reflexões sobre instâncias da vida: escola, trabalho, alegrias, tristezas e, por fim, morte (RIBEIRO, 2016).

A título de exemplificação, vejamos a primeira tirinha publicada por Watterson (1985), em que o quadrinista reflete sobre ações do ser humano, que se deixam levar por prazeres momentâneos, sem pensar em suas consequências futuras.

Figura 3: Tudo por um sanduíche de atum



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2005/05/calvin-haroldo-tirinha-1.html>.> Acesso em: 8 de fev. de 2020.

Nessa tirinha, Calvin inicia a narrativa surpreendendo seu pai, avisando-o sobre uma armadilha para pegar um tigre: um sanduíche de atum. De início, o pai não dá atenção ao fato, provavelmente por não imaginar que ele pegaria um bicho de estimação tão inusitado com uma isca de atum, não muito usada por caçadores. No último quadrinho, o quadrinista surpreende o leitor, mostrando que a armadilha funcionou, em função da isca utilizada por Calvin, o que gerou humor e quebra de expectativa, surpresa no leitor.

Ressaltamos que os personagens das tirinhas de Calvin e Haroldo convivem diariamente com Calvin, compondo o cotidiano e as aventuras deles, sendo, na maioria das vezes, imaginários, dos quais falamos a seguir, explicando, mais adiante, com mais detalhes, sobre Calvin e Haroldo, como observações de Watterson (2010), autor das tiras.

Quadro 1: Principais personagens das tirinhas de Calvin e Haroldo

Personagem	Descrição
Calvin 	Menino de seis anos, hiperativo, curioso, com forte personalidade e pensamentos críticos, não condizentes com a idade dele. Vive entre a realidade e as diversas aventuras proporcionadas pelo seu imaginário criativo, distraído-se principalmente em sala de aula, por não gostar de estudar.
Haroldo 	Tigre de pelúcia e maior parceiro de Calvin, que ganha vida na imaginação do menino. Dotado de um humor sagaz, vive a criticar os humanos e ações deles. Tem gostos alimentares peculiares para um animal.

Mãe e Pai 	Os pais de Calvin não apresentam nomes nas tirinhas. São impacientes e duros com o garoto, sem grandes demonstrações de afeto ao filho. Tentam disciplinar o menino com conversas, porém, na maioria das vezes, é necessário ameaçá-lo para que faça as atividades rotineiras.
Susie Derkins 	Colega de classe de Calvin, inteligente, dedicada e estudiosa. Considera o garoto bobo e desatento, por estar sempre no mundo imaginário. Aparentemente destinada a ter uma eterna relação de amor-ódio com Calvin, visto que o menino a provoca o tempo todo.
D. Hermengarda 	Professora de Calvin, para o qual ela é um monstro. Apresenta-se como uma figura velha, autoritária e sem graça. Ministra aulas enfadonhas, com métodos de ensino ultrapassados e ambiente de estudos repressor.
Diretor 	Figura de autoridade na escola. Representado por um homem velho, de cara fechada, sempre de mau humor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Watterson (2010).

Inicialmente, os quadrinistas eram contratados individualmente pelos jornais, produzindo para um único veículo de comunicação. Com o surgimento dos sindicatos, eles passaram a ser empregados desses órgãos, para os quais vendiam as tiras. Os sindicatos se responsabilizam por distribuir o material produzido pelos criadores.

No quinto ano da tira, Watterson já pensava em extingui-la. O sindicato, todavia, recuou, renegociando o contrato. Os direitos de exploração lhe foram devolvidos, mas as exigências, em termos de produção e o desgaste causado pelas disputas com o sindicato, culminaram no fim das tirinhas, publicadas em mais de dois mil jornais no final de 1995. Na sequência, vejamos a última tirinha publicada.

Figura 3: Explorando um mundo mágico



Fonte: <<https://escolaeducacao.com.br/calvin-e-haroldo/>> Acesso em: 8 de fev. de 2020.

Nessa última tirinha publicada, Calvin e Haroldo comemoram a nevada que caiu naquela região, comparando-a com uma folha em branco, que pode ser recriada por eles, fazendo alusão ao início de um novo ano, no qual podemos recriar, à nossa maneira, nosso próprio destino, pois nossas ações são definidas por nós mesmos. Assim, ele finaliza suas publicações, convidando os leitores a explorarem o mundo com uma nova visão.

1.6.1 Calvin e Haroldo

Conforme Watterson (2010), o nome do protagonista Calvin das tiras é uma referência a João Calvino, teólogo do século XVI, que acreditava na predestinação. Para os adeptos do calvinismo, não há livre arbítrio, porquanto Deus escolhe previamente os homens que serão salvos, por aceitarem a fé religiosa e se curvarem à sua vontade, e aqueles que serão condenados, por não o aceitarem como genuíno regente do mundo.

Em algumas tiras, Calvin manifesta, em relação à figura divina, a desconfiança dele, evidenciando acreditar ser especial e merecedor de todos os benefícios terrenos, sendo criticado por Haroldo. Apesar de a maioria das pessoas creditar a inspiração de

Calvin a um filho de Watterson ou a ele próprio quando criança, o quadrinista acentua que não possui filhos e que foi uma criança muito quieta e obediente, o que contraria a personalidade de Calvin, pra quem

Calvin é autobiográfico no sentido de que pensa nas mesmas questões que eu penso, mas, nisso, Calvin reflete a minha vida adulta mais do que a minha infância. Muitas das lutas de Calvin são metáforas das minhas. Eu suspeito que a maioria de nós envelhece sem crescer e que, dentro de cada adulto (às vezes não muito para dentro), há um garoto mimado que quer tudo do seu jeito (WATTERSON, 2010, p.16).

Assim, é possível afirmar que Calvin foi criado como forma de Watterson lidar com os próprios defeitos, alimentando a curiosidade dele sobre a natureza, ridicularizando-se e comentando livremente sobre a índole humana. O garoto imaginativo, com péssimo desempenho escolar e comportamental, não consegue aceitar imposições do mundo adulto. Em casa, ele se mostra inquieto e sempre disposto a fazer o que não lhe é autorizado, junto ao tigre de pelúcia Haroldo (WATTERSON, 2010).

Haroldo, amigo fiel de Calvin, que, para uns, é como o alter ego de Calvin, para outros, um amigo imaginário dele. O próprio autor dá uma explicação sobre Haroldo:

Calvin vê Haroldo de um jeito, e todos os outros o veem de outro. Eu mostro [...] duas versões da realidade, e cada uma faz completo sentido para o participante que a está vendo. Eu penso que a vida funciona assim. Nenhum de nós vê o mundo da mesma forma, e eu apenas desenho isso literalmente nas tiras (WATTERSON, 2010, p. 20).

Consoante declaração de Watterson (2010), Haroldo é uma referência ao filósofo Thomas Hobbes, pensador do século XVII, com uma visão negativa do homem. O felino destaca-se pelas preferências culinárias (apreciador de atum) e por se orgulhar da própria natureza, chegando a manifestar contentamento em não ser humano. Acerca da realidade ou não de Haroldo, Watterson declara não pensar:

[...] em Haroldo como um boneco que miraculosamente ganha vida quando Calvin está por perto. Nem penso em Haroldo como o produto da imaginação de Calvin. A natureza da realidade de Haroldo não me interessa, e cada história dá voltas para evitar resolver a questão. Calvin vê Haroldo de uma maneira, e todo mundo mais vê Haroldo de outra maneira. Eu mostro duas versões da realidade, e cada uma faz sentido completo para o participante que a vê. Eu acho que é como a vida funciona (WATTERSON, 2010, p.17).

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, a partir de uma metodologia qualitativa, fundamentada na Semiótica Social, com o uso de ferramentas analíticas que possibilitam ao professor entender os conceitos e traduzi-los para a linguagem de seus alunos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa: a metodologia, o método, público-alvo e contexto. Abordamos, também, a sugestão de pesquisa-ação, com propostas de oficinas para o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes do ensino fundamental, em relação ao gênero tirinha.

Como metodologia de análise, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa mostra possibilidades de compreender melhor os artefatos sógnicos do universo das tirinhas, visando interpretar o mundo circundante e tentando compreender ou interpretar os fenômenos, a partir dos significados que os indivíduos atribuem a eles. As Ciências Humanas, em especial a área de Letras, apropria-se da pesquisa qualitativa para dar visibilidade a práticas materiais e interpretativas, no intuito de compreender melhor o assunto investigado.

Originada da pesquisa antropológica e sociológica, a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação definido, genericamente, por Denzin e Lincoln (2006) como:

[...] atividade determinada que coloca o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Justifica-se a escolha da pesquisa qualitativa por ser a mais adequada quando se trata de investigar fenômenos que envolvem pessoas, inseridas em um ambiente mutável, no qual aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle. Segundo Silva e Menezes (2000):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados

e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2000, p. 20).

O desenvolvimento do estudo empreendido baseia-se na pesquisa bibliográfica, de modo a convergir diferentes ideias e concepções acerca da temática estudada, figurando como um dos passos fundamentais para qualquer estudo, pois, nesse momento, os quadros de análises são constituídos.

Nessa concepção, a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50).

Consideramos bibliográfica, nesta pesquisa, a revisão da literatura que culminou na escrita da fundamentação teórica. Para isso, foram explorados o aporte teórico da multimodalidade e da Linguística Sistêmico-Funcional. Abordamos os conceitos de (multi)letramento e multimodalidade, com os autores Dionísio (2008), Soares (2001), Rojo (2012), Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), entre outros. Os multi(letramentos) são objetivos pedagógicos, voltados para os aprendizes, e trabalhados por meio do gênero tirinha, como linguística aplicada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, os quais são desenvolvidos por meio das ferramentas de análise dos estratos semânticos escolhidos nesta pesquisa.

Esta proposta pedagógica, a ser apresentado o modo como foi desenvolvida no terceiro capítulo, seria desenvolvida pela professora-pesquisadora, em uma turma de 7º ano do Ensino fundamental, cujo público-alvo seria os alunos da E. E. Dona Quita Pereira. Contudo, houve a interrupção das aulas presenciais, devido à pandemia do novo Coronavírus. Nessa nova perspectiva, o público-alvo desta pesquisa são os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Dessa maneira, a perspectiva de multi(letramentos), no contexto da multimodalidade, é desenvolvida para alunos do Ensino Fundamental, voltada a professores desse nível, para que desenvolvam no trabalho docente deles.

Visando facilitar o trabalho desses professores, trabalhamos na produção de conteúdo de um caderno pedagógico, especialmente desenvolvido para a aplicação de

novos multi(letramentos) em sala de aula, no qual os professores poderão adaptar o modelo à realidade deles.

Sabemos que a leitura, compreensão e interpretação textual, de modo específico as tirinhas de Calvin e Haroldo, como práticas de multi(letramentos), têm sido desafios para professores de Língua Portuguesa, cuja função é desenvolver e ampliar a competência leitora do aluno, nas mais diversas situações sociais. Nesse contexto, torna-se necessária a aquisição de novas metodologias que possam auxiliá-los nessa complexa tarefa, de modo que possam minimizar problemas detectados quanto à análise de tirinhas, redescobrando novas formas de leitura para seus alunos.

O contexto atual nos aponta que a maioria dos professores não consegue atingir o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação dos alunos, principalmente em gêneros multimodais como a tirinha, talvez por não compreenderem os mecanismos de leitura desses textos, o que justifica a produção de conteúdo de um caderno pedagógico, voltado a auxiliá-los, no sentido de reciclarem seus conhecimentos para novas metodologias, como também realizarem a transposição desses conteúdos para o nível do ensino básico.

A princípio, como já dissemos, seria desenvolvida uma pesquisa-ação em sala de aula pela própria pesquisadora. Com a mudança de planos, a pesquisa de intervenção foi elaborada como sugestão para o trabalho docente no caderno pedagógico, elaborado com o propósito de aperfeiçoar a prática pedagógica do professor e fornecer alguns modelos de multi (letramentos) multimodais, tão necessários aos discentes no contexto atual.

No caderno pedagógico elaborado, sugerimos um questionário e um teste de leitura, com 10 oficinas, com o *corpus* contendo 10 tirinhas de Calvin e Haroldo. Nessa direção, o professor poderá, ao final das oficinas com os alunos, apresentar um relato com os resultados obtidos com a pesquisa-ação.

Em relação aos passos metodológicos para elaboração do caderno pedagógico, num primeiro momento, desenvolvemos o *design* instrucional e selecionamos as tirinhas de Calvin e Haroldo para elaboração das atividades a serem desenvolvidas pelos professores: um questionário sobre o hábito de leitura dos alunos, um teste diagnóstico de leitura de tirinhas e as oficinas de atividades interventivas, nas quais o professor poderá explorar diversas nuances do gênero multimodal, aplicadas nas análises das tirinhas, como exemplos de aplicações práticas da leitura e interpretação multissemiótica.

O desenvolvimento das análises das tirinhas visa ao aperfeiçoamento continuado dos professores, sendo um primeiro passo para uma visão mais abrangente no trabalho

com textos/gêneros diversos, não esgotando o assunto nesta pesquisa. Incentivamos que professores sejam autodidatas no estudo e acompanhamento das mudanças, tanto sociais quanto metodológicas. De igual importância, os professores devem proporcionar metodologias de ensino ativas, que formem alunos autodidatas, tão necessárias no contexto de interação tecnológica atual, além dos multi(letramentos) multisemióticos, amplamente divulgados nos documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São fatores importantes que produzem como resultado atores sociais com autonomia e sabedores de que as mudanças ocorrem mediadas pelo poder da língua(gem).

O primeiro passo na análise do gênero em estudo partiu dos **contextos de situação e cultura** (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014), no intuito de explorar as complexas redes semânticas que se formam nesses contextos. Como o contexto de cultura é amplo e abrangente, focamos no **contexto de situação**, especialmente nas **variáveis (campo, relação e modo)**, que tornam perceptíveis os elementos do contexto de cultura. Esse objetivo visa conscientizar os alunos do papel deles como produtores de signos, responsáveis pelas mudanças sociais necessárias e que precisam ser empreendidas, com espírito crítico e capacidade de leitura do ambiente social. Cabe ao professor desenvolver as habilidades necessárias à execução dessas competências e habilidades, partindo do estudo metalinguístico dos modos semióticos do ambiente do aluno.

A análise da **metafunção representacional** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) aprofunda a leitura do contexto das tirinhas. Através da análise dos processos narrativos (de ação, de reação, de pensamento e de fala), depreendem-se as narrativas sociais exploradas pelo produtor das tirinhas de Calvin e Haroldo que denunciam a realidade social, visões de mundo, excentricidades, humor, diversão etc., devendo ser exploradas com olhar crítico. Além dos processos, as **circunstâncias** são capazes de definir o cenário ou o modo como os eventos ocorrem.

Além dos processos narrativos mencionados, a leitura multimodal é depreendida na interação das imagens com seu público-alvo. A análise do **olhar** (oferta e demanda) e do **enquadramento** (*close up*, *medium shot*, *long shot*), revelam semioses que só são perceptíveis nos modos semióticos apresentados nos participantes da cena social.

Por fim, realizamos o estudo de elementos que compõem a metafunção **composicional** da GDV, de forma específica a saliência, explorando os motivos pelos quais o produtor das tirinhas escolheu uns elementos para foco em detrimento de outros, bem como as finalidades que tais escolhas devem alcançar em relação ao público leitor.

Nesse aspecto, o professor poderá explorar os efeitos de tipos de letras, formatos e seus efeitos para o propósito comunicativo.

3 CADERNO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E
LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LUANA ANTUNES SIMÕES

CADERNO PEDAGÓGICO



O GÊNERO TIRINHAS EM SALA DE AULA: construindo caminhos para a leitura multimodal

Montes Claros-MG

Abril de 2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E
LETRAS



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O GÊNERO TIRINHAS EM SALA DE AULA: construindo caminhos para a leitura multimodal

LUANA ANTUNES SIMÕES

Orientadora: Professora Dr^a.
Arlete Ribeiro Nepomuceno.

Montes Claros-MG
Abril de 2021

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO-INSTRUCIONAL**

Título	O GÊNERO TIRINHAS EM SALA DE AULA: construindo caminhos para a leitura multimodal
Autora	Prof ^a . Luana Antunes Simões
Orientação	Prof ^a . Dr ^a . Arlete Ribeiro Nepomuceno
Curso	Mestrado Profissional em Letras
Instituição	Universidade Estadual de Montes Claros – Minas Gerais
Público-alvo	Professores da rede básica de Ensino
Área	Língua Portuguesa
Resumo	Este caderno pedagógico tem como foco orientar os professores do ensino básico, no que concerne ao desenvolvimento de metodologias que possibilitem multi(letramentos) no contexto multimodal, voltado a alunos desse nível de ensino, adequando-as às séries. A falta de compreensão de leitura dos alunos, observada nas aulas, levou-nos a propor esse caderno, que sugere/estimula professores desse nível de ensino à realização de intervenções educacionais. Assim, por meio de práticas de leitura planejada, este caderno pedagógico utiliza diversas estratégias cognitivas que ajudam os alunos a compreenderem o texto multimodal, em especial a tirinha. Nossa intenção com a elaboração deste material é possibilitar aos professores uma série de atividades metodológicas que, somadas à contribuição teórica e ao conhecimento acumulado nas experiências de trabalho do professor, contribuam para elevar os índices de aprendizagem dos alunos em relação à compreensão leitora de tirinhas. Os princípios teóricos para a compreensão do nosso estudo estão baseados em autores que discutem a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2014[2004]) e a Gramática do <i>Design</i> Visual (Kress e van Leeuwen, 2006[1996]).
Palavras-chave	Leitura, Tirinhas, Multimodalidade.
Formato do material	Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional: leitura de tirinhas.

APRESENTAÇÃO

Caro professor (a),

Apresentamos o caderno pedagógico intitulado “O Gênero Tirinhas em sala de aula: construindo caminhos para a leitura multimodal”, que contém um questionário sobre o hábito de leitura dos alunos, um teste diagnóstico de leitura de tirinhas e as oficinas de atividades interventivas; elaboradas com a finalidade de apresentar contribuições para nós, professores de Língua Portuguesa, abordando a leitura, compreensão e interpretação de tirinhas, numa perspectiva multimodal.

Salientamos que, com essa produção, almejamos oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação, a partir de textos multimodais e, assim, contribuir no processo de instrumentalização para os desafios dos multiletramentos de forma a torná-los leitores mais proficientes. Desse modo, esta proposta de trabalho justifica-se pela necessidade de desenvolver o multiletramento na escola, gerando situações de aprendizagem para a leitura de textos multimodais, cada vez mais presentes no cotidiano de adolescentes e jovens. Nessa direção, cabe à escola ser o principal espaço dessa aprendizagem, o que requer medidas pedagógicas específicas.

Esta proposta de trabalho, a ser aplicada em sala de aula, tem como objetivo primordial apresentar alternativas teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura significativa de tirinhas de Calvin e Haroldo, com o propósito de desenvolver a competência leitora e do letramento multimodal de alunos da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II, podendo ser adaptado para outros níveis, pois acreditamos que esse gênero pode auxiliar no desenvolvimento de novas formas de leitura, ampliando o conceito de texto.

Constituído por 10 oficinas, totalizando um planejamento para 14 horas/aulas de atividades, essa produção explora apenas o estudo do gênero tirinhas, por ser um gênero facilitador de aprendizagem, por concretizar uma sequência de ações e exercer um forte apelo visual, conseguindo atingir vários graus de letramento, com características intertextuais, socio-históricas e dialógicas.

Ademais, por notarmos, em nossa prática diária, que os alunos, ao fazerem a leitura de tirinhas, não percebem que o texto não é construído de palavras e de sentenças

isoladas, mas de significados; não apenas de imagens e de palavras, mas sim na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas, ainda, com outras semioses (imagens, cores, brilhos, posições corporais e faciais, tipografias e tamanhos de letras, olhares, enquadramentos) de cunho multimodais. Nessa medida, constroem uma compreensão parcial ou inadequada do gênero em foco. Em razão disso, percebemos a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico e direcionado à leitura, compreensão e interpretação desse gênero.

Assim, por meio deste caderno pedagógico, em que o estudo do gênero tirinha explore a conjugação dos elementos em sua plenitude, subsidiaremos a formação e o avanço da aptidão em ler e compreender textos multimodais.

Esperamos que os professores possam utilizar este estudo em sua prática pedagógica, em qualquer turma do Ensino Fundamental II, ou em outros segmentos, uma vez que todas as propostas estão sujeitas a mudanças e adaptações, a depender dos propósitos de ensino, das intenções sociocomunicativas e o público a que se destina.

Bom trabalho!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	60
MODOS SEMIÓTICOS SOB O VIÉS DA GSF E DA GDV.....	62
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: Questionário.....	97
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: Teste de leitura.....	98
OFICINAS.....	102
ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	118

INTRODUÇÃO

Este caderno pedagógico, destinado a professores do ensino básico, como sugestão de trabalho com alunos desse nível, aborda o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e interpretação do gênero tirinhas, tendo como base as tirinhas de Calvin e Haroldo.

As atividades propostas são embasadas nos pressupostos teóricos da **Gramática Sistêmico-Funcional** (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014) e na **Gramática do Design Visual** (KRESS; VAN LEEUWEN (2006), discurridos na fundamentação teórica.

Sob a perspectiva da **Gramática Sistêmico-Funcional**, partindo do pressuposto de que o contexto de ocorrência dos textos é importante para a interpretação de tirinhas pelos professores e pela professora pesquisadora, para que possam, futuramente, trabalhar com a interpretação das tirinhas de Calvin e Haroldo com os alunos, valemo-nos do modelo conceitual formado pelas variáveis sociossemióticas, presentes no **contexto de situação**, dos quais falamos (**campo, relação e modo**), caracterizadas, respectivamente:

(1) pelas **experiências e ações dos participantes** no mundo (**Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola**);

(2) pelos papéis dos participantes no processo sociointerativo (**Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola**); e

(3) pelos valores construídos nas relações interpessoais e pelo papel desempenhado pela linguagem na situação encenada, para desvendar o propósito comunicativo do quadrinista.

Em seguida, interpretamos o **contexto de cultura**, marcado por práticas culturais dos grupos sociais dos participantes das tirinhas (**Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola**), analisando uma marca comum a todas as tirinhas: desfechos surpreendentes e imprevisíveis, dos quais parte a quebra de expectativa, com escolhas definidas pelo quadrinista no contexto de situação, com interferências do sistema sociocultural.

Reconhecendo que o gênero tirinhas é constituído pela linguagem que constrói significados que processam mais de um código semiótico (palavras, gestos, posturas corporais e faciais, olhares, imagens, tamanho e formato das letras e dos balões), numa simbiose do plano verbo-visual, acrescentamos estudos da **Gramática do Design Visual**, com vistas à compreensão global das tirinhas.

A análise das características visuais prolifera-se, com a crescente notoriedade e eminência dos textos multimodais. Desse modo, após a análise do sistema semiótico verbal, apenas um dos modos semióticos responsáveis pelos significados construídos na sociedade, acrescenta-se a análise de outras semioses, não apenas com equivalência coadjuvante, mas com características marcantes, por meio de leituras específicas e contextualizadas, para detectar inclusão e exclusão de detalhes, ideologias etc., pois:

[...] a imagem suscita diferentes reflexões, que não são capazes de se materializar pela escrita, no sentido de que todo modo semiótico verbal possui potencialidades diferentes para fazer significar, enquanto imagens também possuem restrições e potencialidades, razão pela qual podem se complementar ou não, um modo significar mais ou menos que o outro, a depender do propósito de seus produtores (PAES: NEPOMUCENO, 2021, no prelo).

Nesse contexto, sobre as imagens, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam que elas podem ter múltiplas leituras, a depender de escolhas composicionais, a exemplo de características e expressões faciais e corporais, gestos, tipografias de letras de balões etc., que as compõem intrinsecamente, podendo mudar o significado, para os quais:

Assim como estruturas linguísticas, estruturas visuais apontam também para interpretações particulares de experiência e formas de interação social. Significados pertencem à cultura, em vez de a modos semióticos específicos. A maneira como os significados são delineados pelos diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas, por exemplo, são “ditas” visualmente ou verbalmente, outras somente visualmente, e outras apenas verbalmente, é também cultural e historicamente específico. [...] Mas, mesmo quando nós podemos expressar o que parece ter o mesmo significado na forma de imagem, ou de escrita, ou de fala, eles serão percebidos diferentemente. Como exemplo, o que é expresso na linguagem através de escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas de oração, pode, na comunicação visual, ser expresso através de uma escolha de diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. Isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, grifo dos autores).

É válido pontuar que não se pretende esgotar todas as possibilidades das tirinhas sob análise, no que concerne aos contextos, às variáveis de registro supracitados, nem à multivariabilidade de artefatos sógnicos, mas sim mostrar uma sugestão de análise, atendo-se a aspectos mais “visíveis” dentro dos conceitos apresentados no estudo empreendido.

Passemos às análises sociosemióticas das tirinhas.

MODOS SEMIÓTICOS SOB O VIÉS DA GSF E DA GDV.

Figura 4: Tirinha Calvin, o Ousado



Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º de dez. 2020.

Validando o estudo da linguagem numa abordagem sociosemiótica, é importante o professor reconhecer o texto e o contexto como modos de significado (HALLIDAY; HASAN, 1980[1985]), entendendo contextos como determinantes para a compreensão do que é dito, dependentes do dito e da situação do discurso, dos valores, das atitudes e dos comportamentos, pois “[...] a linguagem funciona em contextos de situação e está relacionada a esses contextos”. Logo, “[...] se conhecemos a situação, o contexto social de uso linguístico, podemos prever grande parte sobre a linguagem que ocorrerá, com razoável probabilidade de estarmos certos” (HALLIDAY, 1978, p. 32).

Interpretando o **contexto de situação**, no **campo do discurso**, para a leitura crítica, o professor deverá observar o assunto abordado pela tirinha, materializado pela lexicogramática, pertencente ao modo verbal, por meio das falas entre a professora e Calvin, bem como entre Calvin e o diretor. Assim, o professor deve notar que o quadrinista viabiliza um diálogo na escola, apropriando de estereótipos para a criação de personagens, com uma reflexão sobre a relação professora/aluno e aluno/diretor, na qual o aluno encontra-se disperso, distraído na aula de matemática, uma disciplina, provavelmente, desinteressante para ele, motivo por que não consegue se concentrar.

Analisando esta tirinha, podemos observar que, na sala de aula, a imaginação criativa dele fê-lo dispersar-se da aula, já que não o interessa resolver problemas. Nesse contexto, quando da solicitação da professora, ele ignora o chamado dela, não aceitando ser chamado por seu nome, exigindo que o chamem de “Calvin, o ousado”, um título, nas palavras dele, advindo, provavelmente, de alguma história imaginária dele.

Desse modo, uma das possibilidades de interpretação é a de que o quadrinista quer fazer uma crítica ao sistema tradicional de ensino, que não busca uma maneira de entreter o aluno no conteúdo, representado por uma professora mais velha, sem paciência, orientada por uma cultura ultrapassada: a de alunos calados, absorvedores de conteúdos ministrados pela professora, que não busca conhecer as particularidades e dificuldades de cada aluno, em especial aqueles que apresentam menos interesse como Calvin. Geralmente, quando há algum “problema” com esses alunos, são encaminhados à direção, lugar visto apenas como castigo, penitência.

Assim, no contexto de situação, construindo o cenário adjacente, vimos o espaço físico (sala de aula), com o papel social de autoridade da professora, em que observamos que ela se posiciona, não ao acaso, à frente de Calvin, perdendo a compostura frente ao comportamento distante de Calvin. A lexicogramática expressa nas palavras de Calvin gera humor porque é uma reversão da figura de autoridade, que seria o da professora, que, no contexto convencionado, é chamada por seu nome, posição social e título acadêmico.

Mas o quadrinista reverteu a posição nesse contexto de situação, em que Calvin exige um título. O título de “ousado” indica tomada de posição para mudar uma ordem estabelecida em um contexto, alterando a relação do discurso. Nessa perspectiva, o professor pode explorar as variadas possibilidades que podem haver nos campos semânticos apresentados no gênero, em relação aos contextos reais vivenciados pelos alunos, sempre com um olhar de criticidade, explorando as semioses.

Na visão *hallidayana*, a variável **relação do discurso** explora as relações dos participantes e os papéis desempenhados por eles. Na tirinha em questão, o quadrinista mostra, por meio da professora e de Calvin, uma relação de superioridade entre professor/aluno, em cuja relação há opressão por parte da professora, na qual o aluno tem de resolver a questão solicitada, obedecer à professora, sem manifestar qualquer opinião, como podemos observar pelo tom de voz dela, pelo modo como se posiciona frente a ele, e pelo modo como coloca as mãos sobre a mesa. A tentativa de Calvin em mudar a relação do discurso, de forma muito inteligente, e com “ousadia”, gerou o humor da tirinha.

Nessa *mis-en-scène*, o papel de educadora, assumido pela professora, segue o padrão tradicional de ensino: eu falo, você escuta, o que não funciona mais nos novos tempos. Enquanto Calvin assume o papel de “mau aluno”, pois não consegue realizar as atividades destinadas a ele, sendo encaminhado ao diretor, que, outrora, representava a autoridade máxima do ambiente escolar. Nas palavras de Romualdo (2000), em função do tempo, em meio às transformações sociais, o contexto social modifica-se e, em vista

disso, no momento em que analisamos quadrinhos ou charges mais antigos, é comum não entendermos, em alguns casos, a intenção e o humor desses textos. Logo, torna-se importante reconstruir o contexto por meio das relações intertextuais, mesmo se estando afastado temporalmente da narrativa apresentada.

Na variável **modo do discurso**, a linguagem verbal realiza-se na forma escrita, trazendo à baila o uso de frases quase sempre curtas e da presença reiterada de muitas perguntas, com o ponto de interrogação, para marcar questionamentos, imposição de poder e insatisfação dos participantes na cena enunciada, bem como um único uso de ponto exclamação, com a forma da palavra “VOCÊ!”, no segundo quadrinho, para demonstrar a autoridade e falta de paciência da professora em relação a Calvin. No último quadrinho, por sua vez, a pergunta do diretor – “Já de volta Calvin?” – sugere uma ação repetitiva do aluno, mostrando que é sempre encaminhado à direção. Nesse sentido, pode ser discutido com os discentes os motivos pelos quais Calvin sempre age contra o contexto estabelecido.

Interpretando o **contexto de cultura**, ressaltamos que é importante o professor ter consciência de que a intenção do quadrinista é questionar ideias, atitudes, comportamentos e posturas e fazer uma crítica a uma realidade social mascarada pelo humor, podendo trazer à lume estereótipos que fogem ao padrão esperado para a posição ocupada dentro da narratividade, que podem ora afirmar uma ideologia, ora negar um determinado pensamento. Assim, o papel social de cada um é importante e deve ser considerado, no sentido de que todos estão trabalhando semioses para sugerir/impôr aos outros seus propósitos.

Nesse **contexto de cultura**, percebe-se a dificuldade que os professores encontram diante de um cenário de constante mutação da cultura do aluno e da cultura das mídias: a cultura do aluno, por não se adaptar mais a metodologias tradicionais, e a cultura das mídias, pela imposição a professores e alunos de compreender múltiplos modos semióticos.

Nessa tirinha, a posição assumida pelo quadrinista é de criticar o papel da escola na sociedade, apresentando uma crítica ao modelo tradicional de ensino, com as figuras da professora prepotente, autoritária e impaciente (em posição de destaque, por meio da expressão corporal e facial, e, por vezes, com o tom de voz exaltado), e do diretor sério, carrancudo (pela expressão facial e pelo gesto com as mãos).

Contudo, sobre esse modelo, o aluno (Calvin), ironicamente, já se posiciona contrário a ele. Muito embora seja criança, é questionador e não aceita imposições no

ambiente escolar, nem do diretor nem da professora, demonstrando resistência, ora fazendo exigências à professora: “Calvin, o ousado, exige que se dirijam a ele por seu título” para receber uma resposta”, ora ignorando a pergunta: “Quem”?. Assim, num jogo discursivo que envolve a crítica de modelos sociais, o quadrinista lançou mão, na voz de Calvin, do termo “ousado”, que pode ser traduzido em uma crítica, de modo irônico, jocoso, debochado e com um tom brincalhão.

O humor da tirinha, exposto no último quadrinho, em tom de deboche, mostra discordância, resistência de Calvin em relação ao nome que lhe é dirigido. O estudante quer ser chamado por “Calvin, o ousado”. Como não respondeu aos comandos da professora, por não ter sido chamado pelo adjetivo escolhido, foi encaminhado à direção. Pelo conhecimento prévio de que a direção era um lugar de punição, supúnhamos que Calvin adotaria outra atitude, atendendo ao chamado. Contudo, no último quadrinho, ocorreu a **quebra da expectativa**, pois, mesmo com o diretor, visto como uma figura de autoridade, citando o nome dele, Calvin finge não saber quem é, pois não foi chamado por “Calvin, o ousado”.

A quebra de expectativa, fator gerador do humor, é uma característica marcante das tirinhas “[...] uma estratégia de criar uma situação inesperada é o que a leva à produção do humor [...]: [...] há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação até então imprevista, surpreendente, e que gera a comicidade (RAMOS, 2017, p. 64). Nessa direção, o humor não se refere tão somente ao riso, pois ele surge:

[...] quando parece que as coisas estão normais, enquanto, ao mesmo tempo, algo de errado ou estranho ocorre. Uma violação às regras morais, éticas, sociais, religiosas etc. ocorre, mas as coisas estão bem ou normais, nunca más. Trocando em miúdos, apesar do óbvio paradoxo, o humor é a dor [...] que não fere (MAGALHÃES, 2010, p. 35).

A maioria das semioses depreendidas do contexto de cultura só são possíveis de interpretação pela presença de outros modos semióticos trabalhando em conjunto com o modo semiótico verbal. O professor pode trabalhar com os alunos sobre o papel que cada modo semiótico desempenha na mensagem.

Na GDV, **metafunção representacional** dessa narrativa, os participantes representados são Calvin, a professora e o diretor, em um desdobrar de acontecimentos com início, meio e fim, o que permite-nos identificar a presença de processos narrativos.

Nos três primeiros quadrinhos, a professora é participante **ator** (participante do qual parte o vetor (processo de interação entre os participantes)), enquanto Calvin é o participante **meta** (participante a quem o vetor se dirige). A estrutura é **transacional unidirecional**, com dois participantes, e o vetor se dirige a uma meta (a professora se dirige a Calvin pedindo que resolva o problema). No último quadrinho, há uma estrutura **transacional unidirecional**; porém, o **ator** deixa de ser a professora, sendo o **diretor**, visto que o menino foi encaminhado à direção por não cumprir a ordem da educadora.

Na identificação dos processos narrativos, o professor deve demonstrar que esses processos representam aspectos do mundo e como eles são experienciados pelos humanos, como demonstrado na experiência que Calvin está passando ao leitor. Além disso, deve observar os modos semióticos presentes como a matriz de escolhas do quadrinista para representar pessoas e cenários e a relação deles com outros elementos e processos que podem ser representados.

Os professores podem realizar uma atividade criativa que possa conduzir os educandos a explorarem a variedade semântica expressa na cena, por exemplo, ao perguntar o que acontece na cena, de que modo cada participante reage etc. As respostas dos alunos são formas de se realizarem relações semânticas, já que, na imagem, elas se realizam de forma semelhante ao modo verbal. Assim, podem formular enunciados em modo verbal para explicar o sentido semântico da imagem. Vamos supor que um aluno constatou que *a professora brigou com Calvin na escola*.

Nesse caso, temos *a professora* como **participante ator** dessa ação, o processo *brigar*, de **ação transacional** (com Calvin - participante **meta**), ação da raiva dirigida a ele, e *na escola*, **circunstância** do lugar onde o evento foi narrado. Inúmeros enunciados podem ser depreendidos da imagem pelos alunos e, a partir deles, os professores podem trabalhar com os processos, os participantes e as circunstâncias que constroem as cenas, mostrando aos alunos capacidades e limitações de cada modo semiótico, bem como a forma como eles se complementam.

Nas imagens, podemos identificar, também, **processos de reação**⁵ em que há um participante que reage (**reator**) a um determinado fenômeno (**participante fenômeno**). Nos quadrinhos segundo e quarto, Calvin olha para fora da cena, como um participante

⁵ Como nos processos de ação, as reações são transacionais ou não transacionais. No caso de um processo não transacional, não haverá o *Fenômeno* representado na imagem, com o intuito de deixar o público imaginar o que o participante representado está pensando ou olhando, o que pode criar um forte senso de empatia e identificação com os participantes representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.68).

reator transacional, reagindo ao fato de que ele não foi tratado conforme esperava, ou seja, ao **fenômeno** que ocorria na cena. O vetor do olhar para fora de Calvin faz o leitor rir porque ele está procurando outro Calvin, fazendo questão de mostrar que não é ele esse Calvin singular, sem o adjetivo de “ousado”. Note-se que o papel do modo visual é muito importante para mostrar a atitude de Calvin, o que não seria possível apenas pelo modo verbal.

No terceiro quadrinho, Calvin também é representado como **reator transacional**, que reage ao grito da professora (**fenômeno**); dessa vez, com o vetor do olhar direcionado para ela, encarando-a de maneira firme, de cabeça erguida, sem demonstrar medo. Os modos semióticos presentes nos gestos de Calvin podem ser vistos claramente no modo visual. Se houvesse apenas a presença do modo verbal, as atitudes dele teriam de ser imaginadas pelo leitor, em forma de descrição.

Nesse sentido, os professores podem demonstrar aos alunos os efeitos que um modo semiótico pode produzir para atingir determinados propósitos. Como escolha do quadrinista, ver a cena se mostra mais eficiente que descrevê-la. No modo verbal, exploramos os campos semânticos dessa atitude de Calvin por meio da complexidade semântica apresentada pela lexicogramática (GSF). Assim, podemos perceber o potencial a ser desenvolvido em cada gramática.

Todos os balões da figura 5 apresentam **processos de fala**, que apresentam o desenrolar das cenas que se seguem na narrativa. No modo visual, convencionou-se, culturalmente, representar a fala de personagens no formato de balões, e o quadrinista segue a convenção cultural.

Quanto à **metafunção interacional**, analisam-se os olhares dos participantes representados. A figura 5 apresenta **olhar de oferta** em todos os quadrinhos, revelando a intencionalidade do produtor em não contatar os participantes representados com os leitores. Essa escolha possibilita aos leitores uma análise impessoal da cena, sem envolvimento emocional.

Analisando a **distância social**, observamos uma abordagem intermediária com o leitor/observador pelo **enquadramento médio**. Ao optar por esse tipo de enquadramento, o quadrinista deseja apresentar uma relação social mediana entre personagens e leitor.

A **metafunção composicional** é percebida na **saliência**, abordada nos quadrinhos pelo destaque dos personagens, professora e diretor, em relação a Calvin. Eles aparecem em tamanhos maiores, indicando uma relação de superioridade entre educador/aluno. O quadrinista, ao optar por esse destaque, revela a hierarquização do sistema escolar, em

que professora e diretor representam figuras de autoridade. Ademais, no terceiro quadrinho, a palavra “VOCÊ” aparece em tamanho maior que as outras e em destaque negritada, o que sugere que a professora alterou a voz com Calvin, devido à sua recusa em responder a ela. Inclusive, o **formato** do balão desaparece para demonstrar a explosão do grito da professora. Além de observar as formas dos balões, os professores podem observar gestos, atitudes, costumes etc. representados nas imagens e relacioná-los à cultura, comparando-os com a cultura local dos alunos. A observação de vários modos de significar ensina aos alunos a identificarem como os modos semióticos geram significados na cultura em que vivem.

Figura 5: Vamos comer pizza?



Fonte: <http://luzamaiprimeiroano.blogspot.com/2016/07/3-generos-e-tipos-textuais-no-cotidiano.html>. Acesso: 1º dez. 2020.

Analisando o **contexto de situação**, em especial o **campo do discurso**, observamos o relato de um dia normal de uma família típica brasileira, representada pela mãe doméstica e pelo pai que trabalha fora, provedor da família, em que o filho sugere trocar o jantar por pizza, argumentando que a mãe teria menos trabalho e não perderia tempo na cozinha, com o custo/benefício mais baixo. Aproveitando o cansaço da mãe com os afazeres domésticos, um trabalho nada fácil e, por vezes, penoso, Calvin convence-a a sair para jantar.

No último quadrinho, a mãe, convencida pelo garoto que realmente seria a melhor opção, foi questionada, pelo esposo, sobre a frequência de sair para comer, já que ele, arcando sempre com as despesas, estava se sentindo incomodado. Ao ser questionada, a mãe de Calvin, sentindo-se desvalorizada pela dedicação dispensada à família, responde, ironicamente, ao marido, sugerindo que ele poderia preparar uma tigela de cereais, o que,

provavelmente, seria a única refeição que ele saberia preparar. Assim, da variável **campo**, podem ser apreendidos alguns temas para discussão com os alunos, como o papel de homens e mulheres no contexto familiar, a relação de poder entre eles, a autoridade com os filhos, os direitos das mulheres, entre outros.

Na variável **relação do discurso**, voltada aos participantes da cena enunciada, nota-se, na relação familiar, uma aproximação maior de Calvin com a mãe dele, talvez por passar mais tempo com ela, visto que o pai trabalhava fora, ou pelo vínculo mãe/filho tender a ser mais forte. Nesse contexto, Calvin tem a certeza de que a convenceria, por saber como ela estava cansada e desanimada com as atividades domésticas, percebendo que, para conseguir o que queria, seria mais fácil manipular a mãe do que o pai, pois, geralmente, mães são vistas como mais sensíveis aos desejos dos filhos.

Outrossim, observando o casal, nota-se uma relação com certo distanciamento, marcada pela falta de diálogo e de afabilidade, provavelmente decorrente da rotina do casamento e do trabalho, fazendo com que a mulher tome decisões sem consultar o marido, e, quando questionada, responda a ele de maneira grosseira, indelicada, agressiva e desafiadora. Assim, evidencia-se que a rotina poderá desgastar uma relação, podendo ou não afetar os filhos. Nesse caso, Calvin usou de uma estratégia para convencer sua mãe, sabendo que surtiria efeito, devido ao “momento” vivido pelo casal.

Nessa medida, o quadrista, no **contexto de cultura**, procura fazer uma crítica social, discutindo, também, papéis do homem e da mulher na sociedade, abordando uma relação familiar rotineira, por vezes, fracassada, na qual, por um lado, o pai, que desempenha o papel de chefe da família, que trabalha fora e chega cansado, sem paciência para ter um momento com o filho e a esposa, e, por outro, a mãe, desgastada com os serviços domésticos e com a função de cuidar do filho, que não se sujeita a um papel submisso: “Se quiser, pode preparar uma tigela de cereais”.

Assim, em termos de variável de relação no discurso, o produtor da tirinha, por meio da fala entre os participantes da cena, criou a mãe de Calvin no papel de mãe, com um marido que não gosta de sair muito para jantar fora, para dar relevância social a essa discussão, trazendo-a à tona para a reflexão dos leitores, na relação com a leitura.

Dito isso, na variável **modo do discurso**, observamos o uso de uma linguagem simples e curta, com palavras de cunho argumentativo-persuasivo, da qual se vale Calvin, por meio de verbos, interjeição e chamamentos que ora sugerem proximidade com a mãe, ora sugerem impolidez, arrogância e intransigência, com distanciamento dela. No 3º quadrinho, observamos, ainda, o modo gestual de Calvin: com os braços abertos, o que

indica a indignação dele em relação à atitude da mãe, em preferir “estragar” a noite dele cozinhando, em vez de sair de casa para comer fora.

No último quadrinho, o pai utiliza uma linguagem mais comedida, ao se dirigir à mãe, utilizando a palavra “parece”, o que indica uma indireta, um estranhamento, uma percepção, em sair de casa com certa frequência para comer. Ao utilizar essa linguagem, o pai transmite certo cuidado ao questionar o motivo de sair tanto para comer fora, já que, provavelmente, não quer desagradar sua esposa. Na direção contrária, a mãe, ao ser questionada, fica chateada, fato perceptível no uso da linguagem desmedida, com tom irônico: “se quiser”; “fique à vontade”, indicando sarcasmo ao sugerir que o marido preparasse uma tigela de cereais, já que não sabia cozinhar e ainda reclamava.

Retomando o contexto de cultura, em que se realiza o gênero tirinha, através do qual se percebe o propósito social: o humor, salientamos que o humor se encontra no último quadrinho, com a resposta irônica da mãe de Calvin a seu esposo, ocorrendo a **quebra de expectativa**, pois esperava-se uma resposta de uma esposa submissa, contente com os afazeres domésticos. Esse desfecho inesperado deflagra uma visão diferente em um relacionamento, visto que, hoje em dia, não existe mais essa imposição de papéis da sociedade, que apresenta a mulher como uma esposa submissa, sem opinião própria, que se ocupa apenas dos serviços domésticos. Além disso, causa humor o fato de Calvin ter convencido a mãe, no quadrinho anterior, de que gastariam apenas uns trocados.

Nesse contexto, Calvin já “sugere” que Haroldo deseja comer anchovas triplas (utilizadas na culinária francesa para tornar o prato mais sofisticado), esquecendo-se de que o combinado era comer uma pizza (um prato mais em conta). Observando os conteúdos semânticos da lexicogramática utilizada, o professor poderá discutir temas como poder, domínio, persuasão, manipulação, estratégias utilizadas por Calvin para direcionar a narrativa conforme os propósitos dele. Em um nível mais amplo, o produtor discute a inversão de poder, o poder que os filhos detêm sobre os pais. Assim, Calvin, no contexto familiar, convence a mãe a contestar o pai para atingir os propósitos dele.

Quanto à **metafunção representacional**, os professores podem extrair variados processos semânticos derivados das cenas dessa narrativa. Transpondo o teor semântico do modo visual para o modo verbal, no primeiro quadrinho, podemos depreender que *Calvin puxa a roupa da mãe*, num processo de **ação transacional** com a mãe (**meta**), agindo como participante **ator**, para chamar a atenção dela. A **circunstância** de lugar em que a ação ocorre é o ambiente doméstico. O desenho de ambientes como plano de fundo

nas imagens objetiva torná-los mais realistas e familiares, em termos de **composição** da imagem.

O segundo quadrinho mostra a mãe de Calvin reagindo à proposta dele (**fenômeno** que ocorre na cena, como participante **reator**). O gesto seguro, o olhar firme para Calvin, a calma, demonstrada na imagem, revelam que a mãe, até aquele momento, estava alinhada com o discurso do marido em não sair para comer fora todos os dias.

No terceiro quadrinho, os gestos de Calvin, levantando a voz, abrindo os braços, com um discurso pronto, convencem-na a mudar de ideia. A feição da mãe muda completamente, como se percebesse algo que não via. Nesse quadrinho, Calvin é participante **reator** em relação à resposta da mãe (**fenômeno**) no segundo quadrinho, e a mãe é **participante reator** em relação ao argumento de Calvin (**fenômeno**), em **processos reacionais transacionais**.

No quarto quadrinho, os modos semióticos que compõem os gestos dos pais de Calvin revelam a surpresa do pai diante da mudança da esposa, do modo como ela se dirigiu a ele. Enquanto isso, Calvin, ao pedir o prato que queria comer, abre um largo sorriso.

Os quadrinhos são compostos por **processos verbais**, por demonstrarem as falas dos personagens nos balões. Como já dissemos, os professores podem explorar inúmeros processos, participantes, circunstâncias e modos semióticos das tirinhas, propondo várias atividades para entendimento das composições semióticas e produção de significados, verificando o potencial de ação desses artefatos semióticos. Outros inúmeros processos podem ser depreendidos dessas cenas.

A **metafunção interacional** ocorre pelo contato social dos participantes, identificado pelo olhar. Nessa tirinha, percebemos um **olhar de oferta**, sem um direcionamento do olhar para o leitor. Em todos os diálogos, os personagens são direcionados para o observador de maneira indireta, por meio dos discursos, reservando ao leitor o papel de contemplador invisível.

Analisando o **enquadramento**, nos quadrinhos primeiro e terceiro, temos um enquadramento aberto, sendo possível visualizar todo o corpo dos participantes, apontando uma relação impessoal, mais distante do leitor, cujo enquadramento elimina a participação do leitor da narrativa e coloca-o como observador distante. Porém, nos quadrinhos segundo e quarto, encontramos um enquadramento médio, desvelando uma relação de cunho social, intermediária, com indicação de uma pequena distância, respeito entre os personagens e o leitor. Essa escolha de enquadramento, realizada pelo

quadrinista, busca evidenciar a justificativa da mãe para o pedido do filho (segundo quadrinho), criando, assim, uma cumplicidade no leitor, para, na sequência, produzir uma quebra de expectativa (quarto quadrinho).

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, observamos um destaque da mãe em relação à Calvin, sendo representada por uma figura maior, chegando a não aparecer completamente no primeiro quadrinho, indicando, provavelmente, a figura de autoridade familiar dela. No último quadrinho, o foco está no conjunto dos personagens como família e no “clima” que Calvin criou entre os pais. No plano de fundo, marca-se o ambiente em detalhes (mesa, cadeiras e cardápios) indicando o lugar em que os personagens se encontram, um restaurante. A cena é composta de forma a criar identificação com o público-alvo, em ambientes comuns a eles. Ressaltamos que o produtor pode criar quadrinhos sem plano de fundo, a depender dos efeitos que queira causar.

O **formato** de todos os balões obedece a normas de expressão de fala comum, retangulares, com pontas direcionais simples, exceto no último balão de fala, no qual Calvin pede as anchovas para Haroldo. Ele foi escrito em letras menores e sem forma, talvez para metaforizar a sutileza e astúcia do pequeno Calvin.

Figura 6: Tirinha - Os boletins



Fonte: <https://depositodocalvin.wordpress.com/category/susie/>. Acesso: 1º dez. 2020.

Levando-se em conta que tirinhas servem a propósitos comunicativos de criação, cujo entendimento dependerá da apreensão da leitura de características específicas do gênero, devendo ser analisadas em consonância com a contextualização, percebemos, nesse exemplo, na variável **campo do discurso** do **contexto de situação**, Calvin e Susie, dois personagens do mundo infantil, em uma sala de aula, no momento de entrega das notas escolares, com a apresentação dos boletins pela professora.

Assim, na *mis-en-scène*, Calvin é questionador, coloca a sociedade em questionamento, na recusa da escola como ela é, critica a situação de avaliação por que passa, está surpreso em saber que estava sendo avaliado, ressaltando o fato de “[...] não dar nenhum semestre pra praticar”, o que demonstra não entender o modo como o sistema de ensino funciona, numa atitude anticonformista.

Em que pese essa visão dele, Susie, acatando a visão da escola, no tocante às notas, diante das indagações de Calvin, responde a ele, impacientemente e de modo grosseiro, o que estava acontecendo. Nessa perspectiva, o quadrinista expõe ao leitor fórmulas estereotipadas de “bom” e “mau” aluno, definidas e naturalizadas pela sociedade, sendo Calvin, diferentemente de Susie, um “mau aluno”, que não consegue gostar de estudar e que não se adapta ao ensino.

Retomando a relação entre os dois participantes na tirinha, percebe-se, pela variável **relação do discurso**, que Calvin nutre um sentimento de amizade e confiança por Susie, vendo-a como aluna exemplar, conhecedora de tudo que está acontecendo ao redor. A garota, por outro lado, acha Calvin bobo, desatento, demonstrando, em certa medida, certo desprezo por ele, assim como impaciência, sentindo-se superior a ele, já que é mais dedicada aos estudos, considerando-o, por não conseguir se concentrar nas aulas, como um colega idiota, que não acompanha o desenvolvimento da turma. Assim, ao conversar com ele, Susie usa expressões rudes, por considerá-lo menos inteligente que os demais.

Na organização simbólica do texto, concernente à variável **modo do discurso**, o professor deve dizer ao aluno que todas as falas de Calvin são interrogativas, com vistas a demonstrar a incompreensão dele diante da situação apresentada e questionar o modo como a avaliação foi realizada, com indignação. Já Susie lança mão de uma linguagem rude, descabida em uma relação de amizade, valendo-se, inclusive, da palavra “idiota” para se referir a Calvin.

Ao analisarmos o **contexto de cultura** presente na tirinha, percebemos um método de ensino tradicional ultrapassado, para o qual alunos devem ser avaliados por meio de provas e notas que levem em consideração apenas o momento de realização da atividade, e não um processo diário de avaliação, com a utilização de diferentes estratégias avaliativas. Tal modelo de avaliar o aluno não traz resultados satisfatórios, pois, muito embora alguns consigam se desenvolver, não obtêm bons resultados nas provas, por nervosismo, desatenção, receio, preocupação, entre outros. Há, também, uma crítica à maneira como as provas são realizadas, sem uma devida preparação antes da realização

delas. O professor, muitas vezes, ao aplicar a avaliação, não faz antes uma preparação com os alunos, sendo apenas executado o ato de avaliar e corrigir aquela prova. Ademais, ao avaliar, não considera o desempenho do aluno durante o período letivo, considerando tão somente atividades avaliativas.

O humor presente na tirinha reside na **quebra da expectativa**, presente no último quadrinho, quando Calvin supõe que, para ser avaliado na escola, deveria, antes, passar por um semestre de treinamento, e, também, no fato de ele desconhecer que, em um sistema de ensino, para avançar nos estudos, é preciso, primeiramente, ser avaliado por meio de notas. Nesse contexto, mesmo estudando e realizando provas, não conseguiu perceber que estava sendo avaliado, tendo descoberto o processo avaliativo por que passou apenas na entrega dos boletins.

A **metafunção representacional** aparece nessa tirinha por meio de uma estrutura narrativa, apresentando diálogos entre Calvin e Susie no ambiente escolar. Observamos um processo de ação **transacional bidirecional**, pois o **ator** (Calvin) e a **meta** (Susie) olham-se diretamente e discutem a questão dos boletins (**vetor**). As ações são apresentadas pelos balões de fala, compondo um **processo verbal**. Notamos, também, um processo **reacional transacional**, no qual Susie (**reator**) dirige-se a Calvin (**fenômeno**), com olhar de desprezo, descrença, ao explicar sobre o boletim.

A **metafunção interacional** é evidenciada nessa tirinha através do contato dos participantes, pelo **olhar de oferta**, uma vez que não há um encaminhamento do olhar para o leitor, mas sim para o diálogo entre os personagens, Calvin e Susie, em que o participante interativo assume um papel invisível, que apenas contempla e analisa os acontecimentos.

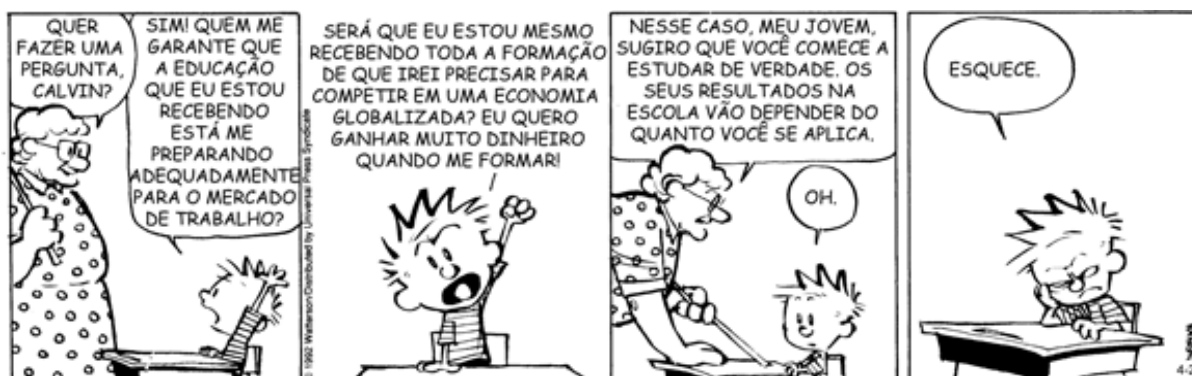
Analisando o **enquadramento**, encontramos um **plano médio**, indicando certa proximidade em relação ao que está representado, ou seja, a conversa entre os colegas. O quadrinista, ao utilizar esse tipo de enquadramento, cria uma estratégia de distanciamento social entre o que está sendo representado na imagem e quem está observando a ela. Nesse sentido, o observador tem uma visão do todo da imagem, porém não pode relacionar de forma íntima com nenhum dos participantes. Nessa perspectiva, os professores podem analisar imagens na sala de aula, verificando a distância social como efeito de aproximação ou distanciamento entre as interações, bem como representamos relações próximas ou distantes no modo visual.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, os dois personagens são representados em mesmos níveis de destaque, não há nenhum elemento

visual que recebe uma saliência maior do que o outro, sendo foco de destaque os objetos que caracterizam o ambiente, como o quadro negro e as carteiras escolares (que ocupam grande parte dos quadrinhos), mostrando que os personagens se encontram em uma sala de aula (plano de fundo da narrativa).

Os quadrinhos apresentam **formatos** regulares, com letras em **negrito**, como forma de destaque, substancialidade e o tom negativo de Susie em relação a Calvin.

Figura 7: Tirinha - Educação de qualidade



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º dez. 2020.

No **contexto de situação**, em específico na variável **campo do discurso**, observamos na tirinha, um diálogo entre a professora e o aluno, em uma sala de aula, em que o aluno questiona a qualidade da educação oferecida pelo estabelecimento de ensino, não condizente com as ideias de um garoto de seis anos nem com o conteúdo que estava sendo estudado naquela aula, demonstrando que, embora não esteja interessado pelo conteúdo estudado, Calvin estava preocupado com seu futuro (quadrinho 2).

No diálogo, a professora responde ao aluno que o futuro dele depende de resultados obtidos na escola (quadrinho 3), da dedicação aos estudos, o que faz com que Calvin fique decepcionado e chateado, pois não consegue um bom desempenho escolar, primeiro porque não gosta de estudar; e segundo porque não consegue concentrar-se nas aulas, pois vive no mundo da imaginação, consequentemente, tirando notas ruins na escola, levando-o a pensar que não terá um bom futuro.

Nessa tirinha, uma das possíveis críticas que se pode depreender é o aparecimento da geração de alunos que só reconhecem seus direitos e não dão contrapartida com seus deveres. Quando questionados sobre esses deveres e responsabilidades de estudos, agem como Calvin: ficam irritados e fogem das responsabilidades. Por outro lado, pode ser

questionado o modelo de ensino também, que deve acompanhar as mudanças sociais, como também contribuir para mudanças positivas e dar voz ao aluno.

O **campo do discurso** pode ser explorado pelos professores, de forma criativa, indagando aos discentes sobre as diversas possibilidades semânticas que eles conseguem apreender dessa narrativa.

Na variável **relação do discurso**, notamos uma relação não muito próxima, não amigável entre a professora e o aluno. A professora, apresentada como autoridade, com a expressão séria, carrancuda, representada por uma pessoa mais velha, com uma “varinha” na mão, sugerindo opressão, medo. Calvin, típico aluno problemático, que quase nunca participa da aula, e, quando o faz, questiona algo fora do contexto.

Tal falta de proximidade entre ambos, provavelmente, dificultará o processo ensino e aprendizagem. O papel do educador é direcionar o aluno em sua aprendizagem, de forma crítica e autônoma, com o cuidado de não o oprimir, bem como deixando claro suas responsabilidades e deveres de aprendizagem.

Na variável **modo do discurso**, por meio da fala de Calvin, observamos um discurso que nada tem de infantil, pois faz entender que conhece a educação improdutiva que está recebendo, conhece mais sobre temas adultos do que se imagina que uma criança saiba, como sabe mais do que a maioria dos adultos, a exemplo de mercado de trabalho, economia globalizada. Por meio da linguagem gestual, no segundo quadrinho, notamos uma reivindicação dele no que concerne à qualidade da educação, desconfiando, assim, se, de fato, é de qualidade. Por seu turno, a professora utiliza “meu jovem” e “sugiro”, ironizando, ao ser questionada sobre a educação transmitida, julgando o questionamento de Calvin sem fundamento, por ele não ser bom aluno nem se preocupar com seus estudos.

Se se pensar no **contexto de cultura**, uma das possibilidades de análise é discutir a educação de má qualidade nas escolas, pois não prepara os alunos para o mercado de trabalho em uma economia globalizada. Se a educação é mecanizada, sem relação com o contexto mundial, os alunos não aprendem o necessário para se tornarem cidadãos críticos e conscientes do papel na sociedade. Nessa medida, poder-se-ia dizer que um contingente expressivo de educadores não consegue atingir os interesses dos alunos, as expectativas, os anseios deles, já que trabalham de forma monótona, sem procurar conhecer suas particularidades, não permitindo a manifestação de opiniões.

O quadrinista critica, também, a falta de interesse dos alunos em dedicar-se aos estudos, visto que a melhoria de vida deles, consequentemente, está ligada ao estudo. Por não ser tão atrativo, o ensino nas escolas torna-se desinteressante. Como ainda não

conseguem mensurar a importância dos estudos para o futuro, atrelando o estudo à melhoria de vida, os alunos não valorizam o quanto deveriam muitas atividades realizadas na escola.

O humor da tira reside na quebra de expectativa, presente no último quadrinho, na qual Calvin descobre que seu futuro depende do quanto ele se dedica atualmente aos estudos, o que o deixa decepcionado em relação à reivindicação feita, pois não gosta da escola e não se dedica aos estudos como deveria. Sua chateação fica evidente, pela expressão facial e corporal e pela utilização da palavra “esquece”, indicando que sabe, desde já, que não conseguirá nada através do comportamento atual dele na escola, ou seja, não ganhará muito dinheiro, como era desejo dele, quando se formar.

Explorando a tirinha pelo viés da **metafunção representacional**, encontramos uma estrutura narrativa com processos verbais, representada pelos balões de fala de Calvin e a professora dele, em um diálogo em sala de aula, quando o menino questiona a qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino. Nessa estrutura, observamos um processo de ação transacional unidirecional, formado através da pergunta (ação) da professora (**ator**) a Calvin (**meta**). Observamos, nos quadrinhos, **processos reacionais transacionais**, sendo Calvin o **participante reator**, que reage às atitudes de sua professora (**participante fenômeno**). Como já dissemos anteriormente, outros processos podem ser apreendidos das imagens pela exploração semântica do conteúdo pelo professor.

Observando o contato dos participantes nessa tirinha, através da **metafunção interacional**, notamos um **olhar de demanda**, no segundo quadrinho, no qual Calvin levanta a questão da qualidade da educação que lhe é oferecida, transmitido ao leitor a indignação dele pelo olhar direto, frontal, convidando-o a uma interação sobre a questão abordada. Porém, nos outros quadrinhos, observamos um **olhar de oferta**, pois os personagens, Calvin e professora dele, não têm os olhares direcionados ao observador (leitor), sendo apresentados nesta situação de comunicação para serem apreciados ou interpelados, ou ainda analisados por terem função didática.

Analisando o **enquadramento** apresentado na tirinha, percebemos um **plano de enquadramento médio**. Nessa perspectiva, entendemos que o quadrinista teve a intenção de estabelecer um nível intermediário de envolvimento do leitor com o participante representado, criando uma relação imaginária mediana de intimidade entre eles, especialmente no quadrinho em que Calvin direciona o olhar dele de indignação ao leitor.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, notamos um destaque à professora em relação à Calvin. Ela, representada em uma figura maior, indicando sua autoridade educacional perante o aluno, e com seu vestido de bolinhas, sugerindo uma pessoa mais velha. O quadrinista utiliza essa estratégia de saliência na personagem para dar destaque ao seu papel de educadora, mesmo que opressora, pertencente a uma cultura não mais aceita, mostrando a relação de superioridade entre professor e aluno.

Outro recurso de saliência utilizado é quanto ao quadrinho 2, esvaziado de **formato**, enfatizado por letras em negrito, para destacar o volume da voz de Calvin ao fazer o questionamento dele.

Figura 8: Tirinha - Hora do banho



Fonte: <https://app01-stl1.theoldreader.com/profile/dad195a08ea29ba5a26162a4>. Acesso: 1º dez. 2020.

Analisando a variável **campo do discurso**, no **contexto de situação**, percebemos uma cena cotidiana de uma família (hora do banho de uma criança), geralmente, uma situação meio exaustiva, pois, em sua maioria, as crianças não gostam de tomar banho. O autor da tirinha, em vez de se valer da figura materna, apresenta, sem revelar uma ideologia machista, a figura do pai de Calvin que, para tentar convencê-lo, usa um método de suspense, criando uma expectativa em relação “aquele momento”, fato que deixa o garoto bastante empolgado, querendo saber o que aconteceria. Portanto, o pai instiga a curiosidade do menino, usando de dicas, sem revelar a que a hora especial se referiria.

Contudo, quando Calvin descobre que era para tomar banho, fica extremamente chateado, por ter sido ludibriado, fazendo um comentário inapropriado para crianças como ele, com apenas seis anos, ao afirmar não ter piedade de idosos que reclamam da

ausência dos filhos na velhice, sugerindo que, provavelmente, na velhice do pai, deverá abandoná-lo, como forma de castigo por tê-lo “enganado” quando criança.

Dessa forma, o produtor da tirinha apresenta o tema abandono dos idosos pelos filhos, associado à maneira como eles agiram com seus filhos durante a infância. Na visão do garoto, os filhos devem tratar bem os pais, se eles fizerem as vontades deles enquanto crianças. Caso contrário, podem abandoná-los na idade adulta, como forma de punição, como se fosse possível uma troca.

Já na variável **relação do discurso**, percebemos que Calvin, inicialmente, estabelece com o pai dele uma relação baseada na confiança, na consideração, o que faz com que acredite que teria uma surpresa boa, quando o pai afirma que aquela era uma hora especial, visto que os pais desejam apenas coisas boas aos filhos. Porém, no último quadrinho, quando o menino descobre que era a hora do banho, ele apresenta um sentimento de raiva, rancor por se sentir enganado.

Ao exercer a função paterna, o pai de Calvin busca meios de convencer o garoto a tomar banho, sem necessidade de obrigar, dar ordens, numa demonstração de carinho, afeto, amor na relação pai/filho. Sempre que possível, o pai tenta convencer Calvin a realizar as tarefas, sem a necessidade de obrigá-lo. Porém, muitas vezes, ele se vê obrigado a usar da autoridade de pai para impor que o filho realize suas tarefas diárias.

Em termos da variável **modo do discurso**, o produtor da tirinha, por meio de uma brincadeira entre pai e filho, criou um pai brincalhão com o filho, fazendo uma linguagem leve, simples, com o uso de palavras e frases sugestivas – adivinha, especial e você quer mesmo saber? –, para convencer e incentivar o filho a tomar banho, o que, provavelmente, não deve ser agradável a ele.

Em direção contrária, o produtor mostra um garoto que, por um tempo, empolgou-se em descobrir o que seria esse momento, como podemos observar pelas expressões faciais e corporais, bem como pelo uso de “nossa”, “como eu quero” e a repetição da palavra quero, e, depois, transfigurou-se, ao descobrir que era a hora do banho, com outro tipo de semblante e com uma conversa em uma linguagem indelicada, em tom irônico e de ameaça, com Haroldo, o tigre de pelúcia dele, em que afirma que se mata de rir de idosos que são abandonados pelos filhos, dando, assim, relevância a essa discussão.

Nessa tirinha, ao analisarmos o **contexto de cultura**, observamos uma crítica à relação entre pais e filhos no decorrer da vida, em especial na velhice, em que, na maioria das vezes, os filhos deixam os pais de lado, em asilos ou casas de repouso, não visitando, nem entrando em contato. Em nossa sociedade, temos a ideia de que os pais cuidam de

seus filhos enquanto crianças, e que eles cuidarão dos pais na velhice, o que nem sempre ocorre.

Desse modo, o quadrinista busca expor uma mazela da sociedade: abandono de idosos, evidenciada no discurso irônico de Calvin no último quadrinho. Colocar idosos em casas de repouso é uma prática comum de várias famílias, que abandonam os pais sem o menor remorso. Essa prática advém da cultura de nossa sociedade, que julga o idoso como uma pessoa sem importância, sem valor. Contudo, ao longo dos anos, sabe-se que, felizmente, tal postura tem mudado de forma positiva, com a valorização da sabedoria, da experiência dos mais velhos, no reconhecimento do quão eles são muito úteis à sociedade. Assim, percebemos que o contexto de cultura pode ser direcionado de acordo com nossa ideologia, podendo revelar diferentes tipos de ideologias, geralmente em lutas hegemônicas, com a desnaturalização de visões errôneas criadas ao longo do tempo.

O humor presente na tirinha consiste na **quebra da expectativa** presente no último quadrinho, quando Calvin comenta de forma irônica sobre o abandono de idosos por seus filhos, achando esse ato engraçado, cuja fala não é condizente com o relacionamento dele com o pai, visto que, nos outros quadrinhos, percebemos uma relação harmoniosa entre eles. Esperava-se uma atitude feliz de Calvin quanto à hora especial; porém, o menino revolta-se com o pai, por ter sido enganado, e relaciona esse ato ao abandono de idosos, julgando compreender os motivos dos filhos, por tal ação, e achar, ainda, graça do fato.

Analisando a tirinha pelo viés da **metafunção representacional**, encontramos um **processo narrativo verbal**, representado pelos balões de fala de Calvin e do pai dele, sobre a hora especial, que, na verdade, era o banho, fato não confortável para o menino, pois ele não gosta do banho.

Quanto à estrutura da narração, há um processo de **ação transacional bidirecional** nos três primeiros quadrinhos, em que, tanto **Calvin** quanto o **pai dele**, incorporam a função de **ator** e **meta**, com um só **vetor** (diálogo e olhares entre os personagens). Dessa maneira, quando a ação transacional é bidirecional, "[...] o vetor, formado por elementos representados na imagem, ou por uma seta de duas pontas, conecta dois interactores que são designados ator e meta ao mesmo tempo" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 74).

No último quadrinho, temos um processo de **ação transacional unidirecional**, no qual Calvin (**ator**) expõe (**vetor**) a Haroldo (**meta**) sua revolta por ter sido enganado, relacionando ao fato de achar divertido o abandono de idosos pelos filhos. Nessa cena,

temos também, um processo **reacional não transacional**, pois não é possível identificar para quem Haroldo (**reator**) estaria direcionando o olhar dele, ou seja, não podemos identificar o **fenômeno** na cena, já que Haroldo não olha para Calvin.

Observando o contato dos participantes nessa tirinha, pela **metafunção interacional**, descobrimos um **olhar de oferta**, pois não há um direcionamento do olhar ao leitor, mas sim ao diálogo entre os personagens, em um primeiro momento, entre Calvin e o pai dele; posteriormente, entre Calvin e Haroldo, cujos personagens são oferecidos para apreciação, para contemplação, nos termos da GDV. Em nenhum quadrinho, os personagens direcionam o olhar deles ao leitor. Nesse caso, o leitor é somente observador invisível, não havendo contato de forma direta com os participantes.

Analisando o **enquadramento**, temos, nos quadrinhos primeiro e terceiro, um **plano de enquadramento aberto**, com uma representação ampla dos personagens, estabelecendo com o leitor um afastamento dos personagens. Nesse enquadramento, o leitor assiste ao quadrinho como se estivesse de fora do ambiente retratado, não tendo, portanto, familiaridade nem com a história, nem com os participantes representados.

Já nos quadrinhos segundo e quarto, notamos um **enquadramento médio**, indicando uma ligação com o leitor em nível social, permitindo nem tanta intimidade, nem tanto distanciamento entre o observador e o participante representado. O quadrinista utilizou esse recurso de mudança de enquadramento com o objetivo de aproximar um pouco o leitor na história, criando um suspense em relação ao que seria essa hora (segundo quadrinho), a fim de gerar a quebra da expectativa (quarto quadrinho), em que Calvin fica decepcionado com o momento especial.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, observamos um destaque em relação à figura do pai, bem maior que o menino, fazendo com que ele chame mais a atenção do observador. Provavelmente, o quadrinista destacou essa figura por representar uma autoridade paterna, mostrando a relação de escala hierárquica familiar. No último quadrinho, o destaque fica com os objetos que caracterizam o ambiente (banheira, ladrilhos e espuma), indicando que Calvin estava no banho.

O **formato** dos quadrinhos segue a estrutura convencional, exceto o quadrinho terceiro, com palavras em **negrito**, evidenciando a fala do pai de Calvin e o volume da voz dele, cuja intensidade fez o formato do balão desaparecer.

Figura 9: Tirinha- Aula de Artes



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Yukon%20Ho>. Acesso: 1º dez. 2020.

Nessa tirinha, analisando pelo **contexto de situação**, em sua variável **campo do discurso**, observamos Calvin e Susie na sala de aula, em uma aula de artes, aparentemente falando sobre um assunto comum relacionado à escola, em uma atividade que envolvia desenho. Observando o desenho da colega, o menino desdenha do trabalho feito, recorrendo a uma oposição entre masculino/feminino. Neste, a paisagem doméstica, o jardim florido; naquele, ações e conquistas, representativos, respectivamente, do papel passivo da mulher (serviços domésticos) e ativo do homem (realização de ações que realmente faziam a diferença no mundo).

No entanto, no último quadrinho, a quebra de expectativa e o riso ocorrem quando o leitor descobre o tipo de mudança que Calvin pretende para mudar o mundo: um bombardeio em Nova York. Segundo o garoto, as ações grandes que os meninos pensam (terceiro quadrinho) é que são relevantes para o mundo; já as mulheres pensam pequeno, ao se preocuparem apenas com “detalhezinhos”.

Ao afirmar que garotas pensam pequeno, Calvin demonstra machismo e sentimento de superioridade em relação às mulheres, porém, ao finalizar o pensamento dele, nota-se que ele não tem condições de criticar a colega, pois não tem pensamentos evoluídos, como supôs. No **campo** do discurso podem ser discutidos os valores difundidos no contexto cultural quanto ao papel do homem e da mulher. Ver detalhes, nesse caso, é sinal de grandeza, percepção de espírito, profundidade para perceber o que é importante, ao passo que uma grande ação de destruição é sinal de involução humana.

Na variável **relação do discurso** notamos, em um primeiro momento, o sentimento de amizade e de coleguismo entre Calvin e Susie, demonstrados pela maneira como conversavam, pela curiosidade do garoto em saber qual desenho a colega dele tinha feito e pela forma como ele se dirigiu à Susie, demonstrando intimidade entre eles.

A partir do terceiro quadrinho, percebemos que Calvin explana, pelas palavras proferidas, um sentimento de superioridade em relação à colega. Ao afirmar que “meninos pensam grande!” e “que os homens que mudam o mundo”, Calvin apresenta um pensamento machista, sentindo-se superior às mulheres e às ações que elas realizam, definindo-as como inferiores aos homens.

Em relação à variável **modo do discurso**, a forma como Calvin se expressa demonstra menosprezo às ações femininas, usando termos como “comportada paisagem doméstica”, “tipicamente feminino”, sugerindo que apenas trabalhos domésticos fazem parte do universo feminino e que apenas os homens conseguem realizar ações importantes para o mundo. O destaque dado no terceiro quadrinho às palavras menino, grande e homens revelam um pensamento machista e de superioridade dele. Já no último quadrinho, o destaque dado à palavra você, dita por Susie, demonstra interesse em saber o que o menino havia desenhado, já que se considerava tão superior.

O **contexto de cultura** é expresso pelo machismo presente em Calvin, por pensar que as mulheres são submissas aos homens, cujo pensamento é cultivado em boa parte do mundo, mencionando o trabalho do lar como exclusivamente feminino, não sendo as mulheres capazes de promover qualquer mudança significativa na sociedade, já que, para ele, os pensamentos femininos são limitados e fúteis. Essa ideia em relação às mulheres adveio de uma sociedade machista que sempre se sentiu superior.

O produtor textual critica a permanente guerra dos sexos: homens *versus* mulheres, presente na sociedade, dando a voz do homem machista a Calvin para, depois, surpreender o leitor com a atitude de Calvin, desfazendo a ideia de superioridade do homem, mostrando que o machismo de Calvin estava equivocado. Afinal, a percepção de detalhes de Susie é positiva, enquanto a de Calvin, destrutiva. O professor pode promover discussões sobre maus tratos a mulheres devido ao machismo no contexto social. Nessa direção, o produtor da tirinha clarifica que determinada capacidade de o ser humano se destacar não está relacionado a ser homem ou mulher, e sim às ações e ao pensamento de cada um.

O humor presente na tirinha, refere-se a **quebra da expectativa**, no último quadrinho, em que Calvin apresenta um desenho de guerras e bombardeios, em desacordo com sua fala de ações de superioridade nos quadrinhos anteriores. O menino vangloria-se, por ser homem, e sente-se superior em relação à Susie, já que, para ele, apenas os homens são seres capazes de promoverem uma mudança significativa; porém, ao apresentar seu desenho, percebemos que se trata de uma imagem sem conexão com a fala

dele, pois desenhou um bombardeio a uma cidade, o que não traz referência a sequer uma evolutiva para o mundo.

A **metafunção representacional** é reconhecida nessa tirinha por meio do processo **narrativo verbal**, representado pelos balões de fala de Calvin e Susie, que debatem sobre o desenho realizado na aula de artes e as representações dela na sociedade. Nos quadrinhos primeiro, segundo e quarto, há um processo de **ação transacional unidirecional**, em que Calvin (**ator**) questiona (**vetor**) Susie (**meta**) sobre o desenho de artes dela.

No quadrinho terceiro, observamos um processo de **ação não transacional unidirecional**, pois apresenta apenas Calvin (**ator**), que proclama a fala dele (**vetor**) sem um direcionamento específico (**meta**). Notamos, também, nos quadrinhos primeiro, segundo e quarto, um processo **reacional transacional**, quando Susie (**reator**) volta seu olhar, de forma curiosa, para Calvin (**fenômeno**), e o questiona sobre o que ele desenhou.

A **metafunção interacional** é observada, nessa tirinha, pela distância social entre os participantes, identificada pelo olhar. No caso dessa tirinha, há um **olhar de oferta**, pois não há linha de visão para o leitor, que participa da história por meio do diálogo dos personagens, Calvin e Susie. Nenhuma relação foi criada entre o observador e o participante da imagem, sendo este oferecido ao observador como um elemento de informação.

Analisando o **enquadramento**, percebemos nessa tirinha um **plano de enquadramento médio**, pois a exposição do participante está a uma distância mediana do leitor, o que gerou uma relação imaginária de envolvimento intermediário entre os participantes representados e interativos. O leitor é convidado a observar a história de maneira próxima, porém não consegue se inserir nela de maneira íntima.

A **metafunção composicional** é depreendida nessa tirinha através da **saliência**, ou seja, dos destaques presentes nos quadrinhos. Observamos que os personagens recebem o mesmo nível de saliência, ocorrendo um destaque maior ao ambiente e aos objetos que se encontram nele (mesa, papéis e quadro negro), que caracterizam uma sala de aula. Esse destaque dado aos objetos foi usado, propositalmente pelo quadrinista, para identificar o ambiente em que se passa a história, fato necessário à compreensão do diálogo travado entre os personagens.

Ainda em relação à saliência, no quadrinho terceiro, foram destacadas, em negrito, as palavras **meninos**, **grande** e **homens**, ressaltando o pensamento machista de Calvin, ao afirmar que apenas pessoas do sexo masculino promovem ações significativas à

sociedade. Enquanto no quadrinho quarto, houve o destaque, em negrito, da palavra **você**, no qual Susie questionava qual era o desenho de Calvin, já que o menino era um ser capaz de tal transformação social, por ser homem.

Figura 10: Tirinha - Calvin e a escola



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º dez. 2020.

No **contexto de situação**, na variável **campo do discurso**, Calvin apresenta-se pensativo, com a mão no bolso, diante das obrigações sociais frustrantes que recaem sobre ele, a quem cabe tão somente acatar, sem um olhar diretivo para o pai que se encontra assentado na poltrona ao lado dele. Repentinamente, o olhar do pai desvia a atenção da leitura diante da afirmativa de Calvin: “Eu odeio a escola”, em que ele desestrutura, de maneira inocente, convenções da sociedade na qual vive. A partir desse contexto, percebe-se que a escola não é idealizada como lugar de ler e aprender, mas sim como um espaço desagradável, cujas ações impostas não são nada prazerosas, por impor a obrigatoriedade do ter de fazer, do ter de frequentar as aulas todos os dias, durante anos.

Reconhecendo que, ainda, há escolas que trabalham como se o aluno que as frequenta fosse diferente do que vive fora delas, o quadrinista, por meio do conteúdo revelado na fala de Calvin, leva-nos a inferir que só fora da escola ele faz o que gosta. Em vista disso, como mostra o segundo quadro, ter de ir diariamente à escola torna-se tão penoso a ponto de ele contabilizar nos dedos o tempo que lhe falta para as férias de verão, quando ele não terá de fazer o que não quer, pelo menos se se pensar nas obrigações instituídas pela escola.

Em que pese isso, a reclamação de Calvin é vista pelo pai como corriqueira, banal, em que ele associa ao fato de que, na vida cotidiana de um adulto, acontece da mesma maneira relatada por Calvin no terceiro quadrinho: “Eu sempre tenho que deixar de fazer

o que eu quero, pra fazer o que eu tenho que fazer.” Isso posto, nas palavras do pai, essa é a realidade da vida, já insinuando ao garoto que se acostume com isso, por meio da seguinte assertiva “Bem-vindo ao mundo”, colocando em evidência uma dificuldade de comunicação entre ele e o filho, não explicando a Calvin questões do mundo.

Na variável **relação do discurso**, o produtor não limita a tirinha ao universo infantil, marcado por brincadeiras e trivialidades, mostrando, também, o engajamento das personagens encenadas com a vida em sociedade, apresentando uma relação de proximidade e de distanciamento entre pai e filho, marcada por desentendimentos, em uma conversa cotidiana sobre estudos. De um lado, Calvin quer convencer ao pai de que estudar não é prazeroso, representa perda de tempo, buscando sustentar-se na enumeração de dias e pretendendo usar do sentimento, advindo da relação familiar pai/filho. De outro, o pai, cumprindo a responsabilidade e o papel social de genitor, deixa entendido que não fazemos apenas o que gostamos, pois a maioria de nossas obrigações, em maior ou menor proporção, não se liga à satisfação. Outrossim, sugere que diversão e obrigação não caminham juntas, aconselhando que ele se acostume a fazer tarefas das quais não gosta, porque isso acontecerá, ao longo dos anos, na vida adulta.

Possuindo uma sabedoria para além da pouca idade, o que pode ser comprovado no momento em que ele argumenta e defende o ponto de vista dele, na variável **modo do discurso**, podemos observar o uso de uma linguagem simples, em tom de indignação, adotada por Calvin, percebida pela expressão corporal, com os braços abertos, cuja revolta conflitante (o querer fazer do mundo infantil *versus* o ter de fazer do mundo adulto) está implícita nas formas verbais quero e tenho: “Eu sempre tenho que deixar de fazer o que eu quero para fazer o que eu tenho que fazer”. Já o pai utiliza a expressão “Bem-vindo ao mundo”, de forma irônica, tendo a consciência de que nem sempre fazemos apenas o que nos agrada, mas sim o que nos é atribuído, gostando ou não.

A crítica presente na tirinha, analisada pelo **contexto de cultura**, refere-se à forma tradicional de ensino das escolas, pois elas não conseguem envolver suficientemente os alunos, fazendo com que gostem de estudar, levando-os à evasão escolar, ao desânimo e à falta de estímulo ao ensino e aprendizagem daqueles alunos que se sentem obrigados, pelos pais, a frequentar a escola, como Calvin.

A **quebra da expectativa** ocorre no último quadrinho, quando o pai de Calvin reage com um humor irônico dando ao filho boas-vindas ao mundo, demonstrando que, apesar de Calvin enumerar motivos que, na consideração dele, são importantes, o pai não

se convenceu, visto que tais motivos já são habituais no mundo adulto, devendo o menino acostumar-se a realizar as tarefas das quais não gosta também.

Analisando a tirinha pelo viés da **metafunção representacional**, encontramos um **processo verbal**, representado pelos balões de fala de Calvin e do pai dele, sobre o fato de ele não gostar de estudar e as razões pelas quais ele não gosta. Quanto à estrutura, existe, no primeiro quadrinho, um processo de **ação transacional unidirecional**, em que Calvin (**ator**) dirige sua fala (**vetor**) ao seu pai (**meta**), afirmando odiar a escola. Nos quadrinhos segundo e terceiro, percebemos um processo de **ação não transacional unidirecional**, pois aparece em cena apenas Calvin (**ator**), com seu discurso (**vetor**), sobre os motivos por que não gosta da escola, sendo impossível identificar o fenômeno, ou seja, a quem o menino dirige a fala dele.

No último quadrinho, notamos um processo de **ação transacional bidirecional**, em que Calvin e o pai dele assumem, simultaneamente, o papel de **ator** e **meta**, pois dialogam (**vetor**) sobre ser normal fazer aquilo que nos é devido, não somente aquilo de que gostamos. Observamos um processo **reacional transacional**, no primeiro, do pai (**reator**) a Calvin (**fenômeno**), quanto à afirmação feita pelo garoto, com um olhar que indica surpresa pelo fato afirmado.

Observando o contato dos participantes nessa tirinha, pela **metafunção interacional**, notamos um **olhar de oferta**, pois não há um direcionamento do olhar para o leitor. Os personagens, Calvin e seu pai, se dirigem ao leitor de maneira indireta, por meio das falas deles. Mesmo não aparecendo um alvo do olhar de Calvin, nos quadrinhos segundo e terceiro, o menino não dirige o olhar dele ao leitor, fazendo com que seja apenas contemplado.

Analisando o **enquadramento**, percebemos, nos quadrinhos primeiro e terceiro, um **plano de enquadramento aberto**, com apresentação dos personagens de corpo inteiro, indicando um distanciamento social maior em relação ao leitor. No terceiro quadrinho, esse tipo de enquadramento foi usado para demonstrar a posição corporal de Calvin, com os braços abertos, indicando a revolta e a insatisfação dele.

Nos quadrinhos segundo e quarto, notamos um **plano de enquadramento médio**, o que diminui esse distanciamento, trazendo o leitor um pouco mais perto dos personagens, criando uma relação social intermediária entre os participantes. No segundo quadrinho, o enfoque dado pelo enquadramento médio está na expressão de Calvin ao contar nos dedos o tempo que não passaria na escola.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, observamos um destaque maior em relação ao pai de Calvin, com a figura dele em tamanho maior, o que indica autoridade familiar dele; e o destaque do elemento sofá, nos quadrinhos primeiro e quarto, indicando o local em que se passa a história, ou seja, a sala. No segundo quadrinho, temos um fundo escuro, em tom preto, utilizado, propositalmente, pelo quadrinista, com vistas a destacar apenas o personagem, que está enumerando o tempo valendo-se dos dedos. Já no terceiro quadrinho, o destaque está no tamanho de Calvin, maior que nos outros quadrinhos, assim como nas palavras quero e tenho, que estão negritadas, indicando a conclusão do pensamento dele, em tom de revolta.

Figura 11: Tirinha - Dever de casa



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º dez. 2020.

Nessa tirinha, ao analisarmos o **contexto de situação**, na variável **campo do discurso**, notamos Calvin, uma criança de pouca idade e baixa estatura, em casa, no quarto, estudando em um lugar apropriado, em um diálogo com seu amigo Haroldo sobre o fato de o pai tê-lo convencido de fazer o dever de casa.

Calvin, uma criança de personalidade forte, uma vez mais, encontra-se às voltas com uma obrigação imposta pela escola e pelo pai: fazer o dever de casa. Há de se ressaltar que, para os familiarizados com ele, é sabido que não é uma criança que gosta de estudar. Nesse caminho, quando da afirmação dele de que “O papai me convenceu a fazer o dever de casa”, pode-se inferir que tal convencimento não se deu de forma pacífica, e sim por meio de uma negociação entre ambos.

No diálogo com Haroldo, percebemos o real motivo de Calvin realizar o dever, já que não gosta de estudar, tendo sido ameaçado pelo pai para se propor a resolver a tarefa escolar. Assim, nota-se uma crítica não só às atividades escolares, caracterizadas pelo

desestímulo, por não despertar o desejo do aluno em realizá-las, mas também à educação transmitida pelos pais, em que há ameaças para executar uma tarefa rotineira.

Pela variável **relação do discurso**, no diálogo que houve entre o pai e Calvin, percebemos a discussão sobre o dever de casa como instrumento de aprendizagem obrigatória, que se estende para o relacionamento entre pai e filho, no qual o pai reforça a ideia compartilhada de que executar essa tarefa possibilitará gratificações futuras: “Ele disse que quando eu for mais velho, vou descobrir que poucas coisas são mais gratificantes que o estudo”.

Muito embora tenha lançado mão desse argumento, o pai de Calvin não o convenceu a fazer o exercício de casa de forma pacífica, pois, na lógica do mundo infantil do menino, aprender, como resultado da tarefa imposta pelo dever de casa, não lhe cabe neste momento, já que, nas palavras do pai, mais velho, perceberá como estudar foi gratificante, se se pensar, por exemplo, na profissão ou em relações interpessoais, cujas preocupações não são de criança.

Posto isso, a sugestão de Calvin, no terceiro quadrinho, de só fazer o dever quando for mais velho, despertou uma atitude mais enérgica no pai, exposta no último quadro, quando Calvin reproduz a ameaça: “[...] se eu não começar a estudar já, ele me mata antes de eu ficar mais velho”. Diante desse fato, deduz-se que, em virtude do contra argumento do filho, no terceiro quadrinho, o pai, chocado com o visível desinteresse dele, com a imposição da autoridade paterna, age por meio de uma ameaça de violência, atribuindo-lhe, pelo medo, responsabilidades.

Na variável **modo do discurso**, num primeiro momento, notamos o uso de expressões mais amenas (convenceu, gratificantes) no diálogo entre pai e filho, levando-nos a pensar que, de fato, na realização do dever por Calvin, houve a interferência persuasiva do pai. Porém, depois, no último quadrinho, notamos revolta e indignação de Calvin em realizar o dever, e o real motivo de o garoto querer realizar. Desse modo, o pai só conseguiu esse feito via ameaça, percebida pelo enunciado: “Se eu não começar a estudar já, ele me mata antes de eu ficar mais velho”, com o uso de expressões fortes, na fala do pai, com vistas a exercer a autoridade dele, obrigando-o a realizar o dever de casa.

O **contexto de cultura** presente nessa tirinha (e em outras de Calvin que retratam o ambiente escolar) faz uma crítica ao ensino praticado nas escolas. De modo específico, criticam-se as atividades a serem resolvidas em casa, sendo, provavelmente, desinteressantes, sistematizadas e realizadas apenas como uma obrigação dada pelos pais, acarretando o desinteresse do aluno.

O humor presente na tirinha, apresentado no quarto quadrinho, consiste na **quebra da expectativa**, em que Calvin distorce a afirmação de ter sido “convencido” a fazer o dever, ao afirmar que o pai o ameaçou, não sendo utilizado um argumento de persuasão, mas sim uma forma de obrigar o menino a realizar a tarefa.

Analisando a tirinha pela perspectiva da **metafunção representacional**, encontramos um **processo verbal**, representado pelos balões de fala de Calvin e Haroldo, em que há uma discussão sobre a realização do dever de casa, tendo necessidade de o pai obrigar o menino a realizá-lo. Em relação à estrutura da narrativa, encontramos no primeiro e segundo quadrinho um processo de **ação transacional unidirecional**, no qual Calvin (**ator**) dirige a fala dele (**vetor**) a Haroldo (**meta**), contando-o da conversa que teve com o pai dele sobre o dever de casa.

Nos quadrinhos terceiro e quarto, observamos um processo de **ação transacional bidirecional**, visto que Calvin e Haroldo dialogam sobre o pai o ter ameaçado para fazer o dever. Nesse sentido, ambos assumem os papéis de **ator** e **meta**, simultaneamente. Observamos, ainda, nos quadrinhos primeiro e segundo, um processo **reacional transacional**, quando Haroldo (**reator**) direciona o olhar dele a Calvin (**fenômeno**), prestando atenção sobre o que o garoto falava.

Ao observarmos o contato dos participantes nessa tirinha, através da **metafunção interacional**, notamos um **olhar de oferta**, pois os personagens olham entre si, ao conversarem, não se direcionando ao leitor. Assim, apresentam apenas uma situação de contemplação, não permitindo uma aproximação do leitor.

Analisando o **enquadramento**, percebemos um **plano aberto** no primeiro quadrinho, com os participantes sendo representados com os corpos inteiros, incluindo todo o cenário que se encontra à volta, gerando, assim, uma distância social mais ampla em relação ao leitor, enfatizando a situação a ser identificada de forma impessoal. Porém, nos outros quadrinhos, notamos um **enquadramento médio**, com os participantes representados em parte do corpo, trazendo uma aproximação mediana com o leitor, deixando-o mais próximo da história, porém não íntimo dos personagens.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, os personagens apresentam o mesmo nível de destaque, sendo enfocados os elementos que compõem a cena, nesse caso, a mesa, a cadeira e o caderno de estudo, o que indica ao leitor que Calvin está realizando tarefas escolares. No último quadrinho, utilizou-se um tom preto na mesa de estudos, com o propósito de destacar a expressão facial de Calvin, o que indica estar chateado devido à ameaça do pai dele.

Figura 12: Tirinha - Você me ama pai?



Fonte: <http://calvinbrother.blogspot.com/2012/09/voce-me-ama-pai.html>. Acesso: 1º dez. 2020.

Na tirinha em tela, ao analisarmos o **contexto de situação**, na variável **campo do discurso**, notamos uma conversa típica entre pai e filho, na qual Calvin quer saber o quanto o pai o ama, figurando, em uma determinada idade, como uma pergunta corriqueira das crianças. À vista disso, o pai demonstra desinteresse, respondendo rapidamente, não só por estar lendo, em um momento de descanso, mas também por ser uma pergunta de criança, sem tanta relevância, na busca de apenas uma confirmação do que ela já sabia.

Em função da insistência do garoto e das mudanças imprimidas pelas expressões faciais de Calvin, demonstrando preocupação em saber a resposta, o pai começa a pensar sobre o que poderia ter ocorrido. No último quadrinho, notamos uma preocupação e alteração na voz e expressão do pai, com o balão que indica gritos, cuja alteração se deu pela repetição do termo muito, o que indica que ele aprontou algo, provavelmente grave.

Na variável **relação do discurso**, podemos observar que, no diálogo entre pai e filho, a relação familiar não é muito próxima, querendo o filho medir o tamanho do amor que o pai sente por ele, com a intenção de comparar com o tamanho do problema que arrumou. Nesse contexto, o pai assume o papel de autoridade familiar, no último quadrinho, quando desconfia que ele tenha aprontado, pois o garoto insiste em conhecer a extensão do amor que o pai tem por ele. Pela relação pai/filho, Calvin já supõe-se punido.

Já na variável **modo do discurso**, percebemos a repetição do verbo amar, na voz de Calvin, ao questionar o pai, mais de uma vez, sobre amá-lo ou não, para ter certeza se o pai o castigaria, pois, para ele, se o pai afirmasse que o amava, não poderia castigá-lo (Quem ama não castiga). Percebemos, também, que o pai, inicialmente, encontrava-se tranquilo, lendo em sua poltrona. Depois, fica irritado e preocupado com a insistência de

Calvin, cuja irritação é notável pela mudança de balão na tirinha, de balão de fala, para balão de grito, e pelo destaque da sua fala no último quadrinho.

No **contexto de cultura**, pode haver uma crítica ao relacionamento familiar baseado na desculpa de não corrigir, por amor, os filhos. Percebemos, também, que Calvin demonstra ser o filho que quer convencer os pais a apoiá-lo em decisões, atitudes e comportamentos, mesmo estando errado, alegando, como desculpa, o amor da relação pai/filho.

Na sociedade atual, via de regra, há famílias desestruturadas, com a ideia de que amar e corrigir não são complementares, e sim opostos. Para além disso, existem pais que preferem usar a desculpa de não castigar devido ao amor, quando, na verdade, não têm iniciativa, desenvoltura, competência, boa vontade para educar, por ser um processo trabalhoso, dando origem a uma geração de pessoas prepotentes e que se julgam “espertas” demais para enganar os outros, usando de todos os meios possíveis e do sentimento entre elas.

A **quebra da expectativa**, no último quadrinho da tirinha, está exposta na preocupação do pai em descobrir o que Calvin tinha aprontado, pela insistência dele em descobrir se o pai o ama, não sendo uma preocupação de sentimento familiar, mas sim em medir o tamanho do castigo que lhe seria aplicado, já que, para ele, o tamanho do amor paterno corresponderia ao grau de severidade do castigo aplicado.

Essa tirinha apresenta uma estrutura narrativa, no **significado representacional**, com um **processo verbal**, advindo dos balões de fala utilizados pelos personagens. No primeiro quadrinho, há uma apresentação própria das narrativas, seguidas de um desenvolvimento, clímax e desfecho. Em relação à estrutura da narrativa, nos quadrinhos primeiro e quarto, notamos um processo de **ação bidirecional**, Calvin e o pai dele se olham, sendo os dois atores e metas, simultaneamente, com o diálogo acontecendo nos balões de fala e grito (quarto quadrinho).

Nos quadrinhos segundo e terceiro, percebemos um processo de **ação transacional unidirecional**, com a participação dos dois personagens, sendo, no segundo quadrinho, Calvin o ator, e o pai dele, a meta; e, no terceiro quadrinho, o inverso. Da mesma forma, observamos, nesses quadrinhos, um processo **reacional transacional**, no qual os **reatores** (o pai e Calvin, respectivamente) olham para o **fenômeno** (Calvin e o pai dele, respectivamente).

Analisando a tirinha, no **significado interacional**, notamos um **olhar de oferta**, pois os personagens direcionam olhares entre si, sendo apenas apresentados nesta situação

de comunicação para serem apreciados ou analisados pelo leitor, sem qualquer envolvimento com a cena.

Em relação ao **enquadramento**, no primeiro quadrinho, há um **plano de enquadramento aberto**, com apresentação dos personagens e ambiente, sugerindo uma relação impessoal entre os participantes, sendo visto como um objeto que está lá apenas para ser contemplado, fora do alcance. Enquanto nos outros quadrinhos, observamos um **plano de enquadramento médio**, sugerindo uma relação social intermediária estabelecida entre os participantes, cujo enquadramento evidencia o objetivo de colocar os participantes representados sob análise do leitor.

Observando o **significado composicional** da tirinha, ao analisar o elemento **saliência**, notamos um destaque maior na figura do pai, criando a percepção de hierarquia na relação familiar. O quadrinista destaca essa relação de autoridade paterna, a fim de que o leitor compreenda o enredo da tirinha, já que Calvin questiona o pai dele sobre o tamanho do amor dedicado a ele, indício de que o menino havia aprontado algo.

Outro destaque na tirinha está na palavra muito e na fala do pai no último quadrinho, ambas negritadas, sendo essa última em tamanho maior que as demais. Ademais, houve a mudança no **formato** dos balões utilizados, de balão de fala para balão de grito, o que indica que o pai de Calvin ficou preocupado e nervoso com o que possa ter acontecido, pois o menino insistiu em saber o tamanho do amor do pai para com ele.

Figura 13: Tirinha - O banho



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2006/02/calvin-haroldo-tirinha-207.html>. Acesso: 1º dez. 2020.

Ao analisarmos essa tirinha, no **contexto de situação**, na variável **campo do discurso**, observamos, no primeiro e segundo quadrinhos, a imagem de um tubarão, capaz de refletir sobre si mesmo e narrar as aventuras dele, não sendo possível visualizar detalhes do ambiente, tão somente borbulhas que simulam haver água. Logo após,

percebe-se que esse tubarão é Calvin, vivenciando mais uma aventura imaginária; enquanto toma banho, transforma-se num tubarão que vive aventuras aquáticas.

No penúltimo quadrinho, vemos a mãe de Calvin tentando se esquivar do garoto que se encontra na banheira e se sacode repentinamente, deixando-a toda molhada, gerando um grande descontentamento nela. Calvin, por não gostar de tomar banho, procura fazer algo para provocar a mãe, como vingança. No último quadrinho, notamos a mãe, toda molhada, questionando a demora do garoto, pois ele não gosta de banho, e, provavelmente, está fazendo isso como pirraça, enquanto o menino se vangloria, em pensamento, por ter molhado sua mãe, uma vingança por ter sido obrigado a tomar banho.

Pela variável **relação do discurso**, notamos uma relação não tão próxima entre mãe/filho, diante de uma atividade cotidiana. Calvin, assim como outras crianças de sua idade, não gosta de tomar banho, fazendo-o por ser obrigado pela mãe, que se vale da autoridade materna. Para se vingar de realizar algo contra a vontade, Calvin molha-a, com a desculpa de se imaginar como um tubarão no mar. Percebemos pela fala dele (“mais uma morte repulsiva”), que ele fica satisfeito em molhar a mãe, em tom de vingança.

Nesse sentido, a relação mãe/filho é vista como fracassada, pois, pelas atitudes de Calvin, observamos que, quando contrariado, ele não reage bem, desobedecendo a ela, com pirraças e más respostas, negligenciando ordens e demonstrando não ter receio da autoridade dela, o que sugere o fato de ele obedecer apenas a seu pai, uma figura de autoridade maior, conforme a visão dele.

Na variável **modo do discurso**, percebemos uma utilização de onomatopéias na história, para indicar a truculência do menino “Iááá!”, “Nhac”, “Nhac”, demonstrando como seria a mastigação de um tubarão e a violência do ataque dele. Na fala do último quadrinho: “Pra alguém que odeia tomar banho, você não está indo muito rápido!”, a mãe vale-se de um tom irônico. Como estava chateado por ser obrigado a tomar banho, Calvin faz hora e provoca a mãe dele, molhando-a, antes de terminar o banho, o que causa desgosto na mãe, por saber da opção do garoto em não tomar banho.

No **contexto cultural**, pode haver uma crítica à educação de um garoto impetuoso, atrevido, sem limites, que não gosta de contrariedades, cujos defeitos decorrem de má educação, advinda de uma família que deixa os filhos sem atenção e sem correção, prejudicando a formação do caráter deles. Nessa medida, o ímpeto pela destruição parece ser uma satisfação na imaginação do menino, para quem brincadeiras envolvem mortes repulsivas.

O humor presente na tirinha ocorre na **quebra da expectativa** presente no último quadrinho, quando percebemos que Calvin era o tubarão, fazendo essa brincadeira com intuito de molhar a mãe, como provocação, por ter sido obrigado a tomar banho. Nesse ato odiado pelo garoto, ele afirma que houve mais uma morte repulsiva.

Nessa tirinha, analisando a **metafunção representacional**, encontramos, nos dois primeiros quadrinhos, um processo de **ação não transacional e mental**, pois aparece apenas um personagem, o tubarão (**ator**), vivendo, pela imaginação, aventuras aquáticas, expressas no balão de pensamento.

Já nos dois últimos quadrinhos, temos uma relação entre os participantes representados, Calvin (**tubarão**) e a mãe dele, ambos compondo um processo narrativo **transacional unidirecional**, sendo, também, **verbal e mental**, sendo esse expresso pelo pensamento de Calvin no último quadrinho. Observamos, também, no terceiro quadrinho, um processo **reacional transacional** da mãe (**reator**) ao ser molhada por Calvin (**fenômeno**), quando ela tenta se esquivar da água.

Analisando a **metafunção interacional**, notamos um **olhar de oferta**, exigindo um modo de observação maior por parte do leitor, pois cria uma barreira/um sentimento de desinteresse por parte do objeto, sendo os personagens aproximados do observador indiretamente por meio de suas falas e pensamentos. O tubarão (Calvin), apesar de aparecer sozinho em cena, não direciona o olhar dele ao leitor, aproximando-se deste, somente por meio das aventuras aquáticas dele, expressas em pensamento, tornando-se um elemento apenas de observação, contemplação.

Quanto ao **enquadramento**, observamos nessa tirinha um **plano de enquadramento médio**, apresentando certo grau de aproximação com o personagem, sem deixar de lado a ambientação da cena, transmitindo ao leitor uma relação social mediana entre os participantes da história. O quadrinista utilizou esse tipo de enquadramento, provavelmente, para que o leitor consiga observar o ambiente da história, sem deixar de notar as expressões dos personagens.

Em relação à **saliência**, abordada pela **metafunção composicional**, percebemos um destaque, nos dois primeiros quadrinhos, ao tubarão, representado parcialmente em cor preta, revelando o caráter violento do animal, comparando ao sentimento expresso por Calvin nessa tirinha. No terceiro quadrinho, a saliência fica evidenciada nas onomatopeias, que indicam o movimento da água e o barulho do tubarão; e a interjeição *hey*, indicando o susto da mãe ao ser molhada. Essas palavras estão escritas em tamanhos maiores, tipografias diferentes e algumas negritadas.

Além do mais, há a presença do balão de grito, utilizado pela mãe ao ser molhada. No último quadrinho, o destaque está na figura da mãe, toda molhada, com gotículas de água ao seu redor; e na banheira cheia de espuma, com água vazando pelas laterais, o que indica que Calvin espalhou a água por todo o banheiro.

Além das categorias analisadas, os professores podem explorar variadas categorias da GSF e GDV, explicando as diferentes formas de construir significados, e o papel dos educandos como agentes sociais produtores de signos, que podem impactar e gerar as mudanças sociais desejadas.

A seguir, seguem a sugestão de atividade diagnóstica com questionário, as oficinas e sugestões de verificação da aprendizagem, que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA**

Caro(a) aluno(a):

Este questionário pretende conhecer seus hábitos de leitura, principalmente quanto à leitura de tirinhas/histórias em quadrinhos. Por favor, responda a ele com sinceridade. Assim, ele não pretende medir conhecimentos, nem servir como avaliação.

Entre as atividades que se seguem, indique a sua preferida:

- () Ouvir música () Assistir TV
() Ler () Jogar (video game / computador)

Você gosta de ler?

- () sim () não () às vezes

Se respondeu NÃO, qual(is) razão(ões)?

- () Não tenho tempo () Não gosto de ler () Tenho dificuldade de concentração
() acho os livros muitos chatos () outro: _____

Se respondeu SIM, o que você mais lê?

- () livros () jornais () revista () quadrinhos () websites

Você costuma ler em casa?

- () Sim, todos os dias. () Sim, algumas vezes por semana.
() Sim, de vez em quando. () Raramente. () Nunca.

Você considera a leitura importante?

- () Sim. () Não .

Seus pais incentivam você a ler?

- () Sim. () Não.

Seus pais adquirem para você materiais de leitura (livros, revistas, jornais etc.)?

- () Sim. () Não.

Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido NÃO, qual seria o motivo?

- () Você não tem interesse nesses materiais.
() Seus pais não têm interesse em adquirir esses materiais para você.
() Razões financeiras.

Quantos livros você lê em média por ano?

Qual o livro que você mais gostou de ler? Por quê?

Qual a importância da leitura em sua vida?

Aluno (a): _____ Série/turma: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – TESTE DE LEITURA

1 Leia:



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2016/11/atividade-de-interpretacao-tirinhas-6e.html>

a) Qual é o gênero textual? _____

b) Os pedidos de Calvin no primeiro e no segundo quadrinho se direcionavam, provavelmente, a quem?

c) O que sugere as formas dos balões no primeiro e segundo quadrinhos? E nos outros quadrinhos?

2 Leia a tirinha a seguir:



Fonte: <https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-genero-tira-do-calvin-6o-ano/>

A frase que caracteriza o humor na tira é:

- a) “Eu quero raspar o topo da cabeça [...]”.
- b) “[...] pintar as laterais de rosa, com tiras na horizontal, tá?”.
- c) “O corte de sempre, Pete.”.
- d) “Bom, acho que esse cara sabe de onde vem o dinheiro!”.

3 Leia a tirinha a seguir e responda as questões:



Fonte: <http://calvinbrother.blogspot.com/2012/09/voce-me-ama-pai.html>.

- a) Por que Calvin insiste em saber se o pai o ama? _____
- b) Ao observar essa tirinha, como você descreveria a relação entre os personagens? _____
- c) No último quadrinho, a fala do pai de Calvin aparece em destaque. Por quê? _____

4 Leia a tirinha a seguir:



Calvin e Haroldo, de Bill Watterson.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/377176537538961125/>

O quadrinista faz uma crítica social no último quadrinho. Explique-a.

Quadro 2: Plano de ação

ESCOLA: TURMA: OBJETIVO: Desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e interpretação de tirinhas, a partir de textos multimodais.				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Horas
1 Motivação para a leitura	Motivar e despertar nos alunos o interesse pela leitura de tirinhas.	Projektor multimídia, Tirinhas.	- Apresentação do Plano das ações que serão desenvolvidas. - Levantamento de conhecimentos prévios, através de aula expositiva dialogada, com apresentação e leitura de tirinhas.	1 h/a
2 Estudo do gênero tirinha	Identificar os elementos semióticos presentes no gênero.	Projektor multimídia, Tirinhas.	- Apresentação aos alunos dos aspectos relacionados ao gênero tirinha e seus elementos composicionais. - Exposição das características físicas, psicológicas e comportamentais de cada personagem; e breve apresentação da biografia do autor.	3 h/a
Apresentação de Calvin e Haroldo	Conhecer os personagens, suas características e seu autor.			
3 Teoria na prática	Entender o contexto de situação e o contexto de cultura nas tirinhas, relacionando-os, através da Gramática Sistêmico-Funcional.	Projektor multimídia, Tirinhas.	- Explanação, através das tirinhas de Calvin e Haroldo, do contexto de situação, relativos ao tema, relações estabelecidas e a linguagem das tirinhas; bem como do contexto de cultura, relacionados as práticas culturais dos participantes das tirinhas.	3 h/a
4 Humor e ironia	Inferir efeitos de humor e ironia nas tirinhas.	Projektor multimídia, Tirinhas.	- Realização de atividades que exploram o humor, mostrando que o texto não precisa ser necessariamente engraçado, visto que o aspecto humorístico se produz, também, por meio de componentes como a quebra de expectativa, a ironia e a crítica social.	2 h/a
5- Teoria na prática	Conhecer e compreender a Gramática do Design Visual, bem como suas propriedades:	Projektor multimídia, Tirinhas.	- Leitura e identificação das metafunções presentes nas tirinhas. - Resolução de atividades que identifiquem as	3 h/a

	metafunção representacional, a metafunção interacional e a metafunção composicional.		estruturas semióticas da GDV: processos narrativos (metafunção representacional); contato e enquadramento (metafunção interacional); e saliência (metafunção composicional).	
6- Atividade de verificação de aprendizagem	Comparar o desempenho dos alunos antes e após a aplicação da intervenção.	Xérox.	- Realização da atividade, para avaliação das estratégias trabalhadas ao longo das oficinas.	2 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

OFICINAS

Oficina 1 – Motivação para a leitura de tirinhas

O professor iniciará a aula fazendo um levantamento dos hábitos de leitura dos alunos, com sugestão das seguintes questões:

- 1 Você gosta de ler?
- 2 Quais os formatos de textos chamam mais sua atenção?
- 3 A utilização de imagens torna o texto mais interessante, ou não?
- 4 Quem gosta de ler tirinhas?
- 5 Quais tirinhas vocês conhecem?
- 6 Quais tirinhas vocês mais gostam?

Após a discussão, o professor deverá expor aos estudantes toda a proposta de trabalho, explicando o que acontecerá em cada etapa para despertar o interesse pelas atividades a serem realizadas. Em seguida, ele deve projetar a tirinha que se segue e pedir aos alunos que leiam-na.



Tirinha - Calvin, o ousado.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>.

Após a leitura, o professor pedirá aos alunos que comentem a tirinha, questionando-os se gostaram, compreenderam a história, etc., a fim de averiguar a percepção de entendimento e o gosto dos alunos pelo gênero.

Oficina 2 – Gênero tirinha e Calvin e Haroldo

Para iniciar, o professor deverá expor a tirinha a seguir, podendo ser reproduzida (xérox ou multimídia), bem como realizar a leitura com os alunos.



Tirinha – Você me ama pai?

Fonte: <http://calvinbrother.blogspot.com/2012/09/voce-me-ama-pai.html>.

Após a leitura, o professor deverá perguntar aos alunos a composição das tirinhas, a fim de averiguar conhecimentos sobre o gênero:

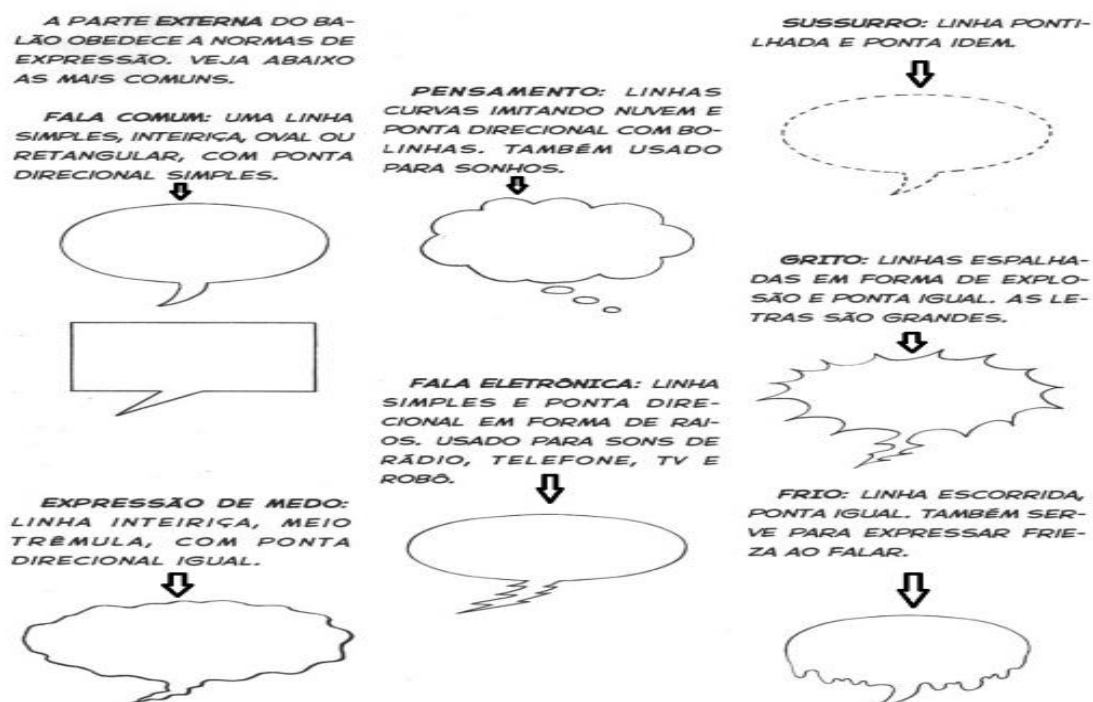
- 1 Qual o gênero textual presente?
- 2 Está escrito em prosa ou versos?
- 3 Há personagens? Quais?
- 4 Como ocorre a comunicação desses personagens?
- 5 Qual o humor dessa tirinha?

Em seguida, o professor deverá explicar sobre o gênero que será trabalhado, as características e os elementos constitutivos.

A tirinha forma-se por uma sucessão de quadros que obedecem a uma sequência narrativa, com imagens e palavras, que interagem entre si para estabelecer sentido e humor ao texto. Para realizar a leitura desse gênero, com a produção e a negociação de efeitos de sentido, o leitor precisa desvendar as pistas deixadas por recursos multimodais como gestos, balões, quadros, palavras, formas das letras e imagens.

A linguagem visual é o elemento central das tirinhas, por meio da qual se dá vida aos personagens e atrai-se a atenção dos leitores. Para promover uma maior desenvoltura e veracidade nos movimentos e nos gestos dos personagens, os criadores lançam mão de inúmeros recursos visuais. Sobre os balões das tirinhas, ainda no que concerne à linguagem visual, o quadrinista pode utilizar diversos formatos, a depender do propósito comunicativo.

Modelos de balões nas tirinhas



Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/5sXuxM>.

Na sequência, solicitar aos alunos que respondam oralmente às perguntas:

- 1 Calvin já é um personagem conhecido de vocês? E Haroldo?
- 2 Alguém já ouviu falar de Bill Watterson?

Nesse momento, é importante que o professor compartilhe algumas informações sobre os personagens e o autor, para situar os alunos no contexto de produção, antes de prosseguir com as questões.

Escritas entre 1985 e 1995, por Bill Watterson, as tirinhas de Calvin e Haroldo contam a história de um menino hiperativo de seis anos, que tem como maior amigo o tigre de pelúcia Haroldo, que ganha vida sem adulto por perto, com quem trava discussões, elabora planos, brinca etc, não figurando como meras tirinhas humorísticas, pois apresentam significações e reflexões complexas, por vezes, mais intrigantes. Alguns temas abordados, muito embora estejam no imaginário infantil, fazem-nos pensar sobre a nossa existência como sociedade.

Principais personagens das tirinhas de Calvin e Haroldo

Personagem	Descrição
Calvin 	Menino de seis anos, hiperativo, curioso, com forte personalidade e pensamentos críticos, não condizentes a sua idade. Vive entre a realidade e as diversas aventuras proporcionadas pelo seu imaginário criativo, distraíndo-se principalmente em sala de aula, por não gostar de estudar.
Haroldo 	Tigre de pelúcia e maior parceiro de Calvin, que ganha vida na imaginação dele. Dotado de um humor sagaz, vive a criticar os humanos e suas ações. Tem gostos alimentares peculiares para um animal.
Mãe e pai 	Os pais de Calvin não apresentam nomes nas tirinhas. São impacientes e duros com o garoto, sem grandes demonstrações de afeto pelo filho. Tentam disciplinar o menino com conversas, porém, na maioria das vezes, é necessário ameaçá-lo para que faça as atividades rotineiras.
Susie Derkins 	Colega de classe de Calvin, inteligente, dedicada e estudiosa. Considera o garoto bobo e desatento, por estar sempre no mundo imaginário. Aparentemente destinada a ter uma eterna relação de amor-ódio com Calvin, visto que o menino a provoca o tempo todo.
D. Hermengarda 	Professora de Calvin, para o qual ela é um monstro. Apresenta-se com uma figura velha, autoritária e sem graça. Ministra aulas enfadonhas, com métodos de ensino ultrapassados e ambiente de estudos repressor.
Diretor 	Figura de autoridade na escola. Representado por um homem velho, de cara fechada, sempre de mau humor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Bill Watterson

William B. Watterson II, ou simplesmente Bill Watterson, como viria a ser conhecido, nasceu no dia 5 de julho de 1958 em *Washington*. Em 1980, ele graduou-se como Bacharel em Artes com ênfase em Ciências Políticas pelo *Ohio's Kenyon College* em *Grambier*. Porém, durante os anos de faculdade, Bill Watterson já mostrava seu potencial trabalhando como cartunista do jornal da faculdade, o *The Kenyon Collegian* e ilustrador do livro do ano.

Em 1985, no dia 18 de novembro foi publicado pela primeira vez a tirinha Calvin & Haroldo. Tirinha esta que viria a dar fama a Bill Watson e lhe renderia 2 *Reuban Awards*, sendo que o primeiro em 1986 lhe renderia ainda o título de cartunista mais jovem a ganhar este prêmio. Durante boa parte da sua carreira Watterson tentou mudar o clima das tiras de jornais.

Ele acreditava que o valor artístico dos quadrinhos estava sendo prejudicado e que o espaço que eles ocupavam nos jornais estava diminuindo continuamente, sujeito a caprichos arbitrários de editores pouco arrojados. Porém, talvez a luta mais marcantes realizada por Bill Watterson tenha sido a relacionada aos direitos comerciais das suas personagens. Watterson lutou contra a pressão de editores para comercializar seu trabalho, algo que ele achava que iria "diminuir" sua tira.

Devido a pressão das mídias consumistas, em 1995, Watterson decidiu encerrar sua produção de tirinhas de Calvin e Haroldo, publicando a última tirinha dia 31/12/95. Por questões de privacidade, ele raramente dá entrevistas ou faz aparições públicas.

Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2009/04/biografia-de-bill-watterson.html>

Após a explanação do gênero e dos personagens, o professor deverá projetar a tirinha novamente e pedir aos alunos que respondam às seguintes questões:

- 1 Identifique duas características básicas desse gênero.
- 2 No decorrer da história o pai de Calvin se altera com o filho. Por quê? Como você percebe essa alteração?
- 3 Temos a presença de dois formatos de balões nessa tirinha. O que eles comunicam?

Assim que os alunos responderem, o professor deverá fazer a discussão das respostas, socializando aquilo que foi exposto anteriormente.

Oficina 3 – Contexto de situação – Campo do discurso

Ao iniciar essa oficina, o professor deverá explicar aos alunos a definição de contexto de situação, da Gramática Sistêmico-Funcional, focando, nesse primeiro momento, na variável campo do discurso.

Contexto de situação – Campo do discurso

Para Halliday e Matthiessen (2014), numa abordagem sociosemiótica, a língua, codificada em forma de texto, é organizada e inter-relaciona-se por meio de uma teia sistêmica, em torno de dois sistemas (ou níveis de estratificação): extralinguístico e linguístico. Corroborando os estudos de Malinowski (1923), um dos fundadores da Antropologia Social, para quem todo uso linguístico relaciona-se ao contexto, Halliday e Matthiessen (2014) apontam dois tipos de contextos no nível extralinguístico: o contexto de situação e o de cultura, nos quais o falante (no caso, quadrinista) não usa a língua de modo aleatório, mas sim dentro de uma situação interacional, movido por um contexto.

O contexto de situação determina as condições imediatas de produção de um texto, pois, a partir dele, o produtor textual define o papel dele e o do outro, aponta a intenção dele no momento da comunicação, considerando aspectos da situação interativa propondo três conceitos fundamentais na descrição desse contexto específico: campo, relação e modo, ditas variáveis de registro. A variável campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, abordando as experiências e ações dos participantes no mundo (Nas tirinhas em questão, Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola).

Após a explanação do conteúdo da oficina, o professor deverá projetar a tirinha e solicitar aos alunos a leitura.



Tirinha – Os boletins.

Fonte: <https://depositodocalvin.wordpress.com/category/susie/>.

Em seguida, o professor questionará seus alunos com as perguntas a seguir:

- 1 Qual o contexto da tirinha?
- 2 Que personagens aparecem na tirinha? Como cada um está representado?

Quais suas características?

- 3 Qual o questionamento de Calvin a colega?
- 4 Como Susie reage a pergunta de Calvin?

Ao final da atividade, o professor promoverá o momento de discussão das respostas.

Oficina 4 – Contexto de situação – Relação do discurso

O professor deverá iniciar a oficina retomando o conceito de contexto de situação, porém com enfoque na variável relação do discurso.

Contexto de situação – Relação do discurso

A variável relação do discurso refere-se à ligação social entre os participantes, ao modo como eles interagem, com posições e papéis (institucionais, de poder, de contato -familiaridade) desempenhados por eles, revelando relações construídas e constituídas por eles, implicando, por exemplo, informações sobre as relações estabelecidas entre eles (temporárias ou permanentes, próximas ou distantes) quando engajados em determinada atividade. Ou seja, aborda os papéis dos participantes no processo sociointerativo (Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola).

Após a abordagem da variável relação do discurso, o professor deverá expor a tirinha a seguir, para leitura:



Tirinha - Vamos comer pizza?

Fonte: <http://luzamaiprimeiroano.blogspot.com/2016/07/3-generos-e-tipos-textuais-no-cotidiano.html>.

Em seguida, pedir aos alunos que respondam às questões:

- 1 Qual o contexto da tirinha?
- 2 Qual foi o objetivo de Calvin ao usar os argumentos do terceiro quadrinho?

- 3 Por que Calvin fez o pedido a sua mãe, e não ao seu pai?
- 4 Como se caracteriza a relação entre Calvin e sua mãe?
- 5 E a relação entre os pais de Calvin?

Ao finalizar a atividade, o professor deverá discutir com os alunos as respostas obtidas, relacionando-as ao conceito estudado nessa oficina.

Oficina 5 - Contexto de situação – modo do discurso

Em um primeiro momento, o professor deverá retomar o conceito de contexto de situação, porém com enfoque na variável modo do discurso.

Contexto de situação – Modo do discurso

A variável modo do discurso diz respeito ao modo como o texto é construído e como as informações são transmitidas, à função, ao papel que a língua(gem) e outros sistemas semióticos desempenham na interação, por meio do canal (fônico ou gráfico), do meio (falado ou escrito), do modo retórico (persuasão, exposição, argumentação, entretenimento etc.), da linguagem (simples, rebuscada), turno (dialogico, monológico). Ela aborda valores construídos pelos participantes nas relações interpessoais e pelo papel desempenhado pela linguagem na situação encenada, com vistas a desvendar o propósito comunicativo do quadrinista.

Após a explanação do conceito, o professor solicitará a leitura da tirinha a seguir:



Tirinha – O banho

Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2006/02/calvin-haroldo-tirinha-207.html>.

Em seguida, o professor questionará seus alunos, a fim de verificar se o conceito foi compreendido:

- 1 Qual o contexto da tirinha?
- 2 Quais foram os balões utilizados pelo autor para transmitir a história? E por quê?
- 3 Há onomatopeias na história? Quais são elas? Que efeito ocorre com as fontes das letras em negrito? O que expressam?
- 4 Por que Calvin molha sua mãe?
- 5 Como sua mãe reage ao ser molhada?
- 6 Por que Calvin utilizou a expressão “Mais uma morte repulsiva”? O que ela significa?

LEMBRETE:

A **onomatopeia** é uma figura de linguagem que reproduz fonemas ou palavras que imitam os sons naturais, quer sejam de objetos, de pessoas ou de animais.

Após todos os alunos responderem, o professor deverá realizar a discussão das respostas, retomando o conceito estudado.

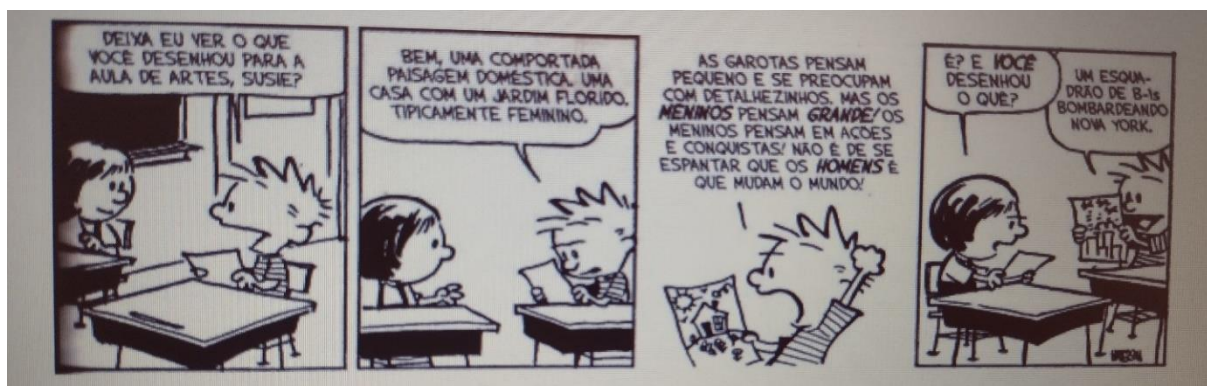
Oficina 6 – Contexto de cultura

Para iniciar essa oficina, o professor deverá explicar o contexto cultura, associando-o ao contexto de situação, visto que são complementares.

Contexto de cultura

O contexto de cultura é mais estável e mais amplo, faz parte de um cenário mediato, é o somatório dos significados culturais, intermediados por produtores de discursos (nesse caso, das tirinhas articulistas) e ouvintes (nesse caso, leitores das tirinhas): ideologias, valores, crenças, atitudes, comportamentos, perpetuados ao longo do tempo numa comunidade, ainda que possam se modificar, sendo compartilhados nos grupos sociais. Ele é marcado por práticas culturais dos grupos sociais dos participantes das tirinhas (Calvin, Haroldo, o pai, a mãe e a professora de Calvin, Susie e o diretor da escola).

Após a explicação do conceito de contexto de cultura, o professor projetará a tirinha a ser analisada:



Tirinha – Aula de artes.

Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Yukon%20Ho>.

Em seguida, pedirá aos alunos que respondam às questões:

- 1 Qual o assunto inicial da tirinha?
- 2 Calvin classifica o desenho de Susie como “uma comportada paisagem doméstica”. O que ele quer dizer com essa expressão?
- 3 A tirinha faz uma crítica a um contexto de cultura muito presente em nossa sociedade. Qual é a crítica?

Após o término das respostas, o professor deverá promover a discussão com os alunos a respeito do conceito de cultura e as respostas apresentadas, lembrando de abordar que as tirinhas de Calvin e Haroldo foram escritas nos Estados Unidos, e apresentam a cultura desse país.

Oficina 7 – Humor e quebra de expectativa

Para iniciar essa oficina o professor retoma as características do gênero tirinha, porém irá dar enfoque ao humor e a quebra de expectativa. O professor deverá explicar aos alunos que o humor também pode ser expresso através da crítica, não fazendo apenas referência ao que é cômico.

Humor e quebra de expectativa

A presença do humor é a principal característica da tirinha, além de ser um texto com diálogos curtos, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, recursos icônico-verbais próprios (balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc), personagens fixos ou não e desfecho inesperado.

A quebra de expectativa, fator gerador do humor, é uma característica marcante das tirinhas “[...] uma estratégia de criar uma situação inesperada é o que a leva à produção do humor [...]”: [...] há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação até então imprevisível, surpreendente, e que gera a comichidade (RAMOS, 2017, p. 64). Nas tirinhas de Calvin e Haroldo, em geral o garoto reflete sobre assuntos do dia-a-dia, sobre a vida, em um tom humorístico e crítico.

Nesse momento o professor projetará a tirinha e solicitará a leitura:



Tirinha – Dever de casa

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>.

Após a leitura, os alunos responderão às questões:

- 1 Qual o contexto da tirinha?
- 2 No primeiro quadrinho Calvin afirma que o pai o convenceu a fazer o dever de casa.
Que argumentos o pai usou para convencê-lo? O pai conseguiu convencer Calvin?
- 3 O que gerou o humor na tirinha?

Ao final dessa atividade, o professor deverá promover o debate das repostas, a fim de reconhecer se houve a compreensão do conceito de humor e quebra de expectativa, através da análise da tirinha em questão.

Oficina 8 – Metafunção representacional

Para iniciar essa oficina, o professor deverá abordar os conceitos de metafunções, com viés na Gramática do *Design Visual*, enfocando nesse primeiro momento, na metafunção representacional.

Gramática do Design Visual – Metafunção representacional

A Gramática do Design Visual volta-se, especificamente, para a potencialidade que as imagens têm de construir sentidos. seja, o código visual é capaz de (re)produzir relações entre as pessoas, transmitir informações, defender ideologias e bandeiras, interagir com o leitor, ou seja construir significados.

De forma semelhante ao que acontece na linguagem verbal, as imagens representam um modo de leitura que descreve como a linguagem ocorre em diferentes realidades sociais, mostrando experiências do mundo tanto no campo conceitual quanto narrativo (significados representacionais), expressando interações (significados interacionais) e organizando a língua (significados composicionais).

A metafunção representacional relaciona-se às representações do mundo, por meio de personagens, vetores, metas, crenças e valores. A função representacional divide-se em dois processos, os narrativos e os conceituais. Nos narrativos, os participantes aparecem sempre envolvidos em ações. Por sua vez, os processos narrativos também se subdividem, em: de ação, reação, verbal e mental. No processo de ação, aparece o ator (o participante do qual parte o vetor), o vetor (a ação dos fatos) e a meta (a direção indicada pelo vetor). No processo de reação, temos a reação, geralmente através de expressões faciais. No processo verbal, as falas dos personagens, representadas por balões de fala. E no processo mental, os pensamentos dos personagens, representados por balões de pensamentos.

Após a explanação desse conceito, o professor projetará a tirinha e pedirá que os alunos a analisem:



Tirinha – Calvin e a escola

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º dez. 2020.

Em seguida, os alunos responderão às seguintes questões:

- 1 O que está acontecendo na tirinha?
- 2 Calvin faz uma afirmação. O que ele afirma? Por quê? A quem está direcionada essa afirmação?
- 3 Como o pai de Calvin reage a sua reclamação?
- 4 Como está representado o diálogo dos personagens?

Ao finalizarem as respostas, o professor deverá discutir com os alunos os resultados obtidos, socializando-os ao conceito estudado.

Oficina 9 – Metafunção interacional

Em um primeiro momento, o professor abordará o conceito de metafunção interacional, explicando a relação entre os participantes da tirinha.

Metafunção interacional

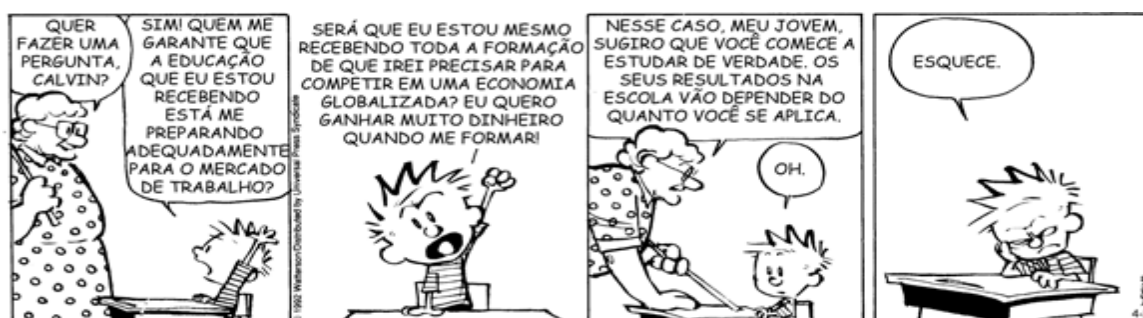
Na metafunção interacional analisamos os atos interativos da imagem, a partir dos seus atores sociais, os personagens, público leitor e o cartunista. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a metafunção interativa, além de descrever a interação entre pessoas, lugares e coisas em imagens, também retrata a interação entre o produtor e o observador das imagens.

Nesse processo, as imagens podem apresentar dois tipos de participantes: os participantes representados (lugares, pessoas, coisas) e os participantes interativos (interlocutores: produtor e observador). A metafunção interacional divide-se em quatro dimensões: contato (olhar), distância social, perspectiva e a modalidade.

O contato é percebido pelo direcionamento do olhar do participante representado para o participante interativo. Quando o participante representado olha diretamente para o participante interativo, há um olhar de demanda, e, quando não olha, sugerindo menor grau de proximidade, há um olhar de oferta.

A distância social diz respeito ao posicionamento do participante representado, que pode ser longe ou perto, de acordo com a visão do leitor. Quanto menor for o distanciamento entre eles, maior será a proximidade social. Os enquadramentos podem ser classificados como: plano fechado (close-up) – enquadramento do rosto e dos ombros, revelando intimidade; plano médio (médium shot) – enquadramento do rosto até o joelho, demonstrando relação social; ou plano aberto (longshot) – enquadramento de todo o corpo, denotando relação impessoal.

Em seguida, o professor projetará a tirinha a seguir e pedirá aos alunos que a analisem:



Tirinha - Educação de qualidade.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>. Acesso: 1º dez. 2020.

Após a leitura, o professor pedirá aos alunos que respondam aos seguintes questionamentos:

- 1 Quem são os participantes representados e interativos da tirinha?
- 2 Em quase todos os quadrinhos Calvin direciona seu olhar para a professora. Porém, no segundo quadrinho ocorre uma mudança de direcionamento. Para quem Calvin direciona seu olhar? O que esse olhar sugere?
- 3 Em relação à apresentação dos personagens, no segundo quadrinho também houve uma mudança de enquadramento. Que mudança foi essa?

4 Essa mudança aproxima ou distancia os participantes do leitor? Por quê?

Ao finalizarem a atividade, o professor promoverá a discussão das respostas, a fim de avaliar se o objetivo da oficina foi cumprido.

Oficina 10 – Metafunção composicional

Ao iniciar a oficina, o professor deverá explicar o conceito de metafunção composicional, abordando os aspectos organizacionais das tirinhas.

Metafunção composicional

A metafunção composicional é responsável pela estrutura e formato do texto, examinando os arranjos semióticos elaborados pelos elementos da imagem. Para a GDV, essa metafunção tem o papel de criar, reconhecer e organizar os elementos textuais em unidades, representadas visualmente de forma lógica entre si e com o ambiente no qual e para o qual foram produzidos.

Nessa metafunção todos os elementos visuais representacionais e interacionais se integrarão estabelecendo conexões significativas, incorporando recursos composicionais: o valor da informação, a saliência e o enquadramento (moldura).

A saliência refere-se ao modo como os elementos se apresentam na imagem, ou seja, se há destaque ou não a um elemento visual em relação a outro, com o objetivo de chamar atenção do leitor-olhante. Esses elementos são dispostos para atrair atenção do espectador em diferentes níveis, como posicionamento do elemento de primeiro e segundo plano, tamanho, contraste, cores, etc.

Após a explanação do conceito, o professor irá expôr a tirinha a ser analisada:



Tirinha - Hora do banho.

Fonte: <https://app01-stl1.theoldreader.com/profile/dad195a08ea29ba5a26162a4>.

Em seguida, os alunos responderam às questões propostas:

- 1 Qual o contexto da tirinha?
- 2 Quais elementos estão em destaque nos três primeiros quadrinhos? E no último?
- 3 Na sua opinião, por que o quadrinista mudou o destaque de imagem no último quadrinho?
- 4 No terceiro quadrinho a fala do pai de Calvin aparece destacada. De que forma houve o destaque? Por quê?

Após a realização das atividades, o professor promoverá a discussão das respostas, associando-as ao conceito trabalhado nessa oficina.

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Aluno (a): _____ Série/turma: _____

Datas: ____/____/____ Disciplina: Língua Portuguesa

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1 Leia a tirinha e responda as questões:



Fonte: <http://leiaprimeiro.blogspot.com/2010/04/tirinhas-da-vez-13.html>

- a) Qual foi o objetivo de Calvin ao usar os argumentos do segundo e do terceiro quadrinho? _____
- b) Analisando a expressão de Calvin no terceiro quadrinho, o que ela representa? _____
- c) E a expressão de seu pai no segundo quadrinho? _____
- d) Calvin conseguiu seu objetivo de convencer seu pai a realizar seus desejos? Justifique: _____
- e) Calvin conversa com seu pai sobre brincar juntos. Qual crítica realizada pelo menino? _____

- f) Em quase todos os quadrinhos Calvin e seu pai trocam olhares. Porém em duas situações houve uma mudança no direcionamento do olhar. Quais situações foram essas? A quem o olhar foi direcionado? O que sugere esse olhar?

2 Leia a tirinha abaixo e responda as questões:



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Susie>

- a) Qual o contexto da tirinha?

- b) Como se caracteriza a relação entre Susie e Calvin?

- c) Quais os elementos estão em destaque (saliência) nessa tirinha?

- d) Nessa tirinha o quadrinista utilizou vários formatos de balões. Quais são? O que eles representam?

e) Há uma onomatopéia na tirinha. Qual? O que ela significa?

f) Nos três primeiros quadrinhos Calvin e Susie estão brigando. O que ocorre no último quadrinho?

3 Leia a tirinha abaixo e responda as questões:



Fonte: <https://cultura.estadao.com.br/galerias/geral,20-tiras-de-calvin-e-haroldo-para-refletir-sobre-a-vida-e-sobre-o-mundo,28507>

a) A tirinha apresenta uma crítica. Qual?

b) Em relação ao enquadramento, a tirinha se mantém em um plano aberto. Apenas em um quadrinho houve alteração. Qual quadrinho houve essa mudança? Por que o quadrinista fez essa mudança?

c) Esse efeito, provocado pela mudança, afasta ou aproxima o personagem do leitor? Justifique.

d) Qual o humor da tirinha?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura e compreensão de textos multimodais não é algo estanque, requer uma proposta sistematizada, cujo objetivo seja a de desenvolver no educando habilidades de leitura e compreensão de textos, que apresentem a junção das linguagens verbais e visuais. Partindo dessa concepção, a proposta de trabalho apresentada com o gênero tirinha possibilitará experiências em sala de aula, nas quais os alunos terão a oportunidade de realizar atividades de leitura e compreensão dos textos multimodais, a partir da análise de suas semioses.

Cabe ao professor desenvolver uma prática de ensino da leitura e compreensão de textos de diversos gêneros multimodais que circulam socialmente, com os quais os alunos deverão estar familiarizados, a fim de compreendê-los e utilizá-los, conforme as necessidades de interação social.

Assim sendo, esse estudo versou sobre a prática de leitura e compreensão de textos multimodais, com enfoque nas tirinhas de Calvin e Haroldo, no qual destacamos os elementos constitutivos e sua significação na construção de sentidos para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

A tirinha contribui no desenvolvimento dessas habilidades, por ser constituída de elementos linguísticos e semióticos, capazes de mobilizar fenômenos de significação textual, o que leva o aluno a relacionar contextos e estabelecer relações, chegando a uma compreensão textual. Mas, para isso, o aluno deve ser capaz de perceber as semioses presentes no texto, fazendo a relação das informações apresentadas nas linguagens verbais e visuais das tirinhas.

Ademais, o aluno precisa compreender que além da multimodalidade, característica do gênero, que reúne o verbal ao visual, as tirinhas são contextuais. Elas tratam de assuntos relacionados ao contexto social e isso exige que, para a compreensão das histórias, os alunos as relacionem ao contexto apresentado e às práticas culturais.

Para isso, criamos uma proposta de caderno pedagógico, que visou extrapolar o foco apenas da linguagem verbal, buscando estabelecer uma perspectiva multimodal, apresentando os significados dos variados modos semióticos, através da Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática do *Design* Visual, mostrando aos alunos a importância dos signos verbais e imagéticos para a construção da compreensão das tirinhas.

O intuito desse caderno pedagógico é apresentar aos professores um material que estivesse alinhado às propostas mais recentes de ensino da Língua Portuguesa, quanto a leitura e interpretação de textos multimodais. Sabemos que as habilidades leitoras precisam ser constantemente exercitadas na escola. Por isso, o aluno deve compreender todos os mecanismos de leitura e compreensão de textos que convergem mais de uma linguagem.

Esperamos que na aplicação desta proposta, os professores possam encontrar novas possibilidades pedagógicas de reflexão e construção de práticas de leitura e compreensão de tirinhas, promovendo a formação de leitores mais eficientes e criticamente posicionados, capazes de promoverem transformações sociais.

Com relação aos nossos pressupostos teóricos, não objetivamos que o aluno domine a teoria complexa, porém, esperamos que os conhecimentos adquiridos através das oficinas presentes no caderno pedagógico, possam auxiliá-lo na compreensão efetiva das tirinhas.

A partir da fundamentação teórica dos contextos de cultura e situação, o professor pode transpor os conceitos de forma prática e contextualizada no ambiente dos alunos. Nesse ambiente, os educandos devem ficar cientes de seus papéis como produtores de signos no contexto social. O professor deve apresentar a eles os artefatos culturais com que se realizam as comunicações, por meio de diversos gêneros multissemióticos, apresentando a eles as possibilidades e limitações de cada modo semiótico, bem como as extensões semânticas advindas de suas junções como conjuntos multimodais. Os complexos semânticos presentes nos contextos podem ser apreendidos das variáveis de registro, assim como os contextos podem influenciar essas variáveis. Tudo está em constante mudança e o aluno deve ser preparado para ser o agente das mudanças que deseja ou são necessárias.

Compreendendo o conceito de campo, o professor consegue explorar a natureza de qualquer situação contextual, estabelecer relações nesse ambiente e perceber quais recursos da linguagem e outros recursos semióticos foram utilizados para construir um determinado cenário.

Conforme apresentado no decorrer das análises, em relação ao modo semiótico visual, o professor consegue transpor imagens em linguagem verbal e vice-versa, para apreender significados de processos narrativos. Afinal, o significado pode ser construído tanto na imagem quanto nas palavras. A compreensão de processos, participantes e circunstâncias são elementos que ativam figuras mentais nos alunos, conforme Halliday

(2014) e lhes possibilitam melhor compreensão dos recursos que constroem a linguagem que, por sua vez, constrói as experiências do mundo.

A categoria de análise interacional é uma ferramenta ao dispor do professor que lhe direciona no sentido de saber como estabelecer diversas relações nos gêneros, a partir de participantes representados e interativos, seja por semioses depreendidas de tipos de olhares, enquadramentos ou perspectivas.

Por fim, os elementos composicionais revelam propriamente como se produz um texto (sempre multimodal), com atenção aos elementos que o compõem, como são distribuídos e o que cada disposição de elementos pode representar, a exemplo de saliências, formatos e tipografias.

Assim, por meio das tirinhas de Calvin e Haroldo, propusemos a responder a pergunta desta pesquisa, que buscou responder como os professores podem desenvolver a leitura de tirinhas de Calvin e Haroldo considerando-se multi(letramentos) semióticos para alunos do 7º ano e outros níveis do ensino básico. As explanações que se deram no decorrer das análises e a sugestão proposta no caderno pedagógico é uma tentativa.

Salientamos que, a partir desse gênero, o professor tem um valioso recurso no processo de ensino-aprendizagem, no processo interativo da linguagem multimodal, despertando nos alunos a sua autonomia e criticidade, e levando-os a construírem habilidades necessárias para o desenvolvimento da capacidade leitora.

Sabemos que esse caderno não vai resolver todos os problemas encontrados na leitura e compreensão de tirinhas, tampouco ele poderá se encaixar em qualquer realidade educacional, sem alterações. Como qualquer outro material, existem limitações, que podem ser adaptadas a partir da sensibilidade do professor ao avaliar sua turma. Cabe a cada professor fazer as adaptações necessárias para o desenvolvimento do mesmo.

Por fim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas contribuem como uma estratégia inovadora de ensino-aprendizagem de leitura e compreensão de tirinhas, a partir do momento em que propõe o uso simultâneo dos pressupostos teóricos da LSF e da GDV, e pleiteia trazer tal junção de teorias para o cotidiano escolar, aliando-as à prática docente, nas aulas de Língua Portuguesa, onde se deve trabalhar com textos multimodais para desenvolver a competência leitora e comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. **Perspectivas em Análise Visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BÜHLER, R. D. A. **Gramática visual**: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa. 2009. 121.f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009, p.48.

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

CAVALCANTE, L. C. F. **Compreensão de leitura em textos multimodais impressos e suportados pelo computador**: estudo de caso com alunos do ensino médio integrado ao técnico. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CAVALCANTE JR, F. S. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. New York/London: Routledge, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. **O planejamento de pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.17.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006, p.131.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2ª ed. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FERNANDES, A. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GERARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998, p.12.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p.50.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999, p.128.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, 2009. v. 16, n. 24. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795>.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2014.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning**: a language-based approach to cognition. London, New York: Cassell, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. London and New York: Routledge, 2014.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.
- LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R, C. **Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.2, 2015.
- MAGALHÃES, H. M. G. **Aprendendo com humor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010, p.35. (Coleção Ideias sobre Linguagem)
- MALINOWSKI, B. K. The problem of meaning in primitive language. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Routledge e Kegan Paul, 1923.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua?** Brasília. 1996. Ano 16.

NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. DE. Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. *Signótica*, v. 32, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/60332>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

NICOLAU, M. **Tirinha. A síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

PAES, V. L. V. **Análise metafuncional do Discurso Publicitário**. Montes Claros. 2017 (monografia) Universidade Estadual de Montes Claros.

PAES, V. L.; NEPOMUCENO, A. R. **Texto, contexto e a construção de sentidos no gênero charge: uma análise sociossemiótica para o ensino**. 2021. (no prelo)

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO JÚNIOR, J. C. **Calvin e Hobbes contra o mundo: reflexões sobre a obra de Bill Waterson**. 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7871/1/2011_JosaiasCardosoRibeiroJunior.pdf

RIBEIRO, A. E. **Questões de multimodalidade e produção de sentidos**. Letras, Santa Maria. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11 - 31, 2012.

ROMUALDO, E. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. Maringá: Eduem, 2000.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, p.20.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

VAN LEEUWEN, T. **Towards a semiotics of typography**. *Information design jornal*. London, Vol.14, n. 2, 2006.

VERGUEIRO, W. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In. VIEIRA, J.A et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, M. S. De P.; SILVA. D. C. Multimodalidade e multissemioses na formação de leitores competentes: um estudo na perspectiva dos gêneros. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da (org.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 36. Campinas, São Paulo. Pontes: Editores, 2014

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico- Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF, 2015.

WATTERSON, B. **Calvin e Haroldo. E foi assim que tudo começou**. Tradução de Luciano Machado e Adriana Schwartz. São Paulo: Conrad, 2010.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Calvin e Haroldo: uma leitura multimodal no 7º ano.

Pesquisador: Luana Antunes Simões

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28718219.2.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.979.404

Apresentação do Projeto:

O mundo contemporâneo expõe o indivíduo a uma multiplicidade de gêneros discursivos, o que exige dos sujeitos leitores novas habilidades leitoras. Diante disso, há novos desafios educacionais a serem enfrentados, com a necessidade premente de uma nova postura da escola, com vistas a direcionar o posicionamento crítico do aluno frente a textos de diferentes gêneros. A par disso, acolhemos a hipótese de que a dificuldade dos alunos em compreender e interpretar tirinhas se deve ao fato de não conseguirem relacionar as informações presentes nesse gênero ao seu conhecimento de mundo, visto que residem em zonas periféricas da cidade, sem acesso a muita informação, para além daquelas do seu meio. Nesse contexto, é necessário que as aulas de leitura também objetivem ensinar aos alunos a se tornarem leitores competentes do texto multimodal, não desprezando outras formas de linguagem e de produção de sentido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Evidenciar os efeitos de uma proposta interventiva com o gênero tirinha, desenvolvida via sequência didática, para a construção de sentidos e o desenvolvimento das habilidades de leitura proficiente.

Objetivos Secundários:

- Teórico - Explorar o gênero tirinha, valendo-se da teoria multimodal.
- Prático - Demonstrar, através de coleta de dados, as dificuldades encontradas

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.979.404

pelos alunos na interpretação e compreensão de tirinhas.

- Etodológico - Desenvolver estratégias de leitura, por meio de sequência didática, que viabilizem a compreensão e interpretação de tirinhas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

"Riscos:

O aluno poderá sofrer pequenos cortes ao manusear o papel das atividades. Para que não ocorra, os alunos serão orientados quanto ao manuseio do papel, porém caso ocorra a pesquisadora tomará todas as medidas possíveis para a melhora do aluno.

Benefícios:

Identificação das possíveis causas das dificuldades de interpretação e compreensão de tirinhas e amenização do problema".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresentação do TCLE individual assinado e com endereço do pesquisador responsável, folha de rosto assinada pelo pesquisador e pró-reitor de pesquisa, Termo de concordância institucional. Todos os documentos estão adequados. A conclusão é de aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	02/04/2020		Aceito

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.979.404

Básicas do Projeto	ETO_1464669.pdf	19:17:40		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCLE2020.pdf	09/03/2020 21:47:07	Luana Antunes Simões	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimento.pdf	04/02/2020 17:51:05	Luana Antunes Simões	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoinstituicao.pdf	04/02/2020 17:49:30	Luana Antunes Simões	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOLUANASIMOESEVERSAOFINAL.pdf	10/12/2019 10:02:58	Luana Antunes Simões	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	10/12/2019 09:56:39	Luana Antunes Simões	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 18 de Abril de 2020

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO B – RESOLUÇÃO



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

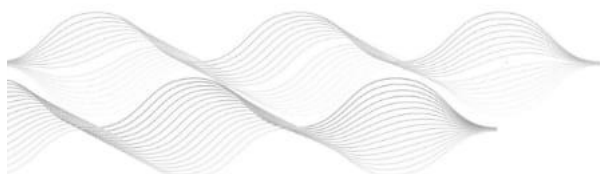
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

