



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**ADRIANA ALVES CRUZ**

**O HUMOR NA TIRINHA “HAGAR, O HORRÍVEL”:** uma análise multimodal

**Montes Claros (MG)**  
**2018**

ADRIANA ALVES CRUZ

**O HUMOR NA TIRINHA “HAGAR, O HORRÍVEL”:** uma análise multimodal

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

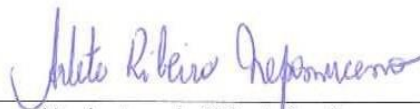
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos

**Linha de pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Sublinha:** C – Práticas de Letramento e Multimodalidade

Liberado em 19 / 7 / 2018



(Assinatura da Orientadora)

Montes Claros /MG  
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADRIANA ALVES CRUZ

*O HUMOR NA TIRINHA DE HAGAR, O HORRÍVEL: uma análise multimodal*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Ribeiro Nepomuceno – Orientadora (Unimontes)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Gonçalves Alves de Meira (IFNMG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Unimontes)

Montes Claros (MG), 9 de março de 2018.

Cruz, Adriana Alves.  
C955h O humor na tirinha “Hagar, o horrível” [manuscrito]: uma análise multimodal / Adriana Alves Cruz. – Montes Claros, 2018.  
166 f. : il.

Bibliografia: f. 127-133.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Leitura. 2. Humor. 3. Gênero Tira - Tirinha. 4. Multimodalidade. 5. Letramento. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título: Uma análise multimodal.

*Dedico este trabalho aos que dão sentido a  
minha vida: Deus, família e amigos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade e por me ajudar a aprender com tudo aquilo que a vida coloca em meu caminho;

A minha orientadora, e sempre professora, Arlete, pelo privilégio de ser sua orientanda. Tenho aprendido muito mais do que linguagens semióticas, tenho aprendido a verdadeira linguagem do aprender e do transmitir;

Às Professoras Doutoras Maria Ieda Muniz e Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pelas valiosas contribuições no Exame da Qualificação, o que permitiram novas reflexões e complementações ao trabalho;

A minha mãe, pelo amor e pela compreensão;

A meu pai (*in memoriam*), pelo que sou, pelo que me tornei, pois busco um pouco dele em tudo que faço;

A meu pai/padrasto Geraldo, por ser sempre tão carinhoso e presente;

A meus irmãos e a meus sobrinhos, por existirem em minha vida e fazerem os meus dias muito melhores;

À tia Ilda, pelos cuidados e pelas palavras de incentivo;

À irmã Eva, pela longa e forte amizade, pelas oportunidades várias e pelo grande carinho;

A meus colegas e amigos da E. E. Francisco Lopes da Silva, pelo apoio e pela torcida;

Aos alunos do 9º A da E. E. Francisco Lopes da Silva, pela espontânea colaboração;

À turma do PROFLETRAS, especialmente Clarice, Karina e Renata. Obrigada por me permitirem entrar nas suas vidas e dividirem comigo o conhecimento, os trabalhos em equipe e, por juntas, vivermos uma verdadeira amizade;

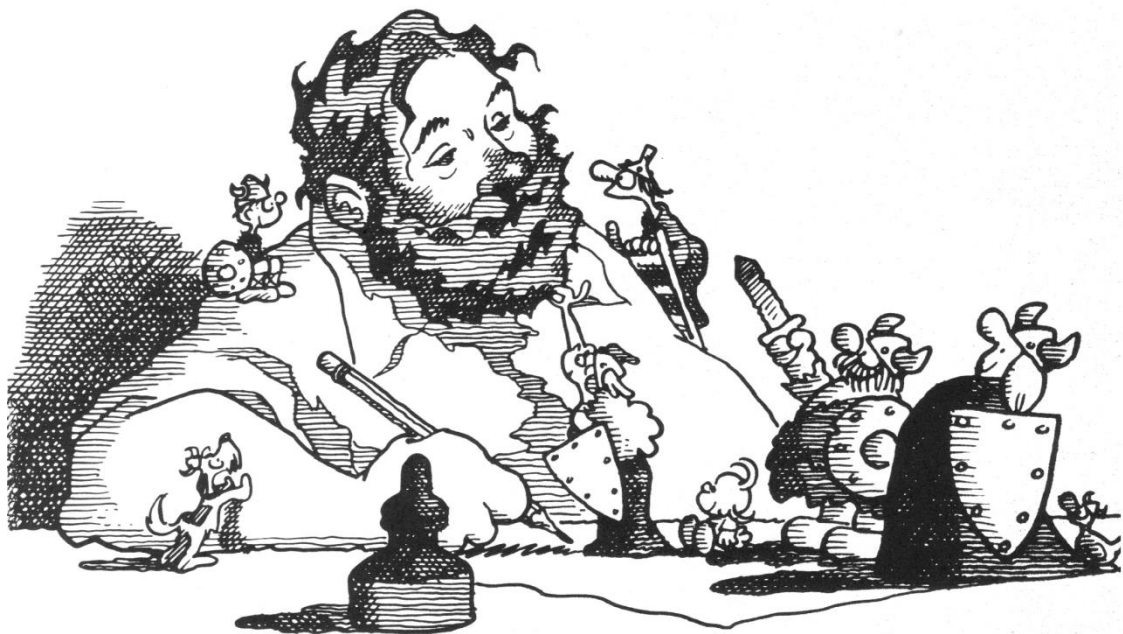
Aos professores de toda a vida, pelo conhecimento sabiamente compartilhado;

Aos familiares e aos amigos, pela certeza do amparo e do carinho;

À Universidade Estadual de Montes Claros, instituição promotora deste Mestrado Profissional em Letras, pela oportunidade de alargar os conhecimentos de minha prática docente;

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Figura 1 – Epígrafe ilustrada



“Há o texto e há outro texto que o acompanha, o contexto, que vai além do que é dito e escrito, e inclui o não-verbal, o quadro total no qual o texto se desenvolve e deve ser interpretado” (BARBISAN, 1995, p. 54).

## RESUMO

A leitura é uma atividade fundamental para o indivíduo em seu processo de escolarização e aprendizagem. Por isso, discussões em torno de estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender e interpretar, que permitam ao leitor perceber e construir significados do texto, têm sido um coro social, principalmente dada a falta de competência leitora dos alunos das escolas brasileiras, inclusive nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal realidade reverberou nos resultados de duas Atividades Diagnósticas (*corpus 1*) aplicadas em uma turma do 9º ano da E. E. Francisco Lopes da Silva. Constatamos que o trabalho pedagógico com o hibridismo linguístico era incipiente no contexto da sala de aula, haja vista que, para grande parte da turma, as estratégias de leitura contemplavam apenas o verbal, ficando o imagético no plano do adereço e do ilustrativo. De mais a mais, os discentes não estavam munidos de conhecimentos suficientes para compreender o efeito humorístico do gênero tira/tirinha. *A priori*, partimos dos seguintes questionamentos: o problema ocorre devido à falta de conhecimento acerca das estratégias envolvidas na composição das tiras/tirinhas? Basta treinar questões relativas a esse gênero, sem atentar para o modo como é construído? Assim, este trabalho se assenta no objetivo geral de buscar desenvolver e aplicar atividades de intervenção, fornecendo estratégias para que o aluno tenha subsídios necessários à compreensão de tiras/tirinhas, em especial a de “Hagar, o horrível”. Considerando a hipótese de que a dificuldade em compreender a comicidade em tiras/tirinhas não se deve à apatia ou ao desinteresse dos discentes, e, sim, a uma metodologia superficial no estudo do gênero em questão, fundamentamo-nos no aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, seguindo Halliday (2004), e da Teoria da Multimodalidade, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006). Justifica-se a pesquisa empreendida na necessidade de a escola trabalhar com textos de variados arranjos linguísticos, nos quais o aluno perceba uma linguagem verbo-visual. Ancoradas numa abordagem do letramento multimodal e crítico, colocamos em prática um Plano de Intervenção (*corpus 2*), descortinando para o aluno um novo conceito de texto, mais amplo e multissemiótico. Sob esse prisma, com vistas a desenvolver um trabalho profícuo sobre a composição do gênero tiras/tirinhas, empregamos a Sequência Didática, pautada numa adaptação do que foi proposto por Dolz *et al.* (2004). Nesse caso, através de um plano sistemático, a metodologia selecionada orientou na formulação de cinco módulos, divididos em dez unidades, com ações contínuas e correlatas, aliando teoria à prática (Pausa Protocolada e Atividades de Interpretação). No *corpus 3*, aplicamos duas Atividades de Pós-intervenção, cujos dados sistematizados aduziram a validade dos estudos multimodais e a importância de conhecer os componentes do discurso humorístico. Portanto, os desdobramentos de nossa pesquisa, mormente com os resultados da intervenção, quando o rendimento dos alunos saltou de 20,5 para 76,4, corroboram a importância de um ensino de Língua Portuguesa com foco na linguagem em uso, incorporada a um contexto de situação e a um contexto de cultura.

**Palavras-chave:** Leitura. Humor. Gênero Tira/Tirinha. Multimodalidade. Letramento.



## ABSTRACT

Reading is a fundamental activity for the individual in process of schooling and learning. That is why discussions regarding cognitive strategies and necessary abilities to understand and interpret, allowing the reader to notice and build meanings from the text, are being claimed by society, especially given the lack of reading competency by the students in Brazilian schools, including the final years at Elementary School. This reality shows in the results of the two Diagnostic Activities (*corpus 1*) applied in a Year 9 class at E. E. Francisco Lopes da Silva. We verified that the pedagogical work with language hybridity was incipient in the context of the classroom, keeping in mind that, for most of the class, the reading strategies focused only in the verbal, with imagination remaining in the field of props and illustrations. Furthermore, the students were not armed with enough knowledge to understand the humour effect in the cartoon/comic strip type. Therefore, we started asking the following questions: does the issue happen due to the lack of knowledge regarding the strategies involved in composing cartoons/comic strips? Is it sufficient to train questions relative to this type, not paying attention to the way it is built? Thus, this work focuses on the general objective of seeking to develop and apply activities of intervention, handing out strategies so the student has enough subsidies to understand cartoons/comic strips, especially "Hagar the Horrible". Considering the hypothesis that the difficulty in understanding the humour in cartoons/comic strips is not a result of apathy or disinterest from the students, but of superficial methodology in the study of this particular type of text, we based ourselves on the theoretical support of the Systemic-Fundamental Linguistics, following Halliday (2004), and of the Multimodality Theory, according to Kress and van Leeuwen (2006). The undertaken research is justified by the school needing to work with texts of different linguistics types, in which the student can identify a verbal-visual language. Anchored on a literacy multimodal and critical approach, we put in practice an Intervention Plan (*corpus 2*), opening up to the student a new concept of text, wider and multisemiotic. Under this angle, with the goal of developing a profitable work regarding the composition of cartoons/comic strips, we used the Didactic Sequence, based on an adaptation proposed by Dolzet *al.* (2004). In this case, through a systematic plan, the methodology employed guided the formulation of five modules, divided into ten units, with continuable and relatable actions, combining theory to practice (Protooled Pause and Interpreting Activities). In *corpus 3*, we applied two Post-Intervention Activities, whose systemized data adduced validity to the multimodal texts and the importance of knowing the components of the humoristic speech. Therefore, the developments of our research, mainly as a result of the interventions, when the performance of the students jumped from 20.5 to 76.4, proved the importance of teaching Portuguese with focus on the language being used, incorporated to a situational and cultural context.

**Key words:** Reading. Humor. Cartoon/Comic Strip Type. Multimodality. Literacy.

## LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Síntese da função representacional .....	39
Diagrama 2 – Síntese da função interacional .....	41
Diagrama 3 – Síntese da função composicional .....	42

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Epígrafe ilustrada .....	12
Figura 2 – Tira “Chuva e resfriado: uma combinação (quase) perfeita” .....	29
Figura 3 – Tira “Todos contra mim” .....	45
Figura 4 – Cartum “Riso e humor” .....	46
Figura 5 – Charge “O BBB do Congresso Nacional” .....	47
Figura 6 – Modelos dos balões.....	61
Figura 7 – Hagar e Dik Browne .....	63
Figura 8 – Tira “Trevas, luz e pavor”.....	69
Figura 9 – Tira “Uma surpresa ou um colapso?” .....	70
Figura 10 – Tira “O brinde” .....	81
Figura 11 – Tira “Navegantes <i>versus</i> não navegantes” .....	83
Figura 12 – Tira “Fazendo a boa vizinhança” .....	85
Figura 13 – Tira “Sigilo na guerra” .....	88
Figura 14 – Painel com os personagens de “Hagar, o horrível” .....	94
Figura 15 – Placa indicando lombada .....	102
Figura 16 – Lápis com a imagem de personagens de “Hagar, o horrível” .....	103
Figura 17 – Foto dos alunos do 9º A durante a intervenção.....	105
Figura 18 – Tira “O poder de uma receita culinária” .....	110
Figura 19 – Tira “Nunca se deve esperar muito de Hagar” .....	112
Figura 20 – Tira “Sem romantismos, com preguiça” .....	115
Figura 21 – Tira “Segunda opção” .....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A proficiência de leitura no Brasil .....	54
Gráfico 2 – O brinde.....	82
Gráfico 3 – Navegantes <i>versus</i> não navegantes .....	84
Gráfico 4 – Fazendo a boa vizinhança .....	86
Gráfico 5 – Sigilo na guerra .....	89
Gráfico 6 – O poder de uma receita culinária .....	111
Gráfico 7 – Nunca se deve esperar muito de Hagar .....	113
Gráfico 8 – Sem romantismo, com preguiça.....	116
Gráfico 9 – Formato dos balões .....	118
Gráfico 10 – A segunda opção .....	120
Gráfico 11 – Diagnóstico <i>versus</i> pós-intervenção.....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adaptação da GDV com a Gramática Sistêmico-Funcional .....	37
Quadro 2 – Principais personagens de “Hagar, o horrível”, com características e representação .....	66
Quadro 3 – Plano de intervenção .....	106

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CBC	Conteúdo Básico Comum
EUA	Estados Unidos da América
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
HQs	Histórias em Quadrinhos
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
1.1 Escolas linguísticas.....	23
1.1.1 Linguística Sistêmico-Funcional .....	26
1.1.1.1 Metafunção textual: oração como mensagem .....	30
1.1.1.2 Metafunção interpessoal: oração como troca .....	31
1.1.1.3 Metafunção ideacional: oração como representação .....	32
1.1.2 Teoria da multimodalidade .....	35
1.2 Discurso humorístico.....	43
1.3 Letramento.....	51
1.3.1 A pedagogia dos multiletramentos .....	54
1.4 Tiras/tirinhas: uma visão geral .....	57
1.4.1 Universo de “Hagar, o horrível” .....	62
1.5 Teoria na prática: uma análise multimodal.....	68
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	73
2.1 Espaço da pesquisa: a escola .....	75
2.2 Perfil dos alunos .....	76
2.3 Construção dos <i>corpora</i> da pesquisa.....	77
2.4 <i>Corpus</i> 1: diagnóstico.....	78
2.4.1 Coleta e análise de dados.....	79
2.4.1.1 Análise sobre a questão da tirinha “O brinde” .....	81
2.4.1.2 Análise sobre a questão da tirinha “Navegantes <i>versus</i> não navegantes” .....	83
2.4.1.3 Análise sobre a questão da tirinha “Fazendo a boa vizinhança” .....	85
2.4.1.4 Análise sobre a questão da tirinha “Sigilo na guerra” .....	88
<b>3 PLANO DE AÇÃO</b> .....	91
3.1 <i>Corpus</i> 2: proposta de intervenção .....	91
3.2 Plano de intervenção.....	106
3.3 <i>Corpus</i> 3: pós-intervenção.....	108
3.3.1 Coleta e análise de dados.....	109
3.3.1.1 Análise sobre a questão da tirinha “O poder de uma receita culinária” .....	110

3.3.1.2	Análise sobre a questão da tirinha “Nunca se deve esperar muito de Hagar” .....	112
3.3.1.3	Análise sobre a questão da tirinha “Sem romantismos, com preguiça” .....	115
3.3.1.4	Análise sobre a questão da tirinha “Segunda opção” .....	119
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>ANEXO A</b> – Parecer consubstanciado do CEP .....	133
	<b>APÊNDICE A</b> – Atividade diagnóstica .....	136
	<b>APÊNDICE B</b> – Atividade diagnóstica.....	137
	<b>APÊNDICE C</b> – Material de intervenção .....	138
	<b>APÊNDICE D</b> – Material de intervenção .....	140
	<b>APÊNDICE E</b> – Atividade de intervenção .....	143
	<b>APÊNDICE F</b> – Material de intervenção .....	151
	<b>APÊNDICE G</b> – Atividade de intervenção .....	152
	<b>APÊNDICE H</b> – Atividade de intervenção .....	154
	<b>APÊNDICE I</b> – Material de intervenção.....	161
	<b>APÊNDICE J</b> – Atividade de intervenção .....	162
	<b>APÊNDICE K</b> – Atividade de pós-intervenção .....	163
	<b>APÊNDICE L</b> – Atividade de pós-intervenção.....	164



## INTRODUÇÃO

À semelhança do que afirmou Ferreiro (1987) sobre a escrita, o ato de ler é importante na escola, porque é importante fora dela, e não o contrário. Assim, a leitura é fundamental no processo de escolarização, aprendizagem e formação cidadã do indivíduo, sobretudo devido ao fato de vivermos em uma sociedade letrada. Nesse contexto, discussões em torno de estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender e interpretar, que permitam ao leitor perceber e construir significados do texto, têm sido um coro social, principalmente dada a falta de competência leitora que envolve alunos das escolas brasileiras, inclusive nos anos finais do Ensino Fundamental.

À luz dessa realidade, constatou-se, por meio de duas atividades diagnósticas, que alunos do 9º ano A da E. E. Francisco Lopes da Silva têm grande dificuldade em ler e perceber o humor no gênero tirinhas<sup>1</sup>. Nesse sentido, este trabalho, ancorado no tema Linguagens e Letramentos, que permeia o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, nasceu da angústia em assistir a essa realidade.

Embora esse gênero ocupe grande espaço nas atividades aplicadas em sala de aula e seja norteador de muitas questões das provas sistêmicas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), a competência leitora dos discentes para interpretá-lo é baixa, a qual se revela cotidianamente, tanto em avaliações internas quanto em avaliações externas. *A priori*, chegamos aos seguintes questionamentos: o problema ocorre devido à falta de conhecimento acerca das estratégias envolvidas na composição das tirinhas? Basta treinar questões relativas a esse gênero, sem atentar para o modo como é construído?

Na verdade, falta uma atenção ao tema humor, uma vez que é um ledor engano acreditar que os discentes saibam verdadeiramente o que é o discurso humorístico. Diversamente do que se pensa, eles têm a concepção limitada de que humor é tão somente o risível.

Há de se ressaltar que tais problemas se devem ao fato de alunos não saberem, efetivamente, a situação comunicativa a que se presta o gênero tirinhas. Por certo, com o advento de uma sociedade visual, subsidiada pelas tecnologias, despontaram múltiplas

---

<sup>1</sup> Assim como Ramos (2017), não fazemos distinção entre os termos “tira” e “tirinha”. Por isso, no *corpus* da pesquisa, ambas as palavras estabelecem uma relação sinonímica, sendo utilizadas intercambiavelmente.

transformações nos arranjos do texto, que tem se desprendido de uma visão reducionista da linguagem, concentrada no verbal, para recepcionar outras semioses.

É fato que muitos textos, e as tirinhas não são diferentes, ancoram-se em informações implícitas, cuja compreensão é definida pela leitura efetiva. Porém, o óbice dessa leitura efetiva é que o aluno não se envolve nem em seu conhecimento de mundo, nem em seus conhecimentos linguísticos.

Sobre isso, Rojo afirma:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde (*sic*) se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, isso é o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SAEB e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2009, p. 79).<sup>2</sup>

Pelas palavras da autora supracitada, percebe-se que os alunos não têm consciência do que seja um texto, mesmo num momento no qual estamos rodeados de práticas de letramento, das mensagens compartilhadas nas redes sociais aos anúncios expostos em *outdoors*. A eles são repassadas noções básicas e insuficientes, o que faz com que o texto ocupe o plano da complexidade e da inutilidade, cujo campo parece restrito a professores e escritores.

Consoante a nossa realidade e a fala de Rojo, a ideia de “leitura crítica e autônoma”, conforme preveem os Currículos Básicos Comuns (CBC) de Língua Portuguesa, está próxima do campo do idílico e da utopia. A depender da forma como os discentes leem hoje, os níveis de alfabetismo e os resultados de proficiência das avaliações continuarão sendo baixos. Assim, o problema é candente; e dominar as competências de leitura passa pelo crivo de fazeres pedagógicos exequíveis e eficientes, nos quais o docente figure como motivador, andaime, e não um mero espectador e avaliador fundamentado em práticas mecânicas e inválidas.

Em razão dessa realidade e em consonância com a sublinha Práticas de Letramento e Multimodalidade, esta pesquisa almeja, como objetivo geral, desenvolver e

---

<sup>2</sup> Nas citações, mantivemos a escrita original da época. Por isso, a maioria delas apresenta palavras que obedecem à norma vigente, e não ao Novo Acordo Ortográfico, que passou a ser obrigatório somente em 1º de janeiro de 2016.

aplicar atividades de intervenção, fornecendo estratégias para que o aluno tenha subsídios para a compreensão de tirinhas, em especial a de “Hagar, o horrível”, criada por Dik Browne.

Como objetivos específicos, apresentamos os seguintes:

- Contribuir para a compreensão dos alunos nas análises de tirinhas, de forma que possam entender a importância da linguagem verbal e não verbal na construção desse gênero;
- Evidenciar marcas discursivas, linguísticas e extralinguísticas, que auxiliem na caracterização ou apreensão do modo típico de narrar no gênero tirinhas, notadamente em “Hagar, o horrível”;
- Descrever e analisar os resultados obtidos no que concerne às atividades de diagnóstico, com o propósito de identificar não só os motivos pelos quais os alunos não conseguem construir o humor no gênero em foco, mas também as estratégias utilizadas para que construam o significado;
- Aplicar atividades de intervenção, buscando contribuir, por meio de estratégias, para uma prática de língua materna mais atenta ao contexto de produção do texto, consciente de que a linguagem é uma atividade social.

No que diz respeito à tirinha, cumpre ressaltar que, muito embora seja um gênero trabalhado já nas primeiras séries, no Ensino Fundamental I, os discentes apresentam uma enorme dificuldade para compreender o humor, em vista dos conceitos sem profundidade a eles transmitidos. É digno de nota lembrar que esse gênero é atraente aos olhos dos alunos, eles gostam de lê-lo. Contudo, os alunos apresentam sérias dificuldades ao se depararem com ele, o que torna o problema inquietante.

A par disso, acolhemos a hipótese de que uma das dificuldades em compreender a comicidade em tirinhas não se deve ao desinteresse dos discentes, e sim a uma metodologia superficial no estudo do gênero supracitado. A despeito de reconhecer que esse gênero é constituído de linguagem verbal e não verbal, sendo, não raro, decisiva para a compreensão global do texto, o foco se direciona quase que exclusivamente para o que está escrito, como se imagens e recursos gráficos fossem meros acessórios.

Não restam dúvidas de que a determinação em nos servirmos do trabalho com tiras como peça fundamental desta pesquisa firma-se na necessidade de desenvolver

estratégias de leitura com o intento de que os alunos deem conta de perceber o humor do gênero em questão.

Outras circunstâncias também foram decisivas no processo de escolha e definição desse gênero. Antes de tudo, conforme já mencionado, quer em livros didáticos, quer em provas (tanto as sistêmicas quanto as de processos seletivos), as tirinhas são um dos gêneros textuais com os quais os alunos mais têm contato, não só na disciplina Língua Portuguesa. Por essa razão, em vez de serem um nicho para os alunos despontarem dentro e fora da escola, as tirinhas estão sendo um estorvo. A eles, no concernente às tiras, faltam conhecimentos elementares, como do efeito pretendido, da linguagem, do contexto, das configurações, do entendimento sobre humor.

Ademais, o gênero tirinhas oferece um extenso repertório focado no letramento verbo-visual. Isso porque são compostas de muitas linguagens, muitos modos linguísticos, por exemplo: os signos verbais, as cores, os diferentes formatos de balões, as expressões corporais dos personagens etc. Ou seja, são uma ponte para desenvolver a leitura crítica, dar significado ao texto e provocar uma interação entre texto e leitor.

Relativamente à escolha por “Hagar, o horrível”, basta observar a presença costumeira dessa saga em suportes como jornais, internet e livros didáticos, além de já terem sido fontes de várias questões de interpretação do Enem, como afirma Ramos (2017). Convém lembrar que “Hagar, o horrível” viabiliza um diálogo com o passado, uma reflexão das concepções de homem civilizado e o questionamento acerca dos papéis sociais que homens e mulheres, adultos e crianças exercem ao longo do tempo.

Desse modo, com vistas a corrigir a realidade vivenciada e com a ciência de que o problema não se deve à falta de contato com tirinhas, mas sim ao fato de docentes e alunos não saberem, seguramente, a situação comunicativa a que se presta esse gênero textual, é mister trabalhar com os diferentes modos de representação de um texto (linguagem verbal e não verbal). Delineia-se que o trabalho com tirinhas não pode ficar delegado apenas a uma atividade de interpretação e, depois, correção, sob uma forma mecânica.

Para além disso, faz-se necessário explorar todo o seu universo, levando-se em conta características pré-determinadas, pois os personagens apresentam comportamentos lineares. Dito de outra forma, em um periódico, se Hagar age de uma forma (machista e grosseiro), no outro, não é transformado pelo seu criador em uma outra pessoa (sensível e educada), o que mantém o traço de linearidade.

Acerca do universo de construção das tirinhas, Nicolau reconhece sua linearidade, definindo-a:

A tirinha tem como característica básica o fato de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, de países diferentes ou ainda de animais, representam o que há de universal na condição humana. A estereotipia dos personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas (NICOLAU, 2009, p. 8).

Segundo Nicolau (2009), as tirinhas mantêm características regulares e disciplinadas, pois seus personagens são constantes, com comportamentos estáticos, “perenes”, o que facilita sua identificação pelo leitor.

É oportuno dizer que um ou outro professor poderão se sentir angustiados e entender que estudar o contexto das tirinhas (são centenas) é mais uma responsabilidade diante do pouco tempo. Porém, assumir essa nova prática pode, na verdade, ser uma forma de otimizar o tempo, atender ao currículo e, conseqüentemente, tornar mais produtivo o seu trabalho, bem como alcançar melhores resultados de aprendizagem.

Com base nos objetivos levantados, esta pesquisa, de cunho qualitativo, vale-se de uma pesquisa-ação, com o intento de desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção no 9º A da E. E. Francisco Lopes da Silva, Montes Claros/MG, a qual, muito embora esteja situada na área central, atende, principalmente, a alunos das regiões periféricas das cercanias.

Assim sendo, não podemos negar a pertinência da pesquisa-ação no nosso trabalho, por este se configurar na inteiração com a realidade do 9º ano do Ensino Fundamental, avaliando práticas e posturas, na expectativa de contribuir no enriquecimento das práticas de letramento de nossos alunos, bem como de direcionar na elaboração de uma proposta de intervenção, a qual seja capaz de elucidar a hipótese levantada e concorrer para tornar possível a compreensão e interpretação do humor em tirinhas por nossos discentes.

Abarcadas por esses métodos de investigação e tendo em vista os objetivos projetados, adotamos, como suporte pedagógico da proposta de intervenção, a Sequência Didática. Isso porque esse método, além de ser apropriado e profícuo no trabalho com gêneros, permite ao professor o desenvolvimento de um repertório de estratégias e procedimentos fundamentais à proficiência leitora. Indiscutivelmente, é um expediente valioso para romper com os hiatos da educação e promover a formação cidadã do alunado.

A Sequência Didática empregada é pautada numa adaptação do trabalho proposto por Dolz *et al.* (2004). Nesse caso, através de um trabalho sistemático, a metodologia selecionada orientou na formulação de cinco módulos, divididos em dez

unidades, com ações contínuas e correlatas, aliando teoria à prática (Pausa Protocolada e Atividades de Interpretação).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância da Pausa Protocolada, um recurso que, partindo de pistas deixadas pelo texto, instiga previsões e expectativas, bem como favorece a reflexão, a produção de inferências e, por consequência, oportuniza uma leitura coerente.

Neste caminho em desenvolver atividades de intervenção, fornecendo artifícios para que o aluno tenha subsídios necessários à compreensão de tirinhas, temos consciência de que não nos é possível mudar a vereda já percorrida, de remover as falhas cometidas em nossa prática pedagógica, mas o caminho a percorrer em sala de aula pode ser outro a partir de agora.

Posto isso, esta dissertação é formada por três capítulos, pospostos a esta parte introdutória e antepostos à conclusão da pesquisa. O primeiro capítulo aborda a teorização que guia a pesquisa. Partindo do subcapítulo “Escolas Linguísticas”, faz-se uma análise dos pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional, que são a largada para uma nova estratégia de trabalhar com os gêneros como objeto de ensino da língua materna. Nas outras seções, diferentes orientações são pensadas, por exemplo: é apresentada a Gramática do *Design* Visual como expediente para perscrutar os elementos verbo-visuais; são discutidos os componentes do discurso humorístico; percorre-se a composição das tirinhas, reconhecendo o imbricamento dos arranjos verbais e não verbais no entendimento desse gênero; e, por fim, adentra-se no universo de “Hagar, o horrível”, com o fito de evidenciar os papéis sociais dos personagens.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na construção do trabalho, o universo da pesquisa, bem como a sistematização dos dados da atividade diagnóstica. É o ponto de partida para se chegar ao *corpus 2* e ao *corpus 3*.

O terceiro capítulo é o plano de ação, o qual articula as fases da intervenção e da pós-intervenção. Nesse ponto, pautando-se numa adaptação da sequência didática convencionalizada por Dolz *et al.* (2004), mostra os 10 módulos de uma cadeia de atividades voltadas para o aprimoramento da condição de leitor dos alunos do 9º A. Em seguida, traz à tona a aplicação das atividades de pós-intervenção, com a sistematização dos dados colhidos nesse *corpus*.

Por fim, apresentam-se as conclusões, em que buscamos avaliar os resultados obtidos com a análise dos dados. Assim, chegamos às considerações sobre a validade da proposta assumida, cujo escopo era mediar a interação entre os alunos e a análise de tirinhas,

contribuindo para que eles percebessem efetivamente o efeito pretendido desse gênero, o humor.

Em suma, oportunizamos ao aluno compreender os meandros do gênero tirinhas, atentando para o hibridismo linguístico com que é construído, para os aspectos do discurso humorístico e para os papéis sociais representados pelos personagens. Logo, é o compasso entre a escola e a atenção ao texto como uma unidade de significação advinda de escolhas e de um propósito comunicativo que torna possível ampliar a competência leitora de nossos discentes.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, a qual permite compreender a importância da Teoria da Multimodalidade, em diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional, para a compreensão do humor no gênero tirinhas, em especial a de “Hagar, o horrível”. Nessa medida, o ponto de partida é uma breve explanação das escolas linguísticas, com o intuito de compreender o Funcionalismo, do qual faz parte a Gramática Sistêmico-Funcional. Consultamos Ilari (2004); Kenedy e Martelotta (2015); Furtado da Cunha e Souza (2007), bem como Pezatti (2004).

Em um segundo momento, valemo-nos do enquadramento teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, nos termos do britânico Halliday (2004), em interlocução com a Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), nas quais evidenciamos a validade de uma simbiose entre o plano verbal e o visual para o entendimento da mensagem veiculada nas tirinhas.

Posto isso, tecemos, em seguida, algumas considerações sobre o discurso humorístico. Recorrendo a Magalhães (2010), Possenti (2014), Travaglia (1990) e Ramos (2017), advogamos que o sentido de “humor” não se vincula somente ao riso.

Ademais, trazendo à baila estudos de Soares (2014) e Rojo (2009, 2012), propomos uma discussão do letramento e da dimensão pedagógica dos multiletramentos. Outrossim, trazemos a lume um esboço histórico do gênero tirinhas e do contexto em que se processa a tira “Hagar, o horrível”. Nessa perspectiva, partimos de estudos realizados por Costa (2009), Costa (2013), Mendonça (2007), Nicolau (2007) e Ramos (2007, 2016, 2017). Para finalizar, levamos a efeito uma análise multimodal de duas tirinhas de “Hagar, o horrível”.

### 1.1 Escolas linguísticas

Sabe-se que a Linguística só ganhou o status de ciência no século XX, a partir dos estudos de Saussure e da publicação póstuma de *Curso de Linguística Geral*. Então, como ciência, a Linguística nasceu em 1916.

Afirmar que a Linguística nasce no século XX não significa dizer que não havia, até então, um estudo da língua. Na verdade, os estudos linguísticos começaram muito antes da era cristã. Todavia, eram concentrados num exame descritivo da língua e numa



compilação das regras gramaticais. Além disso, os estudos da língua e linguagem não eram autônomos, estando subordinados a ciências como Filosofia, Sociologia e Antropologia, as quais, inegavelmente, deixaram um importante legado teórico para as pesquisas linguísticas.

Há de se mencionar que a cientifização do estudo linguístico recepcionou uma análise mais lógica, até então muito intuitiva. Isso não é de se estranhar, pois os estudos não tinham a língua como foco. Ela era, na verdade, um meio, um artifício para pesquisar o homem, os fenômenos sociais ou a relação com as divindades, pouco ultrapassando essa esfera. Por essa via, a língua era um aparelho que interessava ao status social, como falar o francês na época, e ao controle político, que do Império Romano passou pelas Grandes Navegações e estendeu-se à partilha da África.

Quando o *Curso de Linguística Geral* foi publicado, não só se concebia a Linguística como ciência, mas também se inaugurava sua primeira corrente teórica, o Estruturalismo, e, mais tarde, outras despontariam: o Gerativismo (Formalismo) e o Funcionalismo.

Cada uma dessas três escolas segue uma linha de abordagem, ora aproximando-se, ora distanciando-se completamente, não havendo uma coesão e uniformidade dentro delas, pois acabam por comportar diferentes vertentes. Outrossim, tais diferenças ainda se acentuam quando ultrapassam os limites geográficos, já que elas se propagam de maneira independente entre os continentes americano e europeu. Dessa forma, além de os pesquisadores poderem seguir uma linhagem (estruturalista, gerativista ou funcionalista), ainda podem optar em trabalhar com a do grupo americano ou europeu.

O Estruturalismo, a partir de Saussure, concentra-se na distinção entre *langue* (língua) *versus* *parole* (fala), defendendo ser a primeira o âmago dos exames linguísticos. Ademais, explora as dicotomias sincronia/diacronia e significado/significante.

Devido ao radicalismo em subestimar a importância da fala, priorizando a língua, emergiram sérias críticas à teoria de Saussure. De fato, estudar apenas a língua não seria o suficiente para compreender a complexidade que envolve a comunicação humana, sobretudo porque, sendo ela um aspecto coletivo e mais estático, é a interferência da fala que a faz sofrer transformações ao longo do tempo e apresentar uma série de variações. Na verdade, é a fala que enriquece a língua e a torna um organismo vivo.

O polo estruturalista teve sua mais forte expressão em dois grupos: Estruturalismo europeu (Escola Linguística de Praga): Saussure, Benveniste, Lévi-Strauss, Lacan, Foucault, Derrida e Althusser; e Estruturalismo americano: Bloomfield, Sapir, Harris e Hockett.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1957, com a publicação de *Syntactic Structures*, de Chomsky, iniciou-se o Gerativismo (Formalismo), cujos expoentes foram Trager, Bloch, Fries e Chomsky. Essa seara da Linguística “ressalta a forma linguística, ficando a função num plano secundário” (KENEDY; MARTELOTTA, 2015, p. 11), e centraliza suas pesquisas na tentativa de esclarecer a capacidade inata de o ser humano utilizar a linguagem. Chomsky, como Saussure, considera a língua o objeto da Linguística. Prioriza a sintaxe da língua, não impondo normas, mas sim permitindo conhecer e explicar as línguas naturais, sendo, pois, um método de pesquisa essencialmente explicativo.

Outra marca do Gerativismo é a diferenciação entre *competência* e *performance* do falante. A primeira é a habilidade inata de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua, a capacidade de produzir frases que nunca foram ouvidas por ele. Performance é o desempenho em usar a língua contextualmente. Nota-se que os estudos da linguagem começavam a pensar a língua como um elemento aberto a fatores extralinguísticos.

Por último, o Funcionalismo – que direciona esta pesquisa – eclode na década de 1970<sup>3</sup> nos Estados Unidos, seguindo o princípio de “uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística” (KENEDY; MARTELOTTA, 2015, p. 17). Em outras palavras, o Funcionalismo é um terceiro paradigma que sucede o estruturalismo e o gerativismo. Seu estudo é pragmático, no qual o falante é o sujeito da ação. A corrente funcionalista defende a funcionalidade da língua e o que se denomina “gramática de uso”. Isso porque a língua não é definida apenas como código a serviço da comunicação, mas também como interação entre os falantes.

Enquanto o Estruturalismo defende a arbitrariedade dos signos, o Funcionalismo advoga a motivação e o contexto de uso como aspectos delineadores dos fatos da língua. Em outras palavras, o Funcionalismo ancora-se na *práxis*, isto é, na situação comunicativa concreta, que é alavancada em certas condições e conduzida por uma determinada intenção.

Consoante Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 15), o Funcionalismo baseia-se em dois pressupostos: “a língua desempenha funções que são externas ao sistema lingüístico;” e “essas funções externas contribuem para moldar a organização interna do

---

<sup>3</sup> Embora a década de 1970 seja o marco da escola funcionalista, sua tendência de explorar a função da língua remonta ao final do século XIX, com o enfoque em fenômenos sincrônicos e diacrônicos. De acordo com Pezatti (2004, p. 166), “o paradigma funcional ostenta, na verdade, uma história quase tão longa quanto a do paradigma formal, incluindo-se neste o estruturalismo saussuriano”.

sistema lingüístico”. Ou seja, a língua é um fenômeno social sujeito a pressões provocadas pelas situações comunicativas.

A Linguística Funcional é uma corrente que ganhou grande projeção nas academias espalhadas em todo o mundo. Pezatti (2004) explicita a amplitude dos exames funcionalistas, confirmando o que já dissemos sobre a falta de coesão e uniformidade dentro de uma mesma corrente. Nessa esfera, dois modelos prevalecem: o da linguística da Costa Oeste dos Estados Unidos, cujos maiores representantes são Givón, Hopper, Thompson e Chafe, e o da Linguística Sistêmico-Funcional, cujo mentor é Halliday.

Assim é que, ao se fazer uma incursão sobre o itinerário da Linguística, descortinam-se as três correntes que sobrevieram após a publicação do *Curso de Linguística Geral*. Mesmo com as limitações das duas primeiras, não se pode contestar o valor que cada uma adicionou aos estudos linguísticos, deflagrando abordagens cada vez mais pragmáticas e elucidativas.

Desse modo, das investigações do Estruturalismo se sucederam vias mais fecundas, que, ao longo do século XX, foram se distanciando da concepção limitada do signo, do falante idealizado para se dar conta de contemplar a língua como organismo vivo, dinâmico e que produz significados dentro de um contexto.

Em nosso trabalho, damos destaque ao segundo modelo do Funcionalismo, proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional, que figura como o ponto de partida para a compreensão da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), e, conseqüentemente, da multimodalidade. Assim, a parte subsequente aborda a Linguística Sistêmico-Funcional, a qual parte das intenções de quem fala em situações concretas de uso da língua.

### **1.1.1 Linguística Sistêmico-Funcional**

Halliday (1985) procede a uma sistematização de categorias gramaticais, ao abrigo do olhar fulcral de se considerar a língua incorporada a um espaço social, analisada pelo uso que se faz dela. Desse modo, mantém uma relação horizontal com o falante, apartada da proposta de se concebê-lo como algo secundário, a quem cabe tão somente obedecer a regras.

Nas palavras de Fuzer e Cabral (2014), veja-se o motivo pelo qual essa teoria é denominada de Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF):

Ela 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, grifos das autoras).

Para essas autoras, a linguagem, na perspectiva sistêmico-funcional, é compreendida na relação com a sociedade, utilizada em diferentes contextos, sendo vista como uma semiótica social, cuja definição é a de um sistema social ou cultural, um sistema de significados, o que implica interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural.

Por essa via, a linguagem, por exemplo, cria relações entre participantes, constrói relações da parte com o todo em seu próprio texto e entre si e seus contextos, pois o significado de qualquer texto depende da maneira como o conectamos a algum texto. Sob esse prisma, os significados são construídos na e pela linguagem, possibilitando a interpretação dos fatos da língua num viés funcional.

Seguindo esse raciocínio sobre Halliday, pontua Dionísio (2014):

Este estudioso desenvolveu uma perspectiva de análise da linguagem, conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional, que defende o postulado de que as nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social. Sem se remeter a esse contexto, não há como se descrever e interpretar adequadamente as diversas práticas que realizamos com a linguagem, bem como compreender os sistemas que compõem as línguas. Para o autor, a linguagem é um potencial semiótico ao qual recorremos para significar, e os usos recorrentes consolidam as significações contidas nesse potencial (DIONÍSIO, 2014, p. 50-51).

Halliday (2004) parte do pressuposto de que a linguagem, objetivando potencializar os usos que se fazem dela, apropria-se de diversificados signos e expressa diferentes significados. Em outras palavras, a linguagem responde a uma função. Assim é que, subordinada a uma finalidade, nenhuma produção linguística ocorre por acaso nem sem pretensão. Não é realizada no vácuo, mas sim ditada por propósitos comunicativos.

Importante ressaltar que há uma relação entre língua, cultura e sociedade, por isso a língua deve ser compreendida segundo fatores extralinguísticos. Nesse sentido, diante de um vasto número de propriedades linguísticas e meios de expressão, os participantes da interação selecionam a melhor opção de comunicar-se e revelar sua comunicação, seu pensamento, suas ideologias. O falante empreende escolhas dentro de um repertório ofertado pela língua, materializando a linguagem e criando significados, o que dá sentido a sua produção comunicativa.

Nesse caminho, o falante não usa a língua aleatoriamente, tampouco pensadamente ou fazendo deduções. É intuitivo e sempre dentro de um processo de interação, movido por um contexto. Dessa forma, é conveniente ressaltar que Halliday (2004) estatui dois tipos de contextos: de situação e de cultura. Ambos traduzem o lugar social dos falantes. De acordo com Fuzer e Cabral (2014):

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

A par disso, pode-se asseverar que o contexto de situação constitui o cenário adjacente, é impelido pelo espaço físico, pelo papel social do falante, pelas intenções da comunicação. Já o de cultura faz parte de um cenário mediato, muitas vezes, mais fácil de ser velado, proveniente das ideologias, crenças e convenções sociais.

Aproveitando do quadro comparativo de contexto e fazendo um nicho com o objeto de nossa pesquisa, importa dizer que os gêneros fazem parte do contexto de cultura, pois se pauta pela ideia de propósito social. Nessa esteira, gêneros são articulados pelo tempo e “estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29).

É oportuno frisar que, para a LSF, o contexto está num nível superior de significação da língua, que o realiza. Logo, a dimensão contextual do texto deverá ser sempre o objeto do olhar do leitor.

Em face disso, valemo-nos de uma tirinha de “Hagar, o horrível”, à guisa de exemplo, para o entendimento de que o texto reflete o contexto em que foi produzido, sobretudo porque ele é uma combinação de elementos vinculados a uma realidade.

Figura 2 – Tira “Chuva e resfriado: uma combinação (quase) perfeita”



Fonte: Coleção L&PM Pocket, v. 1, 2002, p. 16.

Na tirinha em tela, a narrativa inicia com o espirro de Ed Sortudo, seguida da queixa de Hagar em relação ao fato de o amigo sempre se resfriar quando eles invadem a Inglaterra. A interpretação global do texto está atrelada aos dois contextos de que falamos, um imbricado no outro. O conhecimento prévio do clima inglês, marcado pela alta pluviosidade, revelado, ainda, pela imagem dos personagens e de uma casa em meio a um alagamento, está circunscrito em um contexto de situação, mas advindo de um contexto de cultura, porque ambos estão diretamente relacionados.

Posto isso, a reclamação de Hagar soa como algo incongruente, visto que é praticamente impossível o sistema imunológico de uma pessoa resistir a uma estação tão chuvosa, na qual os vírus que causam problemas respiratórios estão mais ativos. O raciocínio seria diferente se o contexto imediato dos personagens fosse um lugar com chuvas esporádicas.

É digno de nota que o comportamento do líder da expedição estampa um comportamento já representado em outras narrativas da saga, qual seja, o da bizarrice e da falta de sensibilidade. De fato, o leitor só se dará conta do humor se souber que a Inglaterra é famosa por seus dias chuvosos e nublados; daí Ed Sortudo sempre se resfriar quando ali chega. De mais a mais, nem tudo que Hagar fala tem nexos e fundamento.

Outrossim, faz parte do contexto de situação a ordem em que aparecem os personagens. A posição de cada um não se deve ao acaso. Na formação tática e estratégica de um exército, o comandante, simbolizado por Hagar, é o líder e vem à frente de todo o exército, com a competência para dar ordens e reclamar, como protestar por Ed Sortudo sempre ficar arrefecido quando invadem a Inglaterra.

É relevante, ainda, focalizar o contexto de cultura que enseja a presença dos personagens no lugar da narrativa, e não em outro. Dito de outra maneira, os quatro homens são fruto de uma cultura viking, em que o papel institucionalizado do homem é invadir e

saquear cidades, por isso estão ali. Ademais, a probabilidade de sofrer intensamente os efeitos da inundação é maior, já que, antes de mais nada, são inimigos dos moradores do lugar, com quem não podem contar para um possível abrigo. Portanto, o texto acolhe um ambiente sociocultural mais amplo: a ideologia viking, os valores dessa “gente”, os conflitos com outros povos.

O contexto de cultura também permeia a tirinha. Isso porque ela representa um gênero, no caso, um propósito social, que é deflagrar o humor. Este, por sua vez, foi produzido em razão de utilizar a linguagem para trabalhar com a estranheza (qual a excentricidade de alguém que resfria em um lugar com fortes chuvas?). Notemos que essa estranheza pode ser facilmente percebida em qualquer grupo social, sendo, pois, algo mais estável.

Cumpramos lembrar que outra característica desse gênero, a linguagem visual, deve ser considerada para interpretar, uma vez que, contíguo à reclamação de Hagar (verbal), está a fisionomia zangada desse personagem, o semblante de adoentado de Ed Sortudo, o negrito na onomatopeia do espirro e a imagem dos quatro vikings tomados pela inundação. Tanto o verbal quanto o visual imprimem o discurso humorístico ao texto e respondem ao efeito pretendido pelo gênero em questão.

Consoante o exposto, a tirinha, como qualquer outro texto, processa-se em dois contextos, um entrelaçado ao outro: o contexto de cultura e o contexto de situação, ambos num processo de interação por meio da linguagem.

Sob essa perspectiva, a julgar pela proposta de construir um sistema de significado, a LSF pontua que a mensagem é organizada segundo uma tripla função/metafunção: textual, interpessoal e ideacional, as quais ocorrem simultaneamente no interior do contexto de situação, sem uma revogar a outra, como se vê na sequência.

#### **1.1.1.1 Metafunção textual: oração como mensagem**

A metafunção textual está firmada na necessidade de o texto fazer sentido. Assim, a forma como se organiza a mensagem interfere no sentido que se produz. Essa metafunção encarrega-se de estruturar as outras metafunções, a interpessoal e a ideacional, de forma que elas fiquem coerentes. Por certo, na fala oral ou escrita, “instintivamente tentamos organizar o que temos a dizer num modo de fácil compreensão pelo ouvinte ou leitor (exceto se o propósito for confundir)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

Nesse processo de organização estrutural da mensagem, que leva em conta tanto expedientes linguísticos quanto extralinguísticos (contexto), Halliday (2004) mostra que despontam dois sistemas correspondentes e associados. Um é a estrutura temática, que compreende o tema e o rema. O outro diz respeito à estrutura da informação, a qual envolve componentes como informação dada e informação nova.

Determina-se a mensagem como oração, cuja parte principal é o tema, o cerne e ponto de partida da mensagem. O tema localiza e orienta a oração no contexto, figurando como o elemento experiencial, que inicia a sentença: um participante, um processo ou uma circunstância. Já o restante da oração é chamado de rema, esta existe em razão do tema, com o objetivo de desenvolvê-lo. Na verdade, consiste no fragmento da oração em que se desenvolve o Tema. Por isso, as escolhas lexicais remetem à função textual, já que ajudam a organizá-lo e lhe conferem coerência.

Na estrutura da informação, a informação dada refere-se ao que já é de conhecimento do falante e do locutor, sendo oportunizado pelo contexto. Por outro lado, a informação nova “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber, mas também no que é recuperável, a partir do discurso precedente” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

Assim sendo, através da função textual, os falantes criam textos de forma apropriada e mantêm uma unidade básica do processo comunicativo. Ressalta-se que, por fugir do escopo desta investigação, muito embora se reconheça o intercâmbio estabelecido entre as metafunções, não trabalhamos com a textual.

### **1.1.1.2 Metafunção interpessoal: oração como troca**

A metafunção interpessoal manifesta-se na interação entre os interlocutores. Nela, usa-se a linguagem como instrumento para agir mutuamente com os outros, “para estabelecer e manter relações com estes, influenciar o seu comportamento, expressar o nosso ponto de vista sobre o mundo, provocá-los ou mudá-las” (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 109). Ou seja, a mensagem processa-se na interação entre quem fala e quem ouve/lê, sendo um instrumento por meio do qual se mantêm e se estabelecem relações sociais, consolidando a identidade dos participantes da interação.

O raciocínio relativo a essa metafunção trata especificamente da leitura do texto como eixo do contexto social, dos propósitos da comunicação. Por esse ângulo, para



Halliday (2004), a oração incorpora os papéis representados pelos falantes, cuja conexão pode ser mais próxima, íntima ou mais distante, formal. Além disso, a oração ilustra uma troca de informações ou bens e serviços, manifestada por meio de um sistema de **modo**: declarativo, imperativo e interrogativo, que se desdobram, respectivamente, em declaração, oferta ou comando e pergunta.

Quando a interação ocorre por meio da troca de informações, como bem assevera Halliday (2004), o falante meramente declara ou pergunta. Em contrapartida, para a declaração, o ouvinte pode concordar ou discordar; e, para a pergunta, ele escolhe responder ou não. Em ambos, geralmente, a comunicação se dá pelo verbal.

No entanto, se essa interação acontece por meio da troca de bens ou serviços, o papel do falante será o da oferta ou do comando, ou seja, dar ou demandar. Por sua vez, as “escolhas disponíveis ao ouvinte quando se trata de dar (oferecer) e solicitar bens e serviços são relativamente limitadas” (RODRIGUES; LOIOLA, 2007, p. 67). O que significa dizer que, para ofertas e comandos, a língua oferece, com frequência, efeitos não linguísticos, normalmente a própria ação do ouvinte em obedecer ou não ao que lhe foi demandado.

### **1.1.1.3 Metafunção ideacional: oração como representação**

A metafunção ideacional relaciona-se às experiências de vida, à forma como o indivíduo se posiciona no mundo. A linguagem, nessa função, é um recurso a serviço da reflexão sobre a realidade. Dessa maneira, serve para representar o ambiente, interno ou externo, do falante, permitindo interpretar e organizar as experiências.

Para Halliday (2004), a oração, funcionando como representação de um processo – ações e eventos –, corresponde à função ideacional. O significado ideacional representa conteúdos cognitivos e da experiência humana: tanto do mundo exterior (social, real) quanto do interior (o de nossa própria consciência), o que corrobora a asserção de Neves (2001, p. 13): “[...] por meio dessa função falante e ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência”.

Análogo ao aspecto ideacional do significado, a oração apresenta, ao mesmo tempo, uma função gramatical, que expressa os aspectos cognitivos e experienciais da linguagem. Desse modo, para interagir com esse mundo externo e interno, Halliday (2004) insere na linguagem a dinâmica da transitividade, a qual denomina *sistema de transitividade*.

Seguindo esse raciocínio, compreende-se que o sistema de transitividade fundamentado na LSF, ao contrário do preconizado pela gramática tradicional, focaliza toda a oração, não apenas um termo (um verbo ou nome). Assim, é uma unidade estrutural munida de significados, daí dizer que o sistema de transitividade é a própria semântica da oração, que, por sua vez, é uma interpretação das experiências do mundo real, as quais se revelam em determinados processos.

A esse respeito, eis o que advogam Furtado da Cunha e Souza (2007):

O sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada, Essa (*sic*) identificação se dá através dos principais papéis de transitividade: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, que permitem analisar *quem faz o quê, a quem e em que* circunstâncias. Esses papéis correspondem, de modo geral, às três classes de palavras encontradas na maioria das línguas: verbo, substantivo e advérbio (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 53-54).

Como se nota, o sistema de transitividade, uma categoria léxico-gramatical, descortina pensamentos e ideologias que enveredam pela comunicação humana, que é concebida e motivada pela interação entre os sujeitos. Nesse intercâmbio, o participante comunica-se sob uma teia de crenças, valores, conhecimentos, expectativas e convenções socioculturais (contexto de cultura).

Esse sistema de transitividade, que “constrói o mundo da experiência num conjunto de tipos de processos” (HALLIDAY, 2004, p. 170), está a serviço da *função ideacional*, permitindo identificar as ações e atividades humanas, representadas no discurso, e a realidade retratada, com componentes básicos tripartidos correspondendo tipicamente ao verbo, substantivo e advérbio, respectivamente:

- os processos em si (tipos de verbos) são realizados pelos sintagmas verbais, sendo obrigatórios na maior parte das orações;
- os participantes dos processos (os agentes ou pacientes afetados – argumentos) são realizados pelos sintagmas nominais;
- as circunstâncias (opcionais) referem-se às condições e coerções adicionais associadas aos processos e realizadas por meio de advérbios ou sintagmas adverbiais e preposicionais. Optamos por não trabalhar com elas no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Sob a perspectiva *hallidayana*, os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam de forma geral como os acontecimentos do mundo real são representados na estrutura linguística.

Ainda na linha de investigação de Halliday (2004), no que diz respeito aos processos, se se pensar na construção de significados por meio do sistema de transitividade, há três tipos principais: os materiais, os mentais e os relacionais; e três subsidiários: os verbais, os existenciais e os comportamentais.

Os **processos materiais** descrevem o fazer: acontecimentos e ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis no mundo material. Os **processos mentais** envolvem a apreciação humana do mundo: percepção (ver, ouvir, perceber etc.), afeição (gostar, amar, odiar, assustar, agradar etc.) e cognição (pensar, saber, compreender, perceber, imaginar etc.). Nas orações desse processo, há sempre um participante humano que sente, pensa ou percebe (experienciador), cuja característica é ser dotado de consciência; o outro participante pode ser uma coisa ou fato (fenômeno – o fato que é sentido, pensado ou percebido). Desse modo, nas orações de processos mentais, os participantes não precisam ser humanos. Os **processos relacionais**, por seu turno, são aqueles de ser. São “usados para definir, classificar, caracterizar, generalizar e identificar, enquadrando numa visão particular as experiências vividas” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 68), nos quais as orações relacionais são realizadas pelo verbo ser, estar, parecer, por exemplo.

Os **processos verbais** estão interpostos entre os relacionais e os mentais. Apontam para ações verbais do dizer e seus sinônimos: afirmar, contar, emitir, falar, proferir etc. Os participantes recebem o nome de: *dizente* (ator da comunicação, é aquele que diz algo); *receptor* (para o qual a ação verbal se direciona, sua presença não é obrigatória); *alvo* (objeto da ação verbal); *verbiagem* (o conteúdo do que foi dito).

Os **processos existenciais** expressam algo que existe, têm um único participante, o *existente*. Já os **processos comportamentais** dizem respeito a atividades do comportamento fisiológico ou psicológico. Situam-se entre os processos materiais e mentais.

Além dos processos e dos participantes, outro componente do sistema de transitividade são as **circunstâncias**, com os quais não trabalhamos. Tal categoria engloba diferentes valores semânticos, a saber: extensão temporal, localização, causa, assunto, papel, acompanhamento e de modo. Manifestam-se a partir de recursos gramaticais como advérbio e sintagmas adverbiais. É oportuno dizer que as circunstâncias ocorrem livremente em qualquer tipo de processo.

Em tese, a oração é organizada como mensagem (função textual), interação (função interpessoal) e representação da realidade (função ideacional). É a partir da combinação entre essas três funções sociais que se opera o significado.

A possibilidade de imbricamento das funções em uma dada situação comunicativa revela que a linguagem, organizada funcionalmente, é um sistema complexo e dinâmico, até porque assim o é quem a produz, o homem. Ela é fruto de um emaranhado de experiências, pensamentos e motivações que marcam a comunicação humana.

Fato é que, a despeito de os estudos de Halliday (2004) concentrarem-se na linguagem verbal, sobretudo com a questão da transitividade na oração, sua teoria pode ser empregada em outras semioses. Isto é, a LSF é uma teoria muito ampla, não se resumindo, pois, à palavra, às orações e seus significados. Por essa razão e sendo uma gramática de matriz paradigmática, tem servido de esteio a outras teorias da linguística, como a Análise do Discurso e a Gramática do *Design Visual*.

A seguir, discorreremos sobre o estudo da Teoria da Multimodalidade, mais uma ferramenta útil e indispensável para o estudo da linguagem, sobretudo em face de uma gama de recursos imagéticos agenciados pelos recursos tecnológicos.

### **1.1.2 Teoria da multimodalidade**

Kress e van Leeuwen (2006) são proponentes da Teoria da Multimodalidade, que representa uma linha da LSF focada na concepção de que o texto, articulado a determinados contextos, se materializa a partir da combinação de diferentes signos linguísticos. Análoga à LSF, que possui sua matriz paradigmática, no caso, a Gramática Sistêmico-Funcional, a Teoria da Multimodalidade dispõe-se da Gramática do *Design Visual*, que se debruça em propor um conjunto de dispositivos fundamentais para a interpretação dos propósitos comunicativos dos textos visuais.

A Gramática do *Design Visual* (doravante GDV) volta-se, de forma mais específica, para a potencialidade que as imagens têm de construir sentidos. Ou seja, o código visual é capaz de (re)produzir relações entre as pessoas, transmitir informações, defender ideologias e bandeiras, interagir com o leitor. Em outras palavras, seu poder de comunicação não fica aquém do texto verbal; pelo contrário, ajuda-o a ter sentido, ou, sem ele, constrói significados.

De modo semelhante a uma gramática, não a tradicional, cuja função é ditar regras, a GDV trabalha como o texto multimodal, no qual o significado se processa por mais

de um código semiótico (KRESS; VAN LEEWEN, 2006), por exemplo, palavras, imagens, cores, animações, tipografia, gestos, entonação, olhares, fisionomia. Isso “porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc” (DIONISIO, 2005, p. 179).

Segundo Dionisio (2014), na GDV, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), há a defesa de

[...] ser possível uma gramática para a análise das imagens, uma sintaxe visual, pois, para esses autores, imagens não são veículos neutros desprovidos de um contexto social. Assim como a linguagem verbal, o social e o cultural são influenciadores dos significados potenciais que a imagem pode encapsular (DIONISIO, 2014, p. 54).




Kress e van Leeuwen (2006) consideram as imagens como produto semiótico dotado de grande sentido, cuja função não é inferior à linguagem verbal, nem está a serviço dela. Na verdade, os recursos imagéticos podem acompanhar os signos verbais ou podem, independentemente deles, apenas operar na comunicação e provocar significado.

Assumindo que a GDV é uma extensão da Gramática Sistêmico-Funcional, os referidos teóricos não negam a relevância das metafunções para a geração e/ou compreensão de significados de um texto. Pelo contrário, propõem uma adaptação das funções para um estudo da imagem, reconfigurando-as para adaptá-las ao conceito de multimodalidade.

Nesse caso, a função ideacional, proposta por Halliday (2004), ganha o nome de representacional; a interpessoal, de interativa; e a textual é chamada de composicional. Propõe-se, então, uma releitura da Gramática Sistêmico-Funcional para compreender os aspectos de que se revestem os recursos imagéticos ao processarem uma determinada situação comunicativa.

O quadro a seguir ajuda-nos a compreender melhor acerca da analogia estabelecida por Kress e Van Leeuwen (2006) com a gramática de Halliday (2004).

Quadro 1 – Adaptação da GDV com a Gramática Sistêmico-Funcional

GDV (Kress e van Leeuwen)	Definição	Foco
	Diz respeito à representação da imagem dentro de um determinado contexto (temporal, espacial ou cultural). Por isso, ganham relevância os participantes (humanos ou não), bem como seu envolvimento, as experiências (chamadas de evento), as ações etc. Guia a leitura que se faz do elemento visual	O elo entre a <b>representação</b> e o <b>contexto</b>
	Processa-se na relação entre os participantes. Por meio dela, percebem-se a conexão, o contato, a proximidade ou o distanciamento entre os envolvidos dentro dos limites traçados pela imagem	As <b>relações</b> entre os participantes
	É a organização do texto visual, qual seja, os arranjos que compõem a construção da imagem. Envolve a forma como é disposta, o tamanho, as cores, as luzes, as sombras, o foco, enfim, a visualidade	A <b>estruturação</b> do texto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Dessa maneira, o quadro confirma que a GDV expande a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, a fim de responder a textos cuja organização não se limita ao verbal, mas se ergue a partir de duas ou mais semioses oferecidas pela língua em uso. Apesar de haver várias correspondências entre os elementos verbais e os visuais, Kress e van Leeuwen (2006) advertem:

[...] while both visual structures and verbal structures can be used to express meanings drawn from a common cultural source, the two modes are not simply alternative means of representing ‘the same thing’. It is easy to overemphasize either the similarity or the difference between the two modes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 93)<sup>4</sup>.

Em tese, a despeito de o verbal e o visual exercerem papéis semelhantes, tratá-los como sinônimos é um equívoco, por desconsiderar a autonomia que cada um tem dentro dos contextos de comunicação.

<sup>4</sup> [...] embora as estruturas visuais e as estruturas verbais possam ser usadas para expressar significados delineados a partir de uma fonte cultural comum, os dois modos não são simplesmente meios alternativos de representar ‘a mesma coisa’ (tradução nossa).

A propósito, a GDV, com o intuito de atender a um estudo do visual, adentra numa análise profunda sobre as categorizações que abarcam as funções. A fim de clarificar essas categorizações, vamos organizá-las em um diagrama ao final de cada explanação.

A **função representacional** divide-se em dois processos, os *narrativos* e os *conceituais*, os quais ainda apresentam subdivisões. Nos *narrativos*, os participantes aparecem sempre envolvidos em ações. Nesse processo, aparece o ator (o participante do qual parte o vetor), o vetor (a ação dos fatos) e a meta (a direção indicada pelo vetor).

Subdivididos os processos *narrativos*, há de se levar em conta os seguintes processos:

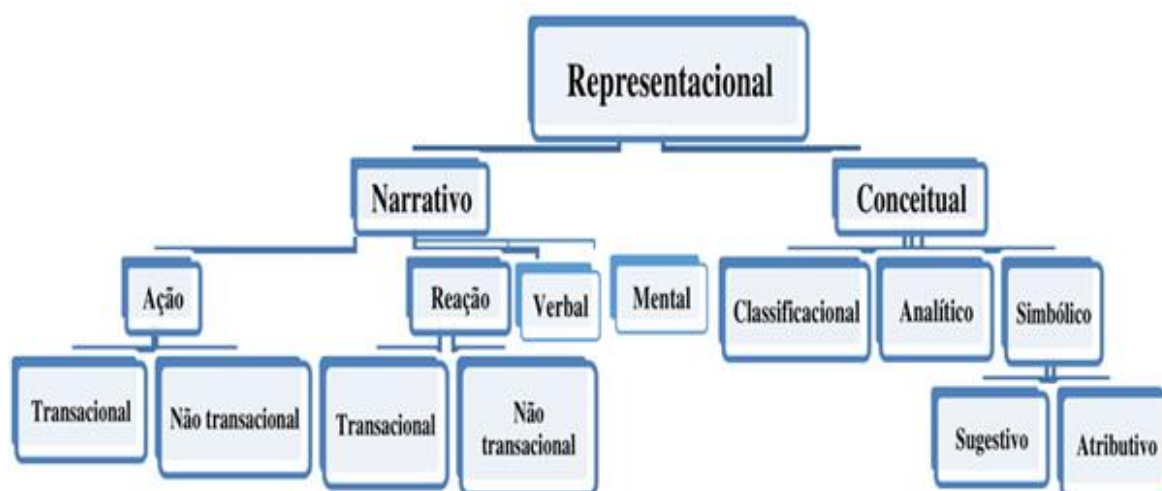
- (i) De ação – indica um evento do mundo material. Pode ser transacional (há a presença de pelo menos dois participantes e um vetor) ou não transacional (há somente um participante e um vetor);
- (ii) Reacional – o olhar do participante reage a um fato, classificando-se como transacional, quando o olhar do participante se volta para um fenômeno presente na própria imagem, e não transacional, quando o olhar do participante se volta para um fenômeno fora da imagem;
- (iii) Verbal – há um balão tipicamente de fala;
- (iv) Mental – há um balão tipicamente de pensamento.

Quanto aos *conceituais*, eles concentram-se nas características e na identidade dos participantes. Ou seja, a imagem não apresenta uma narrativa, mas uma descrição. Suas subdivisões são estas:

- (i) Classificacional – os participantes apresentam uma relação em comum, o que os torna representantes de uma categoria. Não há um vetor;
- (ii) Analítico – há uma divisão entre a parte (os atributos) e o todo (portador dos atributos), ganhando uma delas maior foco, mais destaque;
- (iii) Simbólico – consiste em dar um simbolismo a uma representação.

O diagrama a seguir funciona como um componente didático, com vistas a ajudar a compreender como se desdobra a **significação representacional**.

Diagrama 1 – Síntese da função representacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A **função interativa**, por sua vez, divide-se em três dimensões: contato (olhar), distância social, perspectiva e a modalidade.

O *olhar/contato* indica o grau de interação entre os participantes – o representado e o leitor. Tal interação pode ser mais íntima ou mais distante. Basicamente, há dois tipos de olhar:

- (i) uma imagem de demanda - o participante representado foca seu olhar no leitor. Como o próprio nome sugere, demanda um contato mais direto com o espectador;
- (ii) uma imagem de oferta - o olhar não se direciona ao leitor, mantendo com este certo distanciamento. Há entre a imagem e o espectador uma relação menos familiar e menos íntima.

A *distância social* remete ao lugar ocupado pelo participante representado, que pode ser próximo ou distante da lente captada pelo leitor. Isso vai indicar, conseqüentemente, a relação entre o participante representado e o leitor, relação essa próxima, social ou distante/impessoal. Em outras palavras, o enquadramento de uma imagem denota um plano fechado (*close-up*) – íntimo –; plano médio (*médium shot*) – social; ou aberto (*longshot*) – impessoal. O primeiro enquadra o rosto e o ombro; o segundo, da cabeça até os joelhos; o terceiro, todo o corpo.

A *perspectiva* reporta-se ao ângulo no qual o participante representado é apanhado. Pode ser objetiva (a altura, a largura e a profundidade mostram tudo que a imagem



tem de relevante) ou subjetiva (a imagem do participante representado é captada por apenas um ângulo). Além disso, pode, ainda, expressar maior poder ou menor poder do participante representado e do leitor através do plano vertical. Isto é, se o participante representado aparece num ângulo alto, sugere um maior *status* dele e um menor poder do observador. Se o participante representado se encontra num ângulo inferior, sua posição é de menor poder, enquanto a do leitor é de maior poder. Porém, se ambos se posicionam num mesmo nível, a relação entre eles é de igualdade.

Quanto ao plano horizontal, ele, diferentemente do vertical, não apresenta ideia de poder, e sim mensura o grau de empatia entre o participante representado e o observador. Nesse sentido, o participante representado quase de frente para o leitor aponta maior empatia entre eles; de costas revela menor empatia; e de lado exprime uma relação cujo envolvimento é moderado, nem muito forte nem também muito fraco.

Vale dizer que, ao analisar as informações de uma imagem, o plano vertical e o plano horizontal podem ser apreciados conjuntamente, porquanto, embora diferentes, um não veda a participação do outro.

Por fim, há a *modalidade*, que, segundo Brito; Pimenta (2009, p. 101), “vem da lingüística e se refere à forma como uma oração poder ter maior ou menor grau de verdade ou credibilidade em uma determinada situação”. Transportando essa ideia para um estudo dos recursos visuais, a *modalidade* funciona como um critério para verificar se algo passa ou não credibilidade, ou se é real ou não.

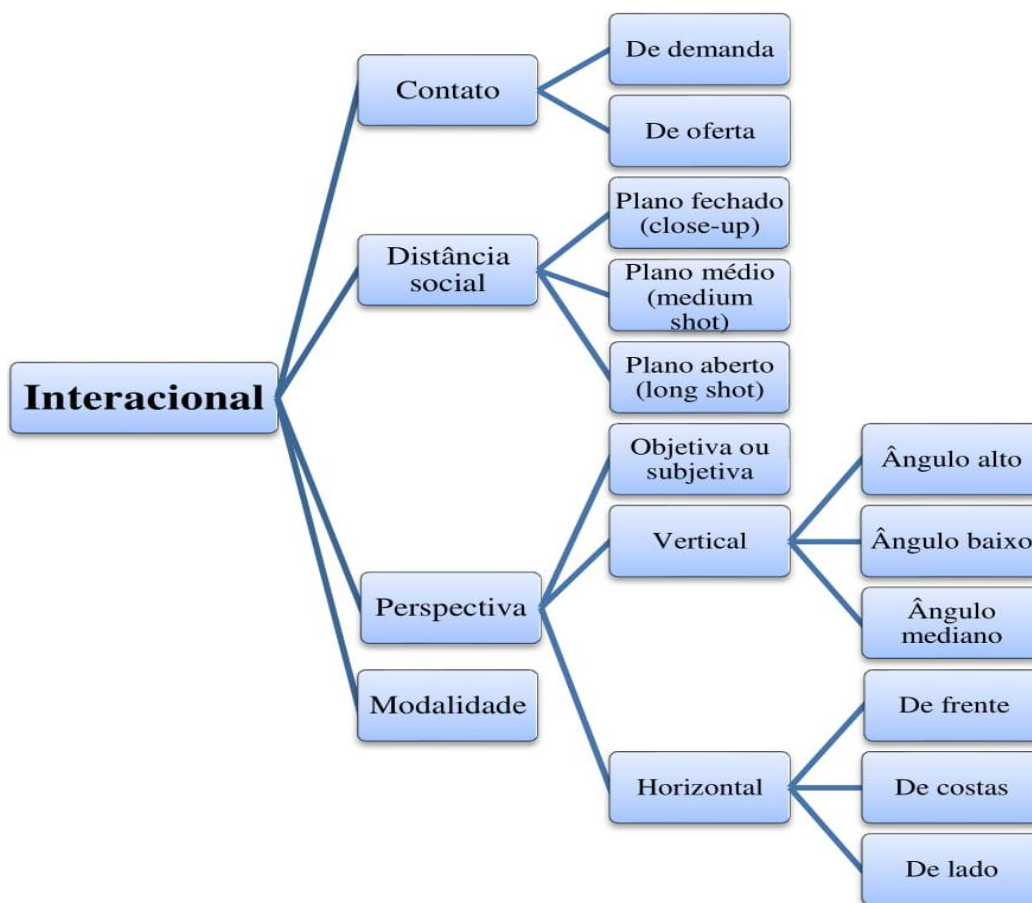
Acerca dos níveis de credibilidade de um texto visual, Brito; Pimenta (2009) listam alguns requisitos que cooperam para o grau de veracidade:

As demarcações da realidade de um determinado grupo social estão refletidas na escolha do que seja mais ou menos realista no campo das imagens, implicando que critérios como a cor (intensidade, diferenciação e saturação), iluminação, detalhamento, etc., são considerados componentes desta avaliação, que se articulará em diferentes graus [...] (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 102).

Entende-se que, para aferir o nível de credibilidade de uma imagem, é necessário atentar-se para uma gama de critérios, os quais, dispostos, se apresentarão, com menor ou maior grau de confiança, dentro de um contexto ou grupo social.

Segue-se um diagrama acerca da **significação interativa**, a fim de elucidar as propriedades em torno das quais ela se realiza.

Diagrama 2 – Síntese da função interacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No concernente à **função composicional**, ela engloba o valor informativo, o enquadramento (ou moldura) e a saliência.

O *valor da informação* registra a escala de legitimidade dos elementos dispostos em uma imagem, conforme a posição que ocupam. Para aferir essa escala, leva-se em conta o contexto sociocultural, por exemplo a cultura ocidental. Nessa esfera, o valor dado à informação depende do lugar por ela aproveitado, que pode ser:

- (i) Dado/Novo: quando as informações são colocadas numa linha horizontal, os componentes ordenados à esquerda significam a informação dada, já conhecida pelo leitor, enquanto os agrupados à direita indicam uma informação nova;
- (ii) Ideal/Real: as informações colocadas numa linha vertical na parte superior apresentam-se como o ideal, o almejado; já aquelas da parte inferior atuam como o que é real, o que já existe e é concreto;

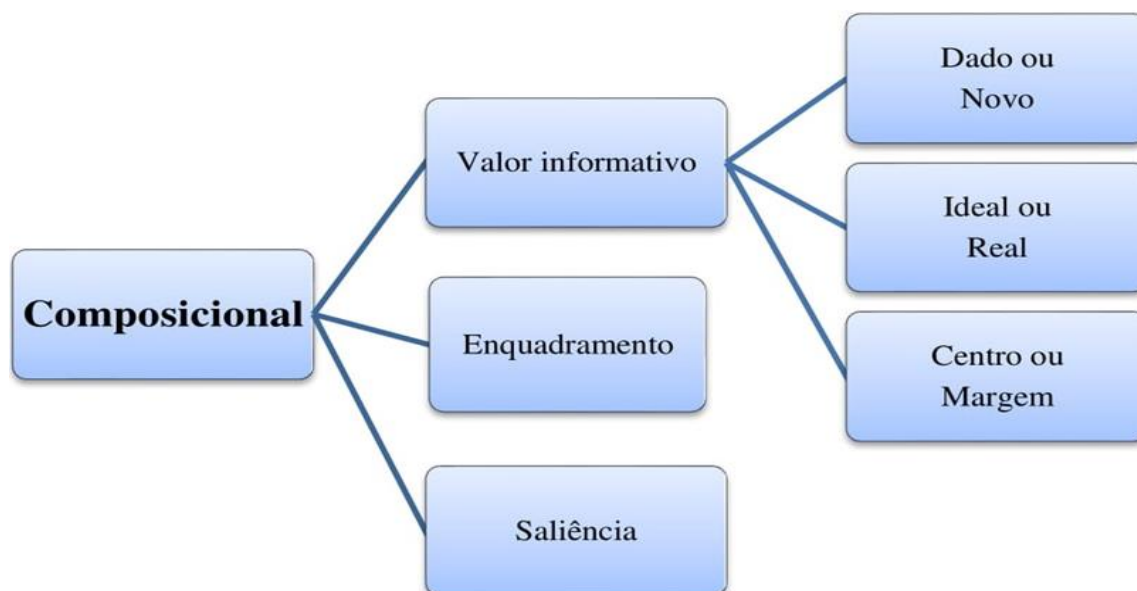
(iii) Centro/Margem: os elementos colocados ao centro são os que têm mais pujança, magnitude e importância, por outro lado os dispostos à margem são identificados como algo de menor valor, subjugado ou como algo subordinado àquilo que está no centro.

O *enquadramento/a moldura* exprime a ligação entre as várias imagens deliberadas em um texto visual. Dessa forma, essa ligação pode ser estreita ou remota, pode indicar uma sinonímia ou antonímia, uma autossuficiência de cada uma delas ou, o contrário, uma interdependência. É o olhar aguçado do leitor que reconhecerá o vínculo, ou não, das imagens projetadas.

A *saliência* reflete os artifícios e os meandros selecionados para arquitetar e dar realce a determinados elementos do texto visual. São subterfúgios que dão maior relevo ao que está sendo comunicado, e isso se contempla de vários recursos, como o negrito, o sublinhado, o tamanho das fontes, a escolha das cores etc.

O diagrama que segue faz um apanhado sintetizado da **significação composicional**, fornecendo um esqueleto do que, por ora, foi apresentado.

Diagrama 3 – Síntese da função composicional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Grosso modo, os idealizadores da GDV atestam o valor da multissemiose para a leitura de um texto, e não negando as metafunções concebidas pela visão *hallidayana*, mas sim reestruturando-as e fazendo delas uma representação. Na verdade, enquanto Halliday

(2004) se debruça sobre a linguagem verbal (entender que ele não nega a multissemiose dentro do texto), Kress e van Leeuwen (2006) concentram-se na linguagem não verbal, reivindicando uma maior atenção à imagem, tratada, ainda, como meio pouco legítimo de comunicação. O visual é, na teoria desses autores, articulado com a linguagem verbal e, semelhantemente a esta, é um elemento social e cultural, já que abarca marcas do tempo e da sociedade em que se manifesta. Isto é, constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos.

No estudo que segue, há o esforço em levantar uma discussão sobre o humor, apresentando os atalhos com os quais ele se materializa e norteia a produção de gêneros textuais como as tirinhas, as charges, os memes etc.

## **1.2 Discurso humorístico**

Voltamos, nesta parte, o olhar para uma noção mais ampla de humor, não atrelada apenas ao que é engraçado. Compartilhamos da concepção de que o riso pode ser um efeito do humor, jamais a causa ou sua razão de existir.

Quando os PCN foram publicados em 1997, trouxeram à tona a necessidade de uma educação voltada para a construção da cidadania, a fim de corresponder a uma sociedade mais pluralizada, à economia nacional ascendente e a um mercado de trabalho bastante seletivo. Nesse sentido, o ensino de língua materna traz a lume a leitura, como bem preconizam os PCN/LP:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1997, p. 27).

Como se nota, o ensino de língua materna deveria estar concentrado em duas partes da atividade linguística, no texto e na gramática relativa à linguagem do falante, enfocando tanto a leitura e a escrita quanto a oralidade. Todavia, duas décadas depois, vemos que longe ainda estamos de uma educação de qualidade, capaz de realmente formar leitores críticos e cidadãos.

A título de exemplificação, são cada vez mais recorrentes questões envolvendo o humor, seja nas atividades do livro didático, seja nas avaliações internas, seja nas avaliações sistêmicas. Entretanto, os alunos mostram uma grande dificuldade para compreender esse aspecto, em parte por acreditarem que humor leva ao riso. Comumente, ao final da leitura, dizem “não achei graça”, “que graça tem isso?”, “que graça sem graça!” ou apenas ficam em silêncio, receosos de falar que não veem humor algum.

Na verdade, o humor não se define tão somente pelo riso. Muitas vezes, vem sob uma crítica, uma ironia ou um sarcasmo mais polido. O *Dicionário Houaiss* traz algumas acepções sobre esse termo:

**humor** \ô\ *s.m.* (s XIII) **1** HIST. MED liquid secretado pelo corpo e que era tido como determinante das condições físicas e mentais do indivíduo [Na Antiguidade clássica contavam-se quatro humores: sangue, bile amarela, fleuma ou pituíta e bile negra ou atrabilis.] **2** *p. ext.* ANAT. Designação comum a substâncias líquidas existentes no corpo **3** estado de espírito ou de ânimo <*acordou de mau h...*> **4** comicidade em geral; graça, jocosidade **5** expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade; espírito **6** faculdade de perceber ou expressar tal comicidade h. aquoso ANAT líquido transparente que ocupa o espaço entre o cristalino e a córnea do olho. h. negro humor (acp.6) que se expressa a propósito de uma situação ou de uma manifestação grave, desesperada ou macabra. H. vítreo ANAT abst. M.q. CORPO VÍTREO. ETIM lat. Humor prisfuido, linfa (HOUAISS, 2009, p. 1037).

De antemão, as acepções 4, 5, e 6 são as apropriadas para o universo de nossa pesquisa. Chamamos a atenção para o verbete no sentido de que ele reconhece que o humor não se fecha ao sentido de “ser engraçado”. Tal conhecimento é necessário à interpretação de tirinhas e já deveria ser utilizado em sala de aula, visto que os equívocos sobre os significados de “humor” são, também, fatores delineadores para a não compreensão do referido gênero.

Apontando uma definição para humor, Magalhães acaba por corroborar o pensamento de que esse elemento não se traduz apenas em riso.

[...] o humor acontece 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, (*sic*) as coisas estão bem ou normais, nunca más. Trocando em miúdos, apesar do óbvio paradoxo, o humor é dor... que não fere (MAGALHÃES, 2010, p. 35).

Nota-se que o humor pode advir do rompimento com a normalidade, do que se espera para um comportamento “correto” e coerente com as normas sociais. É uma espécie de transgressão do que deveria apresentar-se claro e lógico. Isso pode não ser engraçado,

mas pode ser considerado risível, principalmente porque algumas pessoas têm mais, ou menos, propensão para aceitar algo como engraçado. A fim de elucidar essa condição do humor, atentemos para o texto a seguir:

Figura 3 – Tira “Todos contra mim”



Fonte: Imagem disponível em: <<https://goo.gl/tmabZY>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

Na tirinha, Hagar desabafa com Ed Sortudo, seu melhor amigo, sobre a crítica que Helga havia feito às roupas usadas por ele, apresentando um semblante de desapontamento e tristeza. Em situações como essa, espera-se que o confidente (Ed Sortudo) fale alguma coisa para reverter o estado emocional de Hagar, ampare-o, pois assim se comportam os verdadeiros amigos. Não obstante, Ed Sortudo viola o esperado e acrescenta mais um defeito às vestimentas de Hagar. Com isso, evidencia-se o humor porque uma regra moral, de certa forma universal, foi violada, ocorrendo uma subversão do papel exercido por um amigo. O humor está nessa constatação. Se é engraçado ou não, vai depender de cada leitor.

De forma análoga à linha de pensamento aqui adotada, o livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotado na escola em que desenvolvemos a pesquisa, o do 8º ano, que começou a ser utilizado em 2017, vai ao encontro do entendimento de que o humor não tem uma única forma de se manifestar, como se vê no exemplo a seguir.



Figura 4 – Cartum “Riso e humor”

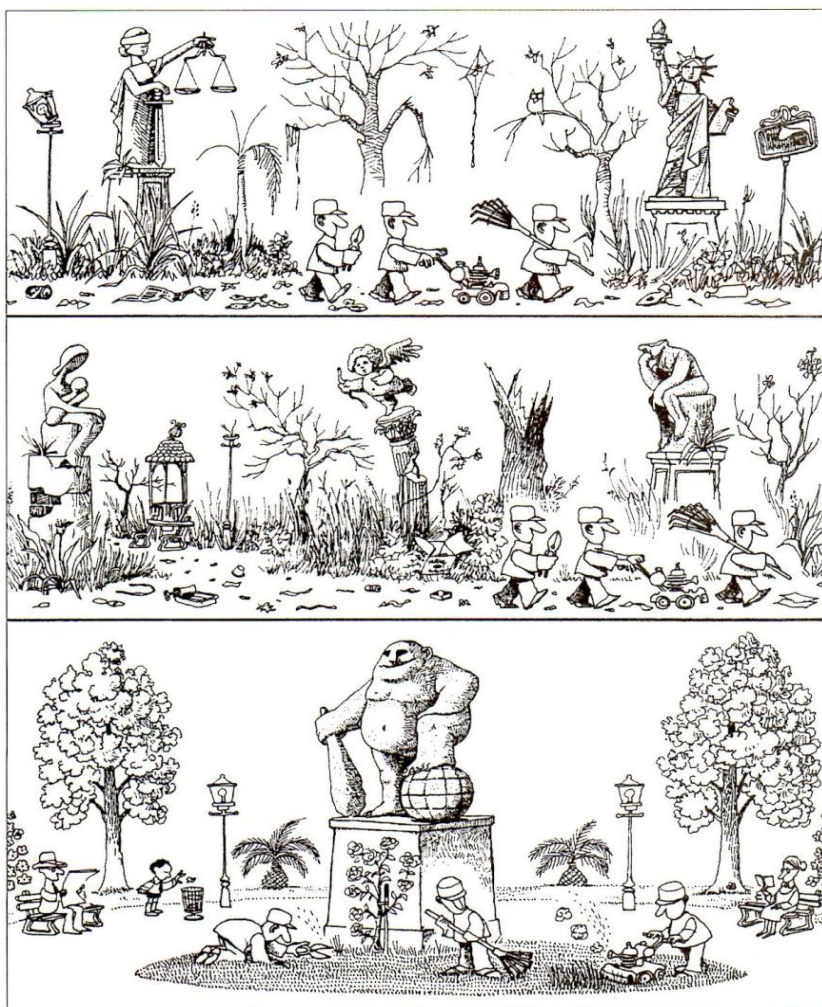
## CAPÍTULO

## Riso e humor

## 3

*Muita gente confunde humor com riso, mas são coisas diferentes... Normalmente, nós não rimos de tudo o que é engraçado e nem sempre achamos engraçadas as coisas que nos fazem rir. Às vezes, o humor é descoberta; às vezes, é surpresa; às vezes, é crítica...*

Leia este cartum, de Quino:



Quino Joaquín Salvador Lavado (QUINO)

(Potentes, prepotentes e impotentes. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2011. p. 12.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 57).

Nesse exemplo, de maneira sucinta e breve, os autores elucidam que o discurso humorístico não acontece em função do risível, indicando, ainda, algumas formas com as quais esse artifício pode se operar, como uma descoberta, surpresa ou crítica. As reticências, por sua vez, exprimem que outros modos de representações do humor existem, ficando claro o seu largo campo semântico.

De igual modo, Travaglia assinala:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

À luz do que foi dito, para Travaglia, o caráter humorístico extrapola a função de rir, possibilitando outras finalidades: denunciar e deflagrar novas possibilidades de visão de mundo. Tal possibilidade é muito comum no gênero charge e pode ser confirmada no texto a seguir.

Figura 5 – Charge “O BBB do Congresso Nacional”



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.juniao.com.br/sim-existe-uma-bancada-da-bala-ponte-jornalismo/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

A charge, por meio da representação de símbolos como o chapéu (ruralistas), o crucifixo (católicos e evangélicos) e a arma (empresários de armas, ex-policiais e militares), faz uma crítica a três bancadas que comandam o Congresso Nacional. Com a alcunha de BBB – boi, bala e bíblia –, esses grupos são extremamente acorrentados à ideologia de seu eleitorado. Por isso, mostram-se complacentes e defensores extremistas de determinadas



causas, independentemente se estas são boas ou más para o Brasil, por exemplo, a redução da maioria penal e valores sacros.

O chargista não só denuncia um problema da política brasileira, como também instiga no leitor uma tomada de consciência contra a postura do grupo político ridicularizado. Dessa maneira, o gênero trabalhou com o humor, mas concentrando-se numa crítica e tentativa de consciência, não no riso.

Grosso modo, o aluno, para interpretar o humor de um texto, não precisa necessariamente achar graça, mas sim perceber os elementos (extra)linguísticos, atentar para os múltiplos sistemas semióticos, observar o contexto de produção e os atores envolvidos na construção do discurso.

Ramos (2017), afastando-se da ideia pré-concebida de humorismo como expressão do riso, ressalta a quebra de expectativa como marca central do humor: “Essa é a marca central das tiras cômicas. Elas tendem a criar um cenário para o leitor e, depois, revelam outro. Essa mudança brusca de situações cria o humor” (p. 64-65). Focando nessa característica da comicidade, vê, por exemplo, uma aproximação entre as tiras cômicas e as piadas.

Há outras aproximações possíveis entre as tiras cômicas e as piadas [...] Não é por acaso que muitos enxergam as tiras cômicas como se fossem sinônimas de piadas. Isso vale também para os autores das histórias. De quando em quando, essa relação estreita entre os dois gêneros é usada como tema de alguma tira (RAMOS, 2017, p. 66-67).

Além disso, Ramos (2017) contempla o desfecho inesperado, chamado por ele de gatilho, como sendo uma expressão da comicidade; daí preconizar a excelência do conhecimento prévio e das inferências para perceber esse desfecho. Talvez por não concentrar seus estudos na pesquisa sobre o humorismo em si, mas em histórias em quadrinhos, em tiras, o referido autor acaba por subtrair humor das tirinhas a um gênero e à quebra de expectativa, não reconhecendo a crítica e a ironia como elementos também fundamentais do que é cômico. Todavia, é importante frisar que ele rompe com o estigma de humorismo relacionado apenas a algo risível, nem mesmo fazendo qualquer alusão a isso.

Em razão de nossa linhagem teórica sublinhar a ironia e a crítica como características relevantes e comuns do humor, é salutar dizer que há um movimento de proximidade entre eles. Moraes (2002, p. 30) declara que “um traço inerente ao sujeito ironista é o espírito crítico”. Ao abrigo dessa afirmação, aventamos que, muitas vezes, a armadura do sujeito crítico é a ironia. Nesse ponto, entendendo ser comum conceber a crítica

por meio da ironia, pode ser afirmar que, ladeado pelo outro, um vai ser predominante na mensagem que se deseja passar.

Dentro da seara da linguística, Possenti (2014) é um dos que mais se destacam no estudo do humor, notadamente sob o olhar da Análise do Discurso. Mesmo se debruçando sobre a relação entre humor e riso, o linguista nota que “textos humorísticos supõem que o leitor perceba algum jogo de linguagem (um duplo sentido, um deslocamento etc.)” (2014, p. 28). Ou seja, os textos humorísticos exigem uma atenção para a linguagem, não estão fundamentados, pois, em capturar o regalo do leitor em forma de risadas.

Semelhantemente a Ramos (2017), Possenti (2014) verifica a relevância do conhecimento prévio. Porém, o linguista usa outras palavras para remeter a esse recurso, a saber: memória e acontecimentos discursivos. Assim “[...] um texto humorístico (mas o mesmo se dá com outros gêneros) funciona a partir da memória ou dos acontecimentos, tanto para produção quanto para sua interpretação” (2014, p. 35). Nesse caso, a sondagem a saberes anteriores é basilar tanto para quem produz quanto para quem analisa o humorismo.

Sabe-se que as técnicas humorísticas fundamentais consistem em permitir a descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho..., parece ser o único possível (POSSENTI, 2014, p. 61).

Presumimos, pelas palavras do autor, que, quanto mais conhecimentos anteriores, informações apreendidas, maior a possibilidade de se fazerem inferências e interpretações corretas, sem equívocos.

Sobre o material utilizado na construção do humor, Possenti (2014) considera que a própria língua é objeto de humor. Entretanto, a matéria não é o sentido literal ofertado pelas palavras, mas da combinação, da figuração, chamada por ele de idiomatismo.

Idiomatismos são interpretados como uma unidade de outra ordem, não como uma oração ou um sintagma, que é o que são sintaticamente. Do ponto de vista semântico, funcionam como se fossem uma palavra, apesar de sua clara organização sintática típica de constituintes superiores. É claro que, como ocorre com as palavras, também os idiomatismos aceitam várias interpretações, ou são dependentes de contextos diversos. Pode-se dizer que têm muitos sentidos, exceto o que seria seu sentido literal: dourar a pílula pode ter muitos sentidos, exceto ‘dourar a pílula’; nessa expressão, “dourar” nunca significa ‘dourar’ e “pílula” nunca significa ‘pílula’ (POSSENTI, 2014, p. 62).

De fato, é preciso atentar para as significações que as palavras possuem, já que, muitas vezes, aí estará o humor. Linguagem figurada, polissemias, duplo sentido, trocadilhos

não são recursos estilísticos empregados somente na poesia, que se ocupa com a sensibilidade diante do mundo dos fatos e do mundo subjetivo, mas também em textos cômicos, nos quais impera a quebra de expectativa e a “insensibilidade” travestida em estereótipos e no humor negro, que, com “[...] sentidos censurados ou proibidos, que deixariam de subsistir, ou sequer teriam vindo à existência, sem a vitalidade do discurso humorístico” (POSSENTI, 2014, p. 81).

Mormente tendo em vista o objeto desta pesquisa – o humor nas tiras de “Hagar, o horrível” – cuja produção é feita nos Estados Unidos (outro país), não se pode passar despercebida a discussão de Possenti (2014) acerca da tese, defendida por alguns teóricos, de que o humor é cultural.

O que espero ter mostrado é que o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória – mas não necessariamente a uma cultura específica. E que o que faz um texto “falhar” é fundamentalmente a ausência dessa memória ou desse saber (exceto quando o que falha é um jogo ou uma associação verbal). Mas essa não é uma característica exclusiva do humor. Fato análogo pode fazer falhar um poema, um romance, um filme, ou, pelo menos, uma passagem de obras como essas. Os textos podem fazer apelo a memórias diferentes, de “prazo” diferente (seja em seu aspecto psicológico, seja em seu aspecto histórico, que, creio, podem ser associados de alguma forma). A falta de informação cultural é, portanto, apenas uma das manifestações de uma exigência que todos os textos fazem aos coenunciadores (POSSENTI, 2014, p. 148).

Esse posicionamento de Possenti (2014) é bastante coerente, porque a produção de um texto humorístico não se limita a aspectos culturais de um determinado lugar, faz-se por meio de elementos universais. Dar-se conta de perceber a comicidade de qualquer gênero que explore esse artifício – tirinhas, charges, anedotas etc. – passa pelo crivo de saber conhecer sua matéria, a língua e seus elementos (verbais e visuais). Nesse sentido, em todas as línguas, há a ironia, a crítica, os trocadilhos, as ambiguidades, a quebra de expectativa.

À guisa do que foi afirmado, podemos exemplificar com a saga de “Hagar, o horrível”. Idealizada por um norte-americano, o enredo se passa na Idade Média e trabalha com a história dos vikings, povos escandinavos que viviam da pilhagem. Embora encene uma realidade muito diferente da atual, perfis universais e atemporais são explorados e fascinam leitores de todo o mundo. Outros exemplos poderiam ser apresentados, como “Mafalda” (Argentina), “Calvin e Haroldo” (Estados Unidos) e “Garfield” (Estados Unidos).

Em suma, a par de toda a teoria trabalhada sobre humor, certifica-se que falta aos discentes uma visão transversal da linguagem, como a que cerca a produção de humor. Isso porque determinadas escolhas, como a quebra de expectativa, a redundância e a

estranheza, expressam formas de significação fundamentais na compreensão do aspecto humorístico de um determinado texto. Citando, mais uma vez, Possenti, é imprescindível que se atente para o fato de que “os textos fornecem alguns indícios que obrigam a interpretá-los como humorísticos. O que faz com que se adivinhe, por detrás da marca de seriedade, um locutor irônico, que enuncia com um sorriso zombeteiro” (2014, p. 132).

É importante destacar que a dificuldade em analisar tirinhas não se deve, obviamente, somente aos equívocos em torno do conceito de humor. Acreditar nisso seria maquiagem a magnitude do problema, pois, infelizmente, dentro da realidade da educação brasileira, os alunos ainda caminham a passos lentos no que concerne a um domínio das práticas de leitura e escrita.

Sem sombra de dúvidas, os textos de humor representam um vasto material didático para o ensino de Língua Portuguesa e para alavancar os níveis de letramento do alunado em geral. É o que propõe Magalhães (2010):

Minha proposta de ensino com os textos de humor insere-se nesse contexto mais amplo da linguagem e dos atores que a e nela se constituem. Esse quadro possibilita o trabalho com a linguagem em sua dimensão discursiva, cultural, midiática, viva e dinâmica e não no *stricto sensu*. A utilização dos textos de humor salienta o caráter constitutivo que o meio pode exercer na recepção dos enunciados e na construção de seus sentidos. O conhecimento mais aprofundado das peculiaridades de cada texto permite refletir os processos lingüísticos-discursivos de produção envolvidos, reflexão/ refletividade, mais apuradamente (MAGALHÃES, 2010, p. 134).

Conforme colocado, trabalhar com o humor é uma ferramenta significativa e de grande auxílio na aprendizagem contextualizada, porquanto favorece o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e ajuda na ampliação das práticas de letramento. Logo, é essencial propiciar aos discentes a interlocução com o discurso humorístico, a fim de que ele possa, com competência, perceber e avaliar os mecanismos e as nuances em torno do humor.

O próximo subcapítulo discutirá acerca do letramento, um processo que deve ser o alvo de toda prática pedagógica, em todas as séries, em todas as disciplinas.

### **1.3 Letramento**

Nesta seção, refletimos sobre o letramento, não só porque envolve a área de concentração e a sublinha de nossa pesquisa, mas principalmente porque abrange a importância de desenvolver habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Nos últimos anos, muito se tem discutido acerca das práticas de letramento, sobretudo após estudos e publicações realizados por Soares, a maior referência sobre esse tema no Brasil, embora não tenha sido a primeira a trabalhar o assunto no país. O tema insurge como antagonista de uma prática escolar acondicionada ao saber ler e escrever mecanicamente.

A respeito dessa palavra, que tão comum se tornou na educação, Soares postula que ela se origina do termo inglês “literacy”:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever-alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita-tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; [...] (SOARES, 2014, p. 17-18, grifos da autora).

Conforme se percebe, o termo carrega o sentido de utilizar, com propriedade, a leitura e a escrita, o que não se traduz em saber ler e escrever, mas sim na competência para interagir com as diversificadas formas de leitura e escrita. É, pois, um processo que vai além da alfabetização e da decodificação.

Tal esclarecimento é necessário, já que letramento passou a ser tratado como sinônimo de alfabetização ou como algo restrito à escrita. Buscando romper com essa concepção, Rojo (2009) assinala:

Entendo a alfabetização como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado.

[...]

As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares. Mas não exclusivamente. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 10-11).

Fica evidente que a alfabetização circunda a ação de aprender o alfabeto e as convenções ortográficas, sendo uma atividade mais pedagógica, que geralmente envolve o

espaço escolar. Já o letramento é uma prática coletiva, com o uso social da leitura e da escrita, por isso ultrapassa os muros da escola. Existem, por exemplo, práticas letradas que prescindem da alfabetização.

Os estudos em torno do “letramento” advêm das mudanças que operaram em nossa realidade, visto que apenas ser alfabetizado já não era o suficiente dentro de uma sociedade globalizada, cada vez mais seletiva e rodeada de diferentes textos. Evidentemente, a sociedade atual reclama por indivíduos que respondam a um contexto de grande desenvolvimento social, cultural e econômico, cujo fim é a inserção ou marginalização do ser humano.

Em outras palavras, se, antes, escrever o próprio nome e decodificar frases e textos eram um trunfo, hoje, isso representa um rudimento, algo tão elementar que não garante que um indivíduo viva com dignidade. Essa constatação não indica que a importância do letramento gira em torno de um discurso capitalista, mas da necessidade de o homem aprimorar sua comunicação e, conseqüentemente, definir-se no espaço onde vive.

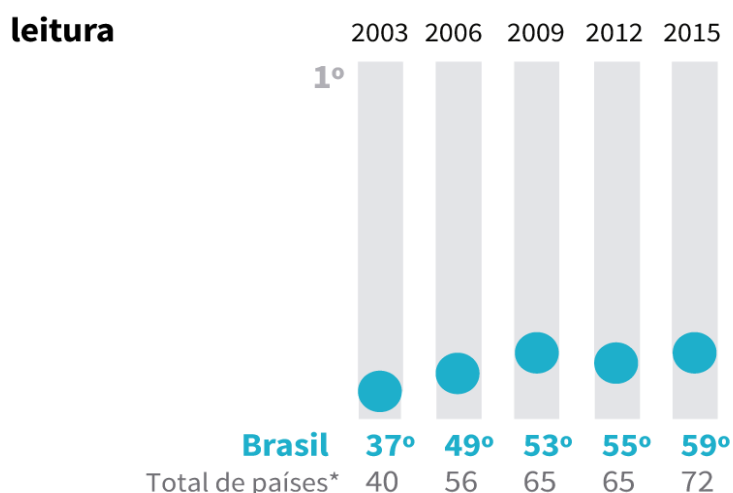
Já está claro que a habilidade para ler e escrever assume grande valor na sociedade atual, todavia a educação brasileira não tem correspondido a essa lógica. Isso porque as avaliações externas como Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)<sup>5</sup> e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)<sup>6</sup>, bem como as avaliações internas, denunciam o péssimo desempenho dos alunos.

---

<sup>5</sup> Segundo o portal do Inep, em 2005, o Saeb se reestruturou e passou a ser composto pelas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve características, objetivos e procedimentos da avaliação efetuada pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Prova Brasil –, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) incorporou-se ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

<sup>6</sup> O Pisa objetiva produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas do ensino básico. Esse programa procura verificar como as escolas estão preparando os jovens para exercerem a cidadania. [...] As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências –, havendo, a cada edição, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

Gráfico 1 – A proficiência de leitura no Brasil



Fonte: Disponível em: <goo.gl/Bxobe1>. Acesso em: 19 jan. 2017.

Lendo o gráfico, podemos depreender que, a despeito dos avanços da educação brasileira, como universalização do ensino e redução das taxas de evasão escolar, a proficiência em leitura é aquém do que se espera de um país cuja economia, apesar da crise pela qual passa, é uma das maiores do mundo. Nessa medida, há uma discrepância entre os números da economia nacional e os dados sobre o desempenho escolar do alunado brasileiro. Nesse caso, o Brasil não tem feito a “lição de casa” no sentido de promover uma formação contínua e ampla dos discentes.

Fato é que o aluno não tem mostrado “[...] a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um [...]” (LAJOLO, 1993, p. 59). Dessa forma, a escola precisa ressignificar o ensino, a fim de majorar o letramento dos discentes e desenvolver neles a capacidade de leitura e escrita em diversos contextos sociais.

Sobre os estudos do letramento, novos paradigmas despontaram, a saber: Multiletramentos, que se concentram numa tentativa de tratar, com alteridade, os diferentes aspectos culturais e as múltiplas linguagens. É um campo em processo de recepção, que vem ganhando visibilidade, daí a necessidade de ser tratado à parte, no próximo tópico.

### 1.3.1 A pedagogia dos multiletramentos

Abordamos, aqui, a questão dos multiletramentos, um tema cujo pano de fundo são as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade do século XXI, as quais estenderam as configurações da linguagem e disponibilizaram ao homem moderno

diferentes e variados “figurinos” linguísticos. Em linhas gerais, os multiletramentos, ou letramentos múltiplos, são uma pedagogia que acolhe a pluralidade étnica, linguística, identitária e cultural e as diferentes configurações da linguagem (ROJO, 2009).

Os multiletramentos propõem que a escola se aproprie de um ensino apoiado na diversidade de linguagens para que possa estar aberta aos processos culturais que vêm do espaço extraescolar, tendo consciência de que a aprendizagem se interliga com os aspectos sociais, culturais e econômicos. Sobre essa proposta de reformulação do ensino, Rojo (2009) afirma:

A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões [...] (ROJO, 2012, p. 11-12, grifos da autora).

O movimento em questão faz parte de uma mudança de paradigma no tratamento dado ao letramento, chamada de virada social do letramento, que leva em conta que a escola está dentro da globalização. Nessa esfera, o letramento “é constituído em práticas sociais e ideológicas e, por essa razão, não pode ser tomado como um conjunto estático de habilidades e competências” (BEVILAQUA, 2013, p. 110).

Os multiletramentos partem da diversidade cultural dos sujeitos e da diversidade semiótica de textos. Numa espécie de simbiose, essas diversidades constituem a pedagogia proposta pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL). Assim, para o GNL, as metodologias do ensino precisam reconhecer a heterogeneidade dos indivíduos e os variados signos que compõem, hoje, a linguagem humana, sobretudo com o advento das tecnologias de informação.

Em tese, os multiletramentos sublinham “[...] um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos [...]”, com o escopo de “[...] buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem seu repertório cultural [...]” (ROJO, 2012, p. 8).

De acordo com Geraldi (2012, p. 43), a democratização do ensino oferta à escola outra clientela, com diferenças muito acentuadas, que não podem ser negadas ou tratadas com desdém. Para ele, “De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares”. Dito de



outro modo, as propostas curriculares devem estar em consonância com a pluralidade cultural, a qual é resultado do contato do homem no espaço e no tempo, e promover múltiplos saberes.

Constata-se que a pedagogia de multiletramentos reporta, também, ao maior acesso que o indivíduo tem, atualmente, a uma gama de ferramentas de comunicação e à multiplicidade de linguagens (da canônica à marginalizada). Em tese, exterioriza a necessidade de o espaço escolar rever métodos e lidar com os nativos digitais<sup>7</sup>.

É importante frisar, conforme bem esclarece Rojo (2012), que o trabalho com multiletramentos não precisa abranger necessariamente o uso de instrumentos tecnológicos. O que não se pode desconsiderar é que eles são bastante explorados na produção e na organização das linguagens híbridas.

Quando se diz que a pedagogia de multiletramentos dá destaque ao hibridismo da linguagem, verificamos que ela trabalha, na verdade, com a multimodalidade, teoria que circunda nossa pesquisa em torno da análise de tirinhas. Ao projetar que professores desenvolvam aulas engajadas com o plurilinguismo e a diversidade cultural, propõe-se que a docência conscientize-se de que os textos não são apenas compostos de palavras. Fotos, vídeos, diagramas, infográficos, animações revelam que não é a presença da palavra que dá sentido a um texto, e sim a interatividade autor/leitor. Muitas vezes, por exemplo, a expressão visual atinge níveis sensoriais que o verbal não seria capaz de provocar.

Na perspectiva dos multiletramentos, ler implica articular variadas modalidades de linguagem, como os recursos visuais, o áudio e a música. Nesse caso, sob as mudanças sociais e tecnológicas da modernidade, há uma ampliação e diversificação das maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, além de lê-los e produzi-los. Essa nova realidade representa, dessa maneira, grandes desafios para os leitores e para os que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

A compreensão de diferentes signos precisa nortear o ensino, não apenas de língua materna. Até porque a multimodalidade não se limita às aulas de Língua Portuguesa, ela é importante para o trabalho de todas as disciplinas. Desse modo, Rojo (2012) convoca os educadores para assumir sua responsabilidade em potencializar os multiletramentos críticos.

Reverter a grande deficiência na leitura de mundo dos alunos passa pelo crivo do saber lidar com as transformações que rodeiam a sociedade atual e incorporar essas

---

<sup>7</sup> Um nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em seu dia a dia. São tecnologias como *videogames, internet, smartphone, MP3, iPod* etc.

transformações, visto que a escola não pode se fechar em um casulo, como se fosse permitido, ou possível, preparar o aluno para uma realidade desprezada pelas metodologias de ensino.

Em suma, a pedagogia de multiletramentos reverbera a necessidade de uma postura crítica e reflexiva acerca das diferentes culturas que compõem o espaço da sala de aula, tratadas ainda como uma mera questão folclórica. É indispensável acolhê-las e agenciá-las na formação de indivíduos mais autônomos e críticos. Ademais, os multiletramentos também estão voltados para o acordo que existe hoje na produção de textos com um imbricamento de diversificados signos.

De fato, a globalização ecoa a visibilidade de diferentes grupos sociais em todos os espaços, inclusive, e principalmente, na escola, além de transportar para a mescla de linguagens em vários níveis da comunicação. Por isso, as práticas pedagógicas não podem assentar-se numa espécie de uniformidade ou homogeneidade. No âmbito da educação, o hibridismo é, portanto, constitutivo de grupos socioculturais e dos signos linguísticos, representando uma matriz para fomentar múltiplos saberes e ampliar a capacidade leitora dos discentes.

O subcapítulo a seguir abre a explanação para a tônica de nossa pesquisa: o gênero tira.

#### **1.4 Tiras/tirinhas: uma visão geral**

No que concerne ao surgimento das tirinhas, nas palavras de Patati e Braga, citados por Nicolau (2007), elas foram criadas após as histórias em quadrinhos (doravante HQs). É o que atesta a seguir:

Mas, e as tirinhas, como surgiram? De acordo com Patati e Braga (2006, p. 23), o formato clássico das tiras com piadas desdobradas em três tempos ou três quadros surgiu graças à escassez de espaço nos jornais, bem como à popularidade dos personagens. O pioneirismo das tiras, destacam os autores, cabe a Bud Fisher, em 1907, com os personagens Mutt e Jeff na página de turfe do jornal: “Eram comentários acerca da fauna humana que gravita em torno do turfe. Tornavam os apostadores personagens, assim como o jóquei e o cavalo, protagonistas épicos do evento. Mostravam o caráter patético do jogo e exercitavam uma espécie de autocrítica”.

Em seguida, surgidas, como vimos, nas páginas dominicais dos jornais, a série Sobrinhos do Capitão, de Dirks, converteu-se em tiras, introduzindo o uso sistemático do balão, contendo as falas dos personagens e gerando um dos paradigmas do gênero, o conflito entre crianças e adultos (NICOLAU, 2007, p. 2).

Conforme esse autor, as tirinhas surgem nos Estados Unidos como consequência da necessidade de ocupar menos espaço nos jornais, cujos espaços eram ocupados pelas HQs. Nesse momento, são muito voltadas para o público infanto-juvenil.

Nos dias atuais, as tirinhas, com humor, encantam os leitores de todas as idades. Muito comuns nas páginas de jornais, elas ganharam outros espaços, por exemplo *blogs* e obras. Nestas, são reunidas como coletânea. De subgêneros das HQs, as tiras ganharam grande popularidade e exploram um vasto campo temático: ação, mistério, policial, drama, heróis, super-heróis etc.; daí não ser voltada para um público-alvo específico.

Segundo Costa (2009), assim se define o gênero tirinha:

TIRA/TIRINHA (v. BANDA DESENHADA, COMICS, DESENHO ANIMADO, GIBI, HISTÓRIA EM QUADRINHOS–HQs–, MANGÁ): segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm x 4 cm, em geral na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde (*sic*) se podem encontrar Cruzadas (v.), Horóscopo (v.), HQs (v.), etc. (COSTA, 2009, p. 190-191).

Compreendemos desse excerto que, restringindo esse gênero aos suportes jornais e revistas, o autor discrimina o número de quadros como prerrogativa para definir as tiras e reconhece nelas a capacidade de unir a linguagem verbal e a não verbal em sua composição, identificando a multisssemiose como uma característica fundamental. Tal qual Costa (2009), Ramos (2017) não faz distinção em usar a palavra tira ou tirinha, já que, segundo ele, ambas as palavras são de uso corrente no Brasil.

Todavia, para Ramos (2017, p. 12), não existe uma regra ou fronteira de número de quadros para configurar uma tira, apresentando seis formatos de tiras: tradicionais ou simplesmente tiras; duplas ou de dois andares; triplas ou de três andares; longas; adaptadas<sup>8</sup>; e experimentais<sup>9</sup>.

Por esse enfoque, avista-se a liberdade de formatos à disposição de um autor de tirinhas. Há de se ressaltar que, diferentemente de Costa (2009), não colocamos as tirinhas

---

<sup>8</sup> O quinto caso de tira é o que adapta os demais formatos a um outro molde. São modificações que ocorrem não apenas na internet, por conta da liberdade maior no modo de veiculação, mas também no impresso. É muito comum de acontecer em revistas, livros e materiais didáticos, que ajustam as dimensões das tiras para que elas caibam naquele espaço proporcionado pelo suporte [...], ou então pensadas para compor um determinado projeto gráfico de maneira diferenciada (RAMOS, 2017, p. 24).

<sup>9</sup> Consoante Ramos (2017, p. 26-27), tiras experimentais se processam no uso de diferentes formatos e em algumas experimentações gráficas feitas com moldes narrativos. Sem as limitações das páginas impressas, alguns desenhistas passaram a tatear novas possibilidades para a construção das histórias, que se distanciam do convencional.

como sinônimas de histórias em quadrinhos. No entanto, não entramos numa discussão polêmica sobre essas diferenças, uma vez que tal diferenciação não faz parte do cerne de nossa investigação. Mesmo assim, ressaltamos que “No universo dos quadrinhos, não seria equivocado dizer que as tiras constituem um mundo próprio” (RAMOS, 2017, p. 7).

De mais a mais, o referido autor chama a atenção para a extensa lista de nomenclaturas utilizadas no Brasil para aludir às tiras: “tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tirinha cômica, tirinha de humor, tirinha humorística, tirinha de jornal, tirinha diária” (RAMOS, 2017, p. 39-40).

Na contemporaneidade, as tirinhas, construídas sob uma simbiose de linguagens, são uma expressão de valores e sentimentos, ideias e valores, representando textos carregados de ideologias e de forte diálogo com o mundo social, político e econômico. Em vista disso, comumente, seus personagens carregam consigo estereótipos, seja para afirmar uma determinada ideologia, seja para negar um determinado pensamento.

O fato é que o referido gênero pode carregar bandeiras, umas vezes de forma velada, outras vezes de forma mais explícita. Além disso, gostam de explorar questionamentos filosóficos, voltados para a questão existencial, e têm a quebra de expectativa como uma de suas características mais regulares e constantes. Nas palavras de Ramos (2017):

Essa estratégia de criar uma situação inesperada é o que leva à produção do humor. É como nas piadas: há uma espécie de armadilha no final da narrativa, que apresenta uma situação até então imprevisível, surpreendente, e que gera a comichão (RAMOS, 2017, p. 64).

Por meio dessa assertiva, depreendemos que o gênero tira tem, como marca comum, a criação de desfechos imprevisíveis, que, por isso mesmo, surpreende o leitor. Em geral, a dubiedade de sentidos é o mecanismo de onde parte a quebra de expectativa.

Quanto à tipologia textual, são do tipo narrativo, com sequência de ações, personagens, tempo (geralmente cronológico) e espaço. Todavia, não descartam características da injunção, descrição e exposição, muito menos da argumentação.

No tocante à linguagem verbal, ela se realiza na escrita, não obstante busca reproduzir a oralidade, com o uso de frases curtas e informais e a presença reiterada de interjeições e onomatopeias. Há, ainda, o uso constante de sinais de pontuação: reticências, pontos de interrogação e de exclamação, utilizados não só para estabelecer as entonações da

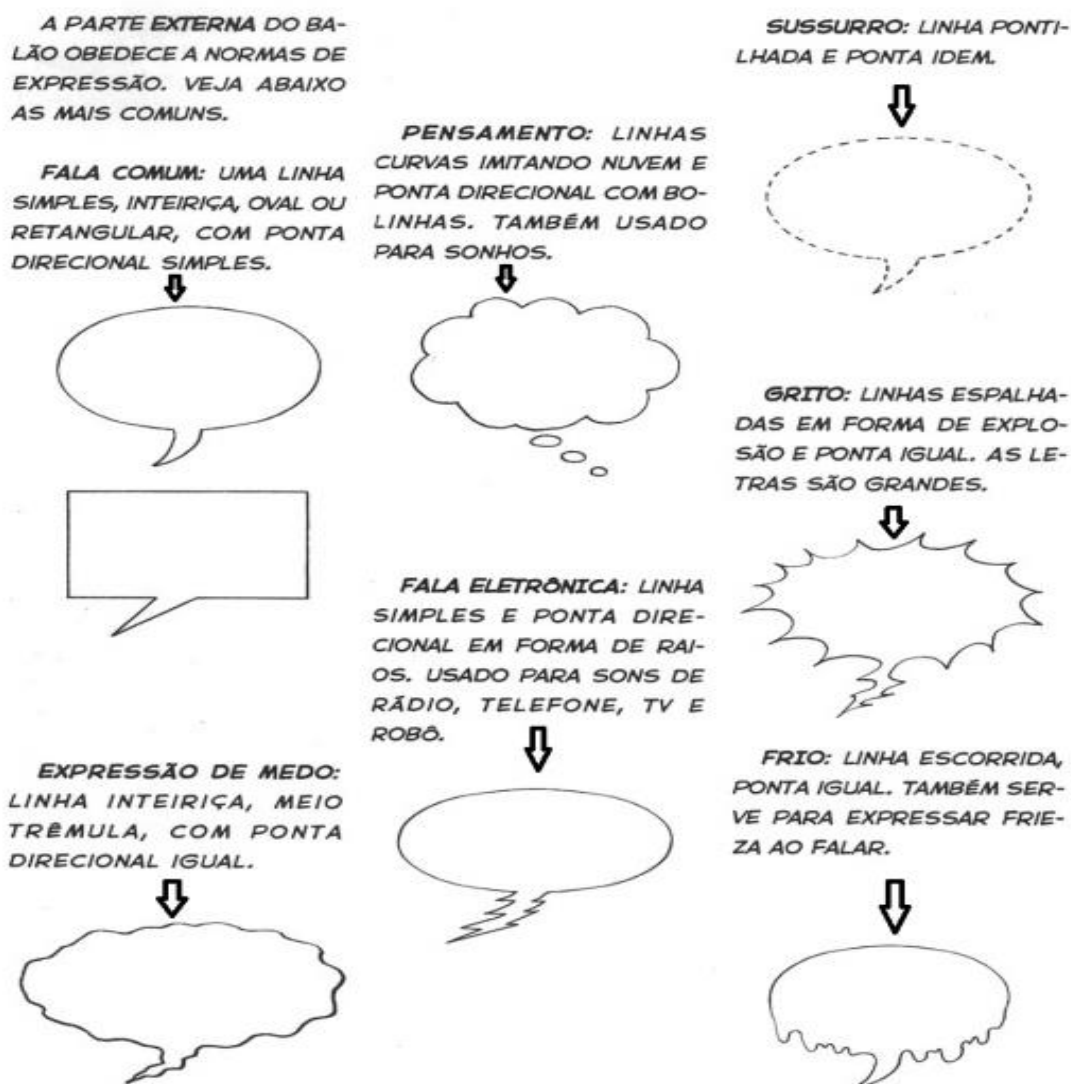
fala como para preparar o leitor para o desfecho das ações. “Por ser uma produção que soma elementos verbais com visuais (imagem, cor, os balões e outros recursos próprios das histórias em quadrinhos), a tira configura um texto multimodal” (RAMOS, 2017, p. 179).

Ressaltamos que, no rol das peculiaridades das tirinhas, o leitor deve observar, então, a postura corporal, os gestos, o semblante dos personagens e a forma dos balões. Para Ramos (2016, p. 114), “As expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo [...] de modo a reforçar o sentido pretendido”. Sobre os balões, estes apresentam continente e conteúdo – linguagem verbal ou imagem. Nas palavras de Ramos (2016):

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 o modelo mais ‘neutro’, que serve de referência para os demais casos. Esse molde 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 de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do 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).

Conclui-se, pelo comentário do autor, da relevância em considerar as configurações dos balões, as quais podem indicar se o personagem está falando, pensando, gritando etc, como se visualiza a seguir:

Figura 6 – Modelos dos balões



Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/5sXuxM>. Acesso em: 26 dez. 2017.

Com efeito, a leitura não pode se concentrar apenas no verbal, sob pena de fazer uma interpretação rasa ou errada do texto. Deve se guiar, portanto, por dois códigos gráficos: o visual e o linguístico.

Partindo do pressuposto de que, antes de mais nada, a nossa pesquisa tem, como foco, a realidade em sala de aula, vale destacar que Ramos (2017) expõe, em outras palavras, a legitimidade e a grande relevância de se utilizarem tiras no ensino:

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro. Não por acaso, elas figuram em livros didáticos, apostilas, vestibulares, em documentos oficiais relacionados à educação (RAMOS, 2017, p. 169).

Com o propósito de alargar práticas de letramento, as tirinhas são um profícuo instrumento para o universo educacional, em virtude de permitirem ao leitor acionar inferências, adquirir habilidades para ler o verbal e o visual, analisar o discurso humorístico, compreender as variações linguísticas, depreender os contextos (de situação e de cultura) e ser uma ponte para a interdisciplinaridade. Na verdade, elas são um importante escudo a favor dos quatro eixos do ensino: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Na etapa que segue, introduzimos um exame sobre os personagens que compõem a saga de “Hagar, o horrível”.

#### **1.4.1 Universo de “Hagar, o horrível”**

Um grande historiador certa vez disse que a história é como um impetuoso rio de sangue traçando a sua rota através dos séculos. Mas, nas margens, famílias fazem coisas corriqueiras – criam filhos, pagam contas, fazem amor, jogam dados, enfim [...] É algo parecido que sinto em relação ao Hagar o Horrível. Ele é um viking e Deus sabe que ele é um bárbaro, mas é também um homem caseiro, um marido amoroso e pai devotado [...] E é também um homem de negócios [...] acontece que os seus negócios são saque e pilhagem [...] (DIK BROWNE, 2011, p. 5).

Abrindo esta seção, cujo foco é o estudo dos personagens de “Hagar, o horrível” e o estereótipo que cada um carrega, essa citação é uma entrevista de Dik Browne em 1985, numa tentativa de esclarecer sobre Hagar, o protagonista de sua saga “Hagar, o horrível”, ao mesmo tempo em que o defende de qualquer julgamento e mostra a relação íntima e próspera que existe entre o criador e sua criatura. Há quem afirme que Hagar é o alter ego<sup>10</sup> de Dik Browne, separados pelo tempo e espaço. A própria frase “a melhor coisa a fazer sobre uma mesa não é desenhar, e sim comer” parece ter saído da boca de Hagar, mas nada mais era do que uma espécie de filosofia de vida de Dik Browne. Observemos as semelhanças físicas entre os dois:

---

<sup>10</sup> Na Literatura, o alter ego significa a identidade oculta de uma personagem, que pode ser também uma estratégia usada pelo autor do livro para se revelar indiretamente aos leitores. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/alter-ego/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

Figura 7 – Hagar e Dik Browne



Fonte: Imagem disponível em: <<https://morteneng21.deviantart.com/art/Dik-Browne-441052470>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

As semelhanças são tão perceptíveis que Hagar aparenta ser uma caricatura de seu criador. Para mais, o autor da saga, cujo nome verdadeiro é Richard Arthur Allan Browne, nasceu nos Estados Unidos em 1917 e morreu em 1989 na Flórida. Desde 1988, as tiras de Hagar são desenhadas por Chris Browne, filho de Dik Browne, e veiculadas em cerca de 1500 jornais em todo o mundo, traduzidas em treze idiomas e lidas em 58 países.

Segundo Ramos (2017, p. 206), numa pesquisa realizada, em 2014, em jornais brasileiros, a série de tiras mais veiculada no Brasil foi a de “Hagar, o horrível”, que estava presente em oito periódicos. Acrescentou, ainda, que “Não é por acaso, por exemplo, que Hagar, o horrível seja um dos quadrinhos mais presentes no Enem. O personagem foi usado como tema de seis questões entre 1998 e 2013” (RAMOS, 2017, p. 207).

O terreno no qual se desdobram as narrações de “Hagar, o horrível” é definido pela posição do protagonista Hagar, o qual dá nome à tira e aparece com mais frequência. Cercado pelo seu clã (esposa, um casal de filhos e a sogra), o protagonista é um guerreiro viking que vive de saques e pilhagens. Dada a relevância em entender a função “empregatícia” de Hagar, é necessário compreender, a princípio, a cultura e o comportamento do povo viking.



De acordo com Bimbenet (2005), nos séculos VIII a XI, os vikings, povos de origem escandinava e basicamente camponeses, empreenderam incursões marinhas ao redor da costa europeia, fazendo ataques a várias regiões, sobretudo no atual território que hoje é a Inglaterra. A pilhagem em cidades e vilas costeiras era um dos seus objetivos quando se lançavam nessas expedições. Existem muitos mitos em torno da história desse povo, mas fato é que são conhecidos até hoje pela bravura e força, armamentos brutos e vestimentas. Sendo a Escandinávia (atual Dinamarca, Noruega e Suécia) uma região bastante fria, as vestes dos vikings eram à base de peles grossas e couro de origem animal.

A título de esclarecimento, conforme Roesdahl (2005), diversos estudos e pesquisas têm contestado a teoria de que a civilização viking era selvagem e fria, considerando isso uma ficção projetada pelo cinema de Hollywood. De qualquer forma, essa ideia de povo rude, silvestre e chucro foi incorporada ao repertório de “Hagar, o horrível”.

Esse conhecimento sobre o povo viking ajuda a entender os artifícios da produção de Dik Browne, que se apropria de estereótipos para a construção dos personagens. Independentemente do papel exercido, principal ou secundário, os personagens de “Hagar, o horrível” revelam facetas de sujeitos que, por algum motivo, fogem ao padrão esperado para a posição ocupada dentro da narrativa. Muitas vezes, essas facetas por si só são decisivas para provocar a comicidade, consoante afirma Costa (2013).

Publicada pela primeira vez em 1973, é substancial compreender o momento histórico dos EUA e do mundo nesse momento e que, inevitavelmente, cerca o autor, como a Guerra Fria e todas as deflagrações que ela causou, por exemplo, a Guerra do Vietnã, que não foi apoiada pela população estadunidense, e a sucessiva derrota dos soldados norte-americanos em solo vietnamita. “Dik Browne construiu seu universo ficcional para se referir a outro, ou seja, a conjuntura estadunidense das décadas de 1960 e 1970” (COSTA, 2013, p. 30).

Evidentemente, na leitura das tiras, o leitor não precisa saber do contexto histórico da sociedade dos EUA das décadas de 1960 e 1970 do século XX. Da mesma forma, não precisa, obrigatoriamente, inteirar-se das convicções políticas de Dik Browne. Porém, entender que o autor da saga era um homem politizado nos oportuniza reconhecer, como estudiosos da língua, os discursos em torno de cada personagem. Como já visto, os contextos, de situação e de cultura, direcionam o indivíduo e, por isso mesmo, influíram no posicionamento de Dik Browne no tocante à ingerência do seu país em todo o mundo.

Assim, perceber os desígnios que orientam na escolha do contexto da saga desmontam qualquer objeção que possa existir acerca da asserção de que toda comunicação

é feita de escolhas, as quais, por sinal, são movidas por propósitos, como bem equaciona a teoria funcionalista, já vista no segundo subcapítulo desta pesquisa.

Sobre o espírito politizado do autor, afirma Costa (2013):

Não há em Dik Browne a preocupação em relacionar cada tira a um acontecimento específico, dentro ou fora dos Estados Unidos, no passado. Não há críticas específicas a Guerra do Vietnã: há críticas ao espírito bélico das autoridades estadunidenses (e de parcela de sua população) e à crença de que eles possuem o direito de dizer aos outros povos como devem ser no que devem acreditar, etc. [...] Pode-se pensar em outras ações intervencionistas realizadas pelos Estados Unidos. A crítica se estende a todas elas, como o bloqueio a Cuba e o apoio às ditaduras latino-americanas e, por extensão, às suas intervenções futuras (COSTA, 2013, p. 55-56).





Infere-se que a escolha de criar um enredo que se passa na Idade Média, rotulada pelos renascentistas de Idade das Trevas, não é em vão. Inspirado pelos movimentos de contracultura, que são frutos da insatisfação com a realidade histórica da época, Dik Browne produz uma saga que representa uma alegoria da incivilização. Hagar, com seu espírito de guerreiro e devastador, acaba por ser uma metáfora do papel desempenhado pelos Estados Unidos.



Distintamente do recado que davam ao mundo, os EUA, na visão do criador de “Hagar, o horrível”, correspondiam ao primitivo, ao selvagem, pois, sorrateiramente, em nome do “progresso” mundial, invadiam nações, depredavam patrimônios e saqueavam vidas. Nas entrelinhas do enredo, há a mensagem de que o passado de invasões e de guerras não tinha sido abolido. Por mais que tenhamos a impressão de que vivamos sob a égide da modernidade e da evolução, o primitivo ainda está aqui, o bárbaro sobrevive, o homem guerreira, com armas (ideológicas e físicas) mais devastadoras e fatais.

Em função de pressupormos que conhecer os personagens e suas especificidades é decisivo para compreender e interpretar tirinhas, sendo, pois, um conhecimento prévio essencial para se fazerem inferências e interpretar o humor, aparece, a seguir, um resumo das figuras que povoam o universo de “Hagar, o horrível”.

Quadro 2 – Principais personagens de “Hagar, o horrível”, com características e representação

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p><b>Hagar</b></p> 	<p>Hagar (o chefe da família). Vive em expedições militares na Inglaterra, sendo considerado um típico herói às avessas, pois, embora seja um guerreiro e líder militar, é medroso, preguiçoso, comilão (por isso está fora de forma), fanfarrão e não tem autoridade como pai e marido</p>	<p>Machista e acomodado</p>
<p><b>Helga</b></p> 	<p>Mulher de Hagar e dona de casa. Porta-se como mãe amorosa, esposa irônica e decidida, dona de casa dedicada aos afazeres domésticos</p>	<p>Mulher com uma visão moderna, sensata e de tendência feminista</p>
<p><b>Hamlet</b></p> 	<p>Filho de Hagar, bastante diferente do pai. Inteligente, gosta de ler, demonstra ser uma pessoa muito sensível e distante da imagem de viking</p>	<p>Homem intelectual e reflexivo</p>
<p><b>Honi</b></p> 	<p>Filha de Hagar. Vive sob o desejo de casar-se e viver no mundo do “felizes para sempre”</p>	<p>Típica mocinha sonhadora e cheia de fantasias, porém com a inteligência e autoridade da mãe</p>
<p><b>Ed Sortudo</b></p> 	<p>O melhor amigo de Hagar. Acompanha o protagonista nas batalhas e no bar, sendo ingênuo, fraco, sem sorte (contradição ao nome) e medroso</p>	<p>Amigo escudeiro, abobado e desprovido de inteligência</p>

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p><b>Hérnia</b></p> 	<p>Adolescente feminista encantada por Hamlet</p>	<p>Apaixonada demais e incapaz de perceber que não é correspondida</p>
<p><b>Lute</b></p> 	<p>Namorado de Honi, bastante vaidoso e péssimo instrumentista</p>	<p>Papel de homem submisso na relação com Honi</p>
<p><b>Snert</b></p> 	<p>Cão de Hagar. Possui muitas semelhanças com o seu dono, como a preguiça. É um ouvinte das lamentações e reflexões do protagonista</p>	<p>Animal antropomorfizado</p>
<p><b>Dr. Zook</b></p> 	<p>Médico de Hagar. Apesar de ser sempre procurado em seu consultório por Hagar, este não obedece às recomendações médicas: dieta e medicamentos. Cobra altos valores pelo seu atendimento</p>	<p>Símbolo da medicina "capitalista"</p>
<p><b>A mãe de Helga</b></p> 	<p>Sogra de Hagar. Apresenta uma relação conflituosa e sem afeto com o genro, não poupando palavras para criticá-lo</p>	<p>Modelo de sogra indesejada e não benquista</p>

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p><b>Olaf</b></p> 	Sacerdote católico e conselheiro de Hagar	Paradoxo da vida desregrada de Hagar
<p><b>Kvack</b></p> 	Enquanto Snert é parceiro de Hagar, a pata Kvack é companheira de Helga, de quem ouve com atenção as confidências	Animal antropomorfizado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Embora outros personagens apareçam na saga, como os cobradores de impostos, os funcionários da taberna e os guerreiros (tanto aliados quanto os inimigos), os vizinhos, decidimos não caracterizá-los, já que não são nominados na saga e funcionam como figurantes dentro das tirinhas.

A parte subsequente vem experienciar a interpretação de duas tiras tomando como base as teorias que orientam este trabalho.

### 1.5 Teoria na prática: uma análise multimodal

Com base na teoria apresentada neste trabalho e o contexto de nossa pesquisa, empreendemos uma análise de duas tirinhas de “Hagar, o horrível”, com o intuito de ilustrar algumas das principais categorias da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática Visual, reforçando a compreensão dos conceitos estudados e mostrando como elas podem ser apresentadas aos alunos.

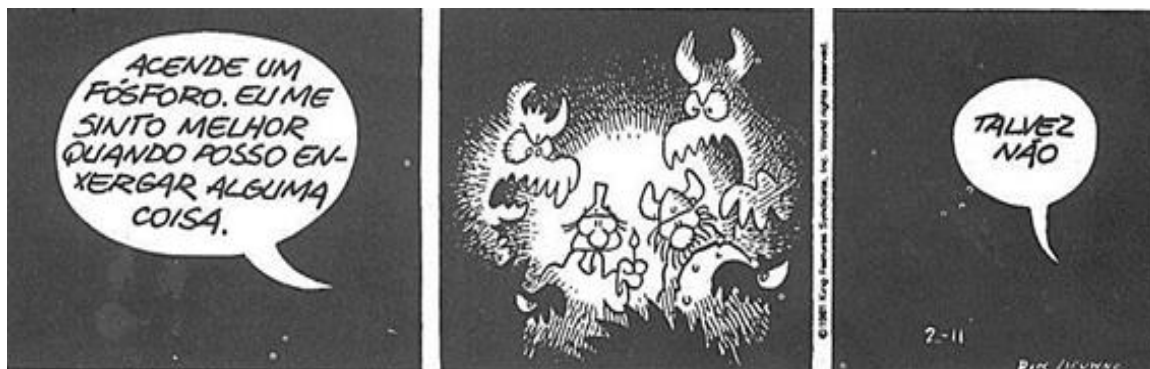
Levando-se em conta a composição de uma tirinha, algumas das metafunções e funções de que falamos não têm espaço ou grande importância na construção e no entendimento do referido gênero. Por isso, e visando a um trabalho mais objetivo e fecundo, optamos por fazer uma seleção de categorias com as quais trabalhamos dentro das metafunções e funções.

Em função da nossa proposta, na linguagem verbal, com o suporte teórico de Halliday (2004), trabalhamos com o processo material, mental e relacional, na categoria analítica sistema de transitividade, na metafunção ideacional. Soma-se à linguagem verbal a visual, para a qual, ancoradas nos pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006), valemo-nos da metafunção representacional, análoga à metafunção ideacional, com a categoria processos narrativos, mais precisamente as subcategorias processo reacional, mental e verbal.

Ainda que não tenhamos trabalhado com a metafunção textual de Halliday (2004), considerando o universo composicional das tiras, acrescentamos à metafunção representacional a metafunção composicional, dando ênfase à subcategoria saliência.

Na análise do texto, procederemos, de início, a uma interpretação geral do texto. *A posteriori*, consideraremos as categorias supracitadas.

Figura 8 – Tira “Trevas, luz e pavor”



Fonte: Coleção L&PM Pocket, v. 2, 2007, p. 66.

No primeiro balão, aparece tudo escuro, e Hagar pede a Ed Sortudo que acenda um fósforo, justificando que se sentiria melhor podendo enxergar alguma coisa, todavia, com seu pedido atendido no segundo balão, ele passa a enxergar bichos ferozes. Com medo, conclui que talvez fosse melhor não ver nada, remetendo, implicitamente, ao já desgastado ditado popular “o que os olhos não veem, o coração não sente”. Assim, o humor está justamente na estranheza que a fala do protagonista provoca, já que a decisão mais correta seria correr ou enfrentar o problema, não ficar no escuro.

Certamente, a coerência da leitura vincula-se à avaliação do contexto de situação. Como bem apregoa Fuzer; Cabral (2014, p. 27), o texto “[...] carrega aspectos do contexto em que foi produzido”. Nesse caso, o ambiente imediato dos personagens é o fato de se encontrarem em uma situação de perigo, na iminência de serem atacados, que não poderia gerar outro sentimento que não fosse o medo, bem como a atitude de sair correndo dali.

A respeito dos elementos verbais, retomando os estudos de Halliday (2004), num primeiro momento, evidencia-se o processo material, por meio do uso do verbo “acende”. Já o processo relacional não se realiza. Num segundo momento, percebemos o processo mental, que se manifesta na ação de “sentir”, o qual se sobrepõe porque a narrativa gira em torno do sentimento de medo de Hagar. Tais processos ocorrem no sistema de transitividade.

Na seara do visual, na esteira de Kress e van Leeuwen (2006), na representação narrativa, vê-se uma ação transacional, porquanto há mais de um participante (Hagar e o amigo Ed Sortudo), e o vetor ocorre nas ações de “acender” e “enxergar”. Além disso, na categoria analítica processo reacional, o olhar dos personagens aparentemente está voltado para o leitor, não obstante está direcionado para os bichos. O balão, por sua vez, apresenta uma fala, indicando um processo verbal, não um pensamento (mental). A propósito, é a imagem que revela ao leitor de quem são as falas dos balões.

No que diz respeito à representação composicional, por exemplo, a saliência, a qual pode revelar estratégias empregadas para realçar alguns elementos da imagem, nota-se que ela sugere a escuridão a partir da cor preta, um sinal de ausência de luz. De outro modo, a saliência é responsável por denunciar visualmente o semblante de medo dos vikings, bem como exibir o estado dos bichos, estado de quem está preparado para atacar. Vale acrescentar que a saliência estabelece, ainda, a diferença de força entre os personagens humanos (possíveis presas) e os personagens inanimados, que exercem o papel de predadores.

Figura 9 – Tira “Uma surpresa ou um colapso?”



Fonte: Coleção L&PM Pocket, v. 5, 2007, p. 31.

Nesse exemplo, a relação entre Hagar e Helga é marcada pela ausência de afabilidade. Porém, quando o viking anuncia uma surpresa para a esposa, imagina-se que seja um gesto carinhoso de compartilhar a pomposa bola de neve criada por ele. Entretanto, a imagem do segundo quadro sugere que ele jogará a bola de neve sobre a mulher, uma ação violenta e condenada na sociedade ocidental, mas “aceita” na cultura viking retratada em

“Hagar, o horrível”. Há uma quebra de expectativa e uma violação a valores morais pré-concebidos no contexto cultural do leitor, gerando o humor desse texto. Portanto, estão em choque dois contextos de cultura, referentes às práticas institucionalizadas de como o homem pode tratar uma mulher.

Apoiadas na Teoria da Multimodalidade, verificamos a importância dos signos verbais e imagéticos, principalmente na parte final, para desembocar no efeito humorístico da narrativa. Indiscutivelmente, apenas os elementos verbais não seriam suficientes para produzir o resultado alcançado.

No que concerne ao plano verbal, com base em Halliday (2004)<sup>11</sup>, notamos a presença do processo material, por meio da ação do homem, na escolha pelo verbo “mostrar”. Une-se a ele o processo mental, reservado para uma possível reação da mulher, “adorar”, e o relacional, “ficar”. As escolhas verbais foram realizadas visando à demarcação do comportamento masculino – provocar o ato em si –, ao passo que o feminino, neste momento, é mais sensível, reage a ele.

Tal fato não implica dizer que a tirinha insinua que Helga seja mais presa ao emotivo, pois, conhecendo o contexto de criação de Dik Browne, sabe-se que ela é uma mulher ríspida, áspera no falar e no agir. Na verdade, a demarcação serviu para indicar que Hagar realiza a ação (criar a bola de neve, jogá-la sobre a mulher), enquanto sua esposa seria afetada “violentamente” por tal ato. Há de se ressaltar que, nos periódicos, o relacionamento do casal é sempre marcado pela tempestividade, um age brutalmente, e o outro sofre, ou num processo de reciprocidade, geralmente marcado pela ironia, um agride ao outro. Por isso, não cabe aqui o equívoco de pensar que Helga é o estereótipo do sexo frágil.

No aspecto visual, passando em revista Kress e van Leeuwen (2006), em relação à função representacional, a tirinha, no campo da representação narrativa, apresenta uma ação transacional, uma vez que há, pelo menos, dois participantes (Hagar e Helga) e o vetor (as ações de adorar, mostrar e ficar). Ademais, acerca do relacional, o olhar do viking é transacional no primeiro quadrinho: Hagar pratica uma ação em relação à bola, o que gera um vetor. No segundo quadrinho, o olhar é não transacional, por se dirigir ao leitor, como se virasse a cabeça para estabelecer um diálogo, e não aos dois fenômenos dentro da narrativa, no caso, a bola de neve e a esposa. Quanto à forma do balão, no abrigo de uma fala, contempla o processo verbal.

---

<sup>11</sup> É oportuno esclarecer que, por não atingir o nosso propósito, não trabalhamos com o complexo oracional hallidayano nas orações “[...] quando posso enxergar alguma coisa” (figura 8) e “[...] quando eu lhe mostrar minha bola de neve gigante!” (figura 9), prendendo-nos tão somente aos sentidos propalados nos processos.



Por sua vez, a representação composicional se faz presente na subcategoria saliência. Se se pensar na figura de Hagar e da bola de neve, percebemo-las avolumadas, sendo realçadas na parte de cima, enquanto a figura de Helga aparece na forma reduzida, na parte inferior e na posição de cócoras. Logo, há uma metaforização da ação que seria deflagrada: o marido alvejará um objeto sobre a própria esposa.

O próximo tópico abre um novo capítulo e vem descrever o roteiro percorrido na construção da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo se dedica à apresentação dos caminhos teórico-metodológicos adotados para trabalhar com os três *corpora* da pesquisa: o diagnóstico, a intervenção e a pós-intervenção.

De acordo com Gerhardt e Souza (2009, p. 13), “[...] a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo”.

Com isso, essa escolha deve ser realizada tendo em vista a sua adequação e aplicabilidade ao objeto de estudo. Existem, pois, métodos à disposição de um pesquisador, e saber os objetivos e as características de cada um conduz à escolha mais apropriada. Como adendo ao afirmado, acrescenta-se que o campo no qual o pesquisador atua é, também, decisivo para a seleção do procedimento a ser empregado.

Nesse sentido, nossa pesquisa tinha à disposição dois paradigmas, o quantitativo e o qualitativo. Vale retomar o conceito trabalhado por Bortoni-Ricardo (2008), a fim de avaliar as diferenças entre os referidos paradigmas:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Está claro que o elemento díspar entre as duas pesquisas se concentra no propósito a que se lançam. Enquanto a quantitativa visa delimitar motivos e efeitos de uma determinada ação, a qualitativa almeja compreender por que o fenômeno em si existe, atentando para os aspectos sociais que o cercam, pois “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Fundamentando-se nas diretrizes do PROFLETRAS, este trabalho, quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa<sup>12</sup>, visto que o pesquisador se põe a analisar e

---

<sup>12</sup> Embora a abordagem da pesquisa seja a qualitativa, utilizamo-nos de dados como artefatos para mapear os resultados e melhor apreender o contexto de nossa sala de aula. Logo, esses dados não figuram apenas como números, estatísticas, mas como um instrumento em torno da reflexão de nossa prática pedagógica, antes e depois da intervenção.

interpretar um problema que atinge não só o aluno, como também o próprio autor da pesquisa. Além disso, envolve uma atividade reflexiva, que permeia todo o processo, cujo fim não é necessariamente tornar-se um documento irrefutável, mas um estudo com credibilidade e catalisador de ações e atitudes mais produtivas para o processo de formação leitora do aluno.

Retomando Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), é mister dizer que “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Em consonância com a abordagem selecionada, o trabalho segue procedimentos firmados em uma ampla pesquisa bibliográfica. Desse modo, servimo-nos de artigos, livros, revistas, dissertações de mestrado, teses e textos disponíveis em sites confiáveis, com vistas a direcionar o raciocínio, que, por sua vez, é dialético e indutivo, visto que se vale de referencial teórico, do diálogo com o contexto sociocultural e da argumentação para se chegar a um parecer.

A propósito, ela é, também, interventiva (pesquisa-ação), já que delineará “[...] o que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 1986, p. 70). A pesquisa-ação é um instrumento da pesquisa qualitativa e vai ao encontro dos objetivos traçados pelas pesquisadoras, uma vez que estas não se ocupam apenas de um esboço do que é vivenciado em sala de aula (a dificuldade dos alunos em perceber o humor em tirinhas), vão além: comprometem-se a buscar corrigir o problema e promover mudanças no ambiente estudado.

Em tese, a pesquisa-ação responde ao intento das pesquisadoras em refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e intervir com estratégias eficientes dentro de uma realidade marcada pelo fosso de uma educação que não tem sido capaz de preparar os discentes para uma leitura crítica e autônoma, habilidade que lhes permitirá uma maior capacidade leitora de variados textos e linguagens.

Sob essa perspectiva, considerando o campo metodológico da pesquisa-ação, adotamos, em nosso processo de intervenção, três *corpora*: *corpus* 1 (diagnóstico); *corpus* 2 (intervenção) e *corpus* 3: (pós-intervenção).

Por fim, reitera-se que o método adotado é o qualitativo, o qual contará com técnicas como a investigação de bibliografias a respeito do tema trabalhado e a pesquisa-ação, que, por sua vez, oferecem subsídios para desenvolver nosso trabalho, experienciar novas ações e intervir no contexto por ele exposto.

Com o propósito de conhecer melhor o universo da pesquisa, apresentamos, em linhas gerais, a escola na qual a pesquisa se desenvolve.

## **2.1 Espaço da pesquisa: a escola**

A Escola Estadual Francisco Lopes da Silva está situada na rua São Mateus, 1500, bairro Todos os Santos II, Montes Claros- MG, numa área de classe média. Entretanto, a maioria dos alunos vem do Grande Santos Reis (Santos Reis, Vila Atlântida, Vila Áurea, Jardim Brasil e Bela Paisagem). Outra parte vem da Vila Brasília e, também, da Vila Oliveira e adjacências, cuja única escola, a E.E. Secundino Tavares, não oferece o ensino médio.

Num convênio com o estado, celebrado pelo prefeito Antônio Lafetá, a escola foi fundada em 15 de junho de 1966, sob a inspeção de Neuza Maciel. O aluguel do prédio e o mobiliário eram mantidos pela prefeitura, enquanto a remuneração dos professores era de responsabilidade do governo estadual.

No início, funcionava apenas no turno da noite, em condições precárias, na rua da Gruta, num ponto comercial anexado à residência do Sr. Gregório Pimenta. Depois, funcionou como anexo da Escola Exupério Braga, hoje Escola Estadual Maria da Conceição Avelar.

Quando foi transferida para a rua Geraldino Machado, ocupava um prédio no qual funcionava simultaneamente o Tiro de Guerra de Montes Claros. Desse modo, por muito tempo, carregou um estigma negativo de um lugar perigoso, nada convencional para a arquitetura e o prospecto que se espera de uma escola.

O prédio atual, inaugurado em julho de 2007, é novo, moderno: com quatorze salas arejadas, rampa, quadra poliesportiva coberta, estacionamento, laboratório de informática, sala central de línguas, refeitório extenso, biblioteca ampla e com um acervo variado, cozinha com despensa, banheiros com chuveiros, um banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola possui vários equipamentos eletrônicos (computadores, TVs, equipamentos de som, DVDs, retroprojeter, projetor multimídia etc.).

Quanto ao número de alunos, o espaço sofreu, nos últimos três anos, uma perda na sua clientela, em face de muitas famílias terem recebido casas populares do Programa Minha Casa Minha Vida em bairros mais afastados – São Geraldo II e Cidade Industrial. Hoje, o número de discentes chega, em média, a uns 700.

Oferecem-se quatro modalidades de ensino: Ensino Regular (das séries iniciais ao ensino médio), EJA, Escola Tempo Integral e Ensino Profissionalizante (Pronatec).

Funciona nos três turnos, das 7h às 22h30min. Conta-se com um diretor, duas vice-diretoras, aproximadamente sessenta professores, cinco ATBs (Assistente Técnico de Educação Básica), dezesseis ASBs (Auxiliar de Serviços de Educação Básica), duas supervisoras e seis bibliotecários.

Consoante o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Francisco Lopes, sua filosofia é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas, necessárias para que viva e atue plenamente em sociedade”. Ou seja, a escola assume o compromisso de promover a formação contínua de seus alunos.

Antes de apresentar as atividades a serem desenvolvidas, é fundamental falar a respeito do público-alvo desta pesquisa.

## **2.2 Perfil dos alunos**

O trabalho desenvolvido tem como público-alvo os alunos do 9º Ano A da Escola Estadual Francisco Lopes da Silva. A turma é composta por 22 alunos, com 16 deles na série recomendada, de acordo com a idade, que é de 14 e 15 anos. São 14 meninos e 8 meninas. Seis alunos apresentam distorção idade/série, devido à repetência ou evasão, entre os quais quatro têm 16 anos, um tem 17 e um tem 18 anos. Uma vez que um dos discentes é cadeirante, a turma conta, ainda, com uma professora de apoio, em respeito ao Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Entre os reprovados, verifica-se a ausência de interesse em cumprir as atividades propostas e, sobretudo, a falta de assiduidade às aulas, por isso a maioria deles está na iminência de ser reprovado novamente. Quanto ao convívio entre si, a turma, em geral, tem um bom relacionamento.

Grande parte dos discentes da turma supracitada reside em bairros circunvizinhos. Assim, geralmente, fazem o percurso da residência até a escola a pé ou de bicicleta. Alguns, porém, mudaram para o Residencial Vitória, formado por casas populares construídas a partir da iniciativa de um programa do Governo Federal (Minha casa, minha vida). Mesmo com a mudança de endereço, alguns continuam estudando na escola, vindo de lotação ou de van.

De maneira geral, os alunos do 9º A são descompromissados com os estudos, com raras exceções. Todavia, a maior dificuldade deles tem sido em relação à leitura, mais

precisamente, na interpretação de textos, o que é visível não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também em outros conteúdos.

Isso porque tal questão dominou as reclamações dos docentes durante o último conselho de classe, uma reunião que, com a presença dos professores e da supervisora, acontece ao final de todo bimestre. A propósito, a pauta dos conselhos de classe é sempre no tocante à vida do aluno, englobando comportamento, rendimento escolar e convivência social. Portanto, é com propriedade que se faz a escolha da turma em questão para o desenvolvimento desta pesquisa.

É importante acrescentar que a classe também apresenta problemas no concernente a conversas paralelas, mas seria exagero dizer que sejam indisciplinados a ponto de atrapalharem no curso das aulas. São respeitosos e portam-se com cordialidade para com os professores.

### **2.3 Construção dos *corpora* da pesquisa**

Sob a perspectiva da pesquisa-ação, adotamos, em nosso processo de intervenção, três *corpora*: *corpus* 1 (diagnóstico); *corpus* 2 (intervenção) e *corpus* 3 (pós-intervenção), dentro de um encadeamento de procedimentos e ações, experimentos e (auto)avaliações. Enquanto o diagnóstico aparece neste capítulo, a intervenção e a pós-intervenção serão tratadas no capítulo 3.

O *corpus* 1, de caráter avaliativo, foi construído em março e abril de 2017, com base na aplicação de duas atividades diagnósticas, visando refutar ou comprovar nossas considerações a respeito do baixo desempenho dos alunos do 9º A para perceber o humor em tirinhas. Em seguida à aplicação, foram mapeados e discutidos os dados dos resultados obtidos, os quais endossaram nosso entendimento de que a proficiência leitora da turma era abaixo do recomendado.

Só a partir dos resultados do *corpus* 1 que se chega, finalmente, ao *corpus* 2, projetado em agosto e setembro de 2017, mas efetivado em sala de aula em outubro de 2017. Essa fase é estruturada à luz do referencial teórico que pesquisamos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, auxiliadas pelo aparato teórico apresentado no capítulo I, concentradas nos objetivos da pesquisa e atentas às hipóteses admitidas, organizamos 10 oficinas voltadas para melhorar a competência leitora dos discentes, que serão

detalhadamente apresentadas mais à frente. Cumpre destacar que, ainda que nos tenhamos servido de aulas expositivas, essa é uma etapa essencialmente prática.

O *corpus 3*, dando seguimento ao anterior, é, à semelhança do primeiro, de cunho avaliativo. Realizado em 27/11/17 e 30/11/17, sua função é analisar e dar um parecer sobre as ações da etapa anterior, no caso, o *corpus 2*, bem como, e principalmente, verificar o desempenho dos discentes. Para tanto, processa-se por meio de duas atividades de interpretação, cada uma contendo duas questões. Ao todo, são três questões objetivas e uma discursiva.

A propósito, o *corpus 3* não se finaliza com a aplicação das atividades, mas com a averiguação dos resultados obtidos a partir dessa aplicação. É importante esclarecer que a elaboração das questões se pautou no trabalho aplicado na fase anterior, que, por sua vez, se fundamentou na tentativa de minimizar os problemas que impediram a interpretação inequívoca das tirinhas de “Hagar, o horrível”.

Portanto, os *corpora* são compostos de um ciclo de três etapas, que refletem acerca do contexto da sala de aula, reveem práticas metodológicas, dialogam entre si e se completam.

#### **2.4 Corpus 1: diagnóstico**

Dentro do processo de análise da realidade vivenciada em sala de aula, consideramos indispensável a aplicação de uma avaliação diagnóstica. A respeito desse tipo de exame, Luckesi (2011) faz uma importante observação:

O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados o mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação [...]  
Já a avaliação, por ser diagnóstica, é *inclusiva*, desde que é utilizada subsidiariamente no processo de ensinar e aprender, o que implica na (*sic*) concepção de que ninguém pode ou deve permanecer sem aprender. O ato de avaliar “traz para dentro” (LUCKESI, 2011, p. 198-199, grifo do autor).

Consoante as palavras do autor, a avaliação diagnóstica busca obter informações de uma realidade. Nesse caso, parte da análise de um resultado, detectando problemas e necessidades, para se chegar a um propósito: intervir e tornar o ensino-aprendizado mais eficiente.

Retomando nossa linha de pensamento, é substancial afirmar que, há tempos, vem-se observando a dificuldade dos discentes para analisar o humor em textos, seja tirinhas, seja charges, seja quaisquer outros gêneros textuais que explorem desse recurso. Com o intuito de que essa observação não fosse tratada como uma mera conjectura, construíram-se duas atividades diagnósticas para serem aplicadas no 9º A.

As avaliações diagnósticas foram programadas para serem aplicadas em um mesmo dia, 27 de março de 2017, mas em horários diferentes, pois, nessa data, coincide de haver dois horários de Língua Portuguesa. Assim, eles tiveram cinquenta minutos para resolverem cada atividade, que conta com duas questões. Na primeira atividade, a questão 01 foi elaborada pela pesquisadora, enquanto a segunda é uma adaptação de uma questão do Enem 2002. Já na segunda atividade, apenas a 02 foi produzida pela pesquisadora; a 01 foi retirada do blog “Atividades de português e literatura”.

Compareceram 20 alunos, e todos eles fizeram a avaliação. Os dois que faltaram fizeram a atividade diagnóstica em outra data, no dia 24 de abril. O grande lapso temporal que separa as duas aplicações se deve ao fato de a escola ter aderido à greve de professores e só ter retornado às aulas no dia 17 de abril.

Fica evidente que nenhum discente deixou de fazer a avaliação diagnóstica. Antes de aplicá-la, esclarecemos que ela não valia uma nota, serviria apenas para analisar a capacidade deles em compreender atividades como aquelas. Afora a ausência de dois alunos na primeira aplicação, não houve contratemplos, e todos mostraram boa vontade para resolver as questões. Durante a resolução das atividades, alguns, tentando sanar as dúvidas, recorreram a nós, porém deixamos claro que não podíamos, naquele momento, intervir. Acrescentamos que, em outra ocasião, iríamos esclarecer quaisquer dúvidas quanto àquelas questões.

No subcapítulo a seguir, apresentamos a discussão e as inferências acerca das respostas dos discentes. Algumas respostas foram escaneadas e apresentadas durante a análise.

#### **2.4.1 Coleta e análise de dados**

Sobre a avaliação diagnóstica<sup>13</sup>, pontuamos que ela foi dividida em duas atividades. A primeira apresenta duas questões, uma discursiva e uma objetiva. A segunda é

---

<sup>13</sup> Ver apêndices A e B.



composta de duas questões, ambas discursivas. As questões utilizadas na atividade são todas da saga de “Hagar, o horrível” e exploram, além da noção que se deve ter sobre o gênero tira, o comportamento dos personagens, a relação entre eles, suas formas de viver e trabalhar etc.

No campo destinado ao nome do aluno/código, pedimos a eles que colocassem a letra A (inicial da palavra “aluno”) seguida do número da chamada. Com o intento de facilitar a análise dos resultados, cada questão ganhou um título. No concernente à correção das respostas, seguimos três classificações: satisfatório, insatisfatório<sup>14</sup> e não respondeu<sup>15</sup>.

Cumpre observar que, na análise dos dados, procedemos aos seguintes passos:

- 1º. Imagem da questão da atividade; esta pode ser vista integralmente no apêndice deste trabalho;
- 2º. Interpretação do texto;
- 3º. Apresentação dos resultados alcançados: com a quantidade de acertos e erros dos alunos;
- 4º. Esquematização dos resultados em um gráfico;
- 5º. Discussão do nível de proficiência dos alunos quanto à análise da questão;
- 6º. Utilização de uma média de três a cinco respostas dos discentes, digitalizadas e, em seguida, digitadas, como amostragem de sua competência leitora para responder ao comando da questão.

Na sequência, vejamos a análise das duas atividades diagnósticas:

---

<sup>14</sup> Entram nessa classificação as respostas erradas e as incompletas.

<sup>15</sup> Enquadra-se naqueles casos em que o aluno deixou em branco, ou seja, não apresentou uma resposta.

### 2.4.1.1 Análise sobre a questão da tirinha “O brinde”

Figura 10 – Tira “O brinde”

Questão 01. Observe o texto que segue.



O que provocou o humor da tirinha?

---



---



---



---

Fonte: Questão 01 do apêndice A.

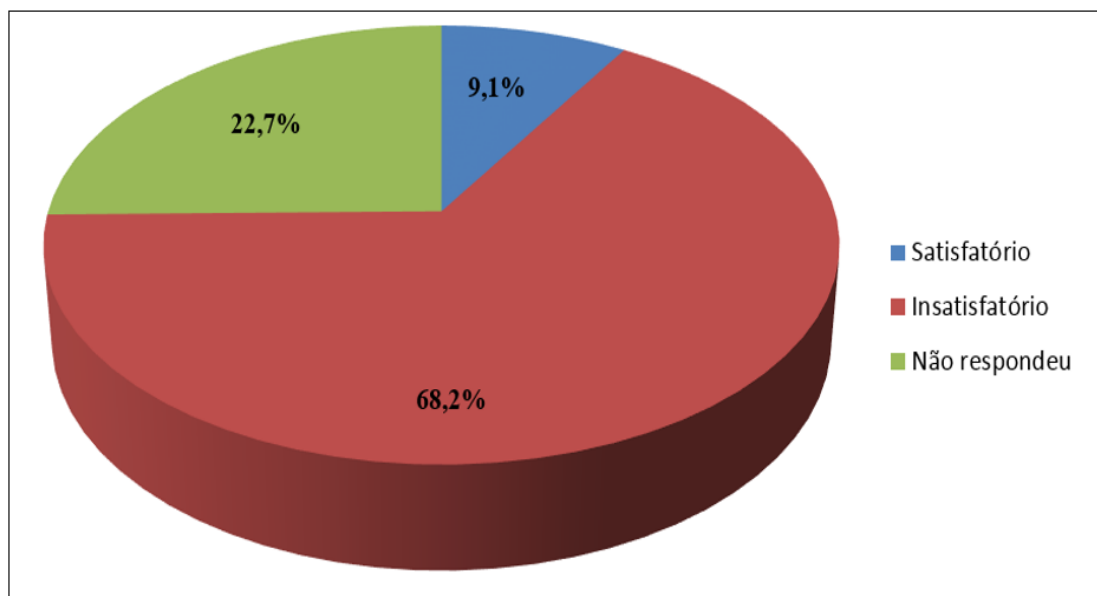
Ao discente cabia compreender que Hagar estava oferecendo um brinde à sua esposa Helga, sentada, também, à mesa, a quem tece grandes elogios. Porém, o questionamento de Ed Sortudo no último balão provoca uma quebra de expectativa e revela que ele não percebera que o amigo estava falando da esposa, e sim de uma outra mulher, provocando o humor da tirinha.

Ajudaria a perceber o caráter humorístico do texto se o aluno também prestasse atenção ao semblante da mulher. Numa leitura mais rápida, a postura de Helga parece ser a mesma nos dois momentos, não obstante o olhar e a boca estão diferentes na segunda parte. Quando o fiel escudeiro de Hagar faz o questionamento, a reação de Helga sugere perplexidade diante de uma pergunta descabida, cuja resposta, lógica e visível, estaria ali na mesma mesa onde estavam os dois amigos saqueadores. A personagem muda o semblante, porquanto de homenageada passa a ser, indiretamente, ofendida.

Provavelmente, Ed Sortudo não faz a associação porque Hagar não costuma manifestar gestos de carinho e palavras amorosas à esposa, ou porque Helga, na visão de Ed Sortudo, não correspondia à “adorável mulher” e esposa pela qual Hagar apaixonou, visto que ela costuma ser ríspida, ferina e implacável em relação ao marido.

Na atividade em questão, apenas dois alunos perceberam o humor da tirinha, 15 interpretaram de forma errada e cinco a deixaram em branco. O gráfico 2, que vem a seguir, assinala o que foi verificado:

Gráfico 2 – O brinde



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Conforme se visualiza, o bom desempenho na interpretação da tirinha não chegou a 10% da turma, mostrando que os alunos não foram capazes de notar a quebra de expectativa no último balão. Ademais, uma expressiva porcentagem atesta que alguns não foram capazes de elaborar nem mesmo uma frase sucinta. A ingenuidade e a ausência de sutilezas em Ed Sortudo, características tão comuns nesse personagem, passaram despercebidas pelo crivo da interpretação de grande parte da turma.

As respostas apresentadas a seguir confirmam a dificuldade dos discentes em compreender a produção do humor. Primeiro, elas aparecem digitalizadas e, em seguida, digitadas, respeitando a escrita original, até porque erros ortográficos e desvios à sintaxe não irrompem como parte de nossa pesquisa.

### Aluno 1

O que provocou o humor da tirinha?

A MULHER PENSOU QUE ERA DELA QUE O MARIDO ESTAVA FALANDO.

A MULHER PENSOU QUE ERA DELA QUE O MARIDO ESTAVA FALANDO.

**Aluno 4**

O que provocou o humor da tirinha?

provocou que a mulher dele era o copo de cerveja

provocou que a mulher dele era o copo de cerveja

**Aluno 6**

O que provocou o humor da tirinha?

A mulher

A mulher

**Aluno 13**

O que provocou o humor da tirinha?

foi a mulher que ele estava falando era a bebida que ele toma há anos e não mulher de verdade por qual os amigos pensaram que ele se apaixonou.

Que a mulher que ele estava falando era a bebida que ele toma há anos e não mulher de verdade por qual os amigos pensam que ele se apaixonou.

**2.4.1.2 Análise sobre a questão da tirinha “Navegantes versus não navegantes”**

Figura 11 – Tira “navegantes versus não navegantes”

Questão 02. Adaptada (Enem-2002) Analise a tirinha abaixo para a próxima questão.



De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

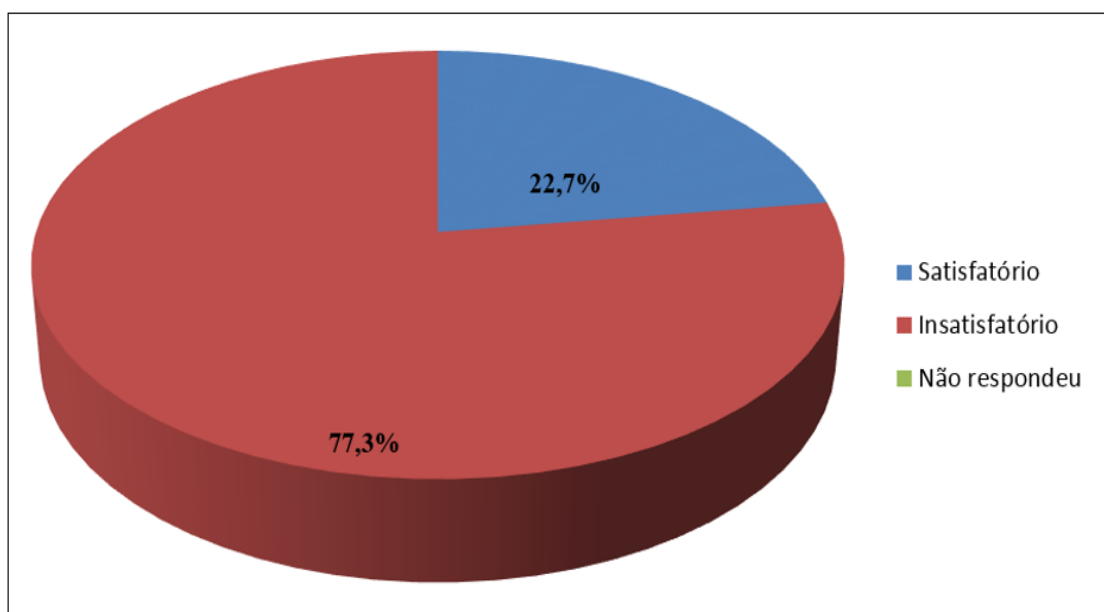
- A) valoriza a existência de diversas culturas e sociedades.
- B) desvaloriza a diversidade social e as várias culturas, aceitando uma única explicação para esse universo.
- C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias interpretações.
- D) desvaloriza existência de diversas culturas e sociedades, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

Fonte: Questão 02 do apêndice A.

O diálogo entre Hagar e Hamlet mostra que o pai observa e analisa o mundo segundo o discurso e o pensamento que ele ocupa, a dos navegantes, desconsiderando

qualquer outra visão da realidade. Nesse caso, tratando-se de uma questão objetiva, o aluno deveria marcar a letra “b”. Todavia, somente cinco escolheram a alternativa adequada. A maioria, 18 discentes, assinalou a afirmação presente na letra “d”, o que indica uma leitura desatenta do primeiro balão, em que Hagar afirma categoricamente que “existem apenas **dois** tipos de pessoas neste mundo...” (grifo nosso). Logo, não considera que o mundo seja habitado apenas pelos navegantes. O desempenho da turma pode ser atestado e mais visualizado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Navegantes *versus* não navegantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O gráfico 3 denota que os embaraços que permeiam a análise de textos humorísticos não giram somente em torno de questões discursivas, as quais exigem um esforço maior; englobam, inclusive, questões de natureza objetiva. Não quer dizer que estas dispensem o raciocínio e uma análise cuidadosa, mas elas, de certa forma, dão um certo direcionamento por meio das alternativas catalogadas, facilitando na escolha da assertiva.

As imagens digitalizadas são algumas das respostas dos alunos, as quais ajudam a traçar o dado preocupante de 73% de discentes que não conseguiram fazer uma leitura correta do diálogo entre Hagar e Hamlet.



### Aluno 3

De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

- A) valoriza a existência de diversas culturas e sociedades.
- B) desvaloriza a diversidade social e as várias culturas, aceitando uma única explicação para esse universo.
- C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias interpretações.
- D) desvaloriza existência de diversas culturas e sociedades, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

### Aluno 11

De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

- A) valoriza a existência de diversas culturas e sociedades.
- B) desvaloriza a diversidade social e as várias culturas, aceitando uma única explicação para esse universo.
- C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias interpretações.
- D) desvaloriza existência de diversas culturas e sociedades, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

### Aluno 20

De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

- A) valoriza a existência de diversas culturas e sociedades.
- B) desvaloriza a diversidade social e as várias culturas, aceitando uma única explicação para esse universo.
- C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias interpretações.
- D) desvaloriza existência de diversas culturas e sociedades, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

#### 2.4.1.3 Análise sobre a questão da tirinha “Fazendo a boa vizinhança”

Figura 12 – Tira “Fazendo a boa vizinhança”

Questão 01. Observe a tira.



Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

---



---

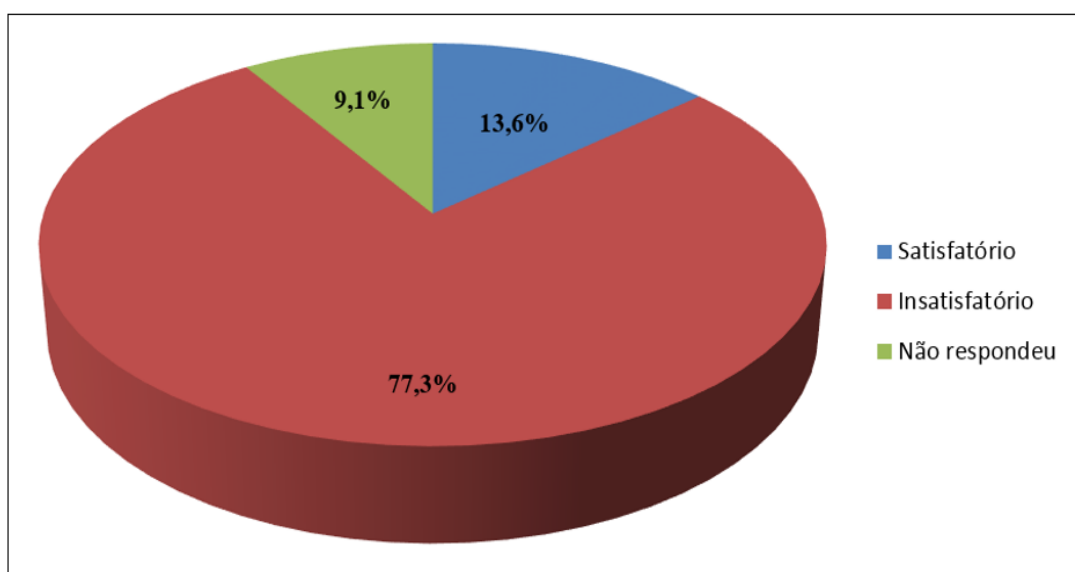


---

Fonte: Questão 01 do apêndice B.

O comando da questão requeria que o aluno explicasse o motivo de o vizinho ter mandado esconder as pratarias, em vez de atender a Hagar. Já que o marido de Helga se mostrou cortês e decoroso com o novo vizinho, esperava-se que fosse atendido imediatamente. A interpretação apropriada dependia da ciência de um comportamento sacramental de Hagar: ser guloso e não ter boas maneiras. Isso justificava por que o novo vizinho mandou esconder as pratarias. Dito de outra maneira, possivelmente a refeição estava sendo servida e ele, conhecendo a fama de Hagar, previu que este iria querer comer tudo. Mais uma vez, poucos alunos deram uma resposta adequada, somente três pessoas. 17 discentes apresentaram uma explicação insatisfatória, e dois não conseguiram elaborar uma resposta. Na verdade, o conhecimento sobre o comportamento do protagonista da saga era decisivo para entender o desfecho da tirinha, e a turma, quase como um todo, denotou não compartilhar desse conhecimento. Essa constatação pode ser confirmada no gráfico 4.

Gráfico 4 – Fazendo a boa vizinhança



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Somadas as respostas insatisfatórias com as que não foram dadas, chega-se a um percentual de mais de 80% de alunos que não apresentaram uma resposta plausível para o que lhe foi cobrado.

Visto que falta uma competência leitora aos discentes, eles têm uma tendência para análises imprecisas, inapropriadas. Por exemplo, alguns alunos consideraram que o tratamento dado pelo novo vizinho a Hagar foi motivado pelo fato de o marido de Helga ter-se apresentado como “Hagar, o horrível”, amedrontando quem estava na casa. Isto é, na

ausência de um conhecimento prévio acerca do saqueador, prendeu-se a um exame equivocado do contexto de situação, como se apresenta a seguir:

### Aluno 2

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

O motivo de não ter sido bem recebido é, porque o Hagar se apresentou como Hagar, o horrível.

O motivo de não ter sido bem recebido é, porque o Hagar se apresentou como Hagar, o horrível.

### Aluno 8

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

Na minha opinião o vizinho tratou ele assim por medo, pois ele disse "Eu sou seu vizinho Hagar, o Horrível!"

Na minha opinião o vizinho tratou ele assim por medo, pois ele disse "Eu sou seu vizinho Hagar, o Horrível"

### Aluno 10

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

Por medo. Pois na própria falar de Hagar ele diz: "Eu sou SEU novo vizinho Hagar, o horrível."

Por mEdo. Pois na própria falar dE Hagar EIE diz: "Eu sou sEu vizinho Hagar, o horríVEl."

### Aluno 15

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

O motivo deve ter sido dele ter se apresentado horrível na frente dos meus vizinhos.

O motivo deve ter sido dele ter se apresentado horrível na frente dos meus vizinhos.

### Aluno 21

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

Porque o vizinho achou que ele fosse rouba-lo

Porque o vizinho achou que ele fosse rouba-lo



### 2.4.1.4 Análise sobre a questão da tirinha “Sigilo na guerra”

Figura 13 – Tira “Sigilo na guerra”

Questão 02. Leia o texto abaixo.

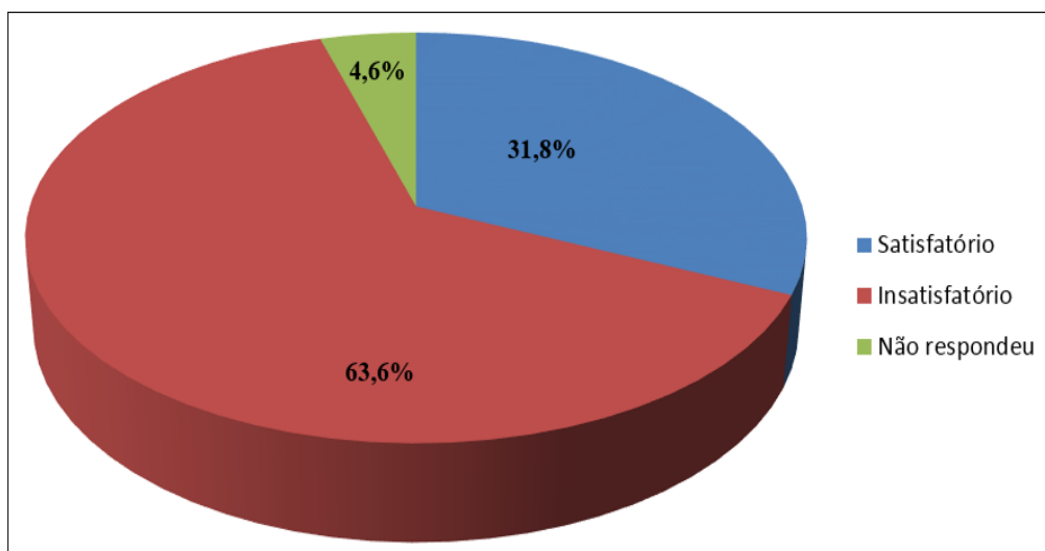


Fonte: Questão 02 do apêndice B.

Ao aluno, cabia expor sobre o comportamento de Ed Sortudo, o que pode ser desvendado pelas falas do personagem em questão, o qual atesta ao amigo que não iria revelar informações sobre o grupo, todavia traz, logo em seguida, a condição de que só manteria a confidencialidade se os inimigos não falassem grosso com ele. Ou seja, é um homem medroso e covarde, a ponto de ser sucumbido pelo tom de uma voz. Bastava que o discente dissesse isso ou que apresentasse algum sinônimo referente a medroso e covarde. Além de observar as falas, outro aspecto relevante era atentar para o realce dado ao adjetivo “grosso”, em negrito, destacando a razão de Ed Sortudo titubear frente à promessa de outrora.

Entretanto, embora tenha sido a questão com o maior número de acertos, o desempenho da maioria, novamente, não foi satisfatório: sete alunos responderam corretamente, 14 não conseguiram elaborar uma resposta adequada ou completa e um deixou o espaço em branco. O gráfico 5 completa o esboço apresentado.

Gráfico 5 – Sigilo na guerra



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Conforme já mencionado e que pode ser verificado no gráfico 5, foi a questão com a maior porcentagem de acertos, o que, porém, não correspondeu à metade da turma. Em outras palavras, nem 50% dos discentes alcançaram êxito na produção de suas respostas, não propuseram uma explicação coerente e definida acerca do comportamento de Ed Sortudo, a despeito de os arranjos verbais e imagéticos conduzirem, com clareza e relevo, a essa resposta.

Eis algumas exemplificações:

#### Aluno 7

O que a leitura revela sobre o comportamento de Ed Sortudo?

*ele vai encanta con inimigo*

ele vai encanta con inimigo

#### Aluno 9

O que a leitura revela sobre o comportamento de Ed Sortudo?

*que ele tem uma liberdade cons inimigos.*

que ele tem uma liberdade cons inimigos.

#### Aluno 16

O que a leitura revela sobre o comportamento de Ed Sortudo?

*Ele tem inimigos*

Ele tem inimigos

**Aluno 21**

O que a leitura revela sobre o comportamento de Ed Sortudo?

*Que ele é um homem de princípios*

Que ele é um homem de princípios

Analisando os dados coletados nas duas atividades diagnósticas desenvolvidas no 9º A, com quatro questões ao todo, vislumbramos um desempenho em leitura bastante insatisfatório, o que nos inquietou, ainda que tal desempenho já estivesse explícito no dia a dia da sala de aula. Conquanto trabalhasse com a turma há menos de três meses, já se observava a inabilidade da maioria dos alunos para interpretar com desenvoltura e eficiência.

Já foi afirmado no capítulo anterior que, durante a aplicação, não houve resistência da turma para responder às questões. Pelo contrário, todos os discentes colaboraram, sem causarem quaisquer aborrecimentos. Dessa forma, não há possibilidade de associar os resultados ruins a uma falta de empenho dos alunos.

Por conseguinte, os resultados das atividades diagnósticas evidenciaram que não estamos diante nem de rumores nem de suposições. Os discentes transpuseram para o campo destinado à interpretação a realidade de uma turma que está fechando o ciclo do ensino fundamental sem dar conta de relacionar informações, ler variadas linguagens e fazer inferências de textos cuja leitura não apresenta dificuldades consideráveis de entendimento.

O próximo capítulo dará início a uma nova etapa da pesquisa, mais precisamente o processo de intervenção deste trabalho.

### 3 PLANO DE AÇÃO

Como a nossa proposta é minimizar dificuldades, fazendo com que a proficiência do 9º ano A em leitura chegue a um nível mais satisfatório, lançamo-nos ao compromisso de intervir nessa realidade observada. Nessa perspectiva, em sintonia com o aparato teórico que circunda esta pesquisa, os objetivos e a hipótese traçados, bem como atentando para a metodologia selecionada, definimos, na próxima parte, a proposta de intervenção.

Abrigadas pela necessidade de práticas pedagógicas mais eficientes, a proposta de intervenção pretende ser uma tomada de decisão sustentada na Teoria da Multimodalidade, a qual representa uma releitura que Kress e van Leeuwen (2006), por meio da GDV, fazem da matriz de gramática trazida por Halliday (2004).

#### 3.1 *Corpus 2*: proposta de intervenção

Depois de apresentados os resultados da avaliação diagnóstica, esta seção imprime um trabalho de caráter teórico-metodológico, firmado na concepção de que alargar a competência leitora de nossos alunos baseia-se no desenvolvimento de estratégias eficientes e apropriadas ao universo da realidade escolar.

Nesse panorama, sob o viés de que nenhuma realidade é insuperável e intransponível, levou-se a cabo a intervenção, um procedimento pedagógico voltado para “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Com o escopo de pôr em prática a intervenção, recorreu-se a Doltz *et al.* (2004) para referenciar a utilização da Sequência Didática, dispositivo didático muito fecundo para conduzir o trabalho com gêneros. A fim de entender mais a fundo o que está sendo projetado, evoca-se uma definição para o instrumento em questão:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLTZ *et al.*, 2004, p. 82-83).

Conforme se nota, o âmago da Sequência Didática é a esquematização, dividida em módulos, o que é explorado no desenvolvimento da intervenção, a qual está dividida em cinco etapas:

- Módulo I: o discurso humorístico;
- Módulo II: o gênero tirinha;
- Módulo III: a história do povo viking; o universo de “Hagar, o horrível”; pausa protocolada;
- Módulo IV: teoria na prática (multimodalidade); pausa protocolada, atividade (preencher parcial e/ou integralmente os balões de três tirinhas);
- Módulo V: atividade (analisar os aspectos visuais e verbais de uma tirinha).

Cumpramos ressaltar que alguns módulos são constituídos de apenas um conteúdo, o que encontra respaldo em Zabala (1998, p. 77), pois, segundo ele, a Sequência Didática “Trata-se de um conjunto de atividades que em alguns casos se concretiza em **apenas uma** unidade didática e em outros casos se estende ao longo de várias, ou inclusive de todas as unidades didáticas” (grifo nosso).

Diferentemente do que propõe Doltz *et al.* (2004), não se iniciou a proposta de intervenção apresentando o gênero tirinha. Decidimos que era melhor começar desconstruindo a noção que os discentes guardam de discurso humorístico. Também não se finalizou o processo sequencial por meio da produção do gênero estudado, principalmente porque nossa pesquisa busca privilegiar a leitura, não a escrita ou a ação de confeccionar um determinado gênero. Ou seja, optou-se por aplicar uma atividade de interpretação, instrumento que antecederá a avaliação de pós-intervenção, uma vez que, pelo bojo da pesquisa construída, interessa mais observar, analisar, compreender e interpretar os arranjos icônico-verbais que tecem as tirinhas.

Apoiando-se em Zabala (1998, p. 55), para quem “[...] a pergunta que devemos nos fazer, em primeiro lugar, é se esta sequência é mais ou menos apropriada e, por conseguinte, quais são os argumentos que nos permitem fazer esta avaliação”, adaptamos o plano de Doltz *et al.* (2004) à realidade que circunda nossa pesquisa.

Cabe destacar que, para a produção das oficinas de intervenção, consideramos salutar adotar determinados critérios de seleção das tirinhas trabalhadas, levando em conta:

- A narrativa de “Hagar, o horrível”, de Dik Browne, exclusivamente;
- Os principais personagens da saga: Hagar, Ed Sortudo, Helga, Hamlet e Honi;
- Diferentes componentes do humor;
- Contexto de cultura e contexto de situação;
- Metafunção ideacional, tão somente os processos *material*, *mental* e *relacional*;
- Função representacional, apenas o *processo narrativo*, e a função composicional, só a *saliência*;
- Diversificadas formas de multimodalidade: fisionomia, postura e gestos dos personagens, formato dos balões, disposição das palavras etc;
- Ambientes variados: casa, mar, taverna, Inglaterra etc.

Nos moldes dos parâmetros de Doltz *et al.* (2004), o programa da intervenção deu-se início no dia 16/10/17, em um segunda-feira, com a previsão de 15 aulas. Na turma do 9º ano, são cinco aulas de português durante a semana. Mas, para adiantar a proposta de intervenção, trabalhamos em horários de outras matérias. Assim, por vezes, mesmo não tendo aula na sexta-feira, aplicamos as oficinas em alguns desses dias.

Ressaltamos que, no hiato entre a aplicação do diagnóstico e o começo da intervenção (sete meses), ocorreram mudanças na composição da turma. Inicialmente, eram 22 discentes, os quais fizeram a avaliação diagnóstica. No entanto, quatro pediram transferência, um porque mudou de cidade, e os outros porque foram morar em bairros mais distantes. Os transferidos são A12, A13, A17 e A22. Além disso, A21 evadiu-se da escola desde o mês de setembro. Desse modo, 17 alunos participaram da intervenção.

Os relatórios das 15 aulas serão apresentados a seguir, com algumas fotos, a fim de visualizar um pouco as ações que se sucederam.

A **primeira aula** aconteceu no dia 16/10/17, numa segunda-feira, em dois horários. Preparamos um mural com os principais personagens de “Hagar, o horrível” e, numa espécie de momento detonador, afixamo-lo próximo à biblioteca. O nosso propósito foi chamar a atenção dos alunos, que ajudaram a colar na parede o mural, e também da escola, com a intenção de que a intervenção não ficasse reclusa na sala de aula. Queríamos que a escola soubesse o que estávamos fazendo e por que.

Figura 14 – Painel com os personagens de “Hagar, o horrível”



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Depois de retornarmos à sala, explicamos aos discentes que o mural era a parte inicial das aulas. Dessa maneira, nossas aulas tinham como foco o estudo das tirinhas, mais precisamente “Hagar, o horrível”, e, para isso, alguns conhecimentos foram despertados ou alcançados, por meio de uma série de atividades. Naquela ocasião, comunicamos-lhes a distribuição de 15 pontos no desenvolvimento do trabalho, levando-se em conta a participação e a assiduidade.

De mais a mais, fizemos questão de lembrá-los da avaliação diagnóstica aplicada em março e abril, quando ficaram comprovadas as suas dificuldades, o que foi concordado por eles. Deixamos claro que a intenção das aulas não era cumprir a obrigação de trabalhar com um conteúdo, mas sim minimizar os problemas detectados.

Vale mencionar que faltaram dois alunos: A9 e A21 (este já tinha evadido desde setembro). A propósito, embora o discente desista dos estudos, e o professor perceba isso, não se usa mais o termo “desistente”, já que o aluno tem o direito de retornar a qualquer momento, até mesmo no período da recuperação final. Em razão disso, o docente não risca o nome do discente, e ele continua matriculado. Ao final do bimestre, a nota é zero, e o número de faltas é contado. Por essa razão, sempre que fizemos menção ao código dos que faltaram, citamos o A21.

Nesse mesmo dia, no quinto horário, **segunda aula**, começamos a explicar sobre o discurso humorístico. Inicialmente, questionamos sobre o que é humor. De início, uns três

falaram. Usando palavras diferentes, todos foram uníssonos em dizer que humor era algo engraçado, no entanto afirmamos que nem sempre.

Partimos do exemplo dos memes de times de futebol. Os memes são um gênero cujo efeito pretendido é o humor. Todavia, nem tudo será engraçado. Se um cruzeirense vê um meme do time do coração em dia de derrota no clássico, ele não acha graça alguma. Pode ficar ainda mais zangado e enfezado. De igual modo, se um atleticano se depara com um meme fazendo chacota do Clube Atlético Mineiro, não achará graça. Ou seja, o humor ocorreu, porque o referido gênero se constrói nesse ímpeto. O torcedor até poderia rir da zoeira feita contra o time rival, porém não teria a mesma reação quando o alvo é o time do coração. Em qualquer dos casos, houve o teor humorístico, mas não necessariamente ocorrerá o riso. Pelo contrário, o leitor pode ter ficado enraivecido.

Como futebol é um tema que causa deleite em grande parte das pessoas e, geralmente, mesmo quem não goste do esporte, tem um time preferido, o exemplo deu conta de clarear o entendimento da classe. Muitos, sobretudo os meninos, consentiram que não acham engraçada a zoeira com o time para o qual torcem, mas que se divertem quando a piada é sobre o arquirrival.

Também exemplificamos citando a política nacional e local, marcada, hoje, pela polarização. Mencionamos que, em período eleitoral, viralizam mensagens (verbais ou imagéticas) de deboche contra os candidatos. Se o alvo é o candidato escolhido, principalmente porque alguns eleitores tratam com fanatismo alguns políticos, o leitor não considera engraçado. Entretanto, caso a mira da piada seja outro candidato, mormente aquele por quem se tem menos deferência, não só há riso, como curtidas e/ou compartilhamentos nas redes sociais. Mais uma vez, seja quem for o alvo, o humor estará presente.

Já que ainda é recente a disputa pelo pleito municipal, alguns rememoraram as zoeiras ocorridas, notadamente contra os candidatos que foram para o segundo turno em Montes Claros. Desse modo, os dois exemplos, envolvendo assuntos diferentes, serviram para desconstruir a convicção de que humor só ocorre se for engraçado ou seguido de risos, gargalhadas.

Logo após, explanamos que o discurso humorístico se constrói empregando alguns recursos como a ironia, a crítica e a quebra de expectativa. Em geral, a quebra de expectativa pega o gancho no duplo sentido das palavras ou expressões, e há uma linha muito tênue entre a ironia e a crítica. Explicamos cada um desses recursos apresentando exemplos.

Fizemos uma autoavaliação e consideramos bastante produtivo o módulo I, pois a aula transcorreu muito bem, com uma ou outra conversa inapropriada, mas nada que



impedisse a ordem do que foi planejado. Notamos que todos, sem exagero, apreenderam o que lhes foi transmitido

A **terceira aula** se realizou no dia 17/10/17, primeiro horário. Infelizmente, muitos dos alunos só chegam à sala depois das 7h20min. Nesse sentido, acabam sobrando 20 a 30 minutos para dar a aula. Nem adianta iniciar antes, pois senão temos de repetir tudo depois. Ainda que a reclamação sobre o atraso dos discentes seja constante entre os professores, a direção “fica de mãos atadas”, visto que a maioria dos discentes vem para a escola a pé. Ademais, alguns deles trazem junto o (a) irmão (ã) menor que está no Tempo Integral, cuja aula só começa às 7h30min. Como o regimento interno da escola (Projeto Político-Pedagógico) não é esclarecedor quanto a essa pauta, os discentes podem entrar até as 7h15min ou no segundo horário. O fato é que, dos cinco horários semanais que temos nessa turma, dois são no primeiro horário, impedindo um maior progresso no labor do dia a dia.

Faltando apenas 25 minutos para terminar a aula, deu-se início ao trabalho com as tirinhas. Não estavam presentes A1, A6, A11 e A21. Entregamos um material<sup>16</sup> com duas páginas sobre o assunto. Explicamos a origem, a formatação do gênero e que ele pretende sempre chegar ao humor; daí recordamos que esse recurso pode ser processado através da ironia, da crítica ou da quebra de expectativa. Este é um dos mais comuns no gênero em questão. Posteriormente, indicamos a tipologia textual predominante, a narração, porquanto há personagens, uma sequência de ações (tempo cronológico), o ambiente e, amiúde, o clímax. No entanto, não estavam descartados os elementos da descrição, para retratar personagens, comportamentos ou lugares, nem aspectos de outras tipologias.

No primeiro horário do dia 19/10/17, **quarta aula**, retomamos ao que havia explicado anteriormente. Uma vez mais, o problema do atraso se repetiu. Resumimos o conteúdo trabalhado e inauguramos o tema da linguagem verbal e visual. Não nos reportamos ao nome Teoria da Multimodalidade, embora ela já estivesse nesse momento sendo explorada. Alongamo-nos na importância de ler o visual, de não limitar nosso olhar somente ao que está escrito.

Ainda no mesmo dia, mas no quinto horário, **quinta aula**, antes de reiniciarmos, perdemos um pouco de tempo. Uns quinze minutos depois, demos andamento ao trabalho com o gênero tirinhas. Discorremos a respeito da linguagem, que costuma ser simples e bem próxima do coloquial, com o uso reiterado de onomatopeias, interjeições, e fechamos a aula

---

<sup>16</sup> Ver apêndice C.

fazendo alusão a tirinhas famosas no Brasil: de Hagar, Mafalda, Garfield e as da Turma da Mônica.

Com vistas a terminarmos o segundo módulo, a **sexta aula** aconteceu numa sexta-feira, 20/10/17, com um horário cedido pela professora de Inglês. Faltou apenas o A21. Ensinamos os formatos dos balões, que muito tinham a dizer e ajudar na compreensão do texto. Por meio da folha que lhes havia entregado, fomos explicando cada um. Finalizada essa parte, fizemos um pequeno resumo do que tínhamos estudado e lançamos algumas perguntas: qual o efeito pretendido das tirinhas? Como era a linguagem? O formato dos balões indicava alguma coisa? Que aspectos deveriam ser observados no gênero sobre o qual estávamos debruçando?

Encerrada a programação do dia e pensando já no próximo módulo, pedimos aos alunos que fizessem uma pesquisa em relação aos vikings, porque a aula da próxima segunda-feira iria precisar do conhecimento relativo a esses povos.

Realizando um balanço do segundo módulo, apesar de alguns inconvenientes, o rendimento foi positivo. Talvez por ser um módulo essencialmente expositivo, participaram menos em comparação com o outro, mas o aprendizado pôde ser verificado.

A **sétima aula**, ocorrida no dia 23/10/17, terceiro horário, estabelece o módulo III e dá-se início ao trabalho com o contexto sociocultural das tirinhas. Entender a atmosfera histórica e cultural que permeia o ambiente de “Hagar, o horrível” passa pelo crivo de compreender o comportamento dos personagens. Uma vez que havíamos pedido aos discentes uma pesquisa sobre o tema, o assunto já não era desconhecido.

Com a ausência de três alunos (A6, A14 e A21), com uma aula expositiva-dialogada, muito produtiva, com engajamento dos alunos, introduzimos uma análise da história dos vikings, com uma vida de saques e de muitas festas pagãs. À medida que íamos falando sobre os nórdicos, os alunos iam acrescentando informações e pareceres de grande peso para o andamento da aula, com conhecimentos de que já dispunham. Falaram até de uma série disponível na Netflix, chamada Vikings, que é inspirada nas narrativas dos escandinavos. Muitos declararam assistir a ela. Também conseguiram perceber uma analogia do filme “Os croods” com o comportamento dos povos que viveram entre os séculos IX a XI na região em que hoje é a Noruega, a Suécia e a Dinamarca. Foram os próprios alunos que adicionaram a informação de que, possivelmente, as invasões à costa europeia e os saques se cessaram em razão de uma provável conversão ao cristianismo.

Ainda no dia 23/10/17, quinto horário, procedemos à **oitava aula**, dando início ao estudo sobre cada personagem da saga de “Hagar, o horrível”. Fizemos questão de

relembrar do mural que tínhamos afixado perto da biblioteca. Além disso, levamos um banner. Assim, nós entregamos à turma o xerox<sup>17</sup> do quadro com a descrição de cada personagem, explicamos não só características, como também os papéis deles nas tirinhas.

Aproveitando do banner pendurado no quadro, enfatizamos que todos, reflexos da moral e dos costumes da época, tinham um comportamento peculiar e linear. Ou seja, eram vikings, e a maioria se comportava como tal. Demos relevância aos estereótipos representados por cada um e, no final, fomos perguntando aleatoriamente como era a conduta de cada figura que fazia parte da trama da saga. Com um ou outro deslize, responderam com desenvoltura, sem quase precisar recorrer ao xerox para tirar as dúvidas ou olhar no banner.

Devido aos jogos internos da escola (24/10/17 a 27/10/17) e à aplicação da Prova Brasil em 30/10/17, a **nona aula** só foi realizada no dia 31/10/17, uma semana depois da última aula. Como, na terça-feira, temos o primeiro horário na turma e os alunos costumam chegar atrasados, pedimos à professora de Geografia a concessão de seu terceiro horário, momento em que não teríamos aula em outra turma. Utilizando da biblioteca e do datashow, demos início à aplicação da pausa protocolada<sup>18</sup>, uma atividade baseada numa ação interativa entre professor e alunos para fazer inferências a partir de um texto mostrado por partes, até chegar-se ao seu final.

A inferência é um meio poderoso através do qual as pessoas complementam a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possuem. Os leitores utilizam estratégias de inferência para inferir o que não está explícito no texto. Mas também inferem coisas que se farão explícitas mais adiante. A inferência é utilizada para decidir sobre o antecedente de um pronome, sobre a relação entre caracteres, sobre as preferências do autor, entre outras tantas coisas. Pode-se inclusive utilizar a inferência para decidir o que o texto deveria dizer quando há um erro de imprensa. As estratégias de inferência são tão utilizadas que raras vezes os leitores recordam exatamente se um determinado aspecto do texto estava explícito ou implícito (GOODMAN, 1987, p. 17).

Conforme está evidenciado, as inferências são um instrumento por meio do qual o leitor preenche lacunas e vai construindo, com base em informações prévias, os significados do texto. Nesse sentido, para obter êxito na leitura, o leitor precisa assumir uma postura ativa, captando o dito e o não-dito.

Nos termos de Kimmel *et al.* (1987), o processo de leitura, de natureza interativa, depende de estratégias adequadas para desenvolvê-lo e vedar interpretações descabidas,

---

<sup>17</sup> Ver apêndice D.

<sup>18</sup> Ver apêndice E.

engendradas por maus leitores. Nessa seara, Goodman (1987) garante que as estratégias são universais, isto é, atendem à leitura em qualquer língua e trazem custos positivos, devendo atender a um ciclo: “selecionar, predizer, inferir, confirmar e corrigir” (Goodman, 1987, p. 19). Em tese, a pausa protocolada vai ao encontro desse ciclo, já que abarca todas essas ações e permite ao leitor ter mais claramente a noção de comando do texto.

Como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido. Creio que os leitores controlam ativamente o processo enquanto lêem. Há riscos envolvidos na seleção, nas predições e nas inferências. Às vezes fazemos predições que pareciam corretas, mas que logo se mostram falsas, ou descobrimos que fizemos predições carentes de fundamento. Por isso o leitor lança mão de estratégias para confirmar ou rejeitar suas predições prévias. Este processo de autocontrole através do uso de estratégias e de confirmação é a maneira pela qual o leitor demonstra sua preocupação pela compreensão. Processo este que também é utilizado pelo leitor para pôr à prova e modificar suas estratégias. Os leitores aprendem a ler através do autocontrole de sua própria leitura (GOODMAN, 1987, p. 17).

Pelas palavras do autor, entende-se que a posição do leitor é a de agente do texto, não é um mero destinatário, a quem cabe somente receber as informações, prontas e acabadas. A pausa protocolada atende ao propósito de leitor participante do texto, pois agencia o seu olhar e, através dos questionamentos, das pistas, sonda e, de certa forma, valoriza os seus conhecimentos prévios, motivando-os. Além disso, a partir das hipóteses suscitadas, o aluno controla sua leitura, adota pontos de vistas, revê e corrige as próprias predições, confirma suspeitas, refuta certas suposições, enfim vai influenciando e construindo significados, dentro das fronteiras e da coerência apresentadas pelas partes do texto.

O aluno pode até não acertar o fecho do texto, todavia tem condições de avaliar seu olhar, de perceber qual hipótese lhe levou a erro e como pode corrigir os equívocos. Na verdade, a pausa protocolada encaminha à autorreflexão e a agir com mais criticidade, sem dispersar o aluno para uma visão desqualificada de si mesmo.

Toda essa discussão sobre a pausa protocolada se tornou imperativa, a fim de justificar a escolha desse instrumento no trabalho com tirinhas. Então, voltando à aula que foi realizada, destaca-se que a participação foi muito efetiva e fértil, mesmo sem o comparecimento de A6 e A21.

A tira girava em torno de um diálogo entre Hagar e Ed Sortudo, que, após passarem muito tempo na taverna, deram-se conta de que Helga podia estar muito brava com o atraso do marido. Assim, a cada etapa do texto, que foi dividido em oito cenas, cabia aos discentes responder aos questionamentos e ir preenchendo as pistas. Em meio a várias

hipóteses, conjecturas, eles deviam supor como os personagens iriam agir em cada etapa da tirinha. Entre erros e acertos, eles foram ficando cada vez mais ansiosos pelo fim da história. Dentro do processo, fizeram a seleção de informações, predições, inferências, confirmações e correções.

Nenhum deles conseguiu acertar que Hagar e Ed Sortudo, cientes da fúria de Helga, acabariam desistindo de falar com ela. Quase todos supuseram que eles entrariam na casa. Todavia, a par da costumeira impaciência de Helga em relação às farras do esposo, fizeram inferências corretas acerca da reação da mulher. É importante ressaltar a competência deles para acionar os conhecimentos que tinham adquirido acerca das características dos personagens estudados em aula anterior. Souberam fazer a leitura dos aspectos visuais não só de Hagar e Ed Sortudo quanto do ambiente. Assim, depois de finalizada a pausa protocolada, entregamos a eles um xerox<sup>19</sup> com a narrativa disposta integralmente.

Portanto, a conclusão de mais um módulo assinalou que as aulas estavam sendo demasiadamente frutíferas para o ânimo e o aprendizado dos sujeitos envolvidos.

No dia 6/11/17, terceiro horário, entrou em curso o módulo IV, com a **décima aula**. Nesse dia, faltaram A6, A14 e A21. Apresentamos aos alunos uma noção da Gramática Sistêmico-Funcional, que recepciona a ideia de que nossa linguagem é movida por propósitos, desde aqueles mais básicos e elementares em torno da ação de comprar um sorvete, ligar para a mãe para saber onde está aquela blusa azul ou tirar a dúvida de uma matéria com o professor até aqueles propósitos em torno de sentenças mais elaboradas, por exemplo a palestra de um médico, o sermão proferido por um sacerdote ou a declaração de um político após a cassação de seu mandato.

Além dos propósitos, a linguagem é inspirada pelo contexto, desde aquele mais particular, próximo e evidente (o contexto de situação) até aquele mais amplo, arrolado pelas ideologias, pela crença, pelas convenções sociais. Ambos intefereem naturalmente na construção linguística. Pedimos aos alunos para imaginar o seguinte fato:

---

<sup>19</sup> Ver apêndice F.

**Exemplo 1**<sup>20</sup>.

O garçom de um restaurante brasileiro pergunta ao cliente se ele prefere carne bovina, suína, peixe ou frango.

Contexto de situação: o restaurante, a relação entre garçom e cliente, a intenção do cliente de pedir um prato, o objetivo do garçom de atender, a linguagem oral.

Contexto cultural: pela nossa cultura, as possibilidades de escolha de um tipo de carne são variadas.

**Exemplo 2.**

Pastelaria é investigada por usar carne de cachorro em recheio de pastel. Fonte: Disponível em: <goo.gl/b3syju>. Acesso em: 11 set. 2017.

A notícia veiculada em abril de 2015 causa assombro porque, em nosso contexto cultural, não se come carne de cachorro.

Como o objeto da pesquisa é o trabalho com tirinhas, as quais atendem a uma finalidade social, no caso, provocar humor, um tema universal e cuja construção se serve de parâmetros mais estáticos, apontamos que elas fazem parte do contexto cultural, uma vez que este envolve objetivos de cunho social.

Depois disso, apresentamos que Halliday (2004), expoente da teoria em questão, trabalha com o contexto de situação, no qual se manifestam três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Voltando ao exemplo 1, a *ideacional* está nas informações que cada um tem sobre um restaurante. Por exemplo, em um restaurante, o cliente sabe que ele tem de pedir um prato. Não lhe seria cabido dizer que está ali para vacinar o gado. A *interpessoal* se produz na relação entre garçom e cliente, no papel de cada um: servir e o outro ser servido. Por sua vez, a *textual* se realiza pelo diálogo oral entre os dois.

No quinto horário do mesmo dia, ocorreu a **décima primeira aula**. Usando de slides, apresentamos aos alunos uma noção da Teoria da Multimodalidade, mais precisamente a GDV, que, mesmo não citada explicitamente, já tinha sido introduzida no módulo II. Esclarecemos que a GDV é uma expansão da teoria já estudada, a Gramática Sistêmico-Funcional, e que se concentra sobre a interação com a linguagem visual, interferindo na construção da mensagem e, conseqüentemente, do sentido do texto.

Exemplificamos com alguns textos publicitários, os quais, investidos do esforço desmedido em convencer o público-alvo de uma ideia ou vender um produto a ele, dispõem-se de vários mecanismos imagéticos para alcançar ao seu propósito: o olhar, as cores, os lábios, os gestos etc. A forma como cada recurso é explorado não é arquitetada

<sup>20</sup> O exemplo faz parte de uma situação fictícia criada por nós.

aleatoriamente, tudo atende a um propósito bem pensado e projetado, visando sempre a um alvo.

Na publicidade, a máxima “uma imagem vale mais do que mil palavras” não é uma falácia. Não é que as palavras não tenham valor; a propósito, a multimodalidade valoriza todos os signos. A questão é que as palavras custam mais tempo para a leitura. Imagine a situação de um transeunte passando rapidamente pelo centro de uma grande cidade, onde painéis publicitários estão por todos os cantos, uns amontoados sobre os outros. Se tiverem muitas palavras, será mais difícil para ele, porque terá de parar e ler, todavia nem sempre terá tempo disponível. Os recursos imagéticos são mais rápidos para serem captados, por isso ganharam tanto espaço nos dias atuais, o mundo capitalista tem pressa, assim como as pessoas.

Indiscutivelmente, a rapidez com que tudo se movimenta à nossa volta tem nos legado textos que exploram bastante o visual, que simplifica mensagens para interceptar a leitura pelo leitor. Da mesma forma, alguns sinais de trânsito abreviam os avisos em uma imagem, para que eles possam ser compreendidos mais brevemente. Chamamos a atenção dos alunos para a placa a seguir:

Figura 15 – Placa indicando lombada



Imagem disponível em: <[http://aimore.net/placas/placa\\_A-18.html](http://aimore.net/placas/placa_A-18.html)>. Acesso em: 10 out. 2017.

Se em vez da imagem, houvesse os seguintes dizeres: “cuidado, quebra-mola<sup>21</sup>!”, a mensagem não chegaria aos motoristas com muita eficiência. Isso porque não daria tempo ler o verbal e passar em cima do quebra-mola com uma velocidade menor. Em

---

<sup>21</sup> Em vez de lombada, utilizamos a palavra quebra-mola, porque é assim conhecido em nossa região o fenômeno em questão.

rodovias, onde o trânsito é mais intenso e se permite uma maior velocidade, provavelmente ocorreriam mais acidentes.

No dia 7/11/17, aconteceu a **décima segunda aula**. Não estavam presentes A1, A6 e A21. Restando meia hora para terminar o primeiro horário, continuamos a aula do dia anterior. Ainda que as imagens tenham ganhado projeção na modernidade, asseguramos aos alunos que nossa leitura deveria estar centrada em todos os modos com que a linguagem se manifesta. Em um texto multimodal, um signo pode até ganhar mais destaque que o outro, mas nunca vai agir sozinho. Isto é, a leitura precisa ater-se à combinação de elementos verbais e não verbais, para não incorrer em interpretações superficiais ou absurdas.

Após isso, entregamos a todos os alunos um lápis com o rosto de um dos personagens da saga de “Hagar, o horrível”. Ficaram muito entusiasmados com a lembrancinha, escolhendo eles mesmos o lápis que queriam. A maioria dos meninos preferiu o com o rosto de Ed Sortudo, e grande parte das meninas escolheu o de Honi.

Figura 16 – Lápis com a imagem de personagens de “Hagar, o horrível”



Fonte: Arquivo pessoal, 2017



No dia 9/11/17, a partir das 7h30min, ocorreu a **décima terceira aula**, que consistia em uma atividade<sup>22</sup> envolvendo três tirinhas de “Hagar, o horrível”. A tarefa era constituída de três tirinhas, as duas primeiras tinham dois balões em branco, e a última tinha todos os balões em branco. O aluno devia, levando em conta o contexto e os tipos de balões, preencher os vazios com suas palavras.

Apenas A4 e A20 não quiseram responder. Analisamos as respostas de todos que fizeram e ficamos deslumbradas com a capacidade que tinham adquirido para observar os atributos comportamentais dos personagens, o visual, a forma dos balões, bem como elaborar falas ou pensamentos coerentes com a maneira como cada um age. Apesar de uns três terem colado e feito baseado no que o colega tinha feito, as respostas foram bem elaboradas. Uns dois alunos não atentaram para o tamanho dos balões e escreveram muito, mas nada que ficasse desconexo com o contexto. Dependemos dos dois horários que tinha no dia para aplicar e corrigir o exercício. Ao final, entregamos a folha com os textos originais, para que eles comparassem o real com o que tinham produzido.

Em 13/11/17, terceiro horário, realizamos a **décima quarta aula**, fazendo uso de uma pausa protocolada<sup>23</sup>. Não compareceram A6, A15, A16 e A21. Numa sequência de nove cenas protagonizadas por Helga e Honi, ao aluno cabia levantar hipóteses e fazer inferências da conversa que a mãe queria ter com a filha. A participação foi boa, mas foi melhor com a pausa protocolada aplicada no módulo III. Porém, dessa vez, chegaram mais próximos do que, de fato, aconteceu no desfecho. Uma parte havia dito que o tema da enigmática conversa seria sobre o universo masculino, e a outra disse que era para falar de casamento. O raciocínio deles foi bem voltado para o desejo obsessivo de Honi em casar e a desilusão de Helga com o matrimônio. Alguns ainda sugeriram que a esposa de Hagar estava querendo falar de compras.

Após anunciado o desfecho da trama, entregamos um xerox<sup>24</sup> com o texto original, com as partes juntas.

O módulo IV, com a mistura do teórico e do prático, apresentou um bom desenvolvimento. Infelizmente, em todas as aulas, falta um ou mais alunos, o que é lamentável, porque não temos como repetir o que foi trabalhado. Entretanto, a participação e o comprometimento dos discentes foram bastante importantes e surpreendentes.

---

<sup>22</sup> Ver apêndice G.

<sup>23</sup> Ver apêndice H.

<sup>24</sup> Ver apêndice I.

No dia 14/11/17, na **décima quinta aula**, chegamos ao último módulo e ao término da intervenção a partir de uma atividade<sup>25</sup> em torno da interpretação de uma tirinha protagonizada por Hagar e Helga, em que esta pegava o marido assaltando a cozinha, ou a dispensa, para comer escondido.

Faltando três alunos (A1, A6 e A21), entregamos a atividade aos presentes, os quais deviam responder às questões, que abrangiam a leitura dos arranjos verbais e não verbais do texto. Concentrados na atividade, levantaram poucos questionamentos para tirar as dúvidas. Fizemos questão de ler as respostas de todos os discentes. Os resultados foram muito satisfatórios. Praticamente, não cometeram erros. Os problemas estavam mais em respostas incompletas, como em dizer somente “sim” ou apenas “não”. Merece destaque a forma como responderam à questão “É possível Hagar defender-se?”. Diante do flagrante, imaginamos ser impossível o marido conseguir elaborar qualquer defesa, plausível ou não. Todavia, três alunos seguiram a linha de que, sendo Hagar um homem muito cínico, ele inventaria alguma desculpa “esfarrapada”, como ser sonâmbulo, ter ido apagar a luz ou ter passado mal. Obviamente, nenhuma delas convenceria Helga, entretanto consideramos demasiadamente válido o pensamento deles, sobretudo por dar relevância à característica do personagem. A atividade só pôde ser finalizada com o uso do terceiro horário, cedido pela professora de Geografia.

Figura 17 – Foto dos alunos do 9º A durante a intervenção



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

---

<sup>25</sup> Ver apêndice J.

Grosso modo, percebemos o quanto os alunos já progrediram. Estão cientes do processamento do discurso humorístico, conseguem descrever o comportamento e a fisionomia dos personagens e têm atentado para os componentes multimodais do texto. Foi muito gratificante assistir à participação da turma. Ocorreram dificuldades e embaraços, mas nada que impedisse o curso das atividades. Provavelmente o fato de distribuir quinze pontos e ser o quarto bimestre tenham cooperado para as aulas ficarem mais atrativas, no entanto não foi só isso. Sem dúvida, percebeu-se um envolvimento voluntário e fluente, revoltado pela vontade sincera de aprender.

### 3.2 Plano de intervenção

Quadro 3 – Plano de intervenção

<b>ESCOLA:</b> E. E. Francisco Lopes da Silva					
<b>TURMA:</b> 9º A					
<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Detalhamento das ações</b>	<b>C/h</b>	<b>Sujeitos envolvidos</b>
1. O discurso humorístico	Perceber que o humor não se manifesta apenas pelo risível	Livro didático, Quadro negro	A professora elucidará que, para deflagrar o humor, o texto não precisa necessariamente ser engraçado, uma vez que o aspecto humorístico se produz, também, por meio de componentes como a quebra de expectativa, a ironia e a crítica	1h/a	Professora e alunos
2. O gênero tirinha	Entender os elementos básicos da estrutura composicional das tirinhas e a sua função sociocomunicativa	Quadro negro e xerox	Serão trabalhados o tipo de texto (narração) e a importância da linguagem verbal e não verbal na construção desse gênero, chamando atenção para aspectos como o tipo de texto (narração), semblante, gestos, postura corporal, formatação das letras e dos balões. Também serão explorados os elementos constitutivos do humor	3h/a	Professora e alunos
3. A história do povo viking	Conhecer e compreender o contexto sociocultural no qual viveram os povos escandinavos	Caderno, lápis, borracha e quadro negro	A professora explica quem eram os povos vikings, mostrando a relação presente e passado, bem como esclarecendo acerca da condição humana no passado, percebendo como homens, mulheres e crianças viviam e respondiam aos desafios impostos a eles no seu tempo	1h/a	Professora e alunos
4. O universo de “Hagar, o horrível”	Identificar e caracterizar os personagens, refletindo acerca da forma como	Xerox, banner	A professora evocará as características físicas, psicológicas e comportamentais de cada personagem, além de discutir o	1 h/a	Professora e alunos

ESCOLA: E. E. Francisco Lopes da Silva					
TURMA: 9º A					
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h	Sujeitos envolvidos
	cada um se posiciona em relação a temas atemporais como a família, o trabalho, o casamento, o lazer		contexto sociocultural que os envolve		
5. Pausa protocolada	Desenvolver habilidades de formulação de hipóteses e fazer inferências a partir de pistas deixadas pelo texto	Datashow	Faz-se uma mediação entre os alunos, seu conhecimento prévio e as pistas deixadas pelo texto, de forma que, controlando as perguntas, vai se verificando se está havendo compreensão, se as hipóteses levantadas são lógicas e se está ocorrendo diversidade de interpretações	1h/a	Professora e alunos
6. Teoria na prática	Conhecer e entender a Gramática Sistêmico-Funcional, mais precisamente a metafunção ideacional, com seu sistema de transitividade (processos materiais, processos mentais e processos verbais)	Caderno, lápis, borracha e quadro negro	Serão mostradas ao discente as habilidades de leitura sob a perspectiva sistêmico-funcional. A teoria será apresentada, com ênfase na metafunção ideacional, de forma a mostrar os subsídios que facilitam a compreensão do mundo que se revela pela linguagem	1h/a	Professora e alunos
7. Teoria na prática	Conhecer e entender a Gramática do Designer Visual, bem como suas propriedades: a função representacional, a função interativa e a função composicional	Datashow	Explicar-se-á que a GDV é uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional e que se concentra sobre a interação com a linguagem visual, sendo que esta é decisiva para construir o significado do texto	2h/a	Professora e alunos
8. Atividade	Aplicar os conhecimentos adquiridos para compreender o esquema que caracteriza o gênero tirinha	Lápis e borracha	A atividade possui três tirinhas de "Hagar, o horrível". Os textos apresentarão, parcial ou integralmente, balões sem falas, que deverão ser preenchidos pelos alunos, tendo em vista o contexto sociocultural da saga e a finalidade humorística do gênero em questão. A professora olhará o de cada um e, depois de todos fazerem, será entregue aos discentes mais uma folha, dessa vez com os textos	2h/a	Professora e alunos

ESCOLA: E. E. Francisco Lopes da Silva					
TURMA: 9º A					
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h	Sujeitos envolvidos
			originais, para que eles comparem com suas produções		
9. Pausa protocolada	Desenvolver habilidades de formulação de hipóteses e fazer inferências a partir de pistas deixadas pelo texto	Datashow	Faz-se uma mediação entre os alunos, seu conhecimento prévio e as pistas deixadas pelo texto, de forma que, controlando as perguntas, vai se verificando se está havendo compreensão, se as suposições levantadas são lógicas e se está ocorrendo diversidade de interpretações	1h/a	Professora e alunos
10. Leitura e análise de tirinha	Compreender e interpretar o gênero tirinha	Xerox	O aluno, a partir de uma atividade, vai mostrar se entendeu as informações trabalhadas ao longo das oficinas anteriores. Para isso, deverá analisar a tirinha tendo em vista que ela se trata de um texto icônico-verbal, cuja compreensão passa pelo conhecimento de que as imagens concorrem com as palavras para construir o humor e, conseqüentemente, o sentido do gênero em questão	2h/a	Professora e alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Durante todas as atividades de intervenção, o discente é avaliado em relação à assiduidade e à participação nas oficinas. Após a realização dessas atividades de intervenção, será proposta uma pós-intervenção, descrita na próxima subseção, com o fito de verificar se as ações interventivas lograram êxito, ou seja, se os alunos adquiriram competência e habilidades para analisar o humor em tirinhas.

### 3.3 *Corpus 3: pós-intervenção*

Esta parte fundamenta-se no propósito de averiguar o nível de proficiência de leitura dos alunos do 9º A da E. E. Francisco Lopes da Silva em relação ao gênero tirinha, notadamente a de “Hagar, o horrível”, após as intervenções aplicadas sob o desenvolvimento de uma Sequência Didática. Serão descritos os resultados percebidos em duas atividades<sup>26</sup> de pós-intervenção, aplicadas nos dias 27/11/17 e 30/11/17. Todas as questões foram elaboradas pelas pesquisadoras. Cada atividade foi programada para ser resolvida em um

<sup>26</sup> Ver apêndices K e L.

horário. No entanto, quatro alunos faltaram ao primeiro dia da aplicação, só sendo possível fazer as atividades no dia 30/11.

### 3.3.1 Coleta e análise de dados

De forma análoga às atividades de diagnóstico, as de pós-intervenção foram dispostas em duas etapas, cada uma delas com duas questões. A primeira atividade tem duas questões: uma discursiva e uma objetiva. Na segunda etapa, a questão 01 foi dividida em duas perguntas: A e B. Exceto a questão 02 da primeira atividade, todas as outras eram discursivas.

A par disso, no espaço destinado ao nome do aluno/código, eles escreveram a letra A (inicial da palavra “aluno”) seguida do número da chamada. Há de se destacar que, na análise dos resultados, cada questão ganhou um título e, na correção das respostas, mantivemos as três classificações das atividades diagnósticas: satisfatório, insatisfatório e não respondeu.

Mantemos, também, a sequência como foi apresentada a análise dos dados da atividade diagnóstica:

- 1°. Imagem da questão da atividade; esta pode ser vista integralmente no apêndice deste trabalho;
- 2°. Interpretação do texto;
- 3°. Apresentação dos resultados alcançados: com a quantidade de acertos e erros dos alunos;
- 4°. Esquematização dos resultados em um gráfico;
- 5°. Discussão do nível de proficiência dos alunos quanto à análise da questão;
- 6°. Utilização de uma média de três a cinco respostas dos discentes, digitalizadas e, em seguida, digitadas, como amostragem de sua competência leitora para responder ao comando da questão.

Seguindo isso, apresentamos os resultados das atividades de pós-intervenção:

### 3.3.1.1 Análise sobre a questão da tirinha “O poder de uma receita culinária”

Figura 18 – Tira “O poder de uma receita culinária”

Questão 01. Leia o texto que segue.



Fonte: O melhor de Hagar, o Horrível. 2009. Volume 6, p. 27.

O que provoca o humor na tira?

Fonte: Questão 01 do apêndice K.

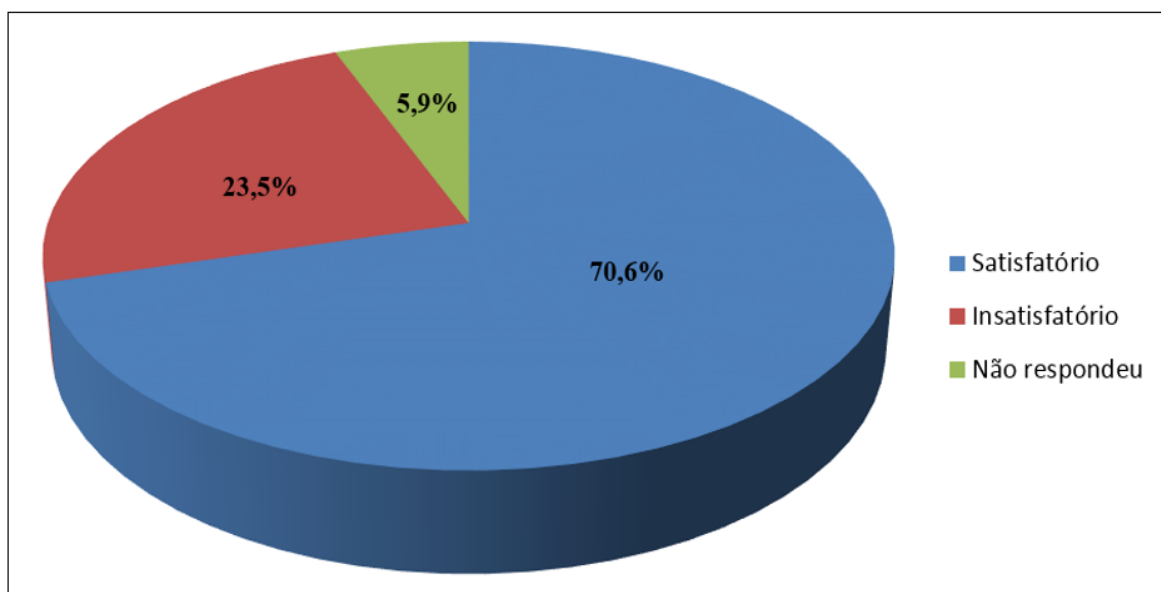
Para compreender o humor da tirinha, o aluno precisou conhecer algumas características imanes de Hagar. Ele, um homem xucro, detesta e abomina a leitura; daí a razão de Honi e Helga terem ficado embasbacadas com o feito de Hamlet: fazer o pai se interessar por livros. Com os braços cruzados e os olhos compenetrados, o viking parece ter sido transportado para a obra.

Além disso, há outro atributo de Hagar, decisivo para a teia humorística do texto, que deve ser lembrado, o de ser comilão. Em razão disso, ele é, realmente, atraído pela leitura, cujo conteúdo é a receita de um frango à caçadora. Por essa via, o humor proposto pela questão assenta-se no fato de que Hamlet não faz o pai se interessar por livros, mas tão somente lê em volta alta um assunto que não só chama a atenção de Hagar, como também o magnetiza, acorrentando, assim, seus pensamentos e suas ações.

Cumpramos assinalar que, quanto a essa questão, 12 discentes conseguiram acertá-la, 4 não conseguiram, e apenas 1 aluno não respondeu a ela. Tal ocorrência deve ser comemorada, pois grande parte da turma aplicou as informações retidas do comportamento do protagonista da saga, como podemos certificar pelo gráfico 6 que se segue.



Gráfico 6 – O poder de uma receita culinária



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Como pôde ser comprovado, grande parte dos alunos demonstrou habilidade leitora na interpretação dessa tirinha (mais de 70%), o que é um progresso na ampliação das práticas de letramento dos alunos. Certamente, o aumento do conhecimento prévio e da bagagem cultural cooperou para essa taxa de acertos. Todavia, infelizmente, quase 30% dos discentes ainda não conseguiram fazer uso das informações estudadas durante a intervenção. Embora ínfimo perto dos bons resultados alcançados, o número gera angústia, principalmente porque a intenção é a interferência realizada atingir a todos.

Apresentam-se a seguir algumas respostas, as quais traduzem o que foi dito.

#### Aluno 1

O que provoca o humor na tira? QUE HAGAR SE INTERESSOU PELO TEMA DO LIVRO E NÃO NA LEITURA ELE PRESTAVA PELO ATENÇÃO PORQUE O ASSUNTO É COMIDA E HAGAR É GULOSO

QUE HAGAR SE INTERESSOU PELO TEMA DO LIVRO E NÃO NA LEITURA ELE PRESTAVA ATENÇÃO PORQUE O ASSUNTO É COMIDA E HAGAR É GULOSO

#### Aluno 4

O que provoca o humor na tira?  
 por que ele estava lendo uma receita de frango e ele pensou que era um livro que era um livro

por que ele estava lendo uma receita de frango e ele pensou que era um livro



**Aluno 6**

O que provoca o humor na tira?

---



---



---



---

**3.3.1.2 Análise sobre a questão da tirinha “Nunca se deve esperar muito de Hagar”**

Figura 19 – Tira “Nunca se deve esperar muito de Hagar”

**Questão 02.** Analise a tirinha abaixo para responder à questão.



Fonte: [gpo.gl/WPaE2](http://gpo.gl/WPaE2)

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

Fonte: Questão 02 do apêndice K.

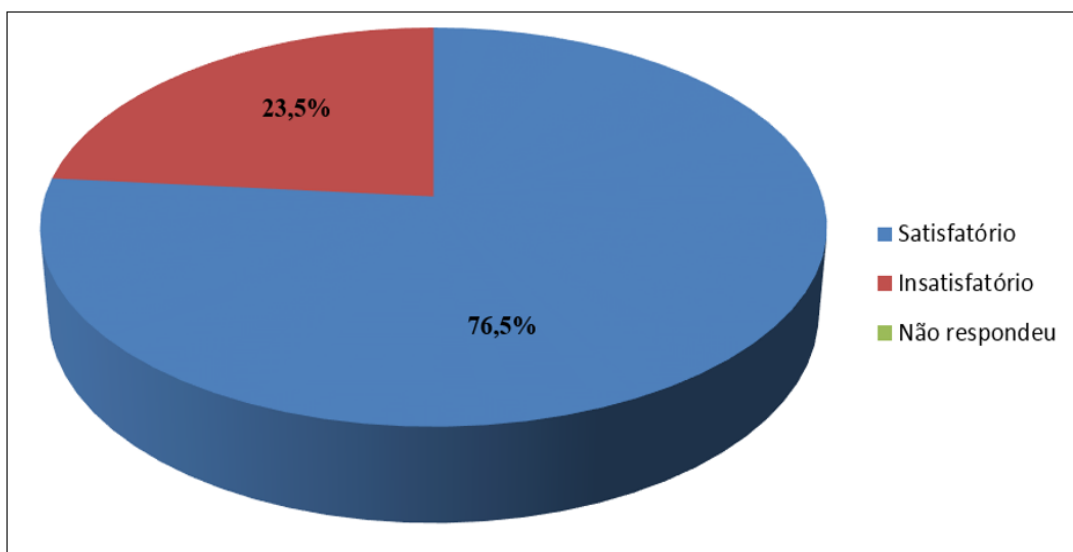
O discente devia perceber que a tira, por meio de uma linguagem icônico-verbal, gira em torno de um momento de convívio entre Hagar e Helga, cuja relação é marcada por uma indelicadeza e grosseria recíprocas. O primeiro quadrinho parece romper com essa realidade tão costumeira, insuflando um sentimento de complacência do marido no tocante às condições do labor da esposa, que está trabalhando muito e sob um sol bastante quente. O comportamento ríspido e machista do viking parece ceder-se à cortesia e ao cavalheirismo.

No entanto, no segundo quadrinho, há uma quebra de expectativa, pois Hagar, tomando sua bebida tranquilamente, sugere apenas que Helga deixe o serviço para a noite, quando o sol não estará mais quente. Nesse sentido, o que o incomoda é tão somente o sol, não a questão de a esposa trabalhar muito. Além disso, mesmo estando incomodado, sequer muda de atitude buscando ajudá-la. Na contramão disso, ele se delicia com a bebida, enquanto ela, “pingando” de suor, está aparentemente desapontada com tamanha insensibilidade do marido.

Após essa análise, o aluno esteve mais apto a resolver a questão objetiva, cujo enunciado pediu que assinalasse a alternativa incorreta. A letra A, remetendo ao primeiro quadrinho, fez uma leitura coerente da linguagem verbal e não verbal, pois Hagar mostrou-se revoltado com a situação deplorável do trabalho a que Helga se submeteu. A assertiva B, também, retomou o primeiro quadrinho e fez uma leitura apropriada, já que se esperava que o marido reagisse contra as condições degradantes do labor da mulher. A alternativa C, não diferente, realizou uma interpretação bem oportuna do texto, uma vez que o leitor não esperava a solução alentada por Hagar, que, ao cometer uma ruptura com o que era aguardado, produz uma quebra de expectativa. A assertiva D, por sua vez, fez um comentário equivocado, porquanto o plano de Hagar para dirimir o problema vivenciado pela mulher escancara sua maestria para agir com insolência e falta de delicadeza.

Ao todo, 13 alunos marcaram a assertiva correta, o que corresponde a 76,5% da turma. No entanto, alguns discentes, 23,5%, não levaram a termo o estilo habitual que cerca o pensamento e as ações do protagonista da saga. O gráfico 7 esquematiza nosso parecer.

Gráfico 7 – Nunca se deve esperar muito de Hagar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

De acordo com o gráfico, a turma em geral realizou uma leitura coerente do texto e das alternativas, dando conta de perceber que nenhuma situação, seja ela qual for, estimula Hagar a agir com cuidados em relação ao outro, inclusive, ou principalmente, com a esposa dele. Mesmo assim, alguns discentes, o equivalente a 23,5%, não analisaram as atitudes inerentes ao protagonista da saga. Ou seja, leram sem acionar os conhecimentos prévios e atender para os aspectos visuais da tirinha.

Com o intuito de confirmar os dados apresentados, há a amostra de algumas respostas.

### Aluno 3

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- a) Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- b) De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- c) Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- d) A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

### Aluno 5

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- a) Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- b) De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- c) Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- d) A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

### Aluno 11

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- a) Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- b) De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- c) Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- d) A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

### Aluno 20

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- a) Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- b) De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- c) Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- d) A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

### 3.3.1.3 Análise sobre a questão da tirinha “Sem romantismos, com preguiça”

Figura 20 – Tira “Sem romantismos, com preguiça”

Questão 01. Leia esta tira humorística.



Fonte: [goo.gl/HJwvdy](http://goo.gl/HJwvdy)

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

---



---



---

b) Os balões que aparecem no texto são iguais?

---



---



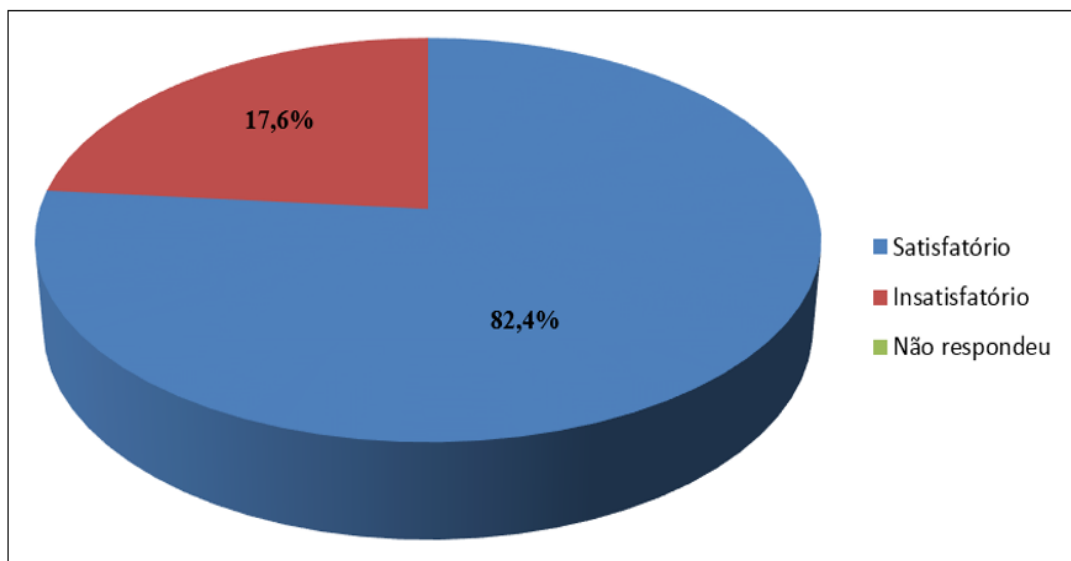
---

Fonte: Questão 01 do apêndice L.

Na letra “a”, a despeito de o comando da questão fazer menção à linguagem verbal e não verbal da tira, o aluno poderia responder sem necessariamente focar no texto de base. Isso porque bastava ter conhecimento de como é a relação de Hagar e Helga, que é conflituosa e sem amabilidade, com brigas e palavras grosseiras de um em relação ao outro. Obviamente, partindo da tirinha, o aluno poderia acrescentar que, conforme se nota pela fala dos personagens e suas posturas, Helga trabalha bastante, mas não é reconhecida nem auxiliada pelo marido, que é preguiçoso e insensível às condições laborais da mulher.

No concernente à competência leitora para analisar os recursos linguísticos e extralinguísticos do texto, 14 alunos responderam coerentemente ao que estava lhes sendo cobrado, enquanto 3 alunos fizeram um exame pouco cuidadoso da tirinha. Em conformidade com esse fato, o gráfico 8 resume o que foi constatado.

Gráfico 8 – Sem romantismo, com preguiça



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Conforme traça esse gráfico, 82,4% dos discentes souberam lançar mão de estratégias de leitura, por exemplo, o entendimento do contexto sociocultural da tirinha e da linguagem multimodal. Nesse sentido, fizeram inferências coerentes e bem acertadas partindo do conhecimento das estruturas textuais e do papel social que os personagens representam. Todavia, 17,6% não assimilaram as pistas deixadas pelo texto nem fizeram conexão com o estudo feito em sala de aula das características dos personagens de “Hagar, o horrível”.

A seguir, há algumas imagens digitalizadas, a fim de traçar os dados inferidos a partir das respostas dos discentes.

#### Aluno 2

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

*Relação ruim e quase não se importam um com o outro*

ruim e quase não se importam um com o outro

#### Aluno 8

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

*A relação de Helga e Hagar é irônica sem carinho, pois Helga trata o marido com ironia e Hagar como sempre é machista, acomodado e irônico.*

A relação de Helga e Hagar é (irônica) sem (carinho) carinho, pois Helga trata o marido com ironia e Hagar como sempre é machista, acomodado e irônico.



**Aluno 10**

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

Uma relação de brigas e ironias, onde ele não se importa com o que ela disse

Uma relação de brigas e ironias, onde ele não se importa com o que ela disse

**Aluno 15**

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

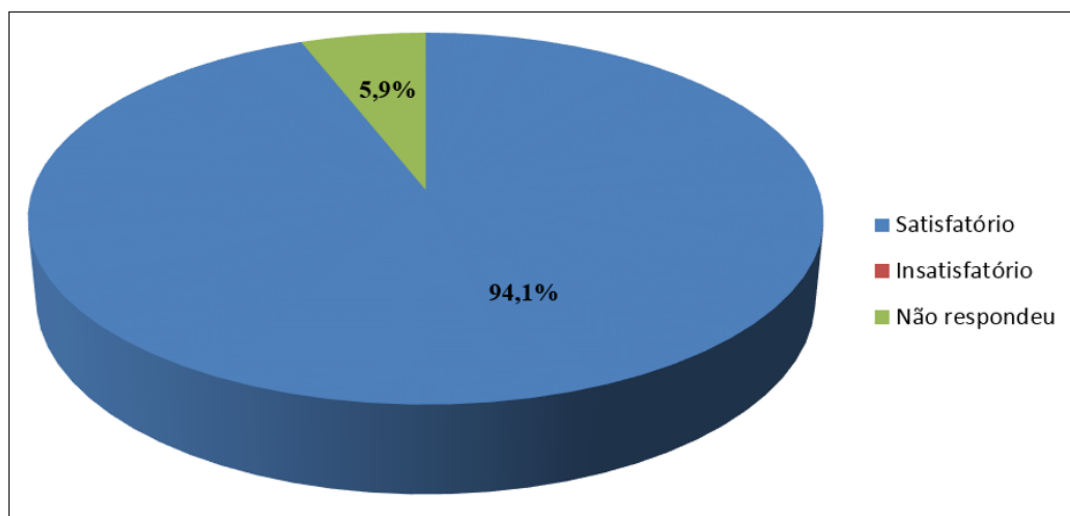
Ele é muito preguiçoso e ela é irônica e crítica. As falas das personagens revelam que a relação dos dois é marcada por discursões frequentes

Ele é muito preguiçoso e ela é irônica e crítica. As falas das personagens revelam que relação dos dois é marcada por discursões frequentes

Na letra “b”, o questionamento da questão dependia do conhecimento sobre o formato dos balões das tirinhas. Com isso, os dois primeiros, com uma linha e ponta simples, indicam a fala de Helga. Já o terceiro balão tem um formato similar a uma nuvem e bolinhas abaixo, o que indica que estava representando o pensamento de Hagar. Logo, os balões não são iguais.

Essa pergunta apresentou o maior número de acertos, pois 16 discentes compreenderam que o formato dos balões diz muita coisa, se é fala, se é pensamento, se é grito etc. Somente um aluno não conseguiu nem elaborar uma resposta. O gráfico 9 ajuda a ter uma melhor visualização do fato.

Gráfico 9 – Formato dos balões



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Consoante se nota, o gráfico demonstra índices bastante relevantes e animadores sobre a capacidade dos alunos em perceber e diferenciar a configuração dos balões no gênero tirinhas. Vale destacar que essa questão não será utilizada na comparação com as atividades de diagnóstico, uma vez que nestas não há uma similar com ela.

Vejamos algumas respostas dos alunos:

### Aluno 3

b) Os balões que aparecem no texto são iguais?

Os primeiros quadrinhos são iguais porque são de fala e o segundo quadrinho é diferente porque é de pensamento.

Os primeiros quadrinhos são iguais porque são de fala e o segundo quadrinho é diferente porque é de pensamento.

### Aluno 14

b) Os balões que aparecem no texto são iguais?

Os dois primeiros são iguais porque é de fala e o outro é de pensamento.

Os dois primeiros são iguais por que é de fala e o outro é de pensamento.

### Aluno 18

b) Os balões que aparecem no texto são iguais?

Não, umas são de fala e o outro de pensamento.

Não, umas são de fala e o outro de pensamento

### 3.3.1.4 Análise sobre a questão da tirinha “Segunda opção”

Figura 21 – Tira “Segunda opção”

Análise, com atenção, a tirinha a seguir.



Fonte: [goo.gl/KdqPYp](http://goo.gl/KdqPYp)

**Questão 02.** Explique o efeito humorístico do texto.

---



---



---



---

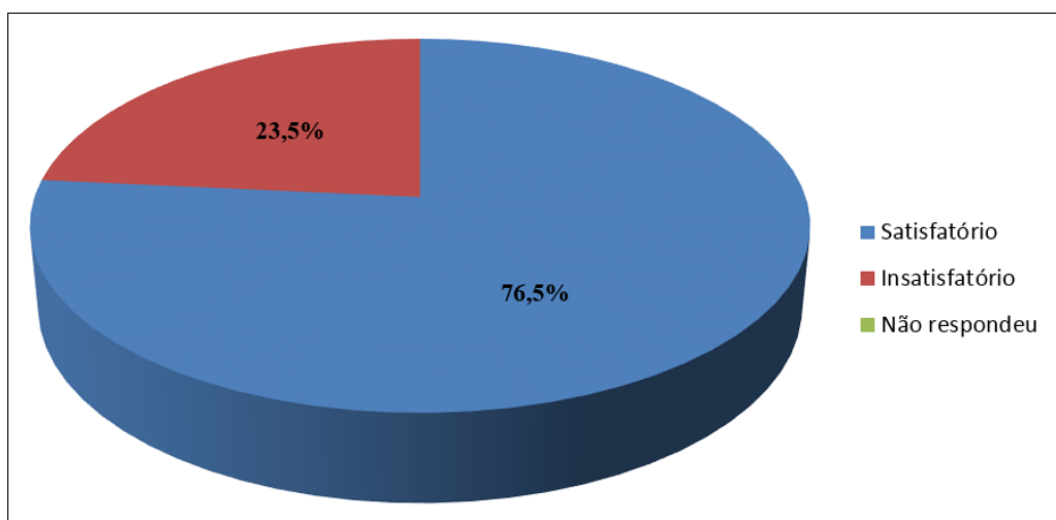
Fonte: Questão 02 do apêndice K.

Quando o Dr. Zook dá o veredito de que Hagar teria duas opções, fazer uma dieta ou alargar a porta, fica subentendido que o paciente está muito acima do peso, sendo imprescindível submeter-se a uma dieta. Porém, ao ser questionado por Helga acerca do laudo médico, Hagar prova que, das alternativas expostas por Dr. Zook, a única a ser considerada é a de alargar a porta, não fazendo qualquer menção à outra possibilidade. Portanto, uma interpretação inequívoca do efeito humorístico do texto requer que o leitor despoje do conhecimento de que, dono de um apetite insaciável e voraz, Hagar exclui, ligeiramente, qualquer alternativa que esteja vinculada a uma alimentação com restrição de comida, independente de qual seja a outra opção dada.

Após análise, 13 alunos foram capazes de compreender o efeito humorístico do texto, mobilizando-se para uma leitura crítica e reflexiva. Entretanto, 4 discentes mostraram passividade para analisar a tirinha, não compreendendo, de fato, o humor em torno do diagnóstico médico e do diálogo entre Hagar e Helga. O gráfico 10 ilustra o que acabamos de afirmar.



Gráfico 10 – A segunda opção

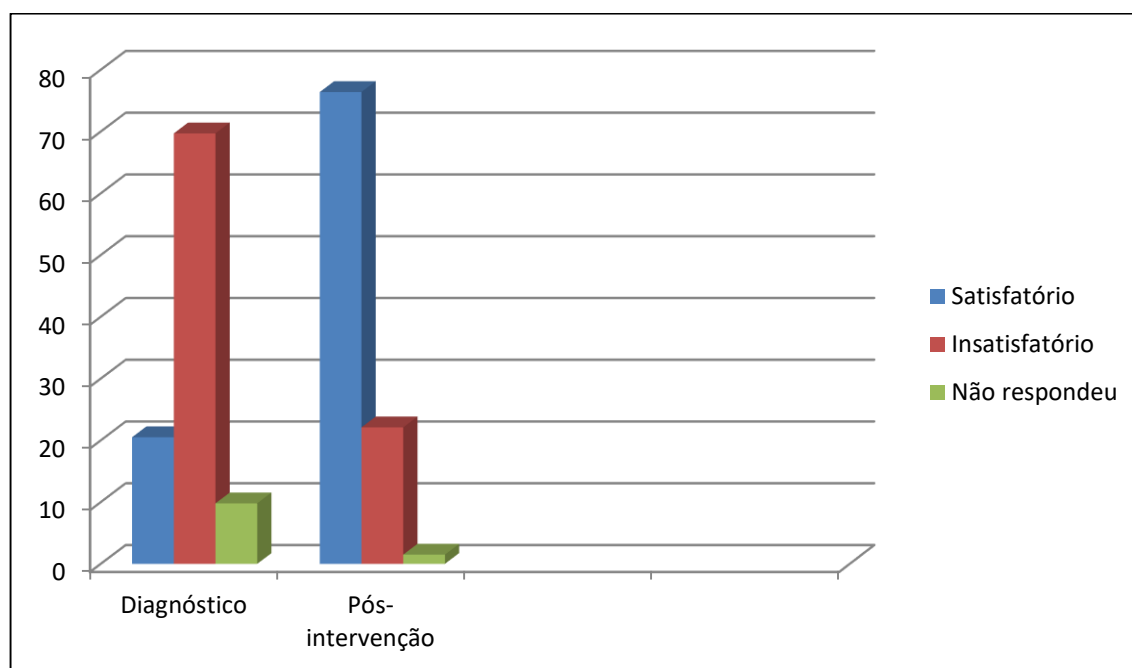


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O gráfico revela que os alunos se apropriaram de conhecimentos indispensáveis à competência leitora e apresentam um olhar mais atento e crítico para os aspectos verbais e visuais do texto. Nessa medida, adotamos um tom de entusiasmo com os dados, mas isso não quer dizer que nos conformamos com o fato de mais de 20% da turma não terem absorvido, com bom aproveitamento, as ações aplicadas ao longo das 15 aulas de intervenção.

Em vista disso, percebemos um significativo desenvolvimento das habilidades leitoras. Nesse cenário, os discentes têm mostrado mais competência dentro do universo da leitura, seja quanto às múltiplas linguagens, seja quanto ao gênero tirinhas, seja quanto ao contexto sociocultural de “Hagar, o horrível”.

Tendo em vista o fato de nossa pesquisa ter sido desenvolvida em três momentos: diagnóstico, intervenção e pós-intervenção, o gráfico 11 compara o desempenho dos alunos antes e depois do programa interventivo desenvolvido no 9º A da E.E. Francisco Lopes da Silva. É importante lembrar que, na produção dos dados, não se levou em conta a questão que envolvia o conhecimento acerca do formato dos balões. Isso porque a habilidade nela levantada é diferente da cobrada em todo o restante das atividades, diagnósticas e de pós-intervenção. Além disso, no primeiro levantamento, tomou-se como base o número de 23 alunos, enquanto, no segundo, o contingente de 17 alunos, em razão da ocorrência de transferências e de evasão escolar.

Gráfico 11 – Diagnóstico *versus* pós-intervenção

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

À guisa do que elucida o gráfico, houve uma redução do número de alunos que deixaram de responder a alguma das questões, de 9,8 para 1,5. Ademais, aconteceu uma inversão quase proporcional no concernente às respostas consideradas satisfatórias e insatisfatórias. Ou seja, no diagnóstico, a taxa de respostas satisfatórias foi de 20,5, passando para 76,4 na pós-intervenção. Já as insatisfatórias, que eram de 69,7 na diagnóstica, caíram para 22,1 na pós-intervenção.

Portanto, no limiar entre o diagnóstico e a pós-intervenção, ocorreram procedimentos teórico-metodológicos de intervenção, numa adaptação dos moldes da Sequência Didática proposta por Doltz *et al.* (2004). Tais procedimentos ajudaram a impulsionar os níveis de letramento do público-alvo desta pesquisa, ou melhor, alavancaram os níveis de multiletramento.

Na seção a seguir, apresentamos as conclusões que fazemos tendo em vista todo o aparato teórico, o processo metodológico e os dados sistematizados antes e depois da intervenção.

## CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, ganharam evidência as teorias sobre letramento e, mais recentemente, de forma mais sutil, os estudos acerca do multiletramento. Tudo isso eclodiu porque insistir na leitura como mera decodificação de palavras era insuficiente para desenvolver a criticidade do discente, para melhorar sua comunicação oral e escrita e para ajudá-lo a descortinar um universo que transcende uma sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, são robustas as contribuições desses estudos para o ensino no país, que, dos documentos oficiais, passando pelas academias de licenciatura, têm chegado às escolas. Já está claro que a leitura mecânica não só envolve parcamente o intelectual e o emocional, mas também tolhe as condições de a escola alcançar seu objetivo de formar cidadãos e inserir o indivíduo na sociedade.

Como consequência, nos dias atuais, os muros que demarcam a separação entre a escola e a sociedade têm, embora a passos curtos, sido transpostos, haja vista que as concepções de leitura abrigadas pelos PCN exigiram uma nova postura quanto às práticas pedagógicas. No mesmo compasso, a necessidade, e urgência, de uma educação voltada para os multiletramentos vêm aproximando a escola dos contextos sociais e exigido mudanças. Ora, dentro de um mundo globalizado e rodeado pelas tecnologias, a escola precisa acolher as transformações operadas em nossa sociedade, seja elas de ordem econômica, seja política, seja cultural.

Nessa esfera, existe a presença de gêneros cada vez mais revestidos de um imbricamento linguístico, o que requer de nós, professores, mais reflexão e procedimentos pedagógicos assentados no compromisso em preparar os alunos para um olhar aguçado sobre os novos modos que permeiam as construções textuais. Em tese, essa nova realidade nos move para a reflexão sobre o tratamento dado aos textos multimodais, os quais reclamam por habilidades engenhosas e diferenciadas.

É salutar dizer que, a despeito da tomada de consciência, ainda é árduo e lento o processo de selar uma curva ascendente em relação à proficiência leitora dos alunos, como bem apontam as provas sistêmicas e a vivência em sala de aula. Isto é, os baixos níveis de leitura não são casos atípicos, fazem parte, de forma geral, da realidade brasileira.

Na verdade, as dificuldades de leitura podiam ser notadas em nosso dia a dia, sobretudo quanto à interpretação do gênero tirinhas. Com o intuito de confirmar o problema, levamos a efeito a aplicação de duas atividades diagnósticas, que constataram o insucesso

dos alunos do 9º A, da E. E. Francisco Lopes da Silva, em interpretar quatro textos da saga de “Hagar, o horrível”.

Os resultados do diagnóstico serviram de indicadores para corroborar nossa tese e preparar o terreno para a intervenção. Focalizando o gênero tirinhas, seu efeito pretendido (o discurso humorístico), o contexto sociocultural de “Hagar, o horrível” e o hibridismo linguístico, colocamos em prática dez oficinas de intervenção, desenvolvidas sob uma adaptação da Sequência Didática estatuída por Doltz *et al.* (2004).

O grande desafio em trabalhar com os gêneros passa pela escolha, pois são vários os gêneros disponíveis em nossa sociedade e que precisam ser tratados com os alunos. Quanto maior a diversidade de gêneros investigados em sala de aula, maior será a mobilização das capacidades de linguagem e a competência leitora.

Porém, não dá para fazer um estudo de todos; daí ser necessária uma seleção. A propósito, os critérios para essa seleção precisam ser claros. Nesse sentido, optamos por trilhar o estudo das tiras porque elas fazem parte da realidade dos alunos, mas lhes faltava a compreensão efetiva sobre elas. Muito presentes nos livros didáticos e cobradas em provas sistêmicas, as tirinhas, focadas no verbo-visual, possibilitam a ampliação do letramento, já que demandam o entendimento de múltiplas semioses. Além disso, permitem um domínio do discurso humorístico, o qual circunda a produção de outros gêneros textuais.

Em atenção ao objetivo geral desta pesquisa, o ponto de partida da intervenção se deu com a desconstrução do conceito de humor atrelado à ideia de riso. Assim, foram estudados componentes como a crítica, a ironia e a quebra de expectativa, elementos vastamente utilizados na produção do discurso humorístico. Em seguida, trabalhamos com o gênero tirinhas, focando-o em sua finalidade, seu funcionamento e nas suas especificidades: tipologia, formas composicionais e espaços de circulação.

Como a linguagem envolve contexto e cultura, percorremos uma análise do momento histórico que circunscreveu a era dos vikings, um povo do Norte Europeu (Noruega, Dinamarca e Suécia) conhecido por invadir castelos e mosteiros e viver de saques realizados no mar e em terra firme. Depois, demos início a uma investigação minuciosa sobre as características dos personagens de “Hagar, o horrível”, confrontando seus comportamentos de povo viking com os do homem moderno.

Por outro lado, também trouxemos a lume a teoria da LSF e a do *Design Visual*, a fim de que os discentes pudessem compreender que toda comunicação, inclusive a das tirinhas, é carregada de propósitos, que se manifestam, implícita ou explicitamente, por meio da linguagem verbal e visual.

Em outras palavras, tendo como bojo a LSF e a GDV, mostramos ao discente a importância dos signos verbais e imagéticos para desembocar no efeito humorístico da narrativa. Indiscutivelmente, apenas os elementos verbais não seriam suficientes para produzir o resultado alcançado, por isso o olhar do leitor não pode se voltar apenas para um signo. Uma didática que preze por trabalhar com a hibridização da linguagem dá ensejo a um melhor desempenho na compreensão e interpretação de textos, visto que possibilita aos alunos (re)conhecer diversos artifícios de construção textual e fazer a leitura de variados gêneros, alargando sua competência leitora.

Em meio ao estudo teórico-metodológico, quatro atividades, como duas pausas protocoladas, uma de preencher os balões com falas ou pensamentos dos personagens e uma de interpretação, foram aplicadas para ativar as informações adquiridas pelos discentes e ajudá-los a instrumentalizar habilidades leitoras, bem como para estimulá-los a acionar os conhecimentos prévios e fazer inferências.

Após o encerramento da intervenção, os alunos foram submetidos a duas atividades de pós-intervenção, para que se apurasse se as oficinas foram capazes de reduzir as dificuldades no concernente às questões socioculturais e linguísticas das tirinhas.

Averiguando o terceiro *corpus* da pesquisa, verificou-se que os discentes conseguiram refletir e apropriar-se dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Assim, enquanto no *corpus* 1, o nível de proficiência não chegou a 50% em nenhuma das questões, no *corpus* 3, as respostas foram satisfatórias em todas as questões, com rendimento superior a 70%. A pesquisa proporcionou instrumentos necessários para aumentar a compreensão e a interpretação de textos.

Sem dúvidas, o *corpus* 2 conseguiu o envolvimento dos discentes e respondeu à hipótese levantada de que a dificuldade em compreender a comicidade em tirinhas não se deve à apatia ou ao desinteresse dos discentes, e sim a uma metodologia superficial no estudo do gênero supracitado.

Certamente, o problema em torno das dificuldades de perceber o humor em tiras se devia ao fato de os alunos saberem limitadamente o que é o discurso humorístico, de não conhecer o contexto sociocultural em torno da narrativa e de fazerem uma análise superficial, embasada apenas nos elementos verbais.

A intervenção provocou uma ressignificação do ensino de Língua Portuguesa na turma pesquisada ao promover uma interação sociocognitiva e partir da leitura como prática social. Grosso modo, fica patente que, no processo de ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos a leitura de textos, é necessário trabalhar com um vasto conjunto

de saberes e refletir sobre as formas de utilização de cada um, considerando seu contexto de uso, sua natureza linguística e seus interlocutores. Ou seja, é preciso, em alinhamento com os PCN, trabalhar com os gêneros como objeto de ensino da língua materna.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Antônio Caldeira; TAVEIRA, Valdirécia de Rezende. Introdução à gramática sistêmico-funcional. *In*: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, cap. 3, parte 3, p. 48-54.

AZEVEDO, Ana Paula Bezerra Matos de. **Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Montes Claros, 2015.

BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. Linguística sistêmico-funcional para análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.

BARBISAN, Leci Borges. **Texto e contexto**. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29359/18049>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2004.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, Jataí, GO, v. 05, n. 01, jan./jul, p. 99-114, 2013.

BIMBENET, Jérôme. Senhores do mar. Trad. Marly N. Peres. *In*: **História Viva**. Ano II – n. 16, fev., p. 28-29, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.847, de 30 de mar. de 2017. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o ensino fundamental - linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

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

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 1. Porto Alegre: L&P, 2002.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 1. Porto Alegre: L&P, 2007.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 2. Porto Alegre: L&P, 2007.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 5. Porto Alegre: L&P, 2007.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 6. Porto Alegre: L&P, 2009.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 3. Porto Alegre: L&P, 2011.

BROWNE, DICK. **O melhor de Hagar, o horrível**. v. 4. Porto Alegre: L&P, 2011.

BROWNE, DICK. **Hagar, o horrível**. Disponível em: <[https://peramblogando2.files.wordpress.com/2009/01/hagar\\_26-06-07\\_pt.gif](https://peramblogando2.files.wordpress.com/2009/01/hagar_26-06-07_pt.gif)>. Acesso em: 3 jan. 2017.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens 8º ano**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Fabio Antonio. **O humor e a crítica em Hagar, o horrível, de Dik Browne, no jornal Folha de São Paulo (1973-1974)**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. *In*: Cadernos de Educação n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 30 set. 2017.

**Dik Browne e os personagens de Hagar, o horrível**. Disponível em: <<http://hiandlois.com/2015/08/28/a-master-of-pen-and-ink/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DILLMANN, François-Xavier. Senhores do mar. Trad. Maria Cristina Corrêa. *In*: **História Viva**. Ano II – n. 16, fev., p. 46-49, 2005.



DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita” (atividades). *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. cap.1, p. 19-38.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DRECHEL, Denise. **Brasil continua entre os piores do mundo em ciências, matemática e leitura**. Disponível em: <<https://goo.gl/FRtT4u>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. *In*: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; MARTELOTA, Mário Eduardo; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-46.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os**

**processos de leitura e escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, primeira parte, p. 11-22.

GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. Disponível em: <<https://goo.gl/UGUpd3>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

GOUVEIA, Mateus. **Tirinhas de Hagar**. Disponível em: <<https://peramblogando2.wordpress.com/category/hagar/>>. Acesso em: 20 jan. 2017

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. v.3. São Paulo: Cortez, 2004, cap. 2, p. 53-92.

JUNIÃO. **Existe uma bancada da bala**. Disponível em: <[http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Ilustra\\_bancada\\_bala\\_72.jpg](http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2015/04/Ilustra_bancada_bala_72.jpg)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KENEDY, Eduardo; MARTELOTTA, Mário Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado; MARTELOTTA, Mário Eduardo; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (Org.). **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, cap.1, p. 11-20.

KIMMEL, Susan *et al.* O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. *In*: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os processos de leitura e escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, primeira parte, p. 23-38.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento**: não basta ensinar ler e escrever. Disponível em: <[www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMAGNEN, Sylvette. Navios, a grande arma da expansão. Trad. Marly N. Peres. *In*: **História Viva**. Ano II – n. 16, fev., p. 42-43, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARIN, Jean-Yves. A onda vermelha do norte. Trad. Marly N. Peres. *In: História Viva*. Ano II – n. 16, fev., p. 32-33, 2005.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, cap. 6, parte II, p. 194-207.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Português (2014)**. Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Disponível em: <<https://goo.gl/Y7UuNL>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

Midi@tividades. Disponível em: [goo.gl/5sXuxM](https://goo.gl/5sXuxM). Acesso em: 26 dez. 2017.

MORAES, Carla Roselma Athayde. **A força argumentativa e polifônica da ironia em textos opinativos de jornal**. 2002. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da gramática funcional**. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

NICOLAU, Marcos. **As tiras e outros gêneros jornalísticos**: uma análise comparativa. Disponível em: <<https://goo.gl/tZ8N3V>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEZZATI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em lingüística. *In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Org.). Introdução à lingüística*: fundamentos epistemológicos. V.3. São Paulo: Cortez, 2004, cap.5, p. 165-218.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 521-539. set./dez, 2005.

Placa de Trânsito A-18 Saliência ou Lombada. Disponível em: <[http://aimore.net/placas/placa\\_A-18.html](http://aimore.net/placas/placa_A-18.html)>. Acesso em: 10 out. 2017.

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

RAMOS, Paulo. **Tiras e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

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

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROESDAHL, Else. O dia a dia dos gigantes do gelo. Trad. Marly N. Peres. *In: História Viva*. Ano II – n. 16, fev., p. 36-41, 2005.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Org.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, cap.1, p. 11-32.

RODRIGUES, Maria de Fátima Garrido; LOIOLA, Rachel Ferreira. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção interpessoal. *In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, cap. 5, parte 5, p. 63-73.

Site **DEVIANT ART**. Morteneng21. Dik Browne. Disponível em: <<https://morteneng21.deviantart.com/art/Dik-Browne-441052470>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A Linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. **Revista Soletras**, Rio de Janeiro, Dossiê N.28, jul. – dez, p. 164-181, 2014.2.

SANTOS, Záira Bomfante dos. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. **Interletras**, Dourados, MS, v. 2, ago. – fev., p. 1-13, 2010- 2011.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da gramática sistêmico-funcional e da gramática do design visual**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Escola Estadual Francisco Lopes da. **Projeto político pedagógico**. Montes Claros, 2015.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

WATKINS, Renée. A estratégia dos invasores. Trad. Marly N. Peres. *In*: **História Viva**. Ano II – n. 16, fev., p. 34-35, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O humor na tirinha "Hagar, o horrível": uma análise multimodal

**Pesquisador:** Adriana Alves Cruz

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 62547716.2.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.866.656

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como tema Linguagens e Letramento situado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROLETRAS da Unimontes. Pretende-se abordar as dificuldades que alunos do 9º ano de uma Escola Pública da cidade de Montes Claros/MG tem em ler e perceber o humor presente no gênero tirinhas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção, fornecendo estratégias para que o aluno tenha subsídios necessários à compreensão de tirinhas, em especial a de "Hagar, o horrível", criada por Dik Browne.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Prevê-se riscos mínimos relacionados ao tempo e possíveis desconfortos para os participantes da pesquisa. Pretende-se melhorar a competência leitora de alunos do 9º da rede de Ensino Público.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa poderá ser importante para a compreensão de estratégias de ensino da Língua Portuguesa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados de forma clara, objetiva e devidamente datados e assinados.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profª Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricélia 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: 1.866.656

**Recomendações:**

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

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em 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 Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_775279.pdf	29/11/2016 15:54:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	29/11/2016 15:53:48	Adriana Alves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconcordancia.pdf	22/09/2016 11:43:02	Adriana Alves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.pdf	22/09/2016 11:40:26	Adriana Alves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoresponsabilidade.pdf	22/09/2016 11:39:44	Adriana Alves Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimento.pdf	22/09/2016 11:39:07	Adriana Alves Cruz	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	22/09/2016 11:28:52	Adriana Alves Cruz	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Pro<sup>ff</sup> 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: 1.866.656

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2016

---

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

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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



## APÊNDICE A – Atividade diagnóstica



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MEDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



Nome: \_\_\_\_\_  
Série/Turma: 9º A

### Atividades de compreensão e interpretação de texto

Questão 01. Observe o texto que segue.



Em que consiste o humor da tirinha?

---



---



---

Questão 02. Adaptada (ENEM-2002) Analise a tirinha abaixo para a próxima questão.



De acordo com a história em quadrinhos protagonizada por Hagar e seu filho Hamlet, pode-se afirmar que a postura de Hagar

- A) valoriza a existência de diversas culturas e sociedades.
- B) desvaloriza a diversidade social e as várias culturas, aceitando uma única explicação para esse universo.
- C) valoriza a possibilidade de explicar as sociedades e as culturas a partir de várias interpretações.
- D) desvaloriza existência de diversas culturas e sociedades, ao considerar o mundo habitado apenas pelos navegantes.

APÊNDICE B – Atividade diagnóstica



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
 ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
 Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
 Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



Nome/Código: \_\_\_\_\_

Série/Turma: 9º A

Atividades de compreensão e interpretação de texto

Questão 01. Observe a tira.



Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

Hagar vai até a casa de seu novo vizinho para desejar-lhe boas vindas, mas não é bem recebido. Qual seria o motivo para o vizinho tê-lo tratado assim?

---



---



---

Questão 02. Leia o texto abaixo.



O que a leitura revela sobre o comportamento de Ed Sortudo?

---



---



---

## APÊNDICE C – Material de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
 ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
 Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
 Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### Gênero textual: tira/tirinha

A tira ou tirinha, uma derivação das histórias em quadrinhos, é um gênero textual que surgiu nos Estados Unidos devido à falta de espaço nos jornais. Inicialmente publicada em jornais, pode ser encontrada em diversos suportes: revistas, livros e blogs. O nome "tirinha" remete ao formato do texto, que parece um "recorte" de jornal.

Seu formato mais tradicional é a faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos, todavia isso não é um padrão. Existem tiras na faixa vertical, com vários quadrinhos e/ou em vários andares.

Sobre a tipologia textual, é do tipo narrativo, pois elementos da narração são frequentes, por exemplo: sequência de ações, personagens, tempo (geralmente cronológico), espaço. Entretanto, não descarta características da injunção, da descrição e da exposição, muito menos da argumentação. Acerca de sua linguagem, ela se realiza tanto na imagem quanto na escrita. Nesse último caso, busca reproduzir a oralidade, com frases curtas e informais e com a presença reiterada de interjeições e onomatopeias. Há, ainda, o uso constante de sinais de pontuação como as reticências, os pontos de interrogação e de exclamação, utilizados não só para estabelecer as entonações da fala como para preparar o leitor para o desfecho das ações.

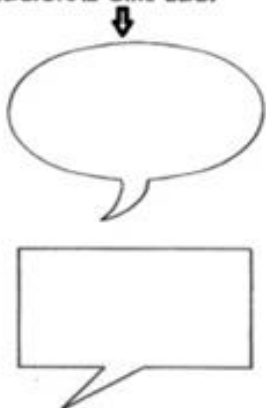
Como já se disse, a linguagem da tirinha usa tanto da linguagem verbal (escrita) quanto da não verbal (gestos, caricaturas, expressões corporais, formato das letras dos balões etc). Dessa forma, o leitor deve estar atento a esses dois tipos de linguagem, as quais concorrem para a compreensão do texto. Nesse sentido, é importante observar as falas, o cenário (casa, bar, restaurante, mar, rio, navio, uma rua, um lugar deserto ou movimentado), os personagens (criança, jovem, adulto, animal, homem, mulher), as expressões dos personagens (tranquila, preocupada, assustada, com raiva, decepcionada, confusa) e o contexto sociocultural em que se encontram (passado, presente, futuro, ocidente, oriente, sociedade patriarcalista ou moderna, ambiente rural ou urbano).

Em geral, esse gênero está ligado a situações humorísticas (crítica, ironia, zombaria, duplo sentido, quebra de expectativa), mas também pode trabalhar com histórias de terror, ficção científica, suspense, aventuras com super-heróis, personagens ligados ao universo infantil e juvenil. Sua produção e comercialização, hoje em escala global, adentram culturas e línguas diferentes, daí muitas se prenderem a temas universais (o amor, a amizade, o casamento, a família, o capitalismo, as guerras, a ganância humana, conflito existencial etc). "Hagar, o horrível", de origem inglesa e publicada em vários países, segue essa linha. Por isso, o leitor da saga não sente dificuldade para ler as histórias que se passam num passado remoto (Idade Média), engendradas por um inglês já falecido, Dik Browne, e hoje confeccionadas por uma equipe liderada por Chris Browne.

Para interpretar corretamente as tirinhas, é fundamental dizer que o formato dos balões também é importante na compreensão. Vejamos alguns:

**A PARTE EXTERNA DO BALÃO OBEDECE A NORMAS DE EXPRESSÃO. VEJA ABAIXO AS MAIS COMUNS.**

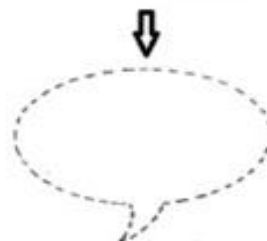
**FALA COMUM:** UMA LINHA SIMPLES, INTEIRIÇA, OVAL OU RETANGULAR, COM PONTA DIRECIONAL SIMPLES.



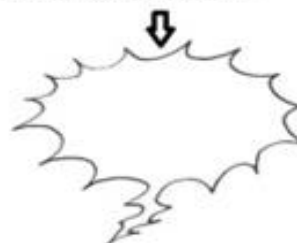
**PENSAMENTO:** LINHAS CURVAS IMITANDO NUVEM E PONTA DIRECIONAL COM BOLINHAS. TAMBÉM USADO PARA SONHOS.



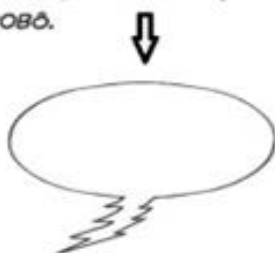
**SUSSURRO:** LINHA PONTILHADA E PONTA IDEM.



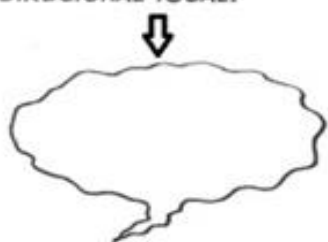
**GRITO:** LINHAS ESPALHADAS EM FORMA DE EXPLOÇÃO E PONTA IGUAL. AS LETRAS SÃO GRANDES.



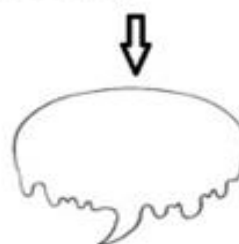
**FALA ELETRÔNICA:** LINHA SIMPLES E PONTA DIRECIONAL EM FORMA DE RAIOS. USADO PARA SONS DE RÁDIO, TELEFONE, TV E ROBÔ.



**EXPRESSIONE DE MEDO:** LINHA INTEIRIÇA, MEIO TRÊMULA, COM PONTA DIRECIONAL IGUAL.



**FRIO:** LINHA ESCORRIDA, PONTA IGUAL. TAMBÉM SERVE PARA EXPRESSAR FRIEZA AO FALAR.



Fonte: Imagem disponível em: <<https://mediatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloes-e-onomatopeias-2/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

### Resumo sobre o gênero tirinhas:

1. Gênero textual: tira ou tirinha
2. Tipologia textual: narração
3. Formato: horizontal ou vertical, com um ou mais quadinhos
4. Linguagem: multimodal (verbal e visual)
5. Suporte: jornal, revistas, livros, blogs etc.
5. Efeito pretendido: humor (crítica, ironia, zombaria ou quebra de expectativa)

## APÊNDICE D – Material de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais





### Principais personagens de “Hagar, o horrível”

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p><b>Hagar</b></p> 	<p>Hagar (o chefe da família). Vive em expedições militares na Inglaterra, sendo considerado um típico herói às avessas, pois, embora seja um guerreiro militar, é medroso, preguiçoso, comilão (por isso está fora de forma), fanfarrão e não tem autoridade como pai e marido</p>	<p>Machista e acomodado</p>
<p><b>Helga</b></p> 	<p>Mulher de Hagar e dona de casa. Porta-se como mãe amorosa, esposa irônica e decidida, dona de casa dedicada aos afazeres domésticos</p>	<p>Mulher com uma visão moderna, sensata e de tendência feminista</p>
<p><b>Hamlet</b></p> 	<p>Filho de Hagar, bastante diferente do pai. Inteligente, gosta de ler, demonstra ser uma pessoa muito sensível e distante da imagem de viking</p>	<p>Homem intelectual e reflexivo</p>
<p><b>Honi</b></p> 	<p>Filha de Hagar. Seu desejo é casar-se e viver no mundo do “felizes para sempre”</p>	<p>Típica mocinha sonhadora e cheia de fantasias, porém com a inteligência e autoridade da mãe</p>



PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p><b>Ed Sortudo</b></p> 	<p>O melhor amigo de Hagar. Acompanha o protagonista nas batalhas e no bar, sendo ingênuo, fraco, sem sorte (contradição ao nome) e medroso</p>	<p>Amigo escudeiro, abobado e desprovido de inteligência</p>
<p><b>Hérnia</b></p> 	<p>Adolescente feminista encantada por Hamlet</p>	<p>Apaixonada demais e incapaz de perceber que não é correspondida</p>
<p><b>Lute</b></p> 	<p>Namorado de Honi, bastante vaidoso e péssimo instrumentista</p>	<p>Papel de homem submisso na relação com Honi</p>
<p><b>Snert</b></p> 	<p>Cão de Hagar. Possui muitas semelhanças com o seu dono, como a preguiça. É um ouvinte das lamentações e reflexões do protagonista</p>	<p>Animal antropomorfizado</p>
<p><b>Dr. Zook</b></p> 	<p>Médico de Hagar. Apesar de ser sempre procurado em seu consultório por Hagar, este não obedece às recomendações médicas: dieta e medicamentos. Cobra altos valores pelo seu atendimento</p>	<p>Símbolo da medicina “capitalista”</p>
<p><b>A mãe de Helga</b></p> 	<p>Sogra de Hagar. Apresenta uma relação conflituosa e sem afeto com o genro, não poupando palavras para criticá-lo</p>	<p>Modelo de sogra indesejada e não bem quista</p>

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS	REPRESENTAÇÃO
<p style="text-align: center;"><b>Olaf</b></p> 	<p>Sacerdote católico e conselheiro de Hagar</p>	<p>Paradoxo da vida desregrada de Hagar</p>
<p style="text-align: center;"><b>Kvack</b></p> 	<p>Enquanto Snert é parceiro de Hagar, a pata Kvack é companheira de Helga, de quem ouve com atenção as confidências</p>	<p>Animal antropomorfizado</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Embora outros personagens apareçam na saga, como os vizinhos, os cobradores de impostos, os funcionários da taberna e os guerreiros (tanto aliados quanto os inimigos), optou-se por não caracterizá-los, já que não são nominados na saga e funcionam, muitas vezes, como figurantes dentro das tirinhas.

## APÊNDICE E – Atividade de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
 ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
 Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
 Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### ATIVIDADE II PAUSA PROTOCOLADA

#### Primeira Parte



1. Quais personagens aparecem?
2. O que vocês sabem sobre esses personagens?
3. Onde eles estão?
4. Que elementos permitem indicar o lugar onde os amigos estão?
5. Quem é Helga?
6. Na sua opinião, por que Ed Sortudo faz a pergunta a Hagar: “Você não disse pra Helga que chegaria cedo em casa?”?
7. Hagar também lança uma pergunta ao amigo: “Ahã... que horas são?”. O que você imagina que Ed Sortudo responderá?
8. Hagar está preocupado? Como vocês chegaram a essa conclusão?



## Segunda Parte



1. Vocês imaginavam que a resposta seria essa?
2. Os personagens estão no mesmo lugar?
3. A resposta de Ed Sortudo é lógica?
4. Hagar estaria MEIO atrasado mesmo? Por quê?
5. O que Hagar está carregando? É preciso carregar isso?
6. O que vocês acham que vai acontecer na próxima parte?

## Terceira Parte



1. Onde os personagens estão?
2. Aconteceu o que vocês esperavam?
3. Vocês acreditam que Helga ficará furiosa?
4. O que vocês imaginam pela fala de Hagar: "Tem um jeito de descobrir isso"?
5. O que Hagar vai fazer?

## Quarta Parte



1. A atitude de Hagar correspondeu às suas expectativas?
2. O que Hagar tem em mente ao lançar mão dessa técnica?
3. Como é o chapéu de Hagar?
4. O que deve acontecer a partir de agora?
5. Se vocês estivessem no lugar de Hagar, como reagiriam?

## Quinta Parte



1. Hagar explica a Ed Sortudo o plano em torno da sua ação de jogar o chapéu pela porta. Vocês esperavam que a intenção fosse essa mesma?
2. A técnica utilizada por Hagar é comum? Vocês a consideram uma técnica válida?
3. Ed Sortudo está calado, mas sua fisionomia indica como está se sentindo diante da situação. O que o semblante dele revela?
4. Hagar está com medo?
5. Qual deverá ser a reação de Helga?

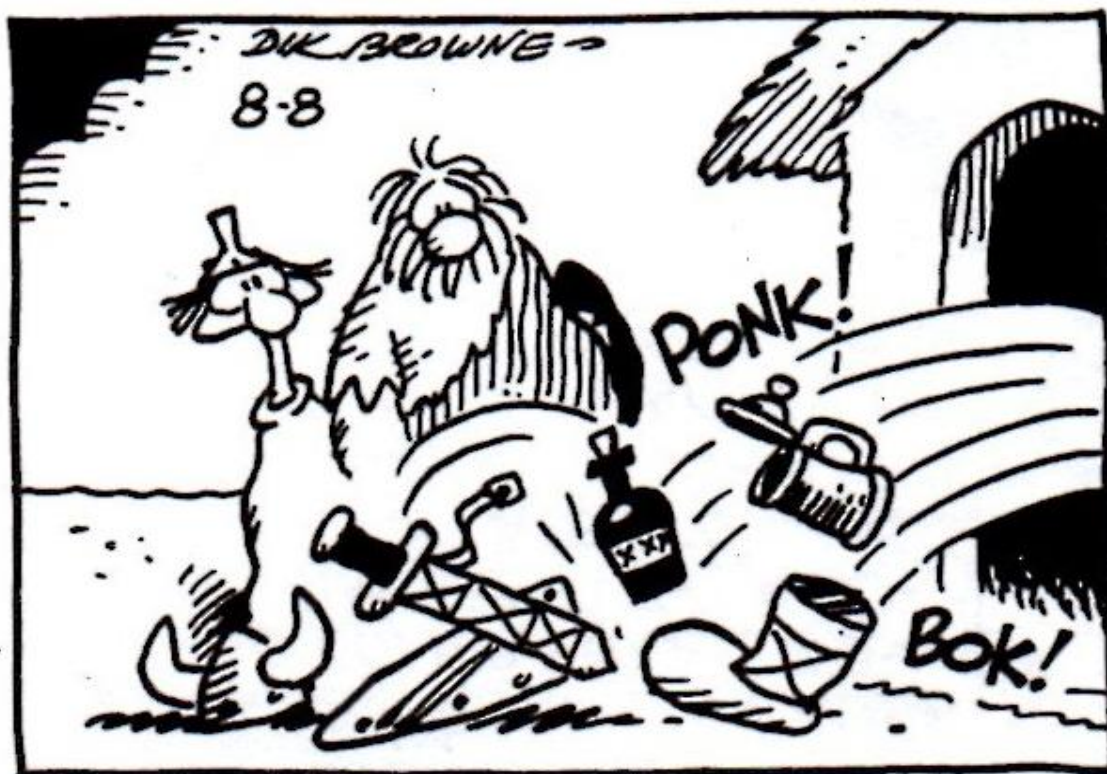


## Sexta Parte



1. O que aconteceu? Helga está furiosa?
2. Vocês esperavam por isso?
3. Vocês concordam com a atitude de Helga?
4. Em torno do chapéu de Hagar, bem como em frente, aparecem umas linhas. O que elas indicam?
5. Qual é a reação de Hagar e Ed Sortudo?
6. O que deve acontecer no próximo quadrinho?

## Sétima Parte



1. O que está acontecendo?
2. Hagar e Ed Sortudo tiveram coragem de entrar na casa?
3. O que Helga está jogando pela porta?
4. A quem pertencem os objetos jogados?
5. As linhas que apareceram no bloco anterior voltam a aparecer. Continuam com o mesmo sentido?
6. O que Hagar deve fazer agora?
7. A próxima parte já é o desfecho. O que vai ocorrer? Alguém vai intervir na confusão? Helga estará mais calma? Hagar terá coragem de, enfim, entrar na casa? O que Ed Sortudo fará?

## Oitava Parte



1. Como vocês classificariam o atual sentimento de Helga?
2. Algum objeto jogado por Helga chama atenção? Qual (is)? Por quê?
3. O que se verifica no final?
4. Vocês esperavam que a história acabasse assim?
5. Vocês dariam um outro desfecho para a narrativa? O desfecho criado por vocês é condizente com o comportamento dos personagens?
6. Hagar age corretamente quando desiste de entrar na casa e sai com o amigo Ed Sortudo?
7. Não se vê a imagem de Helga em nenhum momento. Isso impediu a interpretação?
8. O que a narrativa como um todo demonstra sobre Hagar, Ed Sortudo e Helga? A atitude deles, levando em conta as características comuns de cada um, surpreendeu em algum momento?



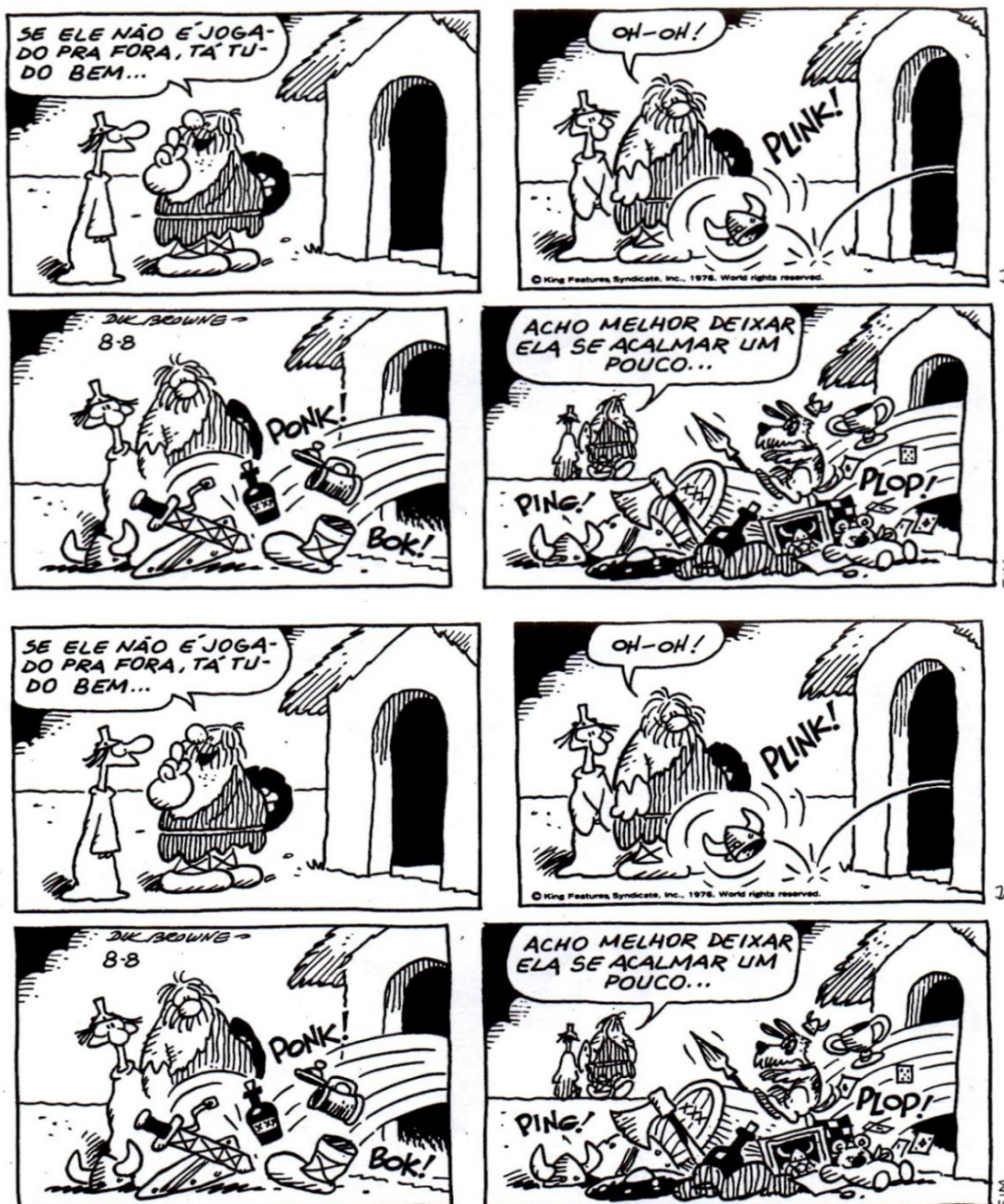
## APÊNDICE F – Material de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



Agora, vejam como é a narrativa integralmente!



Fonte: O melhor de Hagar, o Horrível. v. 3, 2011, p. 20-21.



## APÊNDICE G – Atividade de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### ATIVIDADE

**Questão 01.** As tirinhas a seguir tiveram as falas dos balões retiradas parcial ou totalmente. Levando em conta o contexto sociocultural de “Hagar, o horrível”, a Gramática Sistêmico-Funcional e o efeito humorístico do gênero tirinhas, complete os balões com suas palavras.

a)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/yaet7fs8>>. Acesso em: 12 set. 2017.

b)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/y95p3udq>>. Acesso em: 12 set. 2017.

c)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/ybb62qqt>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Agora, veja os textos originais e compare com o que produziu.

a)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/yaet7fs8>>. Acesso em: 12 set. 2017.

b)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/y95p3udq>>. Acesso em: 12 set. 2017.

c)



Fonte: Imagem disponível em: <<http://tinyurl.com/ybb62qqt>>. Acesso em: 12 set. 2017.

## APÊNDICE H – Atividade de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### PAUSA PROTOCOLADA

#### Primeira parte



1. Quem são os personagens que aparecem? Qual é a relação entre eles?
2. Está havendo um diálogo entre o casal?
3. O que os aspectos visuais abaixo e em torno da mulher revelam?
4. A linguagem dos balões é igual? Por quê?
5. O que significa a forma como Hagar aparece?
6. Os aspectos textuais expõem alguns fatos típicos da primavera. Algun(ns) deles surpreende(m) o leitor? Qual(is)? Por quê?
7. Se o texto não estivesse em preto e branco, quais cores seriam as mais recorrentes? Por quê?
8. Além da narração, que é característica das tirinhas, qual outro tipo de texto é explorado?
9. Qual é o espaço da narrativa?
10. Levante hipóteses: Por que a primavera é uma estação que favorece a saída de Hagar para a guerra?



## Segunda parte



1. Quem é Honi?
2. Dá para indicar o lugar onde as personagens estão?
2. Há um diálogo no quadrinho?
3. Que conversa Helga pretende ter com Honi?
4. Será uma conversa trivial? Por quê?
5. Por que, na primavera, seria o momento de ocorrer essa conversa?

## Terceira parte



1. Atente para a vegetação que aparece nos dois pólos. Elas são semelhantes?
2. A diferença entre a vegetação seria uma contradição?
3. Observe a expressão facial e corporal das personagens. Como está o semblante delas? E que o indica a posição da mão de Helga e a de Honi?
4. As vestimentas das duas mulheres são parecidas?
5. Por que elas não se vestem de forma semelhante?
6. Há um diálogo?
7. Sua opinião acerca do teor da conversa que a mãe terá com a filha continua a mesma?
8. O que deve acontecer no próximo quadrinho?

## Quarta parte



1. O que mudou nos aspectos visuais em relação ao quadrinho anterior?
2. Houve alguma mudança na sua expectativa sobre o conteúdo da conversa que a mãe terá com a filha?
3. Existem, de fato, “antigos mistérios e gloriosos segredos do sexo feminino”?
4. O mistério combina com a tipologia textual das tiras? Justifique.
5. Será que, no próximo quadrinho, ocorrerá a prometida conversa entre as duas?

## Quinta parte



1. Ocorreu a tão esperada conversa?
2. Como é o ambiente em torno das personagens?
3. Seria dia ou noite? Por quê?
4. O círculo que Helga desenhou se assemelha a qual símbolo?
5. O que o olhar e a posição das mãos de Honi insinuam?
6. Pelo que vocês já conhecem sobre Helga, misticismo é um tema que combina com o comportamento dela?
7. Por que Helga está fazendo tanto mistério?
8. No lugar de Honi, como vocês estariam se sentindo?
9. O próximo quadrinho é o penúltimo da história. Haverá a tão esperada revelação a Honi?



## Sexta parte



1. Foi revelado o segredo?
2. Helga deu alguma pista a mais sobre o mistério que pretende revelar à filha?
3. A imagem foca em todo o corpo das personagens? Por quê?
4. A posição da mão de Helga tem o mesmo sentido do que constatamos nos quadrinhos anteriores?
5. Como está a expressão facial das personagens?
6. Seguiremos para o próximo e último quadrinho e até aqui não sabemos o tão aguardado segredo a ser apresentado a Honi. Alguma coisa mudou em sua opinião? Vai mudar seu palpite? Será que alguém aqui vai acertar a charada?



## Sétima parte



1. Ficaram surpresos com o desfecho do enigma?
2. Por que era necessário tanto suspense?
3. Por que Honi precisaria saber que ‘todos os homens são uns vagabundos’?
4. Reparem no ambiente. Parece ser primavera?
5. Se fosse para colorir a imagem, vocês utilizariam as mesmas cores que sugeriram para o primeiro quadrinho? Por quê?
5. Qual a razão de a imagem das duas mulheres aparecer num plano mais distante do olhar do leitor?
6. O texto é humorístico? Por quê?

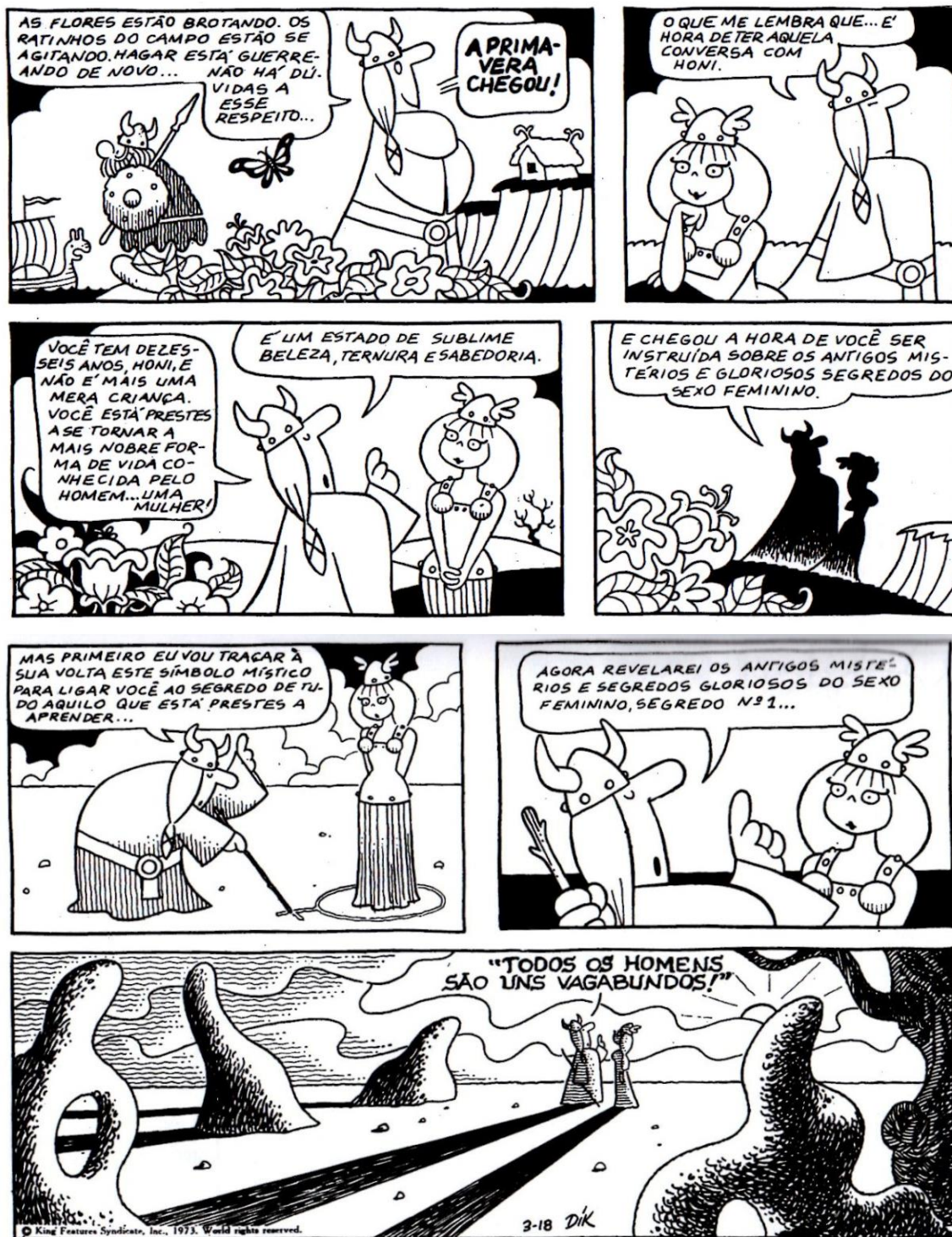
## APÊNDICE I – Material de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



Agora, vejamos como é a narrativa integralmente!



Fonte: O melhor de Hagar, o Horrível. v. 3, 2011, p. 42-43.

## APÊNDICE J – Atividade de intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### ATIVIDADE

Leia a tira a seguir.



Fonte: O melhor de Hagar, o Horrível. 2007 Volume 4, p. 43.

**Questão 01.** Observe as personagens.

a) As expressões faciais e corporais de Helga revelam quais sentimentos?

---

b) As expressões faciais de Hagar revelam quais sentimentos?

---

c) Explique a razão de o casal ter demonstrado esses sentimentos.

---



---

d) É possível Hagar defender-se?

---



---

**Questão 02.** Analise com atenção o espaço dos fatos.

a) Como é o ambiente em que Hagar está?

---



---

b) O que o ambiente revela sobre a ação do marido de Helga?

---



---



## APÊNDICE K – Atividade de pós-intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO I

Nome/Código: \_\_\_\_\_

Série/Turma: 9º A

Questão 01. Leia o texto que segue.



Fonte: O melhor de Hagar, o Horrível. 2009. Volume 6, p. 27.

O que provoca o humor na tira?

---



---



---



---

Questão 02. Analise a tirinha abaixo para responder à questão.



Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/WPaeE2>. Acesso em: 12 set. 2017.

Considerando os aspectos multimodais da tirinha, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- Pela sua expressão de espanto e pela linguagem verbal, Hagar, no primeiro quadrinho, mostra-se indignado por ver uma mulher trabalhando debaixo de um sol escaldante.
- De acordo com a leitura do primeiro quadrinho, o leitor espera que Hagar tome uma atitude contra o trabalho feminino realizado sob condições degradantes.
- Hagar traz, no segundo quadro, uma solução inesperada para o problema vivenciado pela esposa, quebrando a expectativa criada no primeiro quadrinho.
- A ideia de Hagar para resolver o problema apontado no primeiro quadrinho coloca-o como um marido que valoriza e respeita o trabalho desempenhado pela mulher.

## APÊNDICE L – Atividade de pós-intervenção



ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LOPES DA SILVA  
ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO  
Rua São Mateus, 1500 - Bairro- Todos os Santos II - CEP: 39.400-139  
Fone: 3212-6899 Montes Claros - Minas Gerais



### ATIVIDADE DE PÓS-INTERVENÇÃO II

Nome/Código: \_\_\_\_\_

Série/Turma: 9º A

Questão 01. Leia esta tira humorística.



Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/HJwvdy>. Acesso em: 12 set. 2017.

a) O que a linguagem (verbal e não verbal) revela sobre a relação de Hagar e Helga?

---



---



---

b) Os balões que aparecem no texto são iguais?

---



---

Analisar, com atenção, a tirinha a seguir.



Hagar, de Chris Browne.

Fonte: Imagem disponível em: <goo.gl/KdqPYp>. Acesso em: 12 set. 2017.

Questão 02. Explique o efeito humorístico do texto.

---



---



---



---