

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANNA FLÁVIA FARIA DANTAS DE MEDEIROS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE**

Vitória

2021

ANNA FLÁVIA FARIA DANTAS DE MEDEIROS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE**

Trabalho Final de Curso (TFC) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilioni Augusta da Costa

Vitória

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M488f Medeiros, Anna Flávia Faria Dantas de.

A formação do leitor crítico no ensino fundamental: análise de estratégias argumentativas no gênero *charge* / Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros. – 2021.

222 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Ilioni Augusta da Costa.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2021.

1. Leitura -- Estudo e ensino. 2. Caricaturas e desenhos humorísticos – Leitura – Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental – Formação – Leitura. 4. Compreensão na leitura – Crítica e interpretação. 5. Escrita. 6. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Costa, Ilioni Augusta da. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

ANNA FLÁVIA FARIA DANTAS DE MEDEIROS

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE
DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 26 de março de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA



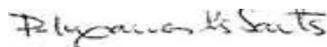
Doutora Ilioni Augusta da Costa
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Josiane Brunetti Cani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 1

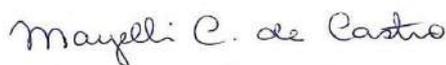
ANNA FLÁVIA FARIA DANTAS DE MEDEIROS

MEDEIROS, Anna Flávia Faria Dantas de; COSTA, Ilioni Augusta da. **Análise de estratégias argumentativas no gênero charge**. Vitória: Ifes, 2021. 62 p. (E-book: Sequência Didática)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 26 de março de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Mayelli Caldas de Castro
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Pollyana dos Santos
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Josiane Brunetti Cani
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e, acima de tudo, ao Senhor Jesus Cristo, por direcionar os meus passos e abrir as portas para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu esposo, Paulo, pela cumplicidade e pela serenidade de sempre.

Aos meus familiares, pela torcida. À minha irmã, Calu, pela parceria e cuidado. Ao meu irmão, Pedro, pelo carinho. Ao meu querido pai, Flávio, por seu amor incondicional. À minha tia Beth, pelas palavras de incentivo.

À minha grande amiga Tânia Porto, por seu apoio e bem-querer.

À minha querida amiga Cláudia Verônica E. Pestana, por compartilhar comigo grandes momentos no Profletras; momentos de alegria, de ansiedade e de vitória.

Aos meus colegas de turma do Profletras, que ficarão para sempre em minha memória.

Aos meus amados professores do Profletras, por sua humanidade e gentileza.

À banca de defesa composta pelas professoras Dr^a Mayelli Caldas de Castro, Dr^a Josiane Brunetti Cani e Dr^a Pollyana dos Santos, pela contribuição a esta pesquisa.

Aos meus queridos alunos, pela dedicação a este projeto.

À Capes, pelo apoio financeiro.

E, de modo muito especial, à minha orientadora, Dr^a Ilioni Augusta da Costa, por caminhar junto comigo nessa longa jornada; pelo seu profissionalismo e por dividir seu vasto conhecimento.

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*),
meu maior exemplo nesta terra.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar estratégias argumentativas no gênero charge, como recurso pedagógico para a formação de leitores mais hábeis e acurados no Ensino Fundamental II. O estudo parte do pressuposto de que a argumentação é inerente à linguagem e está inscrita nos mais variados gêneros discursivos, em funcionamento nas diversas atividades sociais realizadas pelas pessoas em suas interações cotidianas. A pesquisa ancora-se nos estudos sobre Argumentação (ARISTÓTELES, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014; AMOSSY, 2018, 2019; FIORIN, 2017); em conceitos desenvolvidos na Semiótica, com destaque à Semiótica Plástica (FLOCH, 2001; TEIXEIRA, 2008; TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014; PIETROFORTE, 2018, 2019); nos postulados sobre leitura e compreensão (KOCH; ELIAS, 2008; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2016), e nos estudos sobre o gênero discursivo charge (ROMUALDO, 2000; FLÔRES, 2002). O trabalho, de abordagem qualitativa, se caracteriza como pesquisa-ação e busca sistematizar a prática de leitura em sala de aula, a fim de formar leitores críticos e cidadãos conscientes do mundo que os cerca, numa aproximação entre o gênero charge e o cotidiano do aluno. Como instrumentos metodológicos para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, foram realizadas avaliação diagnóstica do nível de leitura dos alunos e oficinas de leitura de charges, além de conversa com um chargista. As aulas mostraram-se bastante profícuas, tanto no que diz respeito à participação dos alunos nas discussões coletivas, quanto ao seu progresso como leitores mais atentos aos aspectos multissemióticos constituintes dos textos. A experiência consolida-se com a produção de um Caderno Pedagógico, com o propósito de compartilhar com professores de Língua Portuguesa atividades de leitura de charge, com destaque às escolhas linguísticas e extralinguísticas que orientam argumentativamente a leitura.

Palavras-chave: Argumentação. Charge. Semiótica Plástica.

ABSTRACT

The present research aims to investigate argumentation strategies of the cartoon genre, as a pedagogical resource for the training of more capable and meticulous readers in a Middle School. The study makes the assumption that the argumentation is inherent to language and it is included in the most varied of discursive genres, in existence in several social activities performed by people in their everyday interactions. The research is based on studies about Arguments (ARISTÓTELES, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014; AMOSSY, 2018, 2019; FIORIN, 2017); in developed concepts by Semiotics, with emphasis on Plastic Semiotics (FLOCH, 2001; TEIXEIRA, 2008; TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014; PIETROFORTE, 2018, 2019); on the premise about reading and comprehension (KOCH; ELIAS, 2008; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2016), and in cartoons discursive genre studies (ROMUALDO, 2000; FLÔRES, 2002). This qualitative approach paper is defined as a research-action and seeks to systematize the classroom reading practice, in order to form critical readers and conscientious citizens of the world that surrounds them, in approximation between the cartoon genre and the student's routine. With methodological tools for the development of research activities, diagnostic evaluations of the student's reading levels and cartoon reading workshops were held, aside from a chat with a cartoonist. The classes were very successful, both in the student's group discussion participation and in their progress as more attentive readers to multisemiotics texts aspects. The experience consolidates itself with a Pedagogical Handbook, purposing to share cartoon reading activities with Portuguese teachers, also highlighting linguistics and extralinguistic choices that lead reading in an argumentation manner.

Keywords: Argumentation. Cartoon. Plastic Semiotics.

LISTA DE SIGLAS

IBEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PPP – Projeto Político Pedagógico

CP – Compreende parcialmente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Charge de Amarildo – Como termina uma briga	36
Figura 2 – Horizontes de compreensão textual	43
Figura 3 – Charge de Amarildo – Como termina uma briga	55
Figura 4 – Charge de Simon Taylor	73
Figura 5 – Charge de Ivan Cabral	78
Figura 6 – Charge de Amarildo – 28 março 2020.....	84
Figura 7 – Charge de Duke – 16 julho 2020.....	86
Figura 8 – Charge de Amarildo – 11 maio 2020.....	87
Figura 9 – Capa do Jornal A Gazeta – 19 dezembro 2011	90
Figura 10 – Página do jornal <i>on-line</i> Globo Esporte – 18 dezembro 2011	92
Figura 11 – Charge de Mário Alberto – 18 dezembro 2011.....	93
Figura 12 – Charge de Genildo – 24 novembro 2019	107
Figura 13 – Cartum de Quino	109
Figura 14 – Tirinha de Chris Browne	110
Figura 15 – Cartum de Caulos	114
Figura 16 – Cartum de Adão Iturrusgarai	115
Figura 17 – Tirinha de Iotti.....	116
Figura 18 – Tirinha de Jim Davis.....	118
Figura 19 – Fotografia de Alexandre Orion	133
Figura 20 – Charge de Genildo	136
Figura 21 – Charge de Genildo	139
Figura 22 – Charge de Genildo	149
Figura 23 – Charge de Amarildo	153
Figura 24 – Charge de Ivan Cabral – Isolamento Social	162
Figura 25 – Charge de Amarildo	165
Figura 26 – Charge de Amarildo	170

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Pátio da UMEF Joffre Fraga.....	67
Fotografia 2 – Quadras da UMEF Joffre Fraga	68
Fotografia 3 – Biblioteca da UMEF Joffre Fraga	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias do plano da expressão	54
Quadro 2 – Paralelo entre pesquisa-ação e pesquisa convencional.....	63
Quadro 3 – Descrição das etapas da pesquisa.....	65
Quadro 4 – Respostas ao item 7.....	77
Quadro 5 – Respostas à questão 1.....	95
Quadro 6 – Respostas à questão 2.....	96
Quadro 7 – Respostas à questão 3.....	98
Quadro 8 – Respostas à questão 4.....	99
Quadro 9 – Respostas à questão 5.....	100
Quadro 10 – Respostas à questão 6.....	101
Quadro 11 – Respostas à questão 7.....	102
Quadro 12 – Respostas à questão 8.....	103
Quadro 13 – Respostas à questão 1.....	119
Quadro 14 – Respostas à questão 2.....	120
Quadro 15 – Respostas à questão 3.....	121
Quadro 16 – Respostas à questão 4.....	123
Quadro 17 – Respostas à questão 5.....	124
Quadro 18 – Respostas à questão 6.....	124
Quadro 19 – Respostas à questão 7.....	126
Quadro 20 – Respostas à questão 8.....	127
Quadro 21 – Respostas à questão 9.....	128
Quadro 22 – Respostas à questão 10.....	129
Quadro 23 – Respostas à questão 11.....	129
Quadro 24 – Respostas à questão 1.....	141
Quadro 25 – Respostas à questão 2.....	142
Quadro 26 – Respostas à questão 3.....	143

Quadro 27 – Respostas à questão 4.....	144
Quadro 28 – Respostas à questão 5.....	145
Quadro 29 – Respostas à questão 6.....	147
Quadro 30 – Respostas à questão 1.....	155
Quadro 31 – Respostas à questão 2.....	156
Quadro 32 – Respostas à questão 3.....	157
Quadro 33 – Respostas à questão 4.....	158
Quadro 34 – Respostas à questão 5.....	159
Quadro 35 – Respostas à questão 1.....	171
Quadro 36 – Respostas à questão 2.....	172
Quadro 37 – Respostas à questão 3.....	173
Quadro 38 – Respostas à questão 4.....	174
Quadro 39 – Respostas à questão 5.....	175
Quadro 40 – Respostas à questão 6.....	176
Quadro 41 – Respostas à questão 7.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias dos alunos do 9º ano no PISA.....	45
Gráfico 2 – Bairros onde residem os alunos.....	70
Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos.....	70
Gráfico 4 – Acompanhamento familiar dos estudos	71
Gráfico 5 – Índice de compreensão geral dos alunos	180
Gráfico 6 – Índice individual de compreensão dos alunos.....	183

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTUDOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO.....	20
2.1	A RETÓRICA DE ARISTÓTELES – BREVE HISTÓRICO	22
2.2	A NOVA RETÓRICA.....	25
2.3	A ADAPTAÇÃO DO DISCURSO AO AUDITÓRIO	28
3	COMPREENSÃO TEXTUAL E ENSINO DE LEITURA	40
3.1	LEITURA DE GÊNEROS MULTIMODAIS	47
4	SEMIÓTICA PLÁSTICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS	51
5	O GÊNERO CHARGE	58
6	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
6.1	O CENÁRIO DA PESQUISA	66
6.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
7	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	72
8	PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CHARGES	83
8.1	PRIMEIRA OFICINA.....	83
8.1.1	Encontro virtual – Atividade de compreensão oral	83
8.1.2	Atividade de compreensão escrita.....	89
8.1.3	Análise da atividade de compreensão escrita	94
8.2	SEGUNDA OFICINA	105
8.2.1	Encontro virtual – Atividade de compreensão oral	105
8.2.2	Atividade de compreensão escrita.....	113
8.2.3	Análise da atividade de compreensão escrita	119
8.3	TERCEIRA OFICINA	131
8.3.1	Encontro virtual – Atividade de compreensão oral	131
8.3.2	Atividade de compreensão escrita.....	138

8.3.3	Análise da atividade de compreensão escrita.	141
8.4	QUARTA OFICINA	148
8.4.1	Encontro virtual – Atividade de compreensão oral	148
8.4.2	Atividade de compreensão escrita	152
8.4.3	Análise da atividade de compreensão escrita	154
8.5	QUINTA OFICINA	160
8.5.1	Encontro virtual – Atividade de compreensão oral	161
8.5.2	Atividade de compreensão escrita	169
8.5.3	Análise da atividade de compreensão escrita.	171
8.6	ENCONTRO VIRTUAL COM O CHARGISTA GENILDO RONCHI	178
8.7	ANÁLISE DO NÍVEL DE LEITURA DOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DAS OFICINAS	180
9	PRODUTO EDUCACIONAL	191
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE A – Avaliação Diagnóstica	203
	APÊNDICE B – Atividade de compreensão escrita da primeira oficina	205
	APÊNDICE C – Atividade de compreensão escrita da segunda oficina	208
	APÊNDICE D – Atividade de compreensão escrita da terceira oficina	212
	APÊNDICE E – Atividade de compreensão escrita da quarta oficina	214
	APÊNDICE F – Atividade de compreensão escrita da quinta oficina	216
	APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido	218
	APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido	220
	APÊNDICE I – Carta de anuência	222

1 INTRODUÇÃO

Formar leitores críticos e conscientes do mundo que os cerca tem sido uma preocupação constante nos estudos sobre o ensino de língua materna. Antunes (2009, p. 185) afirma que, no Brasil, “[...] a escola vem falhando na sua função de formar leitores [...]”. Isso porque, segundo a autora, tem-se dado maior atenção ao ensino de gramática, mais precisamente, ao ensino da nomenclatura das classes gramaticais, fora dos contextos de interação, em detrimento do ensino de leitura. Kleiman (2016, p. 22) aponta que a leitura em sala de aula muitas vezes constitui uma “atividade árida e tortuosa”, por resumir-se à decifração de palavras, a cópias maçantes e a questões gramaticais. Os dados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indicam que metade dos estudantes brasileiros não atingiu o mínimo de proficiência esperado em leitura. Dentre os problemas revelados, o programa mostrou que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldade de compreender textos que possuem alto grau de informatividade e que requerem a habilidade de realizar inferências.

Pensando em mitigar esses problemas em nossas turmas do 9º ano, intentamos investigar estratégias argumentativas no gênero charge, como recurso pedagógico para a formação de leitores. A escolha da charge como gênero discursivo para análise se deu pelo seu caráter de multimodalidade, pela linguagem bastante particular, que oportuniza a aproximação entre autor e leitor. A composição sincrética da charge é um recurso que chama a atenção, principalmente dos leitores na faixa etária de treze a quinze anos, participantes desta pesquisa, uma vez que o gênero se constitui de diferentes formas de apresentação como palavras, imagens, cores e formatos.

Conforme estudos de Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 316), a multiplicidade de linguagens que instaura novas exigências de leitura no mundo contemporâneo não pode estar distante da escola. De acordo com as autoras, ao fechar-se para a novidade, a escola afasta-se do universo juvenil e perde a possibilidade de “[...] tocar afetos de interesse do público estudantil”. Para superar esse entrave, as autoras defendem que é preciso incorporar à aula de português gêneros multissemióticos de todos os tipos:

A aula de português deve girar em torno da análise de um texto, que pode se apresentar nas mais diferentes materialidades e nas mais exuberantes configurações multimodais. Diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317).

Acreditamos que a charge constitua uma excelente estratégia de leitura para aproximar temas de relevância social da vida cotidiana do aluno, uma vez que esse gênero, amplamente difundido na esfera jornalística, relaciona-se a temas atuais em destaque na sociedade.

Além disso, por apresentar recursos argumentativos que orientam o discurso para possíveis efeitos de sentido, a charge representa um excelente artifício a ser utilizado pelo professor para a formação de opiniões. A leitura de charges na sala de aula proporciona ao aluno ver o texto a partir de seus constituintes semióticos, em que a produção de sentido ocorre na relação cooperativa e dialógica¹ entre autor-leitor. Dessa forma, desvelar as intencionalidades e os contextos que subjazem à construção dos discursos presentes nas charges, com vistas à formação de um leitor crítico, constitui o propósito desta pesquisa.

A partir dessas reflexões foram elaborados os seguintes objetivos para o estudo: 1) objetivo geral: investigar estratégias argumentativas no gênero charge como recurso pedagógico para a formação de leitores críticos, em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental; 2) objetivos específicos: analisar as intencionalidades e os contextos que subjazem à construção do discurso presente na charge; entender como se processa a produção de sentidos, por meio das marcas linguísticas e não linguísticas presentes no gênero charge; investigar a construção do *pathos* aristotélico no discurso da charge como recurso persuasivo; compreender o funcionamento da língua como fenômeno languageiro², cognitivo e sociopolítico; observar a multissemiose que compõe o gênero charge; trabalhar oficinas de leitura de charges; avaliar o nível de leitura dos alunos, se leitura crítica ou de superfície do

¹ Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2018, p. 21).

² Adotamos essa nomenclatura de Amossy (2018) para designar a ação da linguagem concreta no espaço social.

texto; produzir um Caderno Pedagógico em formato *e-book* com proposições de atividades com o gênero charge.

Acreditamos que, por possibilitar a inserção do pesquisador no seio da comunidade ou grupo que pretende analisar, neste caso específico, professora e alunos, no contexto de sala de aula, a pesquisa-ação de abordagem qualitativa constitui o melhor caminho metodológico para a aplicação deste estudo. Situada no bairro Vale Encantado, na periferia de Vila Velha – ES, a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida possui cerca de 1400 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. É importante dizer que a escola apresenta muitas demandas em relação à melhoria do desempenho dos alunos, haja vista os resultados insatisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o nível abaixo da meta em proficiência em Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica³ (SAEB).

A presente pesquisa ancora-se nos estudos sobre Argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014; FIORIN, 2017; AMOSSY, 2018, 2019); em conceitos desenvolvidos na Semiótica, com destaque à Semiótica Plástica (FLOCH, 2001; TEIXEIRA, 2008; TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014; PIETROFORTE, 2018, 219); nos postulados sobre leitura e compreensão (KOCH; ELIAS, 2008; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2016) e sobre o gênero discursivo charge (ROMUALDO, 2000; FLÔRES, 2002).

O estudo constitui-se de quatro etapas: a primeira etapa compreende o exame do aporte teórico que serviu de fundamento para a produção das atividades de leitura de charges e para as análises dos resultados obtidos; a segunda consiste na aplicação de avaliação diagnóstica inicial do nível de leitura dos alunos. A terceira etapa desta pesquisa corresponde à realização de cinco oficinas de leitura de charges e à análise dos dados. A quarta e última etapa deste estudo constitui-se da produção de um Caderno Pedagógico em formato *e-book*, que tem por propósito auxiliar o trabalho de professores com a leitura de charges e de outros gêneros multimodais, com sugestões de atividades e de análise de textos.

³ Fonte: Projeto Político Pedagógico da UMEF Joffre Fraga.

Em um primeiro momento, de forma presencial, realizamos avaliação diagnóstica para avaliarmos o nível de leitura dos alunos. Logo que terminamos a aplicação da avaliação, as aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia de coronavírus⁴ e, por esse motivo, as oficinas de leitura de charge, elaboradas a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, foram divididas em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio do aplicativo *Google Meet*; 2) atividade de compreensão escrita, enviada aos alunos por meio da ferramenta Google Sala de Aula e por meio impresso para os estudantes que não possuíam acesso à internet. A intenção dessa dinâmica foi mitigar a distância entre os alunos, impossibilitados de irem à escola por conta do isolamento social à época da aplicação das oficinas.

Na próxima seção, apresentamos os postulados sobre argumentação, que remontam à Antiguidade.

⁴ O Novo coronavírus, chamado de - nCoV-2019, iniciou sua onda de infecção em uma província chinesa, Wuhan, especificamente em um mercado de vendas de animais silvestres, no final do ano de 2019. No mês de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde decretou o estado de pandemia. A doença provocada por esse vírus ficou conhecida como COVID-19, do inglês, coronavírus disease 2019. Em abril de 2021 já foram registradas mais de 353 mil mortes pela doença no Brasil. Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/resumos-a-familia-dos-coronavirus-e-o-novo-representante-abordagem-sobre-o-sars-cov-2-ligas>>. Acesso em 10 abril 2021.

2 ESTUDOS SOBRE ARGUMENTAÇÃO

Neste estudo, parte-se do princípio de que a linguagem é essencialmente argumentativa, ou seja, é por meio do uso da língua/linguagem que os indivíduos não só compartilham suas experiências de vida, sua percepção de mundo, seus desejos, mas também interagem socialmente, posicionando-se uns perante os outros.

A linguagem, assim, atua como lugar em que se assumem pontos de vista, e cujo propósito é a persuasão, ou seja, a busca pela adesão do ouvinte aos pontos de vista do locutor, que resultam de experiências acumuladas, de sua compreensão da realidade que o circunda. O modo de funcionamento real do discurso, na concepção adotada neste estudo, é o dialogismo. O homem, como ser dotado de razão e de vontades, constantemente julga, avalia, critica, isto é, forma juízos de valor. Assim, por meio do discurso, tenta influenciar o comportamento do outro, fazê-lo compartilhar de suas opiniões.

Desse modo, entende-se que a interação entre os indivíduos resulta da capacidade que têm de inscrever-se na linguagem, quando em situações discursivas, e de provocar o outro, seu interlocutor, a posicionar-se como sujeito de vontades.

Destacar nas aulas de leitura a observação de como se processa a produção de sentidos, a partir da cooperação entre o sujeito autor e o sujeito leitor configura o objetivo desta pesquisa. Para tanto, elegemos a charge como gênero discursivo para análise, pelo seu caráter de multimodalidade, por sua alta qualidade estética e por sua linguagem simples e direta que aproxima autor e leitor.

Adotamos a concepção de que a argumentação está inscrita nos mais variados gêneros discursivos em funcionamento nas diversas atividades sociais realizadas interacionalmente. Isso significa dizer que a intencionalidade subjacente à enunciação, em situação dialógica, orienta o sentido a ser construído cooperativamente, dada a situação discursiva. Nessa mesma orientação, Amossy (2018, p. 12) defende que a argumentação é constitutiva do discurso, pois, segundo a autora, “[...] não há discurso sem enunciação [...]”.

Se se entende a argumentatividade como algo que está inscrito na linguagem, parte-se do princípio de que ninguém diz o que não acredita ser importante; logo, toda ação de dizer comporta a intenção, por parte do locutor, de ‘mostrar’ a conclusão para a qual o alocutário deve se encaminhar.

De acordo com Fiorin (2017. P. 9), “[...] todo discurso tem uma dimensão argumentativa”. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos, os que, no dizer de Amossy (2018, p. 44), possuem uma “visada argumentativa”: aqueles caracterizados por uma intenção consciente de persuadir, de modificar o posicionamento do alocutário, entre os quais se destacam uma defesa em tribunal, a pregação de um sermão, um anúncio publicitário e a charge. Outro exemplo de discurso que possui uma visada argumentativa é o discurso político, cujo objetivo principal é persuadir os eleitores a votar em determinados candidatos ou a apoiá-los. Há, ainda, os discursos que portam uma dimensão argumentativa sem a intenção explícita de persuasão, como, entre outros, as narrativas de ficção, as reportagens e os artigos científicos.

Considerando-se que a sociedade é dividida em grupos, cada qual com sua visão de mundo, sua cultura e seus interesses, o discurso constitui uma arena de conflitos e, ao mesmo tempo, um palco de acordos (FIORIN, 2017, p. 48). Um discurso pode concordar com outro ou dele discordar. Nas palavras do autor:

[...] Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso (FIORIN, 2017, p. 29).

Perelman e Olbrechts-Tyteca, em seu *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica* (2014), não distinguem retórica e argumentação. Nessa obra, os dois termos designam os meios verbais passíveis de fazer os espíritos aderirem à determinada tese. Os autores definem a argumentação como “[...] o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2014, p. 4).

Dessa forma, a presente pesquisa partirá dos estudos realizados por Amossy (2018, 2019), Fiorin (2017) e Perelman e Obrechts-Tyteca (2014) sobre os fundamentos da argumentação que remontam à Retórica aristotélica, para inscrevê-la no discurso.

2.1 A RETÓRICA DE ARISTÓTELES – BREVE HISTÓRICO

O homem, ser social dotado de inteligência, tenta constantemente influenciar o outro a aderir à sua tese. Como afirma Azevedo (2000, p. 35), “[...] ao invés de agir com o outro e com o mundo, o homem na verdade age sobre eles, tentando sempre influenciá-los [...]”.

A sociedade é dividida em grupos, cada qual com sua visão de mundo, sua cultura, suas ideologias, por isso Fiorin (2017, p. 9) destaca que os discursos são sempre o lugar da contradição, da argumentação, ou seja, são lugares para disputa de vozes, já que “[...] a base de toda dialética⁵ é a exposição de uma tese e sua refutação [...]”. Para o autor, todos os discursos são argumentativos, uma vez que seu modo de funcionamento real é o dialogismo.

Os estudos sobre argumentação remontam à Antiguidade. Em Amossy (2018), encontram-se apontamentos sobre a concepção histórica da Retórica de Aristóteles, escrita entre 329 e 323 a.C.. A autora destaca que a retórica, para os antigos, consistia numa teoria da fala eficaz, definida como a arte de persuadir.

[...] Na concepção advinda de Aristóteles, a retórica aparece como palavra destinada a um auditório que ela tenta influenciar, submetendo-lhe posições suscetíveis de lhe parecerem razoáveis. Ela está presente em todos os domínios humanos em que é preciso adotar uma opinião, tomar uma decisão, não com base em uma verdade absoluta fora de alcance, mas fundamentando-se no que parece plausível [...] (AMOSSY, 2018, p. 16).

Amossy (2018) ainda destaca o aspecto cultural e social da retórica aristotélica, por esta situar-se no contexto da *polis*⁶, ou seja, numa organização social constituída por cidadãos que discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade. Fiorin (2017, p. 26) afirma que “[...] a retórica é, de certa forma, filha da democracia”. É na democracia,

⁵ O termo refere-se ao conceito de Aristóteles para “[...] disputa contra um adversário escolhido – diálogo em que o confronto das teses em presença favorece a busca da verdade” (AMOSSY, 2018, p. 10).

⁶ Cidades-estado da Grécia antiga.

segundo o autor, que se desenvolve a contradição. A retórica traz consigo a consciência da heterogeneidade discursiva e põe em relevo o conceito de antifonia, que, segundo Fiorin (2017), caracteriza a oposição entre dois discursos, cada qual com pontos de vista distintos. De acordo com o mesmo autor, “[...] só pela palavra antifônica se podem resolver as situações conflitantes sem aniquilar fisicamente o adversário [...]” (FIORIN, 2017, p. 26). A retórica só tem sentido onde é possível o livre exercício do julgamento. Nas ditaduras, como bem aponta o autor, não são admitidos pontos de vista divergentes.

Em suma, para a retórica antiga, de acordo com Amossy (2018, p. 17), a palavra possui força exercida nas trocas verbais, nas quais o homem racional pode, por meios não coercitivos, levar o outro a compartilhar de seus pontos de vista, amparando-se no plausível e no razoável.

A Retórica de Aristóteles compreende três livros. O primeiro explana sobre o orador, como ele constrói seu *ethos*; o segundo analisa o auditório, como ele compreende os argumentos em função do *pathos*; o terceiro livro estuda o *logos*, a mensagem expressa. O orador e o auditório são papéis socialmente determinados, cuja imagem se constrói no discurso (FIORIN, 2017, p. 69).

Há três tipos de meios de persuasão supridos pela palavra falada. O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espíritos; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece mostrar [...] (ARISTÓTELES, 2011, p.45).

Amossy (2018, p. 17) explica que na tradição aristotélica a retórica é definida como: a) um discurso que só existe dentro do processo de comunicação; b) um discurso que pretende agir sobre os espíritos; c) uma atividade verbal baseada na racionalidade, que se dirige a um auditório capaz de raciocinar; d) um discurso construído por estratégias verbais para chegar a sua finalidade de persuasão. De acordo com a mesma autora, o verossímil e o opinável constituem o horizonte da retórica, pois permitem raciocinar e comunicar sob normas de racionalidade nos domínios em que a verdade absoluta não pode ser garantida.

Fiorin (2017, p. 22) afirma que “[...] a retórica é a disciplina que, na história do Ocidente, deu início aos estudos do discurso”. Dessa forma, segundo o autor, os estudos do discurso devem herdar a retórica, ou seja, lê-la à luz dos problemas teóricos enunciados na atualidade. É desse pensamento que compartilhamos quando pretendemos analisar as estratégias argumentativas presentes no discurso da charge, com vistas a desvelar as intencionalidades, as pistas deixadas pelo orador a fim de persuadir seu auditório, o público leitor.

Com o passar do tempo, entretanto, a retórica reduziu-se a um arsenal de figuras. Amossy (2018, p. 7) explica que, “[...] voltada para os ornamentos do discurso, a retórica chegou a se esquecer de sua vocação primeira: imprimir ao verbo a capacidade de provocar a convicção”. A autora afirma, ainda, que, “[...] em consequência do papel cada vez mais reduzido do exercício oral da palavra pública, a retórica sofreu a supressão da *inventio* e da *dispositio*⁷, que foram transferidas para a lógica” (AMOSSY, 2018, p. 19). Fiorin (2017, p. 20) completa:

Ao longo do tempo, muitos autores começam a fazer uma distinção no que era um conjunto indissociável: de um lado, havia uma teoria da argumentação, que levava em conta as operações da invenção e da disposição, onde estariam os elementos destinados a convencer e persuadir (a topologia); de outro, havia uma teoria das figuras, que se ocupava da elocução (a tropologia, a teoria dos tropos) [...].

Assim, começou-se a pensar em duas retóricas: a da argumentação e a dos tropos. Genette (1975), citado por Fiorin (2017), mostra que, ao longo do tempo, acontece uma restrição da retórica. Primeiramente, foi-lhe amputada a teoria da argumentação e ela ficou restrita à teoria da elocução; depois, segundo o autor francês, a elocução foi reduzida a uma teoria das figuras. Para Genette (1975), afirma Fiorin (2017, p. 20), “[...] uma teoria do discurso deve herdar a retórica em sua integralidade”.

Freitas (2018) explica que, enquanto a Filosofia visa à verdade, a Retórica preocupa-se com o verossímil. A diferença de métodos de estudo entre essas duas disciplinas fez com que a Retórica perdesse prestígio ante à Filosofia. Diante do Positivismo de Comte (1798-1857), que defende a ideia de que o conhecimento

⁷ A retórica antiga possuía cinco operações: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* e *memoria* (FIORIN, 2017).

científico é a única forma de conhecimento verdadeiro, a Retórica Antiga é reduzida à arte do ornamento.

A partir dos anos 1960, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 1) distinguem a demonstração da argumentação: “[...] O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo”. Os autores dão novo fôlego aos estudos retóricos ao refletirem sobre o poder da palavra em sua perspectiva de troca social.

2.2 A NOVA RETÓRICA

Em sua obra intitulada *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, escrita em 1958, Perelman e Olbrechts-Tyteca rompem com as “retóricas restritas”, as quais reduziram os estudos retóricos a trabalhos de classificação ou de análise de figuras. Os autores insistem sobre a perspectiva comunicacional de toda argumentação. Para eles, qualquer argumentação se desenvolve em função de um auditório:

O que conservamos da retórica tradicional é a idéia (sic) mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente (sic) esquecer que se dá o mesmo com todo escrito. Enquanto o discurso é concebido em função direta do auditório, a ausência material de leitores pode levar o escritor a crer que está sozinho no mundo, conquanto, na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 7, grifo dos autores).

Para atuar por meio de seu discurso, o orador deve adaptar-se àquele a quem se dirige. Por orador, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) entendem tanto aquele que profere o discurso, quanto o que o escreve. Por auditório, compreendem “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22, grifo dos autores).

Amossy (2018, p. 21) explica que a perspectiva desses autores rompe com a concepção de argumentação como desdobramento de um raciocínio lógico que se distancia de toda relação interpessoal. Isso porque, para aqueles estudiosos, a argumentação distingue-se da lógica formal: enquanto esta deve levar à verdade, aquela é baseada no plausível, no verossímil.

Nessa perspectiva, o orador deve levar em conta crenças, valores e opiniões de seus interlocutores. Para tanto, “[...] o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 23).

Na visão perelmaniana, as opiniões de um homem dependem de sua cultura, de seu meio social, de seu círculo, mais que de seu caráter. Dessa forma, “[...] a cultura própria de cada auditório transparece através dos discursos que lhes são destinados [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 23).

Conforme aponta Amossy (2018, p. 107), a nova retórica enfatiza que a argumentação é construída sobre pontos de acordo entre orador e auditório. O orador busca fazer seus interlocutores aderirem à sua tese apoiando-se em um *tópico*, ou seja, em um conjunto de lugares-comuns. A autora explica que “[...] é sempre em um espaço de opiniões e crenças coletivas que ele tenta resolver um diferendo (sic), ou consolidar um ponto de vista”.

A noção de lugar-comum adotada pela nova retórica é derivada de Aristóteles (2011), como explica Fiorin (2017, p. 94). O estudioso brasileiro aponta que, na categorização aristotélica, os *topoi* (lugares) consistem em argumentos disponíveis numa espécie de inventário, dos quais o enunciador lança mão com vistas a persuadir seu enunciatário. Os *topoi* aristotélicos classificam-se em lugares próprios e em lugares-comuns. Os primeiros são específicos de uma ciência particular, ou seja, de um dado campo discursivo; os segundos, os lugares-comuns, podem ser utilizados em qualquer campo discursivo.

Fiorin (2017, p. 95) explica que, na visão aristotélica, lugar-comum define-se como “[...] esquema argumentativo que pode ganhar os conteúdos mais diversos, é uma matriz semântica, um molde discursivo”. A título de exemplo, poderíamos dizer “Se mesmo os deuses não são oniscientes, decerto os seres humanos não o são” (ARISTÓTELES, 2011, p. 188). Encontramos, assim, o lugar do mais e do menos. Por ser uma matriz para um argumento, o lugar-comum aristotélico admite argumentos conflitantes. “[...] Pode-se também enunciar o argumento de que quem

pode o mais não pode necessariamente o menos. Assim, uma celebridade não pode fazer certas coisas que estão ao alcance do homem comum” (FIORIN, 2018, p. 95).

Outra definição para lugar-comum – que não é a aristotélica – é a ideia de argumento pronto. Com o passar do tempo, essa acepção foi ganhando variantes novas conforme a época. Amossy (2018) apresenta um excerto de Barthes (1994) acerca dessa mudança:

[...] A tópica se tornou uma reserva de estereótipos, de temas consagrados, de “trechos” completos que são colocados quase obrigatoriamente no tratamento de qualquer assunto, o que deu origem à ambiguidade histórica da expressão *lugares-comuns* (*topoi koinoi, loci communi*): 1) são formas vazias, comuns a todos os argumentos (quanto mais vazias forem, mais são comuns [...]); 2) são estereótipos, proposições fastidiosamente repetidas [...]. Essa reificação da Tópica prosseguiu regularmente, depois de Aristóteles, através dos autores latinos; ela triunfou na neorretórica e foi absolutamente generalizada na Idade Média (BARTHES, 1994 [1970], p. 308, apud AMOSSY, 2018, p. 121, grifos do autor).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 95) denominam lugares-comuns “[...] as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias [...]”. Eles apresentam os lugares: da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência, da pessoa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 96). Importante salientar que, para esses estudiosos, a maior utilização de um tipo de *topos* em detrimento de outro denota valores e crenças de uma determinada sociedade e de seu tempo.

Assim, os autores do *Tratado da Argumentação* enfatizam que a argumentatividade é construída sobre pontos de acordo entre o orador e o seu auditório. Esses pontos de acordo são alicerçados pela *doxa*. Como explica Amossy (2018), ela não possui valor de verdade, mas é fundamentada na verossimilhança. Fiorin (2017, p. 107) a considera como “[...] as crenças partilhadas numa dada formação social numa determinada época”. A *doxa* é, portanto, a opinião comum sobre a qual o discurso com visada argumentativa fundamenta-se. A nova retórica, então, coloca em destaque a importância incontestável da recepção na troca argumentativa.

Na próxima seção, abordaremos a relevância do auditório na construção da argumentação.

2.3 A ADAPTAÇÃO DO DISCURSO AO AUDITÓRIO

Todo discurso é dito para e em função de alguém. O auditório possui um papel primordial na troca verbal, uma vez que, na visão da nova retórica, “[...] o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 23). Para persuadir seu público, o orador precisa adaptar-se a ele. Uma visão equivocada do auditório pode pôr a perder o jogo persuasivo.

Amossy (2018) explica que, para a nova retórica, adaptar-se ao auditório implica de sobremaneira apostar em pontos de acordo. É somente baseando seu discurso em premissas validadas pelo auditório que o orador pode obter sua adesão. Adaptar-se ao auditório, reitera Amossy (2018), é, primeiramente, levar em consideração a sua *doxa*.

Além disso, na concepção da nova retórica, o auditório constitui uma construção do orador: “O auditório presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). O importante é que a argumentação precisa conceber o auditório presumido o mais perto possível da realidade, sob pena de perder a eficácia. O orador deve conhecer seu público, suas aspirações, o meio do qual faz parte, para que possa aproximá-lo de seu ponto de vista.

A construção que o orador faz de seu auditório não se confunde com sua realidade empírica. Amossy (2018) explica que não é a presença real do interlocutor que influi na interação, mas a imagem que o locutor elabora dele:

[...] Nessa ótica, pode-se dizer que o auditório, segundo Perelman, é uma ficção verbal. Ele constitui uma ficção não somente porque é construído pelo orador – e, portanto, provém, pelo menos parcialmente, de seu imaginário –, mas também porque ele não se confunde com o público empírico. A imagem que o orador projeta de seu alocutário permanece, de fato, distinta da realidade concreta e imediata (AMOSSY, 2018, p. 55).

No entanto, a distância entre a realidade concreta e a imagem que o orador tem de seu auditório não deve ser grande, sob pena de ter “[...] as mais desagradáveis

consequências” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22). Isso porque, como denotam os tratadistas, uma argumentação considerada eficaz pode malograr, caso a construção do auditório seja “[...] inadequada à experiência”.

Ruth Amossy (2018) insiste na centralidade da *doxa* na construção do auditório. Para a estudiosa, a imagem que o locutor faz do seu alocutário depende, necessariamente, da noção que ele tem a respeito do grupo social ao qual o outro pertence. A autora explica que só é possível imaginar o auditório se o vincular a uma categoria social definida. É apenas dessa forma que é possível tentar prever suas reações.

Outra questão muito importante a ser levada em conta pelo orador é a composição de seu auditório. Ele pode estar diante de um auditório homogêneo, cujos pontos de vista são compartilhados, ou de um grupo heterogêneo composto por indivíduos diferenciados pelas posições que assumem.

O auditório homogêneo pode ser caracterizado por dois grupos distintos: 1) aqueles que compartilham crenças, ideologias, ou objetivos idênticos; 2) aqueles que compartilham pelo menos um denominador comum, mas que têm posições diferentes. O primeiro grupo representa, de acordo com Amossy (2018), a situação mais favorável à persuasão. O segundo grupo demanda maior esforço do orador, uma vez que este precisa construir sua argumentação pautada sobre pelo menos um ponto de acordo. Assim, em um culto ecumênico, por exemplo, o palestrante, para persuadir seu auditório, deve pautar sua argumentação em um denominador comum entre seus ouvintes. Um político, em tempo de campanha eleitoral, pode apostar em interesses da coletividade. A homogeneidade do público, como afirma Amossy (2018, p. 63), apesar de tudo, é sempre relativa e provisória.

O auditório heterogêneo ou compósito é formado por grupos diferenciados, que fazem parte de círculos sociais distintos. Perelman e Obrechts-Tyteca (2014, p. 24) destacam que:

[...] É muito comum acontecer que o orador tenha de persuadir um auditório heterogêneo, reunindo pessoas diferenciadas pelo caráter, vínculos ou funções. Ele deverá utilizar argumentos múltiplos para conquistar os

diversos elementos de seu auditório. É a arte de levar em conta, na argumentação, esse auditório heterogêneo que caracteriza o grande orador.

Perante uma assembleia, o orador pode dividir seu auditório em múltiplos grupos ou mesmo em grupos opostos. Nesse caso, como denotam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), diversos pontos de partida são possíveis para a empreitada persuasiva. O orador pode separar seu público de acordo com os grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem ou de acordo com os valores que eles acreditam.

Apenas um único indivíduo pode caracterizar um auditório compósito pelo fato de ele ter uma orientação sexual, uma vocação religiosa, uma inclinação política distinta. De acordo com Amossy (2018, p. 63), “[...] o caráter unificado ou não do público ao qual o locutor se dirige modela o discurso argumentativo e determina sua complexidade”.

Os autores de *A Nova Retórica* contrapõem a ideia de auditório particular e auditório universal. Destacam a fragilidade de toda argumentação que visa à persuasão somente de um auditório particular. À medida que o orador se adapta ao pensamento de seus ouvintes, corre o risco de sustentar-se em argumentos estranhos ou até mesmo opostos ao que aceitam outras pessoas diferentes das que o ouvem no momento. O adversário pode utilizar-se dos argumentos usados por ele para derrubar sua tese, apresentando-os àqueles a quem não eram destinados.

Na visão da nova retórica, o auditório universal é “[...] a imagem que o orador tem do homem razoável, de seus modos de pensar e de suas premissas” (AMOSSY, 2018, p. 76). O orador, ao dirigir-se ao auditório universal, reconhece que não poderá convencer a todos, mas apela para o que é válido para a razão de todo ser humano.

A questão do auditório universal coincide com a questão da capacidade para um discurso situado, de transcender os limites do tempo e do espaço, e de convencer um público que excede de longe o auditório imediato do filósofo ou do escritor [...] (AMOSSY, 2018, p. 75).

Assim, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), cada cultura e cada indivíduo têm sua concepção de auditório universal, de forma que seu estudo mostraria o que a humanidade considerou, ao longo da história, “[...] *real, verdadeiro e objetivamente válido*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 37, grifo dos

autores). Em suma, para atingir seu objetivo de persuasão o orador precisa, necessariamente, adaptar-se a seus interlocutores, tentando chegar o mais próximo possível da realidade vivida por eles.

Além disso, para inspirar confiança, o orador assume uma imagem diante de seu auditório. A retórica antiga denomina *ethos* (caráter) a imagem que o orador projeta de si no seu discurso. Ao construir sua fala, o orador deve ter uma noção de como seu auditório o enxerga. No seu dizer, ele pode transmitir uma imagem de confiabilidade, de competência e de lisura.

Como aponta Aristóteles (2011), tendemos mais a confiar em pessoas de bem, que se mostram honestas, francas e generosas. Fiorin (2017, p. 70), remetendo-se aos estudos aristotélicos, assevera que “[...] o *éthos* não se explicita no enunciado, mas na enunciação”. Em outros termos, o *ethos* do orador se revela nas marcas que o sujeito deixa em seu discurso. Para Aristóteles:

A persuasão é obtida graças ao caráter pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito. Confiamos em pessoas de bem de modo mais pleno e mais prontamente do que em outras pessoas, o que é válido geralmente, não importa qual seja a questão, e absolutamente válido quando a certeza exata é impossível e há divergência de opiniões. *Esse tipo de persuasão, semelhantemente aos outros, deve ser conseguido pelo que é dito pelo orador, e não pelo que as pessoas pensam acerca de seu caráter antes que ele inicie o discurso [...]* (ARISTÓTELES, 2011, p. 45, grifo nosso).

Dessa forma, o *ethos* constitui a imagem do orador construída na enunciação, e não o orador real. Na visão aristotélica, é necessário que a persuasão seja obtida pela força do dizer, e não somente pelo conhecimento prévio que o auditório tem do locutor. Fiorin (2017) explica que não há nada de psicológico na análise do *ethos*, mas trata-se da apreensão de um sujeito construído pelo discurso.

Toda enunciação implica a construção de uma imagem de si. Barthes (1994, p. 315, apud AMOSSY, 2018, p. 80) afirma que “[...] o orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isso, eu não sou aquilo”.

Ruth Amossy (2018) apresenta as noções de *ethos* discursivo e *ethos* prévio. A imagem que o locutor constrói de si em seu discurso constitui o *ethos* discursivo. Já

a imagem prévia que o auditório pode ter do orador antes de sua fala denomina-se *ethos* prévio.

A autora explica que o *ethos* prévio é concebido com base no papel social desempenhado pelo locutor e é apoiado também no seu estereótipo. Em sua obra intitulada *Imagens de si no discurso*, Amossy afirma que:

[...] O orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê internalizados e valorizados por seu público-alvo. Ele o faz não somente pelo que diz de sua própria pessoa (frequentemente, não é de bom-tom falar de si), mas também pelas modalidades de sua enunciação (AMOSSY, 2019, p. 126).

Assim, o locutor presume a imagem que seu interlocutor tem dele para adaptar-se a ela ou mesmo transformá-la, com vistas a atingir seu objetivo de persuasão. O auditório tem, então, no discurso, todos os elementos que lhe servirão para compor um retrato do locutor.

Não nos estenderemos nas definições do *ethos* do orador, no entanto é importante destacar as estratégias argumentativas às quais o locutor recorre para produzir uma imagem de si favorável à persuasão. De que forma o orador explora o trabalho da *doxa* e que marcas linguísticas ele inscreve no texto? Um exame das imagens do orador no discurso, associado ao conhecimento da situação de enunciação, permite deduzir como se estabelece um *ethos* que deve contribuir para a argumentação eficaz. Em outros termos, a imagem do orador pode ser apreendida por meio das marcas verbais que a constroem, como o nível de linguagem utilizado, a escolha de temas, a construção de personagens etc.

Outra importante estratégia argumentativa utilizada pelo orador está na tentativa de suscitar emoções em seu auditório. Aristóteles (2011, p. 45) afirma que “[...] a persuasão pode ser obtida através dos ouvintes quando o discurso afeta suas emoções [...]”. Isso porque, segundo o Estagirita, os julgamentos de valor que fazemos estão diretamente ligados aos sentimentos que experimentamos.

Para Aristóteles (2011), certos argumentos são eficazes para determinados auditórios, mas não o são para outros. Dessa forma, o orador necessita conhecer

seu público, o estado de espírito de seu alocutário, o seu *pathos*. “O *pathos* não é a disposição real do auditório, mas uma imagem que o enunciador tem dela” (FIORIN, 2017, p. 74). Essa imagem determina as escolhas linguísticas do enunciador.

Amossy (2018, p. 196) aponta que o filósofo grego se recusa a separar o *pathos* do *logos*. O conhecimento das paixões humanas, para Aristóteles, como nota a autora, é indispensável, porque “[...] ele permite agir pela palavra”. Para o filósofo, é imperativo saber em quais disposições afetivas se encontra o auditório para colocá-lo no estado de espírito propício à persuasão. Em outros termos, o *pathos* é o efeito emocional produzido no alocutário.

Ao longo dos tempos, diversas teorias da argumentação vêm apresentando diferentes posições quanto à dicotomia paixão *versus* razão. Um privilegia a convicção racional, outras defendem a arte de persuadir pela emoção.

Pascal (1914), citado por Amossy (2018), defende que, para persuadir, deve-se levar em conta aquilo que agrada o outro.

Qualquer que seja o objetivo de persuadir, é necessário considerar a pessoa que é visada, da qual se deve conhecer o espírito e o coração, quais princípios ela aceita, quais as coisas de que gosta [...], pois a arte de persuadir consiste tanto em agradar quanto em convencer, pelo fato de que os homens se governam mais por capricho do que pela razão (PASCAL, 1914, p. 356, apud AMOSSY, 2018, p. 197).

Por outro lado, como nota Amossy (2018), o apelo às paixões é visto com desconfiança desde os tempos remotos. Teme-se que o apelo às emoções leve o ser humano a convicções irracionais, que o torne indiferente aos argumentos do outro. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) exemplificam o fato de o orador estar tão envolvido com sua emoção que chega a pensar que todos compartilham de seus sentimentos:

[...] O homem apaixonado, enquanto argumenta, o faz sem levar suficientemente em conta o auditório a que se dirige: empolgado por seu entusiasmo, imagina o auditório sensível aos mesmos argumentos que o persuadiram a ele próprio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 27).

Amossy (2018) destaca que há muitas tensões e muitas reticências em torno do *pathos*. A preocupação de muitos estudiosos estaria na possibilidade de a lógica das paixões transformar a argumentação em pura encenação. Amiúde, segundo a mesma autora, o recurso ao *pathos* é visto como uma ameaça à alteridade:

[...] Insiste-se, frequentemente, no fato de que os demagogos se servem das paixões do auditório para levá-lo a adotar posicionamentos pouco recomendáveis, favorecendo a rejeição da alteridade, o ódio aos estrangeiros, os racismos e o isolacionismo (AMOSSY, 2018, p. 201).

Na contramão dessas posições, há trabalhos que mostram a legitimidade das emoções no processo persuasivo. Ruth Amossy (2018, p. 204-206) faz um apanhado geral das teorias mais recentes que abordam a questão das paixões como construção argumentativa. Dentre os autores citados em sua obra, podemos destacar os estudos de Micheli (2008), que, de acordo com a autora, defende que as emoções são argumentáveis, ou seja, podem ser justificadas ou refutadas. As emoções não são impermeáveis aos argumentos, ao contrário, elas estão abertas à argumentação e estão imbricadas com o *logos*.

Para Micheli (2008), como aponta Amossy (2018), as emoções têm origem em crenças e julgamentos. Esse pensamento vai ao encontro das posições assumidas por Charaudeau (2000, p. 130, apud AMOSSY, 2018, p. 206), para quem as emoções se baseiam em julgamentos de ordem moral. É possível, a partir desse entendimento, analisar de que forma determinada reação afetiva é suscitada em certas culturas e que lugares comuns a justificam.

Outro ponto importante acerca do *pathos* na construção do discurso é que não se pode confundir o sentimento suscitado no auditório com o que é sentido pelo orador: “[...] a descrição de uma paixão não leva necessariamente a compartilhá-la (AMOSSY, 2018, p. 207).

Ao se analisar a construção discursiva da argumentação, pode-se distinguir a emoção expressa em palavras daquela que é suscitada. Um enunciado como “Ela ficou indignada com a situação dos idosos” é diferente de “Os idosos sofriam maus-tratos escabrosos”. O segundo enunciado não expressa a indignação, mas visa provocá-la no alocutário; o primeiro sim.

A tentativa de despertar emoção no alocutário não obriga o locutor a fazer menções verbais do sentimento. Elas podem estar explícitas ou implícitas. As emoções podem ser expressas por procedimentos sintáticos, que podem funcionar como *pathémata*. *Pathémata* constituem “[...] elementos considerados capazes de provocar uma emoção no auditório” (AMOSSY, 2018, p. 214). Amossy (2018) esclarece que muitas vezes é difícil distinguir os *pathémata* da expressão da emoção (marcas linguísticas da afetividade no discurso).

Os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2000), no seio da pragmática linguística, examinam de que forma a inscrição da emoção na língua se processa. “[...] O emissor verbaliza uma emoção (sinceramente sentida ou não) por marcadores que o receptor precisa decodificar para sentir seus efeitos emocionais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2000, p. 59, apud AMOSSY, 2018, p. 213). Em relação ao *corpus* de nossa pesquisa, a charge, a questão que se coloca mais pertinente é identificar como a argumentação pode não expressar, mas suscitar, discursivamente, emoções no leitor. Na seção 8.4, que trata da análise do *pathos* como recurso persuasivo na construção do discurso chágico, discutiremos esse ponto.

Em suma, de acordo com Amossy (2018), o *ethos* e o *pathos* não têm sido apreciados de maneira justa pelas teorias centradas na razão. No entanto, na perspectiva da argumentação no discurso, a figura do locutor é determinante no jogo persuasivo, e razão e paixão estão interligadas. Assim, não há, na visão da autora, razão para ver como negativa a interferência da emoção no discurso argumentativo, pelo contrário, componentes emocionais e racionais estão tecidos na mesma trama discursiva.

Na Figura 1, a seguir, é possível perceber como o recurso ao *pathos* constitui importante estratégia argumentativa no gênero discursivo charge.

Figura 1 – Charge de Amarildo – Como termina uma briga



Fonte: Amarildo (2019)

A charge de Amarildo faz alusão ao decreto nº 9.847, de 25 de junho de 2019, que estabelece regras para aquisição, registro, porte e comercialização de armas de fogo no Brasil. O título e os subtítulos do texto remetem a duas possibilidades: o desfecho de uma briga em que os envolvidos estejam portando armas e em que não as estejam portando.

No primeiro e segundo quadros que constituem o texto, a imagem denota, aparentemente, dois pais de família. O primeiro quadro é constituído por um homem adulto (o pai), uma mulher adulta (a mãe) e um casal de crianças (os filhos); já o segundo quadro é constituído por um homem adulto (o pai), uma mulher adulta (a mãe) e uma criança, um menino (o filho). Em ambos os quadros os pais estão recebendo curativos de suas respectivas esposas em ferimentos decorrentes de seu envolvimento em uma briga.

No primeiro quadro, o personagem “brigão” levou a pior, pois está com hematomas no olho, além de um galo na parte anterior da cabeça, indicando que, possivelmente, recebeu pancadas nessa região. A fisionomia dos personagens demonstra

tranquilidade, o que se manifesta na expressão de sorriso e despreocupação, uma vez que os ferimentos no corpo do pai de família não apresentam gravidade.

Já no segundo quadro, o personagem masculino, aparentemente, venceu a briga na qual se envolveu, pois se encontra de pé, sorridente e com o braço erguido, mostrando os músculos, em sinal de vitória. Sua esposa faz um curativo em sua testa, mas o homem não apresenta nenhum hematoma.

No terceiro quadro, o personagem da primeira cena encontra-se, agora, em um caixão, sendo velado por sua esposa e seus filhos. O semblante de seus familiares é de tristeza e aflição. O menino encontra-se agarrado ao caixão do pai, em sinal de desolação. Tudo indica que a morte do homem foi consequência de uma briga em que seu oponente estava armado.

No quarto quadro, o personagem da segunda cena encontra-se, agora, na cadeia, provavelmente por ter assassinado com uma arma seu oponente. O ar de tranquilidade e valentia da cena anterior dá lugar ao sofrimento. O homem encontra-se sentado no chão, com a cabeça baixa, enquanto seu filho o olha pelas grades da cela com fisionomia de espanto, de sobressalto.

O discurso da charge de Amarildo (Figura 1) procura produzir um impacto sobre seu leitor, na medida em que busca fazê-lo aderir à tese de que o porte de armas pode causar grandes problemas. Como demonstram Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a relação entre orador e auditório é constitutiva, ou seja, a argumentação é direcionada por inteiro ao auditório que pretende influenciar. Nesse sentido, o auditório, o enunciatário ou o alocutário são produtores do discurso, na medida em que determinam as escolhas linguísticas e não linguísticas do enunciador, numa articulação entre o verbal e o não verbal.

No caso específico da charge em análise, essa articulação entre a linguagem verbal – título: *Como termina uma briga* e subtítulos: *Sem armas* e *Com armas* – e a linguagem não verbal – personagens, atitudes desses personagens, seleção de cores para compor a cena e contexto sócio-discursivo – orienta o leitor para a compreensão de que as consequências do porte de armas para a sociedade, em

função do risco de morte, são piores e/ou irreversíveis. Nessa perspectiva, o discurso chágico toma a violência como um evento factual, na medida em que minimiza os efeitos do ato violento quando não há a utilização de armas.

O recurso ao *pathos*, ou seja, a tentativa de suscitar emoção no alocutário, constitui estratégia para alcançar o público leitor da charge em tela. Amossy (2018, p. 213) explica que “[...] o emissor verbaliza uma emoção (sinceramente sentida ou não), por marcadores que o receptor precisa decodificar para sentir seus efeitos emocionais [...]”.

Na charge de Amarildo (Figura 1), a construção das emoções do auditório se dá pela figurativização da morte e da prisão. Em nossa cultura, a morte, principalmente de um pai que deixa mulher e filhos, configura-se como uma tragédia. Da mesma forma, a prisão de um homem que deixa seu filho desamparado pode suscitar sentimentos de piedade. Como destaca Amossy (2018, p. 54), “[...] o auditório possui um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa a levar à adesão, pode se apoiar”.

Desse modo, a presença de crianças no discurso da charge denota a intencionalidade do orador em suscitar o sentimento de comisseração e de empatia em seu auditório. O desamparo de crianças, seja por qualquer motivo, abala o sentimento moral que espera que a infância seja protegida e possa dispor de seus direitos. É, portanto, apoiando-se em um conjunto de lugares-comuns que o orador sustenta sua argumentação.

Vê-se, assim, como a construção do discurso na charge de Amarildo (Figura 1) é capaz de suscitar em seu auditório emoções de modo a persuadi-lo. A adesão do auditório às premissas determina a aceitabilidade das razões do sentimento, a saber, as armas podem transformar simples brigas em verdadeiras tragédias. A emoção se inscreve claramente nos dois desfechos trágicos – a morte e a prisão. Normas, valores e crenças implícitas sustentam as razões que suscitam o sentimento. A família que seguirá sem o pai – morto em uma briga em que seu oponente estava armado –, e o filho que fica desamparado, porque seu pai foi

encarcerado são os argumentos utilizados pelo orador a fim de criticar o decreto presidencial que regulamenta o porte de armas de fogo no Brasil.

Na próxima seção, analisamos os pressupostos teóricos sobre leitura e compreensão textual.

3 COMPREENSÃO TEXTUAL E ENSINO DE LEITURA

A motivação para investigar como se processa a produção de sentidos no gênero charge em seus aspectos multissemióticos vem da observação em sala de aula de que grande parte dos alunos que chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental apresenta inúmeras dificuldades de leitura e compreensão de textos em seus variados gêneros. A leitura da charge, por seu caráter multimodal e por sua densidade discursiva, constitui um desafio para o ensino, pois mobiliza mais de uma linguagem e requer do leitor a percepção do contexto sociopolítico a sua volta. Nesse sentido, o papel do professor como mediador desse processo é capital.

A compreensão de um texto, como aponta Marcuschi (2008, p. 230), não é uma herança genética nem um ato individual. Compreender, nas palavras do autor, constitui “[...] muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade [...]”. A interpretação de enunciados não constitui uma simples extração de informações, mas sim, segundo o autor, uma atividade colaborativa entre autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, para compreender um texto, é preciso levar em conta sua construção sócio-histórica, seus implícitos, é preciso fazer inferências. Ainda de acordo com o linguista, compreender é partir de conhecimentos prévios do leitor e das informações trazidas pelo próprio texto.

Marcuschi (2008) assevera que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos, mas que esses esquemas não são individuais nem únicos. A compreensão, segundo o autor, é orientada pelo sistema sociocultural internalizado ao longo de toda a vida. Koch e Elias (2008, p. 7) corroboram esse pensamento quando afirmam que os atores sociais, autor-leitor, mobilizam todo um contexto sociocognitivo para detectar uma gama de implícitos presentes em todo e qualquer texto. Nessa perspectiva, as autoras postulam que

[...] a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico (sic) compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística (sic) como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos

como 'estrategistas' na interação pela linguagem (KOCH; ELIAS, 2008, p. 7, grifo das autoras).

Marcuschi (2008) explica que a compreensão constitui uma atividade de produção de sentidos colaborativa, uma vez que as atividades sociocognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Dessa forma, a compreensão não é um simples ato de extração de informações, mas uma construção de sentidos baseada em atividades inferenciais. Nessa perspectiva, ler e compreender são domínios equivalentes. Ler um texto equivale a compreendê-lo, e não apenas a decodificá-lo.

Para o autor, a compreensão de texto é uma questão complexa, pois envolve não somente fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. Nesse sentido, diversos fatores interferem na compreensão, como os textuais, pragmáticos e cognitivos. Além disso, conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização influenciam na compreensão do texto. Desse modo, o sentido apresenta alto grau de instabilidade, uma vez que se dá como efeito das relações entre leitor-texto-autor.

Koch e Elias (2008, p. 11) afirmam que a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dentre os saberes mobilizados pelo leitor para a compreensão do texto, Marcuschi (2008) destaca a noção de inferência. Uma definição de inferência bastante comum é a de Rickheit, Schnotz & Strohner (1985, p. 8, apud MARCUSCHI, 2008, p. 249), segundo a qual, "Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto". As inferências na compreensão de textos são processos cognitivos, nos quais o leitor constrói uma nova representação semântica, a partir das informações textuais e contextuais. O linguista brasileiro explica que as inferências são produzidas com a colaboração de elementos sociossemânticos, linguísticos, históricos e cognitivos que atuam de forma integrada. "[...] *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar*

conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (MARCUSCHI, 2008, p. 252, grifo do autor).

Nessa mesma linha de raciocínio, Antunes (2009, p. 120) afirma que a inferência está diretamente relacionada à vida e aos valores culturais da comunidade na qual acontece a atividade verbal, de modo que as situações sociais em que os interlocutores interagem “[...] constituem os pontos de referência para as interpretações inferenciais”. A autora explica que não faz sentido analisar a língua fora do universo cultural do qual ela faz parte, uma vez que nem todos os nexos de coerência estão relacionados estritamente ao conhecimento linguístico. Exemplificando essa afirmação, a autora traz os enunciados 1) Amanhã as aulas vão começar e 2) O trânsito na cidade vai piorar, em que a relação entre ambos não se dá por razões semânticas, mas sim culturais. Semanticamente, os enunciados não possuem relação alguma; apenas quando são postos em contexto – mais pessoas nas ruas correspondem a mais carros nas ruas, portanto o trânsito vai piorar – é possível estabelecer entre eles um nexo de coerência.

Antunes (2009) defende que a escola deve orientar o aluno a identificar os enunciados que somente podem ser entendidos por meio do conhecimento de mundo, das experiências acumuladas, e, assim, considerar não somente o que é posto na superfície do texto.

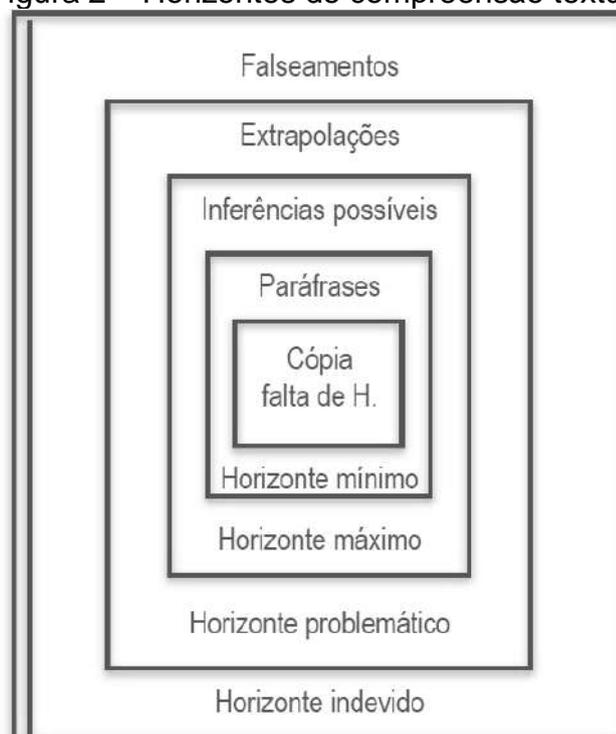
Todos esses tipos de implícitos são comuns nas anedotas, nas tirinhas, nos cartuns, nos anúncios publicitários. A análise desses gêneros, na perspectiva de identificar os vazios que, paradoxalmente, completam o seu sentido e, assim, lhe dão relevância comunicativa, constitui um expediente significativo para se perceber os modos de funcionamento da interação verbal. Na verdade, é isso que importa: *saber como ocorre a prática da linguagem* (ANTUNES, 2009, p. 122, grifo da autora).

Nessa perspectiva, compreendemos que a análise de como se processa a produção de sentido por meio das marcas linguísticas e não linguísticas presentes no gênero charge – objetivo de nossa pesquisa – constitui importante estratégia de leitura que pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Espera-se que, a partir da análise das intencionalidades que subjazem ao discurso da charge, o leitor atinja o horizonte máximo de compreensão, que,

conforme veremos a seguir, constitui o nível de leitura ideal para um leitor proficiente.

Mesmo não sendo uma atividade de cálculo, com regras exatas, a compreensão também não é uma atividade imprecisa e de simples adivinhação. Segundo Marcuschi (2008, p. 256) ela é uma atividade de “[...] seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida [...]”. Isso porque um texto admite várias leituras, mas não infinitas. Para ilustrar essa questão, o autor elaborou um diagrama no qual explicita cinco horizontes de compreensão, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Horizontes de compreensão textual



Fonte: Marcuschi (2008)

Na concepção de Marcuschi (2008, p. 258), um texto pode ser lido de várias maneiras, as quais ele denomina horizontes ou perspectivas de compreensão, quais sejam: 1) *falta de horizonte*: nesse nível, o leitor apenas repete ou copia o que está expresso no texto, como se nele apenas houvesse informações objetivas e transparentes; 2) *horizonte mínimo*: nessa perspectiva, encontra-se a leitura parafrástica, ou seja, aquela em que o leitor seleciona as informações que o interessa, as repete, acrescenta alguma informação nova, mas sua interferência é

mínima; 3) *horizonte máximo*: refere-se a uma leitura que faz inferências, que não se limita a paráfrases e que reúne várias informações intratextuais e de conhecimento enciclopédico, representando o horizonte máximo da produção de sentido; 4) *horizonte problemático*: corresponde ao nível de compreensão que beira o limite da interpretabilidade, pois vai muito além das informações do próprio texto; refere-se a leituras de caráter pessoal, que podem extrapolar as informações do próprio texto. 5) *horizonte indevido*: é a zona indevida ou proibida da leitura, em que o leitor não compreende o texto.

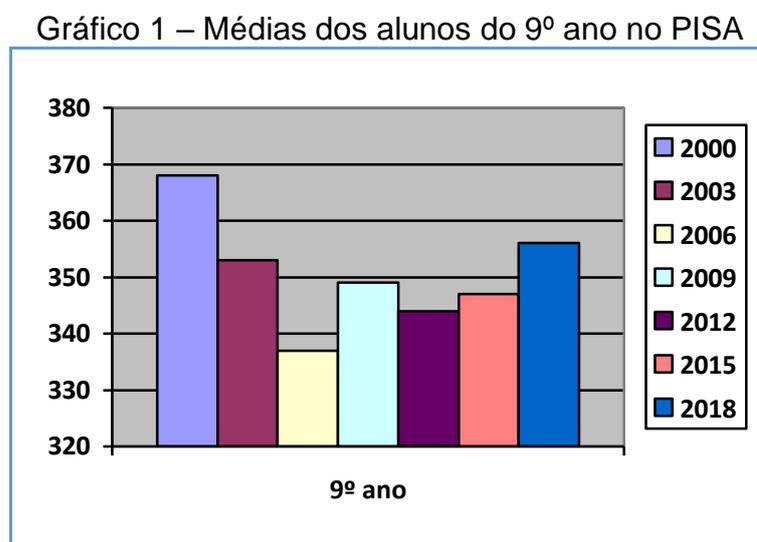
A análise do diagrama proposto por Marcuschi (2008) possibilita-nos afirmar que o horizonte máximo de compreensão textual constitui o nível de leitura proficiente, pois, nesse nível, o leitor é capaz de fazer inferências, de reunir diversas informações intra e extratextuais para a geração de sentido. Nesse nível, o leitor é capaz de ler nas entrelinhas.

A partir dessas considerações acerca da compreensão de texto, é importante ressaltar que o entendimento de como se dá esse processo constitui importante mecanismo que pode auxiliar o professor nas aulas de leitura e nas proposições de atividades relacionadas à compreensão de texto, uma vez que, ainda de acordo com Marcuschi (2008), a compreensão é uma atividade que deve ser treinada em sala de aula, de forma a aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre o texto.

Partindo dessa concepção, Antunes (2009, p. 185) afirma que, no Brasil, “[...] a escola vem falhando na sua função de formar leitores [...]”. Os números recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) corroboram essa visão. Em 2018, a média em proficiência em leitura dos jovens brasileiros foi de 413 pontos, 74 abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸. Nesse exame, o Brasil foi o segundo pior do ranking sul-americano, ao lado da Colômbia. Cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência esperado em leitura. Os resultados mostram também que, quanto maior é o percurso escolar do estudante, maior é a média. Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental obtiveram,

⁸ Fonte: INEP/MEC, 2019.

em 2018, uma média de 356 pontos, bem abaixo dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, que obtiveram 420 pontos. O gráfico a seguir mostra os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros do 9º ano do Ensino Fundamental por edição do PISA.



Fonte: INEP/MEC 2019. Adaptado.

Os números mostram que, nas seis últimas edições do PISA, os índices de proficiência em leitura dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental diminuíram em comparação ao ano 2000, não atingindo o patamar de 365 pontos.

O estudo revela, ainda, que, a maior incidência de respostas omitidas pelos estudantes brasileiros corresponde aos itens que solicitavam respostas abertas. Em geral, itens desse tipo, de acordo com a pesquisa, envolvem textos com alto grau de informatividade e grande quantidade de dados que devem ser comparados e contrastados pelos alunos de forma que hipóteses e opiniões sejam elaboradas pelos estudantes. Além disso, o estudo mostra que a maioria dos itens omitidos tinha como processo cognitivo a inferência. Os estudantes brasileiros apresentaram, no entanto, bom desempenho em relação ao domínio da compreensão do sentido literal e localização de informações explícitas no texto. Diante desse quadro, é inegável a necessidade de se estabelecer estratégias metodológicas para o ensino de leitura.

Antunes (2009) acredita que dentre as causas da má formação leitora dos alunos está o fato de a leitura não ser o centro das atividades pedagógicas de muitas escolas. Além disso, segundo a autora, o foco dado ao ensino de gramática (na verdade, ao ensino da metalinguagem fora de qualquer contexto) tem deixado a sala de aula sem tempo para ler.

Kleiman (2016, p. 22) aponta que a leitura em sala de aula muitas vezes constitui uma “atividade árida e tortuosa”, por resumir-se à decifração de palavras, a cópias maçantes e a questões gramaticais. A autora destaca que uma das consequências dessa atitude é a formação de um pseudoleitor passivo, que se acomoda a leituras rasas e a interpretações inconsistentes. Para Kleiman (2016), há uma concepção autoritária da leitura quando se parte do pressuposto de que há somente uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada. Esse tipo de concepção dispensa a contribuição do leitor/aluno e se torna uma avaliação do grau de distanciamento entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” do texto.

Orlandi (2012, p. 10) assevera que a leitura “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Para a autora, a escola tem excluído a historicidade da leitura do aluno, pois tem excluído a relação entre sujeito-leitor e outras linguagens que não a verbal, além de deixar de fora a prática de leitura não escolar.

Antunes (2009) afirma que a leitura possibilita o acesso ao imenso acervo cultural produzido ao longo da história da humanidade. Como promotora de informação, portanto, a leitura situa o sujeito no mundo, oferecendo-lhe novas perspectivas e novos horizontes. O ato de ler possibilita a inserção do homem no mundo produtivo e lhe confere autonomia.

Só o homem “emerso”, “de cabeça para fora”, na visão de Paulo Freire, é capaz de “vir à tona”, olhar em volta, perceber o entorno. A leitura nos dá esse poder de emersão, nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos (ANTUNES, 2009, p. 193, destaques da autora).

Nesse sentido, a escola deve promover o acesso à leitura de diversificados gêneros discursivos, como forma de democratização do saber. Ensinar a ler, como defende Antunes (2009), ultrapassa a decifração dos sinais gráficos, que corresponde a apenas uma das condições necessárias para inserir o indivíduo na cultura letrada.

3.1 LEITURA DE GÊNEROS MULTIMODAIS

O ato de ler vem ganhando novas formas ao longo do tempo. Já no final do século XX, Freitas (2000, p. 65) discute as mudanças pelas quais a leitura e a escrita vêm atravessando. O computador e a internet agregaram novas formas de leitura, e como ressalta a autora, a escola deve abrir-se a novas experiências com textos “verdadeiros” e com escritores e leitores “verdadeiros”. Isso significa trabalhar com textos da vivência dos alunos, do seu cotidiano, explorando aquilo que eles já dominam.

Silva (2008) explica que, desde o Manifesto da Escola Nova, em 1932, tem-se apregoadado a necessidade da utilização de recursos audiovisuais (multimodais) que venham enriquecer as aulas de leitura. No entanto, de acordo com o autor, há um abismo entre a multiplicidade de linguagens existentes no mundo e aquilo que é aproveitado pelo professor.

Teixeira, Faria e Sousa (2014) asseveram que a escola precisa criar mecanismos para dar conta do caráter multissensorial dos gêneros. Nesse sentido, Coscarelli e Kersch (2016, p. 8) apontam que “[...] lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea”.

Pensando em como realizar esse trabalho em sala de aula, Cani e Coscarelli (2016, p. 18) explicam que é fundamental que o professor discuta o texto com seus alunos observando as marcas constitutivas de cada gênero, como intenções, formatos, imagens. As autoras destacam que a análise de textos multimodais “[...] cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal”.

Dionisio (2011) concorda que a sociedade está cada vez mais visual, em virtude das novas tecnologias que criam com muita facilidade novas imagens. Para a autora, imagem e palavra mantêm uma relação crescente e integrada. Ela assevera que os modos habituais de leitura estão sendo reelaborados constantemente devido ao desenvolvimento das novas mídias, e que o letramento visual está intimamente relacionado com a organização social.

Nesse sentido, como já postulava Bakhtin (2016, p. 12), as mudanças pelas quais a sociedade passa influenciam as formas de interação social. Os gêneros se reconfiguram adequando-se aos novos modos de interação:

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade [...].

Na perspectiva de Dionisio (2011), as ações sociais são fenômenos multimodais, logo os gêneros orais e escritos também o são. Isso porque a fala e a escrita pressupõem pelo menos dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens, palavras e entonação etc. Desse modo, a autora assegura que “[...] a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito [...]” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Na visão de Dionísio (2011), trazer para o espaço escolar a multiplicidade de gêneros multimodais significa possibilitar que o aluno se adeque às diversas situações comunicativas, uma vez que a sociedade atual se constitui de um grande mosaico multissemiótico. Portanto, “[...] à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Santos e Pimenta (2014) explicam que o campo da multimodalidade tenciona examinar a produção de significados, considerando os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais. Nesse aspecto, as autoras apontam que, para Kress e van Leeuwen, precursores dos estudos sobre a

multimodalidade, os textos multimodais são “[...] vistos como produção de significado em múltiplas articulações [...]” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 303).

Sobre esse aspecto, Teixeira, Faria e Sousa (2014) explicam que entre as teorias que oferecem dispositivos metodológicos consistentes para leitura e análise de textos que apresentam mais de uma composição linguística estão a semiótica social de Kress e van Leeuwen e a semiótica discursiva de Greimas, também conhecida por semiótica francesa.

Santos e Pimenta (2014, p. 298) explicam que a semiótica social estuda os significados socialmente construídos por meio de formas, textos e práticas semióticas de todos os tipos. Nesse sentido, a semiótica social enfatiza, na visão de seu precursor, a “[...] forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica no contexto de situações sociais e práticas específicas [...]” (VAN LEEUWEN, 2005, p. xi, apud SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 299). Em outras palavras, a semiótica social leva em conta os processos ideológicos e de poder, tomando a dimensão de análises políticas, historicizadas e críticas (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 299). Nessa perspectiva, a intenção do sujeito é fundamental, na medida em que seus interesses moldam as formas de representação. Como apontam Teixeira, Faria e Sousa (2014), os fundamentos da semiótica social têm sido integrados à análise crítica do discurso.

Na semiótica discursiva, por seu turno, a intenção de um sujeito é substituída pela intencionalidade do texto num percurso gerativo de sentido, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Teixeira, Faria e Sousa (2014) explicam que esse percurso de produção do conteúdo se materializa por meio de um plano de expressão. Para dar conta de textos formados por mais de uma linguagem, como a charge, por exemplo, a semiótica busca descrever e explicar as estratégias de construção da unidade do texto, observando como as diferentes constituições do plano da expressão se articulam para construir uma totalidade no plano do conteúdo.

Sobre a construção de textos sincréticos (verbovisuais), Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 323) afirmam que “[...] Os sistemas visuais demandaram da semiótica um esforço de discriminação das categorias da expressão visual, que acabaram por delinear o projeto de uma ‘semiótica plástica’ [...]”. A semiótica plástica ou visual constitui teoria a qual se debruça sobre o estabelecimento de categorias plásticas, as quais, como explicam as autoras, permitem o exame de combinações e contrastes de cores (categorias cromáticas), da relação entre formas (categorias eidéticas) e da organização dos espaços (categorias topológicas), que permitem compreender os efeitos de sentido construídos na articulação entre expressão e conteúdo.

Diante desse quadro teórico, optamos por analisar a construção de sentido do gênero discursivo charge à luz da semiótica plástica, de modo a entender como se dá a articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão. Acreditamos que levar o aluno a compreender como se processa o discurso da charge, por meio de sua multissemiótica, constitui uma oportunidade de se explorar as diversas possibilidades de sentido em contextos reais de comunicação.

No capítulo seguinte, analisamos os conceitos da semiótica plástica que nos servem de aporte teórico-metodológico para a investigação de como se processam as estratégias argumentativas do gênero charge.

4 SEMIÓTICA PLÁSTICA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Com o intuito de entender como se processa a produção de sentidos da charge, por meio das marcas linguísticas e não linguísticas presentes no gênero, adotamos, neste estudo, os preceitos da teoria semiótica, por esta ser uma ciência a qual se debruça sobre todas as construções textuais, sejam elas traçadas por meio da linguagem escrita, oral e/ ou visual.

Definindo-se como teoria geral do texto e da significação, a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano do conteúdo e um plano da expressão e categorias gerais de análise capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317).

A semiótica é uma disciplina recente nas ciências humanas. Nascida no início do século XX, tem como precursor Saussure⁹ (1857-1913), cujos fundamentos da linguística geral deram origem a uma vertente conhecida como semiologia ou semiótica estruturalista (NÖTH; SANTAELLA, 2017). Como explica Mendes (2011), a semiologia é uma disciplina que se ocupa dos signos em geral. Para o linguista suíço, o signo linguístico é o resultado da associação de duas grandezas: o significante e o significado.

Da herança de Saussure, Hjelmslev¹⁰ (1899-1965) adota o projeto de ampliar o estudo da língua verbal para outras linguagens, verbais e não verbais. Mendes (2011) explica que Hjelmslev chama de plano da expressão o que Saussure denominou significante, e plano do conteúdo o que o linguista suíço designara de significado.

A semiótica discursiva ou greimasiana, segundo Tatit (1997, apud MENDES, 2011, p. 183), pode ser considerada a única teoria que se dedica ao estudo do texto e do

⁹ Ferdinand de Saussure (1857-1913) era professor de linguística geral na Universidade de Genebra. As suas ideias semióticas foram desenvolvidas no contexto do seu Curso de Linguística Geral em aulas administradas entre 1907 e 1910 (NÖTH; SANTAELLA, 2017).

¹⁰ Louis Hjelmslev (1899-1965) é o fundador da Escola Semiótica de Copenhague, conhecida como glossemática. Essa teoria estuda as estruturas imanentes da língua e de seus sistemas semióticos. Para compreender essa teoria, o livro *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* é fundamental (NÖTH; SANTAELLA, 2017).

discurso efetivamente comprometida com os postulados de Saussure e Hjelmslev. Nesse sentido, para a teoria de Greimas¹¹ (1917-1992), linguista lituano radicado na França, a língua é uma instituição social e para quem “[...] o sentido não é apenas o que dizem as palavras, mas ele é, antes de mais nada, uma direção” (MENDES, 2011, p. 186).

Teixeira, Faria e Sousa (2014, p. 319) explicam que a direção do sentido constitui um percurso de significação do conteúdo que vai do nível mais simples e abstrato (fundamental) ao mais complexo e concreto (discursivo), passando por um nível intermediário (narrativo). Considerando que o sentido só se constitui plenamente quando o conteúdo se junta à expressão, a semiótica discursiva busca examinar também o plano da expressão.

Pietroforte (2019, p. 11) explica que o plano do conteúdo constitui o significado do texto, ou seja, o que “[...] o texto diz e como ele faz para dizer o que diz [...]”. O plano da expressão é a manifestação desse conteúdo. No caso específico da charge, o plano da expressão se apresenta em um sistema de significação sincrético.

Teixeira, Faria e Sousa (2014) explicam que o avanço dos sistemas de criação de textos multissemióticos, cujas linguagens atravessam sistemas sensoriais, como as telenovelas, os *websites*, as tirinhas e as charges, por exemplo, elevou a necessidade da criação de métodos de análise que deem conta do caráter multissensorial dos textos em circulação. Essa multiplicidade de linguagens acabou por delinear uma semiótica plástica. A semiótica plástica preocupa-se, justamente, com esses aspectos, por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo.

Os sistemas sincréticos, segundo Greimas e Courtés (s.d. p. 426, apud PIETROFORTE, 2019, p. 12), são aqueles que “[...] acionam várias linguagens de manifestação [...]”. Isso significa que um mesmo conteúdo pode ser expresso por diferentes planos de expressão. A charge muitas vezes apresenta uma linguagem

¹¹ Algirdas Julien Greimas (1917-1992), com sua obra *Semântica Estrutural* (1966), introduziu uma semiótica influente e produtiva, que se tornou o núcleo de uma escola semiótica, a Escola de Paris (NÓTH; SANTAELLA, 2017).

sincrética, em que verbo e imagem se fundem para a construção de um só discurso. A acepção de imagem que nos interessa neste estudo é definida por Camargo (2007, p. 112) como “[...] uma manifestação sensível [...]”, ou ainda “[...] como uma unidade visual orgânica, manifesta e indivisível, apreendida na sua totalidade”.

Para Teixeira (2008, p. 4-5), ler o texto visual significa considerar que o conteúdo é submetido às coerções da expressão:

[...] Realizável por um jogo de linhas e de cores, de volumes e de luzes sobre um corpo em movimento, ou num espaço construído, o material primeiro dos discursos plásticos é o mundo das qualidades visuais, que tanto pode estar associado ao pictórico como técnica de produção, quanto ao visual como canal sensorial.

A semiótica plástica ou visual, de acordo com a autora, constitui teoria a qual se debruça sobre o estabelecimento de categorias plásticas. Tais categorias analisam as combinações e contrastes de cores, as relações entre formas, a organização do espaço e os efeitos construídos pela materialidade significativa do texto. “[...] Ao examinar tais categorias, busca-se mapear os efeitos de sentido construídos na articulação entre expressão e conteúdo” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 323).

A relação entre expressão e conteúdo é chamada semissimbólica. O semissimbolismo, como explica Teixeira (2008), foi proposto por Greimas e Courtés (1986), a partir da noção hjelmsleviana de sistemas de símbolos. Os símbolos são representações indivisíveis e motivadas na construção de uma forma de expressão relacionada a uma forma de conteúdo: pomba para paz, balança para justiça, por exemplo.

Thurlemann (in GREIMAS, COURTÉS, 1986), citado por Teixeira (2008, p. 4), define os sistemas semissimbólicos como “[...] sistemas significantes caracterizados não pela conformidade entre as unidades do plano do conteúdo e do plano da expressão, mas pela correlação entre categorias dos dois planos”. Segundo Teixeira (2008), os estudos sobre os sistemas semissimbólicos foram estimulados pelos contrastes plásticos, ou seja, a presença de dois termos contrários numa mesma superfície. Jean-Marie Floch (2001) exemplifica esse conceito:

[...] À categoria visual espacial direita/esquerda, corresponderá, por exemplo, nos painéis medievais que representam o Julgamento Final, uma categoria semântica recompensa/punição. Tais sistemas são mais correntes e atuais do que se imagina. Pensemos na associação da categoria sim/não (afirmação/negação) com a categoria de movimento da cabeça verticalidade/horizontalidade. Do mesmo modo, muitos dos êxitos do discurso publicitário, visual e/ou textual, têm por fundamento semiótico a motivação dos signos que produz essa semi-simbolização (sic).

Teixeira, Faria e Sousa (2014) explicam que os sistemas visuais demandaram da semiótica plástica um esforço para discriminar as categorias da expressão, que correspondem a três: 1) as cromáticas, relacionadas às cores; 2) as eidéticas, relacionadas às formas e 3) as topológicas, relacionadas à distribuição dos elementos figurativos.

As categorias cromáticas correspondem a infinitas possibilidades de combinações de cores, definidas em oposições do tipo claro/escuro, brilhante/opaco. As categorias eidéticas, que constroem as formas, são examinadas a partir de contrastes como côncavo/convexo, curvilíneo/retilíneo. Já as categorias topológicas consideram a posição das formas e do movimento no espaço, como alto/baixo, central/periférico. Teixeira (2008) assevera que tais categorias podem ser observadas hierárquica, isolada ou conjuntamente. No quadro 1, a seguir, observamos as categorias do plano da expressão.

Quadro 1 – Categorias do plano da expressão

CROMÁTICAS	Combinações de cores puro vs. mesclado; brilhante vs. opaco; saturado vs. não saturado; claro vs. escuro etc.
EIDÉTICAS	Relações entre formas côncavo vs. convexo; curvilíneo vs. retilíneo; verticalidade vs. horizontalidade; arredondado vs. pontilgado etc.
TOPOLÓGICAS	Posição das formas e do movimento englobante vs. englobado; alto vs.

	baixo; central vs. periférico; esquerdo vs. direito etc.
--	--

Fonte: Teixeira (2008). Adaptado.

Na charge a seguir, analisamos como se processa a produção de sentido a partir das categorias plásticas descritas.

Figura 3 – Charge de Amarildo – Como termina uma briga



Fonte: Amarildo (2019)

A charge de Amarildo (Figura 3), como vimos na seção 2 *Estudo sobre Argumentação*, item 2.3 *A adaptação do discurso ao auditório*, narra a história de dois pais de família que se envolvem em uma briga. A sequência narrativa mostra os desdobramentos do conflito e suas consequências, em quatro quadros. Como nota Pietroforte (2018, p. 67), em gêneros visuais, categorias plásticas cromáticas, topológicas e eidéticas são manipuladas “[...] e seus efeitos de sentido orientam os percursos do olhar sobre esses objetos [...]”. Por meio do encadeamento de elementos verbais e visuais, a charge em tela constrói um percurso de leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, o que orienta a leitura, garantindo, assim, sua coerência.

No primeiro quadro da charge, as cores que prevalecem são o azul e o verde, presentes nas roupas dos personagens e na parede da sala de estar da casa. O branco do chão do cômodo dá brilho à cena. No segundo quadro, as cores são fortes: vermelho e lilás. O branco das paredes da sala ilumina o ambiente.

No terceiro quadro, as cores que prevalecem são o roxo no caixão e o preto nos casacos dos personagens. A luminosidade da cena anterior dá lugar à opacidade. No quarto quadro, as sombras das grades e do menino refletem perpendicularmente no chão da cela, formando a penumbra da cena. A fisionomia dos personagens denota tristeza e aflição. Podemos depreender que os formantes cromáticos mais escuros que tomam destaque no terceiro e quarto quadros (o preto nos casacos e o cinza da sombra das grades) se relacionam ao estado de espírito dos personagens, uma vez que suas fisionomias aparentam abatimento.

Dessa forma, no plano da expressão, o exame dos formantes cromáticos constrói narrativamente a passagem da tranquilidade para a tensão, da harmonia ao sofrimento, pois as cores claras e alegres, nos dois primeiros quadros, – azul, verde, lilás, vermelho e branco – contrastam com o preto, o roxo e o cinza, no terceiro e quarto quadros. O preto, no ocidente, é a cor das cerimônias fúnebres, dos velórios e enterros, enquanto o branco representa a paz.

No plano do conteúdo, constrói-se a ideia de que não há grandes consequências para brigas em que os oponentes estejam desarmados, o que não acontece quando alguém possui uma arma. Enquanto figuras de conteúdo, o caixão figurativiza a morte, e a cela, a falta de liberdade. É possível perceber, então, a articulação de antônimos binários vida vs. morte.

A relação entre as formas da figura humana é contrastante no texto. Por meio das categorias eidéticas, vê-se a passagem da verticalidade, nos dois primeiros quadros, para a horizontalidade, nos dois últimos, o que põe em evidência um percurso que vai do relaxamento à tensão, da distensão à contensão, da vida à morte, da liberdade à prisão.

No plano verbal, o título, associado aos subtítulos, denota convicção, não permitindo dupla interpretação: as consequências de uma briga com ou sem armas estão postas. Podemos entender, então, numa articulação entre os planos verbal e não verbal, que a produção de significação na charge “[...] constitui num todo manifesto, por isso sua análise pode ser feita sob a égide do Sincretismo, ou seja, onde duas ou mais linguagens se unem para a realização de um só discurso” (CAMARGO, 2007, p. 117).

Acreditamos que orientar o aluno para a observação dessas informações e para a percepção de como se dá o percurso da significação no discurso da charge como estratégia de persuasão pode transformar o seu olhar como leitor, oferecendo-lhe mais instrumentos para interpretação e proporcionando-lhe maior capacidade leitora.

No próximo capítulo, discutimos os elementos composicionais da charge e sua relevância no cenário político-ideológico da sociedade.

5. O GÊNERO CHARGE

A charge é um texto recorrente do domínio jornalístico, que utiliza linguagem verbal e não verbal para divulgar a posição político-ideológica de seu veículo. Ela é uma crítica, muitas vezes polêmica, tantas vezes sarcástica e humorística, que discute fatos sociais relevantes, num determinado momento histórico. Flôres (2002, p. 10) enfatiza o caráter social desse gênero:

A importância da charge enquanto texto decorre não só do seu valor como documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como espelho de imaginário de época e como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista, ideologias em circulação.

A palavra charge, oriunda do francês *charger* (carga, exagero, ataque violento), reflete seu caráter muitas vezes desafiador, surpreendente, carregado de um discurso em tom de denúncia. Relacionada a uma situação específica ou mesmo a um assunto genérico, a charge geralmente está associada ao tempo presente; por esse motivo, tende a ser efêmera. Rios (2008, p. 301) a define como o “[...] hai-kai das histórias em quadrinhos [...]”. Seu poder de concisão narrativa abre possibilidades de reflexões amplas.

A leitura de charges é um exercício que provoca o leitor, na medida em que o convida a exercitar a intertextualidade e a interdiscursividade. O leitor do texto chárstico precisa estar bem informado sobre os assuntos atuais em destaque na sociedade. Como aponta Flôres (2002, p. 14), a charge se apresenta, muitas vezes, como “[...] uma réplica a respeito de um dado evento social, supostamente público e notório [...]”. Nesse sentido, Romualdo (2000, p. 94) explica que, para alcançar o potencial opinativo e crítico do texto chárstico, o leitor precisa lançar mão tanto de suas experiências linguísticas como de seus conhecimentos de mundo. Pilla e Quadros (2009, p. 236) complementam essa visão:

Implica também observar as entrelinhas, o dito e o não dito, na tentativa de ouvir as diferentes vozes que se entrecruzam no discurso chárstico e decifrar as marcas tanto do sujeito-autor quanto da empresa jornalística, sem esquecer que a charge geralmente aparece como editorial gráfico – portanto expressa a opinião do jornal, da direção ou da equipe de redação.

Flôres (2002) aponta que o receptor do texto chrgico constitui um elemento essencial na constituio do gênero, e que o diálogo entre locutor e alocutário depende de um processo de decodificao de determinadas informaoes, que, se não forem captadas, impedirão o entendimento do texto.

A autora destaca, ainda, que, na charge, as relaoes entre autor, narrador e personagens são articuladas na mesma vinheta. Para Flôres (2002, p. 14), a charge apresenta uma imitao realista de um fato verídico, que envolve aquele que assina, aquele que narra e as personagens, de forma a reunir domínios discursivos textuais e extratextuais.

De acordo com a mesma autora, o narrador (locutor) – instância discursiva textual –  o responsável pela interao com o leitor (alocutário) – instância discursiva extratextual.  o narrador quem direciona os elementos composicionais da charge. Sua tarefa  distribuir imagem e escrita, determinando níveis de participao de cada componente. Já a figura do autor não deve ser confundida com a figura do narrador. O autor  o sujeito empírico,  aquele que assina o texto – compreende uma instância discursiva extratextual. As personagens, por sua vez, ganham vida através do texto. Flôres (2002, p. 14) destaca que elas, em princípio, são ficcionais. Suas feioes e seus comportamentos caracterizam o conteúdo que a charge deseja transmitir.

Em relao  constituio gráfica, Rios (2008, p. 301) afirma que a charge “[...]  a distoro exagerada de um episódio [...]”, enquanto a caricatura  a distoro de uma pessoa. O autor explica que o que une a charge e a caricatura  a necessidade de representao de episódios utilizando pessoas públicas. Já as charges que não se valem dessa caracterizao burlesca trabalham com símbolos ou figuras neutras. A imagem, junto com o componente linguístico,  responsável pelo grau de informatividade e pelo poder persuasivo das mensagens.

Nesse sentido, Camargo (2007, p. 112) assevera que a imagem também  promotora de sentido e está mais próxima das narrativas do que apenas simples descrio das coisas do mundo, de modo que o texto imagético passa a narrar histórias, a apontar para fatos, aproximando-se das relaoes sociais e culturais que

dão sentido ao texto. Rios (2008) explica que a charge herdou das histórias em quadrinhos os balões, as onomatopeias, as legendas e outros elementos. O autor corrobora a visão de Camargo (2007) ao destacar o senso de narrativa do texto chárstico. Na cena descrita nas charges, algo acontece em determinado tempo e espaço muito resumidos. Fatos que seriam contados em diversas páginas de um jornal, por exemplo, são condensados em uma pequena alegoria lida e compreendida quase instantaneamente.

Importante diferenciar a charge do cartum, já que há grande confusão terminológica entre esses dois gêneros. O cartum, diferentemente da charge que, geralmente, alude a um fato verídico, não faz referência a nenhum acontecimento social específico. Além disso, o cartum não costuma inserir personagens reais, funcionando como uma anedota gráfica, cuja temática, geralmente, é universal. Nas palavras de Mendonça (2010, p. 212), “[...] A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal”.

Outro aspecto importante da constituição do gênero charge é a presença do humor. Romualdo (2000) afirma que o discurso chárstico busca desnudar aquilo que está oculto, conferindo, pelo humor, outra perspectiva dos fatos. Na visão do autor, a paródia, o exagero, o malogro dos personagens constituem elementos responsáveis pelo humor. Além disso, as caricaturas, muitas vezes presentes nas charges, constituem um meio de mostrar os defeitos velados dos caricaturados que, na visão de Romualdo (2000), constitui um julgamento de valor.

A percepção do humor, geralmente sutil, depende da perspicácia de um leitor bem informado, que consegue realizar inferências e ler nas entrelinhas. Nesse sentido, Romualdo (2000, p. 52), traz uma fala interessante do humorista Cláudio Bersserman Viana ao jornal O Estado de S. Paulo, em 1992: “[...] é impossível rir do que não se conhece”. Na mesma linha de raciocínio, Flôres (2002, p. 11) destaca a complexidade do texto chárstico ao afirmar que “[...] a temperatura ideológica das mensagens é alta, o mostrar e o dizer da charge têm lugar social bem inscrito, pressupondo um conhecimento enciclopédico considerável. Sua leitura é exigente”. O humor na charge, nas palavras de Honorato (2017, p. 58), não é ingênuo nem inocente. Muitas vezes o discurso humorístico aparece como elemento de

engajamento político, de denúncia, de protesto, carregado de ironia e sarcasmo que pode ser entendido como um recurso persuasivo.

A charge constitui texto com visada argumentativa, ou seja, caracteriza-se por uma intenção consciente de persuadir, de modificar o posicionamento do leitor. Assim, a charge se desvincula da função de apenas ilustrar o cotidiano. Flôres (2002) ressalta o potencial crítico do gênero:

O conteúdo da charge desnuda a reação ao *status quo*: a aquiescência, a conviência, o conflito, o choque, a rejeição, a oposição, o contraditório. Tipo de texto *sui-generis* mostra e conta, ao mesmo tempo, os conflitos sociais. Contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder.

Dessa forma, consideramos que trabalhar com charge em sala de aula constitui importante estratégia para formar leitores críticos e cidadãos conscientes do mundo que os cerca, uma vez que o gênero requer um leitor bem informado e socialmente situado. Acreditamos que desvelar junto aos alunos as intencionalidades presentes no texto chárstico oportuniza-lhes expandir seus horizontes. Uma empreitada nada fácil, devido à densidade do gênero.

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-ação, e tem por objetivo investigar estratégias argumentativas no gênero charge como recurso pedagógico para a formação de leitores críticos, em três turmas do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Vila Velha – ES.

A pesquisa-ação, como o próprio nome sugere, compreende a ação e a participação tanto do pesquisador no contexto do estudo quanto dos sujeitos participantes. A escolha pela pesquisa-ação se justifica por possibilitar a inserção do pesquisador no seio da comunidade ou grupo que pretende analisar – neste caso específico, professora e alunos, no contexto de sala de aula –, de forma a transformar os participantes em coautores da pesquisa. Como aponta Thiollent (2007), a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p. 16).

A propósito da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 443) afirma que se trata de “[...] uma das formas de investigação-ação definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

Franco (2005) defende que não deveria existir o hífen entre as palavras pesquisa e ação e sim <> (seta de duas pontas), porque a pesquisa-ação é concomitante, tem intercomunicação e interfecundidade. A autora destaca que esse tipo de ação deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva.

Ao contrário de muitas técnicas consideradas convencionais, que se baseiam em modelos positivistas, os quais se preocupam apenas com a quantificação de resultados empíricos, a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007), busca a interação entre pesquisadores e membros dos contextos investigados.

A pesquisa-ação na área educacional constitui uma estratégia para que os professores e pesquisadores possam aprimorar suas práticas e responder com maior eficiência aos problemas observados, de modo a direcionar a ação transformadora. Para Thiollent (2007, p. 28) “[...] neste processo, a metodologia desempenha um papel de "bússola" na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade [...]”. O autor destaca, ainda, que a ação não deve ser trivial, ou seja, deve caracterizar uma problemática que mereça investigação, de modo a mobilizar as pessoas ou os grupos implicados no problema sob observação. No quadro 2, a seguir, apresentamos um paralelo entre a pesquisa-ação e a pesquisa convencional.

Quadro 2 – Paralelo entre pesquisa-ação e pesquisa convencional

Pesquisa Convencional	Pesquisa-ação
Não há participação dos pesquisadores junto com as pessoas da situação observada.	Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
Apresenta uma grande distância entre os resultados e as possíveis decisões ou ações decorrentes.	Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.
Em geral, esse tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições.	Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.
Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante; ao nível da ação, ele é mero executor.	Pressupõe participação e ação efetiva dos interessados.
São privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos, etc.	O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação.

Fonte: Thiollent (2007). Adaptado.

Segundo Thiollent (2007), na pesquisa-ação, algumas condições de pesquisa e algumas exigências de conhecimento devem ser mantidas e associadas ao ideal científico, que não se confunde com o positivismo. Em outros termos, o projeto de pesquisa-ação deve estar articulado com uma perspectiva de investigação científica.

De acordo com Franco (2016), na perspectiva da pesquisa-ação educacional, o pesquisador deve ultrapassar o saber puramente fenomenológico e subjetivo; deve avançar para a construção de um saber de prática. Além disso, deve, também, participar de cada etapa da evolução do projeto, juntamente com os sujeitos envolvidos no estudo.

Na dimensão de prática colaborativa, é fundamental que pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender. É preciso tempo e espaço para que professores/pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas. Considerar esse mútuo protagonismo é viabilizar a construção do processo de conscientização na perspectiva freireana, qual seja a criação de circunstâncias que produzam rupturas e tensões na consciência ingênua, criando possibilidades de contrapontos construtivos na direção de consciência crítica (FRANCO, 2016, p. 516).

Nesse sentido, partindo da ideia de que o trabalho com o gênero charge pode contribuir para a formação de leitores críticos, elaboramos uma proposta de atividades de leitura de charges com o intuito de refletir sobre como se processa a produção de sentidos, observando marcas linguísticas e não linguísticas presentes nesse gênero discursivo. A motivação para a pesquisa decorreu da percepção de que os alunos, sujeitos deste estudo, apresentam algumas dificuldades de leitura e de compreensão dos mais diversos gêneros textuais. Acreditamos que a leitura de charges constitua um excelente expediente para a formação de leitores críticos, por apresentar recursos argumentativos que orientam o discurso para possíveis efeitos de sentido. Além disso, sua composição sincrética aproxima leitor e autor, de modo que acreditamos ser um gênero que chama a atenção dos alunos entre 13 aos 15 anos de idade, faixa etária média dos participantes desta pesquisa, devido a sua maior maturidade para entenderem questões sociais, políticas e econômicas discutidas pelo gênero charge.

O desenvolvimento desta pesquisa-ação consiste em quatro etapas. A primeira etapa compreende o estudo do aporte teórico que serviu de embasamento para a produção das atividades de leitura de charges e para as análises dos resultados obtidos. A segunda etapa consiste na produção e aplicação de avaliação diagnóstica inicial do nível de leitura dos alunos. A terceira etapa desta pesquisa corresponde à aplicação das oficinas de leitura de charges e à análise dos dados. A quarta e última etapa deste estudo constitui-se da produção de um Caderno Pedagógico em formato *e-book* que tem por objetivo subsidiar o trabalho de professores com a leitura de charges.

Realizamos cinco oficinas de leitura de charges e um encontro virtual com o chargista capixaba Genildo Ronchi. Cada oficina foi dividida em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio do aplicativo Google Meet; 2)

atividade de compreensão escrita, enviada aos alunos por meio do aplicativo Google Sala de Aula e por meio impresso para os estudantes que não possuíam acesso à internet. Esse modelo de oficina foi desenvolvido, porque, após a aplicação da avaliação diagnóstica, as aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia de coronavírus. Desse modo, os encontros entre professora e alunos passaram a ocorrer de maneira remota, por meio de áudio e vídeo. Infelizmente, nem todos os alunos puderam participar das aulas *on-line*, pois não possuíam acesso à internet. Para mitigar esse problema, encaminhamos as atividades das oficinas impressas para que a escola as enviasse aos alunos que não participaram dos encontros virtuais. Importante ressaltar que a avaliação diagnóstica foi realizada com 26 alunos da turma do 9º ano A, os quais estavam presentes no dia da avaliação. Já a aplicação das oficinas foi ofertada aos alunos das três turmas em que lecionamos, o que corresponde a um quantitativo de 110 alunos. No entanto, apenas uma média de 48 estudantes responderam às questões propostas nas atividades de compreensão escrita das oficinas, e 25 alunos, em média, participaram dos encontros virtuais. Para a análise dos dados referentes às oficinas, optamos por avaliar as devolutivas de 10 alunos, os quais participaram de todos os encontros virtuais.

Entre os procedimentos utilizados para geração de dados, adotamos o diário de campo, no qual descrevemos as atividades realizadas durante as oficinas de leitura de charges e os encontros virtuais, bem como os apontamentos necessários para possíveis intervenções.

A seguir, apresentamos um quadro descritivo das próximas etapas desenvolvidas neste estudo.

Quadro 3 – Descrição das etapas da pesquisa

Instrumento	Objetivo geral	Procedimentos	Avaliação
Atividade de avaliação diagnóstica	Avaliar o nível de leitura dos alunos, conforme Marcuschi (2008).	Aplicação de atividade de compreensão escrita de duas charges.	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.
1ª Oficina	Conceituar o gênero charge, relacionando-o ao contexto sócio-histórico	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet; aplicação de	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.

	de produção.	atividade de compreensão escrita.	
2ª Oficina	Diferenciar os gêneros charge, cartum e tirinha, de forma a compreender suas semelhanças e diferenças.	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet; aplicação de atividade de compreensão escrita.	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.
3ª Oficina	Compreender como se processa a construção de sentido dos textos visuais.	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet; aplicação de atividade de compreensão escrita.	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.
4ª Oficina	Compreender como se processa a construção argumentativa do gênero charge, por meio das marcas linguísticas e não linguísticas.	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet; aplicação de atividade de compreensão escrita.	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.
5ª Oficina	Analisar a construção do <i>pathos</i> no discurso da charge como recurso persuasivo.	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet; aplicação de atividade de compreensão escrita.	Análise das atividades de compreensão escrita feitas pelos alunos.
Encontro com o chargista Genildo Ronchi	Conhecer o trabalho do chargista, a fim de incentivar os alunos à leitura e produção de charges.	Encontro virtual por meio do aplicativo Google Meet.	Descrição e análise interpretativa do encontro.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Acreditamos que a presente pesquisa, por meio dos procedimentos metodológicos descritos acima, possa contribuir de forma significativa para a prática docente e para a formação de leitores críticos no Ensino Fundamental.

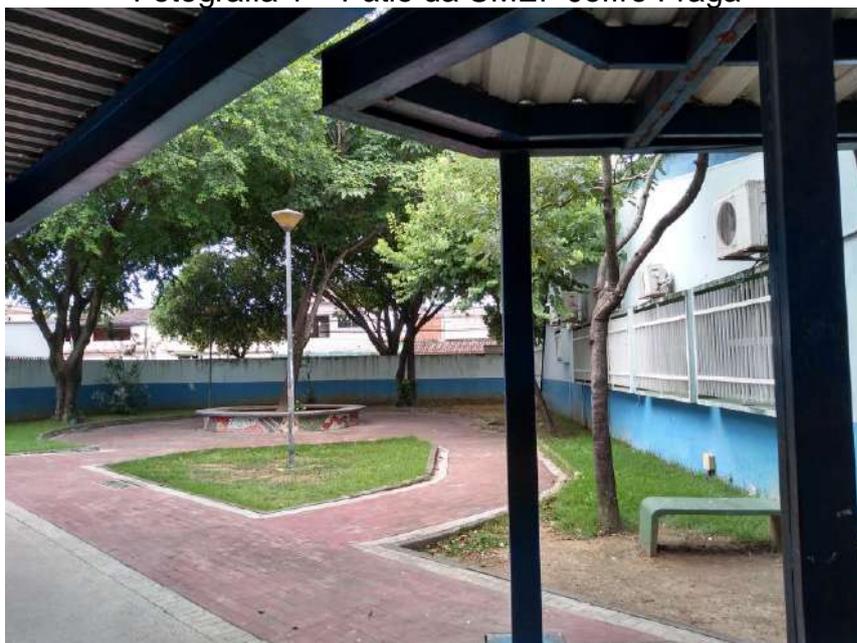
Na próxima seção, apresentamos a caracterização da unidade de ensino escolhida para a realização da pesquisa.

6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga”, localizada no bairro Vale Encantado, no município de Vila Velha – ES. A escolha do *lócus* da pesquisa deve-se ao fato de a professora pesquisadora lecionar nessa escola há 14 anos e conhecer a realidade do cotidiano de alunos e professores da instituição.

A unidade de ensino, fundada em 28 de setembro de 2002, oferece Ensino Fundamental I e II, a partir do quinto ano, nos turnos matutino e vespertino, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno¹². Atualmente, a escola possui 1446 alunos matriculados. A imagem a seguir (Fotografia 1) mostra o pátio interno da escola.

Fotografia 1 – Pátio da UMEF Joffre Fraga



Fonte: Acervo UMEF Joffre Fraga – fevereiro/2020

O bairro Vale Encantado, onde está situada a escola, pertence à região IV do município de Vila Velha e apresenta grandes expectativas de crescimento, com novos empreendimentos imobiliários e comerciais, pois está situado às margens da rodovia Leste-Oeste. No entanto, há elevados índices de violência e tráfico de drogas na comunidade.

¹² Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018) – UMEF Joffre Fraga.

O bairro possui uma praça, com quadra poliesportiva, que compreende a única opção de lazer para os jovens, além de possuir uma unidade de saúde e quatro escolas, sendo 1 de Educação Infantil, 1 de Ensino Fundamental I, 1 de Ensino Fundamental II e 1 de Ensino Médio. A oferta de vagas nas unidades de ensino não é suficiente para suprir a demanda de alunos. Por conseguinte, muitos estudantes saem do bairro para estudar em outra região.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, a unidade de ensino Joffre Fraga possui vinte salas de aula, uma sala para Educação Especial, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva coberta, campo de futebol e quadra de vôlei de areia. As imagens a seguir (Fotografias 2 e 3) mostram as quadras e a biblioteca da escola.

Fotografia 2 – Quadras da UMEF Joffre Fraga



Fonte: Acervo UMEF Joffre Fraga – fevereiro/2020

Fotografia 3 – Biblioteca da UMEF Joffre Fraga



Fonte: Acervo UMEF Joffre Fraga – fevereiro/2020

A escola conta, nos três turnos de funcionamento, com a colaboração, atualmente, de 74 professores, 8 pedagogos, 9 coordenadores, além da equipe de limpeza e a de profissionais que atuam no setor administrativo.

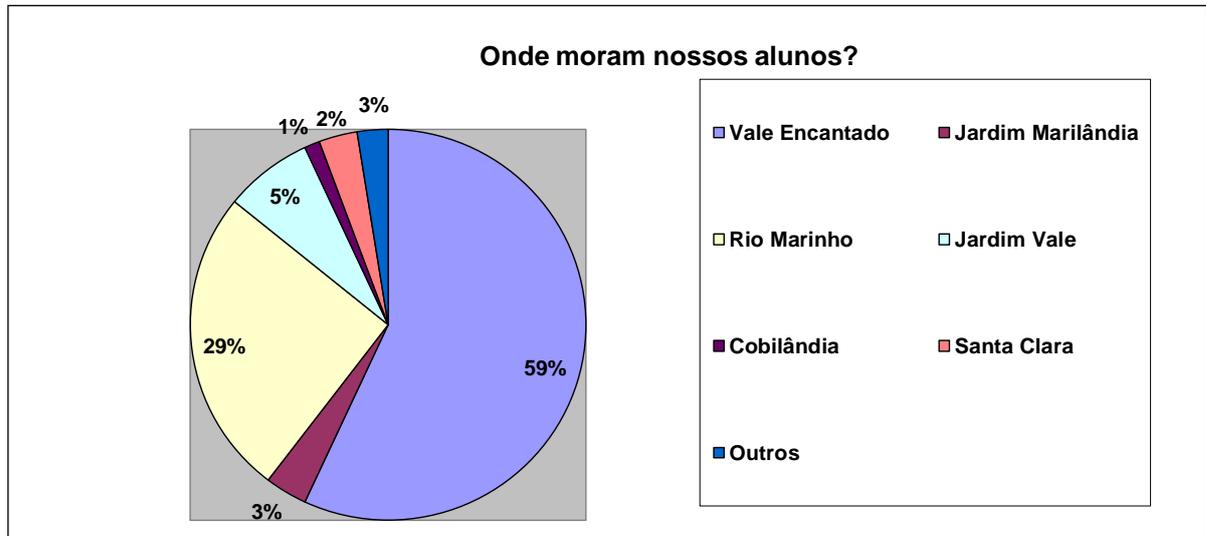
Na próxima seção, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa.

6.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino da UMEF Joffre Fraga, matriculados, em 2020, nas turmas A, B e C em que esta pesquisadora leciona. A faixa etária dos estudantes varia entre 13 e 15 anos de idade.

De acordo com o PPP (2018), a maioria dos alunos (59%) reside no mesmo bairro onde está situada a escola. É importante salientar que a unidade de ensino é a maior da região, por isso recebe muitos alunos de bairros do entorno. No gráfico 2, a seguir, apresentamos as localidades onde os alunos residem.

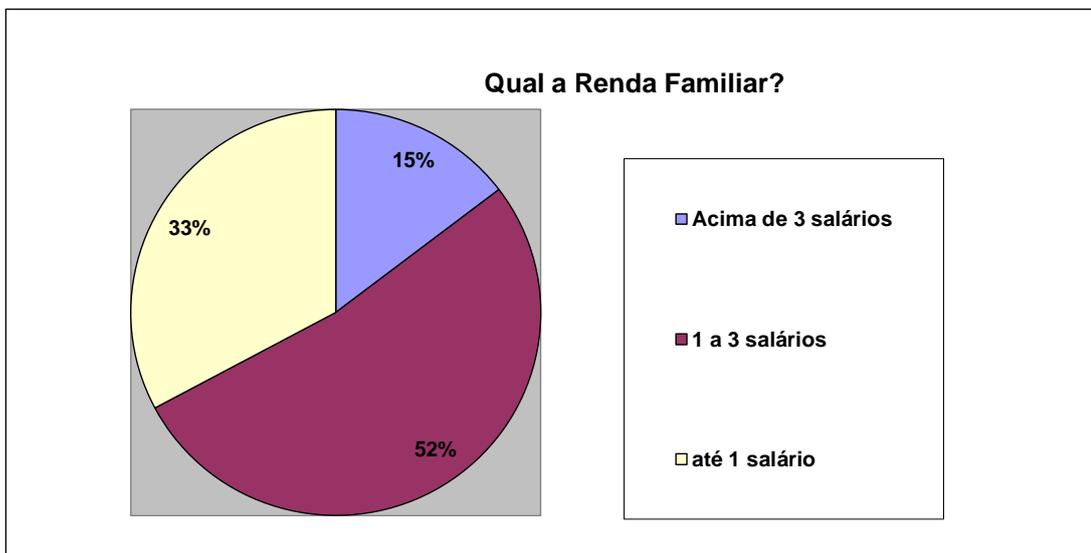
Gráfico 2 – Bairros onde residem os alunos



Fonte: PPP (2018)

Em relação ao nível socioeconômico, ressaltamos que 85% dos estudantes vivem com uma renda familiar igual ou inferior a três salários mínimos. No entanto, uma representação considerável de famílias vive com menos de um salário mínimo por mês (33%). O gráfico 3, a seguir, mostra a renda familiar aproximada dos estudantes.

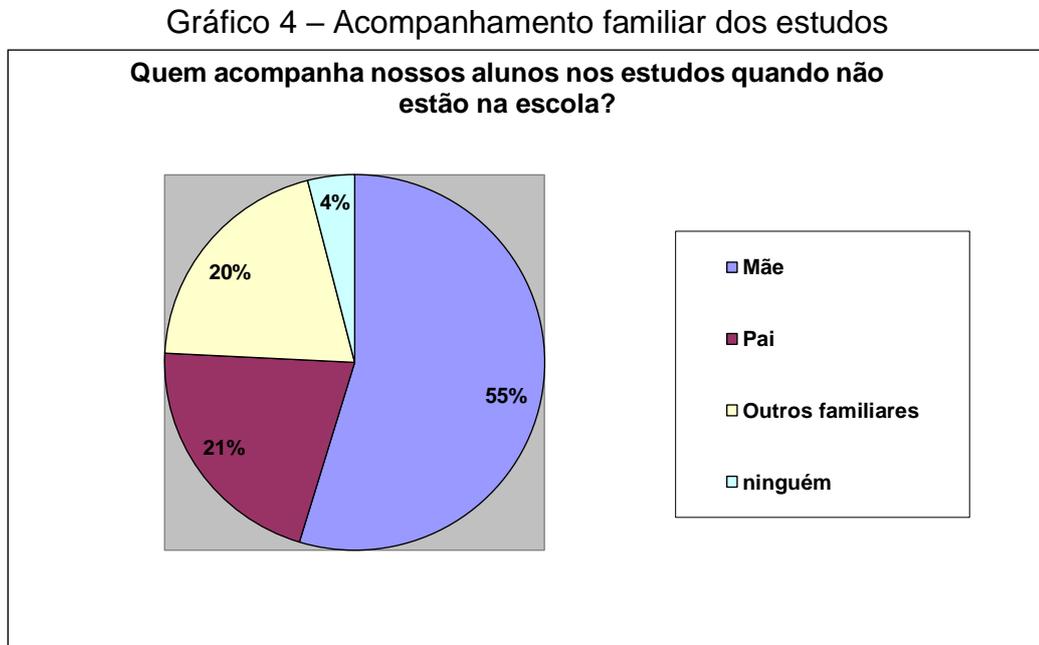
Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos



Fonte: PPP (2018)

Outro dado importante é o acompanhamento escolar realizado em casa. O PPP (2018) mostra que, em 55% dos casos, a mãe é a responsável por acompanhar as

tarefas de casa e direcionar os estudos dos filhos. O gráfico 4, a seguir, representa o acompanhamento familiar dos estudos dos alunos.



Considerando os dados apresentados, podemos concluir que grande parcela dos estudantes participantes desta pesquisa encontra-se em situação de vulnerabilidade social, uma vez que suas famílias possuem um nível socioeconômico baixo e que residem em áreas de risco, muitas vezes dominadas pelo tráfico de drogas. Esse dado pode interferir no desempenho escolar dos estudantes, que, muitas vezes, precisam trabalhar no horário oposto ao das aulas para ajudar no sustento da família.

No próximo capítulo, apresentamos a avaliação diagnóstica realizada com os alunos antes da aplicação das oficinas de leitura de charges.

7 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Em uma etapa inicial deste estudo, realizamos avaliação diagnóstica (APÊNCIE A) do nível de leitura dos alunos participantes da pesquisa – se leitura crítica ou de superfície do texto –, por meio da análise coletiva e dialogada das charges de Simon Taylor (Figura 4) e de Ivan Cabral (Figura 5), as quais serão apresentadas mais adiante. Como amostragem aleatória, decidimos aplicar a avaliação diagnóstica na turma do 9º A, que possuía 35 alunos matriculados; no entanto, no dia da aplicação da avaliação, apenas 26 estudantes estavam presentes em sala de aula. Importante ressaltar que a atividade diagnóstica foi aplicada de forma presencial em fevereiro de 2020, uma vez que o Estado do Espírito Santo ainda não tinha casos detectados/divulgados de Covid-19 e as aulas presenciais transcorriam normalmente.

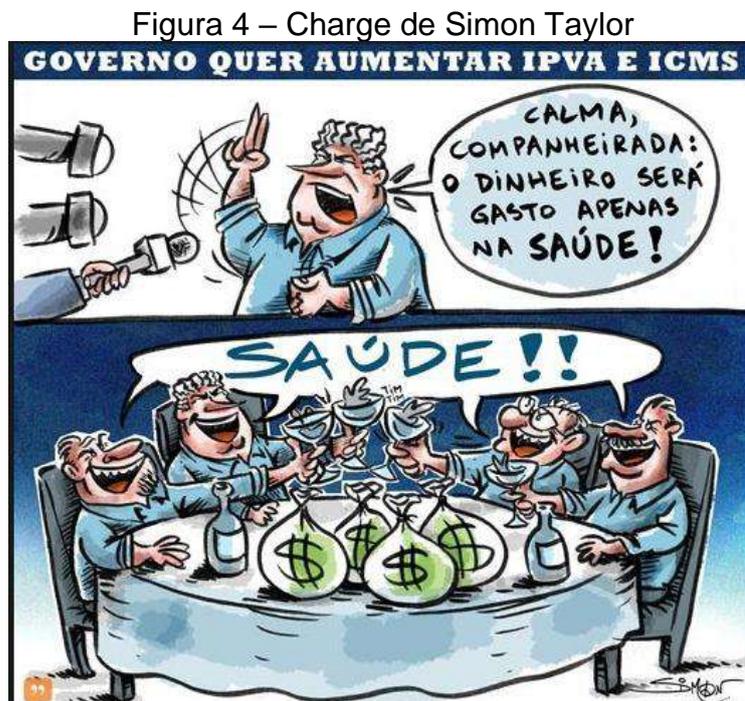
As atividades propostas na avaliação diagnóstica tiveram como objetivo avaliar os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos elementos constituintes da charge, levando em conta a linguagem verbal e a linguagem não verbal, o conceito de texto, a temática e a crítica social presentes nas charges em discussão.

A escolha dos textos se deu por apresentarem um tema em comum – corrupção na saúde pública – sob prismas diferentes. Decidimos explorar essa temática por entendermos ser um assunto de relevância social e que, frequentemente, se encontra em evidência nas mídias sociais. Além disso, pretendíamos destacar que, embora tenham sido produzidas em contextos sócio-históricos distintos, as charges dialogam entre si. Importante salientar que, nesse momento do estudo, não exploramos os conceitos ligados aos descritores argumentação e semiótica que constituem o aporte teórico de nossa pesquisa, por se tratar ainda de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero charge. Concordamos com o pensamento de Marcuschi (2008, p. 215) quando destaca que essa primeira atividade envolvendo o gênero pode ser realizada apenas como treino, sem uma destinação específica. Nessa etapa, abordamos de forma genérica aspectos relacionados ao gênero, que serão sistematizados nas oficinas de leitura, nas quais analisaremos de forma mais aprofundada as estratégias argumentativas utilizadas pelo discurso chárstico para direcionar o leitor a determinadas conclusões.

Nesse primeiro momento de diálogo com os alunos, buscamos enfatizar a relevância social do gênero charge e sua importância como documento histórico. Além disso, ressaltamos suas características multimodais, apontando para o discurso que mobiliza mais de uma linguagem – verbal e não verbal.

A aplicação das atividades da avaliação diagnóstica ocorreu em duas aulas de cinquenta minutos. As charges foram apresentadas no *datashow*, na sala de informática da escola, para que suas características coloridas fossem preservadas, uma vez que a instituição não dispõe de copiadora colorida. Após o diálogo sobre as principais características do gênero, os alunos receberam impressas as questões de leitura e compreensão das charges.

A seguir, apresentamos a charge de Simon Taylor (Figura 4), que compõe a atividade de avaliação diagnóstica.



Fonte: Simon Taylor (2016)

A charge de Simon Taylor (Figura 4), em que se observa a divisão de dois quadros, constitui-se de linguagem verbal e não verbal. No quadro superior, vê-se a figura de um homem que, aparentemente, está sendo entrevistado por jornalistas. O título da charge *Governo quer aumentar IPVA e ICMS* sugere que o personagem é um

político. Ao falar frente aos microfones a jornalistas, o homem afirma que o dinheiro arrecadado com o aumento dos impostos será gasto apenas na saúde. Por se tratar de um representante do governo, subentende-se que ele esteja se referindo à saúde pública. Ao pedir calma aos repórteres, o homem revela uma provável insatisfação dos contribuintes com o aumento dos impostos. No quadro inferior da charge, vê-se uma grande mesa coberta por uma toalha. Em cima do móvel há quatro sacos de dinheiro e duas garrafas de bebida. Sentados à mesa, quatro homens – o personagem do quadro anterior é um deles – erguem suas taças e brindam: *Saúde!!* É possível depreender da charge de Simon Taylor (Figura 4) que os personagens brindam com o dinheiro que deveria ser investido na saúde pública, mas que, ao contrário, está sendo desviado. O trocadilho com a palavra *saúde* constitui o ponto chave para a construção do discurso irônico da charge em tela. O personagem não mentiu aos repórteres quando afirmou que o dinheiro dos impostos seria gasto apenas na saúde – ele só não explicou em que tipo de saúde.

O vocativo *companheirada* empregado pelo personagem no primeiro quadro, possivelmente, faz alusão ao jargão *companheiros*, muito utilizado pelo ex-presidente Lula. No ano de publicação da charge de Simon Taylor (Figura 4), em 2016, Dilma Rousseff era presidente da República, fato que pode justificar o vocativo utilizado pelo personagem da charge, uma vez que a presidente Dilma era aliada política do ex-presidente Lula. Desse modo, o texto em discussão, supostamente, faz uma crítica aos dois governos, indicando que em seus mandatos havia corrupção.

Ao selecionarmos a charge em estudo, tencionávamos avaliar a capacidade dos alunos de identificar a temática do texto e de relacioná-la ao contexto sócio-histórico de produção, além de depreender o propósito comunicativo da charge. Além disso, buscávamos explorar as linguagens verbal e não verbal que compõem o texto multimodal.

A seguir, apresentamos as questões sobre a charge de Simon Taylor (Figura 4) que compõem a atividade diagnóstica e a análise das devolutivas dos alunos da turma do 9^a ano A.

Questão 1: Sabendo que IPVA e ICMS são impostos cobrados pelo governo (o primeiro, Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores; e o segundo, Imposto sobre Circulação de Mercadorias), quem o homem no primeiro quadro representa?

Em relação a esse questionamento, vinte e cinco alunos disseram que o homem que enuncia representa um governante ou um político, sendo que a maior incidência de respostas aponta para a figura do presidente da República. Apenas um aluno não soube responder à questão. Dessa forma, é possível depreender que os estudantes relacionaram o aumento de impostos ao governo federal, apesar de não terem citado os nomes de Dilma Rousseff e/ou de Michel Temer – que governaram o Brasil em 2016 – ano de publicação da charge de Simon Taylor (Figura 4). Esse fato pode indicar que os estudantes trouxeram a crítica da charge para o governo atual e não refletiram sobre o momento sócio-histórico de produção do texto.

Questão 2: Em princípio, a que tipo de saúde o enunciador do primeiro quadro está se referindo?

Sobre o segundo questionamento, vinte alunos disseram que a palavra saúde faz referência à saúde pública. Seis participantes responderam que a fala do homem na primeira cena está relacionada a um brinde. Desse modo, podemos inferir que a maioria dos estudantes associou a cobrança de impostos ao investimento em saúde pública.

Questão 3: O que os homens estão fazendo no segundo quadro?

Quanto ao questionamento 3, todos os vinte e seis alunos que participaram da avaliação diagnóstica responderam que os homens representados na charge estavam brindando. Quatro alunos foram além e justificaram suas repostas dizendo que os homens estavam comemorando com o dinheiro que fora roubado do povo, e relacionaram o brinde à corrupção na saúde pública. A partir das devolutivas, é possível concluir que todos os participantes compreenderam a situação de comunicação na segunda cena da charge.

Questão 4: O que há nos sacos em cima da mesa? De onde, possivelmente, eles vieram? Em que deveriam ser utilizados?

A intenção com essa questão era avaliar a capacidade dos alunos de relacionar a linguagem verbal à não verbal e identificar os sacos de dinheiro como o indício de corrupção na saúde pública. A partir das devolutivas, depreendemos que vinte e quatro alunos relacionaram os cifrões nas sacolas em cima da mesa ao dinheiro arrecadado com os impostos que deveria ser empregado na saúde pública. Um estudante identificou o dinheiro como propriedade do governo, e apenas um aluno não soube responder à questão. Dessa forma, percebemos que a maior parte dos estudantes fez a associação entre o dinheiro citado na primeira cena e os sacos sobre a mesa na segunda cena.

Questão 5: Indique duas possibilidades de sentido para a palavra *saúde* na charge.

Em relação à questão 5, os sentidos da palavra *saúde* foram identificados como “saúde física”, no primeiro quadro, e como “forma de brinde”, no segundo quadro da charge, por todos os alunos. Dessa maneira, é possível depreender que todos os estudantes diferenciaram as acepções da palavra *saúde* nas duas situações comunicativas descritas na charge em estudo.

Questão 6: A partir dos elementos analisados nas questões anteriores, qual é a crítica feita pela charge?

Em relação ao sexto questionamento sobre a charge de Simon Taylor (Figura 4), vinte e quatro alunos responderam que a crítica feita pelo texto refere-se à corrupção no país. Desse universo de vinte e quatro alunos, quinze estudantes apontaram ser um desvio de dinheiro público e nove alunos disseram que a charge critica a corrupção, especificamente, na saúde pública. Dois participantes não responderam à questão. Ao relacionarmos as respostas dos alunos sobre esse quesito às devolutivas da questão 4, que nos mostraram que os alunos identificaram os sacos de dinheiro como sendo os recursos que deveriam ser investidos na saúde pública, percebemos que os estudantes compreenderam o sentido global da charge.

Questão 7: Você considera a charge um texto? Por quê?

No quadro a seguir, apresentamos as respostas mais recorrentes sobre a questão 7.

Quadro 4 – Respostas ao item 7

SIM	JUSTIFICATIVAS
21	i) Sim, porque tem sinais de pontuação e tem sentido. ii) Sim, pois há algo para ser interpretado. iii) Sim, porque ela possui linguagem escrita. iv) Sim, porque pode passar o mesmo conhecimento que um texto passa. v) Sim, porque ela possui um argumento escrito. vi) Sim porque ela é formada por palavras, frases e imagens, que nós podemos fazer uma leitura e que vai nos passar alguma coisa. vii) Sim, porque ela está passando uma mensagem. viii) Sim, porque é uma forma de informação.
NÃO	JUSTIFICATIVAS
05	i) Não, pois um texto é diferente de uma charge. ii) Não, pois é uma crítica. iii) Não, porque são poucas falas. iv) Não, pois um texto tem que ter começo, meio e fim, e ela só tem fim. v) Não.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas, podemos depreender que, embora o número de alunos que consideram a charge um texto seja relativamente alto, as justificativas evidenciam a necessidade de ajustes em relação ao conceito de texto. É possível perceber que a maioria dos estudantes entende a charge como um texto apenas pela presença da linguagem verbal, fato que corrobora a importância de se trabalhar a leitura de textos multimodais em sala de aula. Apesar disso, muitos alunos já compreendem que o conceito de texto remete à produção de sentido.

A seguir, apresentamos a charge de Ivan Cabral (Figura 5), que compõe a atividade de avaliação diagnóstica.

Figura 5 – Charge de Ivan Cabral



Fonte: Ivan Cabral (2012)

A charge de Ivan Cabral (Figura 5) constitui-se de linguagem verbal e não verbal em que se observa a interlocução de dois personagens: um médico e sua paciente. Em cima da mesa do consultório é possível ver uma caixa com uma tarja vermelha e um frasco de remédio, além de alguns papéis. A mulher está sentada de frente para o homem. Ela está vestida com uma camiseta branca em que se lê a inscrição *Saúde Pública*. Dessa forma, é possível inferir que a mulher personifica o próprio sistema público de saúde.

No diálogo dos personagens, o médico pergunta o que a paciente tem, no intuito de saber os sintomas que a levaram até o seu consultório. Em resposta, a mulher diz que não tem nada, porque os corruptos levaram tudo o que tinha. A partir dessas observações, é possível depreender que a paciente está se referindo à corrupção na saúde pública. A inscrição em sua camiseta aditada à linguagem não verbal constrói o discurso irônico da charge, de modo que o texto de Ivan Cabral (Figura 5) encerra uma crítica ao desvio de dinheiro público, que deveria ser investido na saúde da população. A quebra de expectativa do leitor, que esperava que a mulher descrevesse os sintomas para o médico, garante ao texto de Ivan Cabral (Figura 5) o tom de ironia e sarcasmo, ao criticar a corrupção que tanto castiga o povo que depende dos serviços públicos de saúde.

A seguir, apresentamos as questões sobre a charge de Ivan Cabral (Figura 5) que compõem a atividade diagnóstica e a análise das devolutivas dos alunos.

Questão 1: Analise a cena. Quem o homem de branco, que pergunta “E o que a senhora tem?” representa? Que elementos você levou em consideração para chegar a essa conclusão?

Em relação ao primeiro questionamento sobre a charge de Ivan Cabral (Figura 5), vinte e cinco alunos responderam que o homem é um médico e apontaram a roupa branca, os objetos sobre a mesa – um frasco e uma caixa de remédio –, além da inscrição na camisa da mulher como justificativa para chegarem a essa conclusão. Desse universo de vinte e cinco alunos, cinco participantes complementaram suas respostas afirmando que a fala do homem também sugere que ele seja um médico. Apenas um estudante respondeu que o personagem era um paciente. A partir das devolutivas, é possível depreender que os alunos relacionaram os elementos verbais – a fala do homem e a inscrição na camiseta da mulher na qual se lê *Saúde Pública* – aos elementos não verbais – os objetos sobre a mesa e a vestimenta do homem, que é característica da profissão, para compreenderem a situação comunicativa descrita na charge.

Questão 2: O que, provavelmente, a senhora está fazendo naquele local?

Sobre a segunda questão, dezenove alunos indicaram que a mulher estava em uma consulta médica. Cinco estudantes responderam que ela estava reclamando da corrupção, e dois alunos disseram que a mulher estava pedindo ajuda. Dessa forma, podemos inferir que a maioria dos alunos associou a figura do homem e os objetos descritos na questão anterior para concluir que a mulher estava em um consultório médico. Já os alunos que disseram que a personagem estava reclamando da corrupção apenas reproduziram sua fala, o que mostra que não compreenderam o propósito comunicativo da charge.

Questão 3: Qual a resposta que o homem provavelmente esperava receber da mulher?

Em relação ao questionamento 3, vinte e quatro alunos responderam que o homem esperava saber o que a mulher estava sentindo, ou seja, quais os sintomas que a levaram até o consultório. Já dois estudantes disseram que o personagem

masculino perguntou sobre os bens financeiros da mulher. A partir das devolutivas, podemos reiterar que a maior parte dos estudantes compreendeu a situação comunicativa descrita na charge, como já havíamos avaliado na questão 1.

Questão 4: O que ela responde de fato? Que (quais) sentido(s) se pode depreender da resposta da mulher?

Sobre os sentidos da fala da personagem, todos os vinte e seis alunos copiaram a resposta da mulher literalmente – *Nada...Os corruptos levaram tudo!* –, mas não a justificaram. Nesse sentido, podemos depreender que os estudantes não relacionaram a fala da personagem a sua representação, ou seja, não compreenderam que a mulher poderia representar o próprio sistema público de saúde. Percebemos, a partir das devolutivas das questões abordadas na avaliação diagnóstica como um todo, que os estudantes apresentam dificuldade de escrever respostas mais elaboradas, com sentenças completas, apesar de terem demonstrado que compreenderam o sentido geral das charges em estudo.

Questão 5: Qual a crítica feita pela charge?

Em relação à crítica feita pela charge de Ivan Cabral (Figura 5), cinco alunos apontaram a corrupção no sistema público de saúde. Os demais estudantes indicaram que o texto trata da corrupção de forma genérica. Esperávamos que a maior parte dos alunos apontasse a corrupção na saúde pública como o cerne do texto, uma vez que todos os elementos analisados na charge direcionam o leitor para essa conclusão.

Questão 6: Estabeleça relação de sentido entre as charges analisadas.

Sobre a relação existente entre as charges de Simon Taylor (Figura 4) e de Ivan Cabral (Figura 5), doze alunos disseram que a corrupção constitui o tema de ambas as charges, e quatorze estudantes responderam que a relação entre os textos está na crítica ao desvio de dinheiro no sistema público de saúde. Dessa forma, é possível depreender que um quantitativo bastante expressivo de alunos compreendeu o propósito comunicativo das charges analisadas. Apesar de muitos

participantes produzirem respostas pouco elaboradas, entendemos que a maior parte dos estudantes apreendeu o sentido global dos textos.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes, percebemos que a maioria soube identificar as funções sociais representadas pelos personagens nas charges. No texto de Simon Taylor (Figura 4), 96% dos alunos identificaram o personagem como um político, o que nos indica que os estudantes relacionaram a figura do homem ao enunciado *Governo quer aumentar IPVA e ICMS*, no primeiro quadro da charge; no entanto, não citaram o nome de nenhum governante em específico, fato que mostra que os alunos, muito provavelmente, relacionaram o personagem ao governo atual. No texto de Ivan Cabral (Figura 5), os mesmos 96% reconheceram o personagem como um médico, principalmente pelos elementos não verbais presentes na charge. No entanto, em momento algum, os alunos destacaram que a mulher poderia representar o próprio sistema público de saúde.

Podemos depreender das devolutivas que a maior parte dos alunos mobilizou seus conhecimentos de mundo para interpretar os textos. Essa conclusão pode ser ratificada pelo fato de que todos os estudantes reconheceram a situação comunicativa no segundo quadro da charge de Simon Taylor (Figura 4) como sendo um brinde; e 73% dos alunos compreenderam que o médico da charge de Ivan Cabral (Figura 5) pretendia saber os sintomas que a mulher apresentava – situações que fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Sobre a crítica que as charges em estudo encerram, a maior parte dos alunos indicou a corrupção de modo geral, sem relacioná-la à saúde pública. Esse fato pode indicar que os alunos realizaram uma análise superficial dos textos, relacionando a crítica feita pelas charges à recorrência de casos de corrupção nos governos brasileiros, tão noticiados pela grande imprensa.

Desse modo, a análise das respostas dos estudantes aos questionamentos levantados na avaliação diagnóstica nos possibilitou perceber que a maioria dos alunos está no nível de leitura que Marcuschi (2008, p. 259) denomina *horizonte mínimo*, o qual compreende o nível em que a interferência do leitor nas informações levantadas pelo texto é mínima, de modo que a leitura “[...] fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas [...]”. Percebemos, também, que o fato de

os alunos apresentarem dificuldade na construção de sentenças melhor elaboradas, com estruturas mais complexas, prejudica a descrição dos elementos não verbais que constroem, juntamente com a linguagem verbal, o discurso chárstico.

Alguns alunos apresentaram um nível de leitura que Marcuschi (2008, p. 258) denomina como *falta de horizonte*, uma vez que apenas repetiram ou copiaram as falas dos personagens para responderem às questões, sem nenhum tipo de reflexão ou mesmo o que chamamos de “escrever com suas próprias palavras”. O fato de os alunos não terem compreendido a personificação da saúde pública na figura da personagem da charge de Ivan Cabral (Figura 5) demonstra que nenhum estudante alcançou o *horizonte máximo* de compreensão, que corresponde ao nível de leitura que ocorre nas entrelinhas, no qual o leitor mobiliza diversos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para realizar inferências, sem se limitar a paráfrases e a repetições.

Os níveis de leitura analisados nesta etapa da pesquisa nos serviram de base para a elaboração de uma proposta didática de leitura de charges, porque acreditamos que aproximar o gênero discursivo em estudo da vivência dos estudantes nos possibilitará aprimorar ainda mais a sua competência leitora, mitigando, assim, os problemas de compreensão que muitos ainda apresentam.

No próximo capítulo, explicitamos a proposta didática de leitura de charges.

8 PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CHARGES

Este capítulo dedica-se à descrição da proposta didática. Foram realizadas cinco oficinas de leitura e compreensão de charges, além de um encontro virtual com o chargista capixaba Genildo Ronchi. Em decorrência da suspensão das aulas presenciais, a partir do dia 17 de março de 2020, como medida preventiva tomada pelo governo do Estado do ES contra a disseminação da Covid-19, os encontros com os alunos foram realizados virtualmente pelo aplicativo *Google Meet*, ferramenta que possibilita a socialização dos participantes por meio de áudio e vídeo.

A seguir, apresentamos a primeira oficina de leitura e compreensão de charges.

8.1 PRIMEIRA OFICINA

Esta oficina foi elaborada com o intuito de conceituar o gênero charge e relacioná-lo ao contexto sócio-histórico de produção. A aplicação das atividades ocorreu em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio do aplicativo *Google Meet*; 2) atividade de compreensão escrita, por meio da ferramenta Google Sala de Aula. Nesta primeira oficina, retomamos o conceito do gênero já explorado na avaliação diagnóstica e buscamos compreender a charge sob os seguintes aspectos:

- Unidade temática
- Propósito comunicativo
- Esfera de circulação
- Público leitor (auditório)
- Contexto sócio-histórico de produção

Na próxima seção, apresentamos a descrição do encontro virtual.

8.1.1 Encontro virtual – Atividade de compreensão oral

A temática escolhida para iniciarmos a primeira oficina foi o isolamento social por conta da pandemia de coronavírus. Essa escolha se deu pelo fato de o tema estar diretamente relacionado à realidade vivida por todos nós neste ano de 2020. Para tanto, elencamos três charges que tratam de forma diversa o isolamento social.

Em nosso primeiro momento da oficina, em encontro virtual, com a participação de 33 alunos, analisamos, coletivamente, as charges de Amarildo (Figura 6) e de Duke (Figura 7), apresentadas a seguir.

Figura 6 – Charge de Amarildo – 28 março 2020



Fonte: Amarildo (2020)

Ao explorarmos a charge de Amarildo de 28 de março de 2020 (Figura 6), buscamos ressaltar que todo texto se insere em um contexto sócio-histórico, e que a charge em tela expõe a mudança de paradigmas entre os anos de 2019 e 2020, justamente por causa da pandemia. Explicitamos aos alunos que a temática da charge se correlaciona ao contexto de produção.

Analisamos, coletivamente, o modo pelo qual a charge faz um paralelo entre as convenções sociais antes e durante a pandemia. Por meio de linguagem verbal e não verbal, no primeiro quadro da charge, à esquerda, datado de 2019, no tapete da

porta de entrada, observamos a inscrição *bem-vindo*, representação de um costume brasileiro de o morador da casa receber seus visitantes, desejando-lhes boas-vindas. Já no segundo quadro, à direita da charge, datado de 2020, há no tapete da porta de entrada a inscrição *#ficaemcasa*, referência ao isolamento social ao qual toda a população teve de se submeter, a fim de minorar a disseminação da doença. Sobre esse aspecto, destacamos o uso da cerquilha # (em inglês, *hashtag*), muito utilizada na linguagem computacional. Em discussão sobre esse ponto, os próprios alunos explicaram que o símbolo é utilizado para indexar um tópico ou assunto nas redes sociais. A partir dessas informações, inferimos que a locução *#ficaemcasa*, inscrita no tapete do segundo quadro da charge de Amarildo (Figura 6), faz alusão a um dos assuntos mais comentados nas mídias e redes sociais do mundo à época da publicação do texto – a orientação de que todos fiquem em isolamento social como medida preventiva contra a propagação do coronavírus.

Nessa perspectiva, reforçamos com os alunos a concepção de que o gênero charge se correlaciona ao seu contexto de produção, de modo que muitas vezes “[...] projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista, ideologias em circulação” (FLÔRES, 2002, p. 10). Além disso, exploramos o campo social discursivo da charge de Amarildo (Figura 6), que é publicada em um site do cartunista¹³ e também no jornal impresso *A Gazeta* – periódico de grande circulação no estado do ES. Dessa forma, concluímos que o público leitor da charge constitui um auditório diversificado.

Explicamos que todo ato de linguagem não é neutro e que, por isso, é sempre dirigido, ou seja, que todo texto apresenta um propósito comunicativo, uma intencionalidade. Questionados sobre o propósito comunicativo da charge, muitos alunos afirmaram que o objetivo do texto é informar, o que mostra que a maior parte dos estudantes ainda não consegue discernir claramente o viés informativo ou crítico humorístico do texto.

¹³ <https://amarildocharge.wordpress.com/>

Na sequência da aula, analisamos coletivamente, a charge de Duke, datada de 16 de julho de 2020 (Figura 7), cuja temática explora o isolamento social também de forma bem-humorada.

Figura 7 – Charge de Duke – 16 julho 2020



Fonte: Duke (2020)

Em princípio, examinamos a imagem que compõe a charge de Duke (Figura 7), na interlocução entre um porco-espinho, à esquerda, e um porco, à direita do texto. Enquanto o primeiro possui o corpo coberto de longos espinhos pretos, o segundo tem pele lisa e rugosa, de cor rosada.

A partir dessas informações, lançamos o olhar para a linguagem verbal do texto. Nesse momento, instigamos os alunos a apontarem o que estava subentendido na fala do porco. Muitos estudantes afirmaram que significa que para o porco-espinho é fácil manter o distanciamento social, porque seus espinhos repelem os outros animais.

Em seguida, analisamos na charge de Duke (Figura 7) como se dá a construção do humor, que está diretamente relacionado à fala do porco. Percebemos que muitos alunos apresentaram dificuldade em identificar traços de humor e de ironia nos

textos. Para muitos, o humor está ligado somente ao riso. Assim, se não acham o texto engraçado, não admitem que haja humor no texto. Em decorrência disso, buscamos mostrar que a charge em tela traz de forma inusitada a temática do isolamento social. Discutimos, nesse momento, como outros textos a que eles tiveram acesso nesse tempo de pandemia tratavam a questão da Covid-19 e do distanciamento social. Os alunos perceberam que, na maior parte dos textos que tratavam do assunto, o tom de seriedade e gravidade prevalecia, citando principalmente as notícias como exemplo. Desse modo, os alunos compreenderam que a charge de Duke (Figura 7) trata do tema distanciamento social de uma forma leve e divertida.

A fim de reforçarmos o entendimento dos aspectos constituintes da charge, discutimos com os alunos um terceiro texto, a charge de Amarildo, de 11 de maio de 2020 (Figura 8), que também tem como tema o isolamento social consequente da pandemia de coronavírus.



Fonte: Amarildo (2020)

Nesse momento do encontro virtual, buscamos destacar que, diferentemente das anteriores, a charge em tela não deixa explícito verbalmente o tema do isolamento

social e que, por isso, mobiliza diversos conhecimentos prévios do leitor para que este chegue a determinadas conclusões. Sobre esse aspecto, nos detivemos na data de publicação da charge – 11 de maio de 2020 –, que serve de pista para identificarmos sua temática. Pedimos aos alunos que fizessem uma pesquisa rápida no calendário sobre esse dia, e descobrimos que era uma segunda-feira, após o domingo em que se comemora o dia das mães.

Em seguida, nos detivemos na observação da linguagem verbal constituinte da charge e questionamos qual seria o possível motivo de a mulher representada no texto aparentemente não gostar de receber a visita do filho, provavelmente, no dia das mães. Nas discussões, boa parte dos estudantes relacionou a reação da mulher ao fato de ela fazer parte do grupo de risco suscetível ao coronavírus, visto que a caracterização da figura feminina remete a uma mulher mais velha; além da informação do ano de publicação da charge (2020), que aponta para o contexto da pandemia. Outros alunos, no entanto, não souberam responder à questão.

A partir dessas informações, analisamos a imagem em detalhes. Destacamos os cabelos brancos da senhora, presos em um coque, o uso de óculos, de bengala e de sapatos baixos, além de vestido com modelo característico de mulheres idosas. Assim, inferimos que a mulher integra o grupo de risco, e, por esse motivo, precisa de maior cuidado com o isolamento social, não podendo, desse modo, receber visitas, quiçá do filho, que deveria primar pela proteção e saúde da mãe.

Com base nessas constatações, discutimos a presença de humor na charge e chegamos à conclusão de que a postura da senhora, antes sentada, com a bengala na mão e com semblante calmo, em oposição a sua disposição de levantar e correr atrás do filho com muito vigor, surpreende o leitor de forma bem-humorada.

A partir das discussões suscitadas nesse primeiro encontro virtual, percebemos que muitos alunos participaram das análises, fazendo questionamentos e pontuando características do gênero charge. Grande parte dos estudantes reconheceu a unidade temática das charges e seu contexto de produção. Foi possível perceber, também, que alguns estudantes tiveram dificuldade para identificar a presença de

humor e ironia nos textos. Em relação ao propósito comunicativo, muitos alunos demonstraram desconhecimento das intencionalidades que subjazem ao gênero.

Importante salientar, também, que, nos encontros virtuais, assim como acontece na sala de aula presencialmente, alguns alunos se destacam por participarem mais das discussões, enquanto outros apenas observam. Foi possível perceber, durante os seis encontros virtuais que realizamos nesta proposta didática, que os turnos de fala se revezavam entre os mesmos alunos. Como estávamos utilizando a plataforma digital Google Meet, que permite a socialização dos participantes por meio de áudio e vídeo, boa parte dos estudantes permanecia com suas câmeras fechadas e apenas abria seus microfones para fazer intervenções nas aulas. No entanto, consideramos satisfatória a participação nos encontros virtuais, uma vez que, como veremos mais adiante no decorrer das oficinas, obtivemos bons resultados no que diz respeito à interpretação de diversas charges, o que avaliamos como fruto das discussões suscitadas nos encontros virtuais iniciais.

A seguir, apresentamos a primeira atividade de compreensão escrita desta proposta didática.

8.1.2 Atividade de compreensão escrita

A partir das discussões realizadas no encontro virtual desta primeira oficina, elaboramos uma atividade de compreensão escrita (APÊNDICE B) que foi enviada aos estudantes por meio do aplicativo Google Sala de Aula, utilizado também com a finalidade de manter o contato com os alunos durante a suspensão das aulas presenciais. Importante salientar que essa ferramenta requer o uso de internet, à qual muitos alunos não têm acesso. Dessa forma, foram disponibilizadas as atividades impressas de todas as oficinas para os alunos que não tinham condições de acessar as ferramentas virtuais.

Para o desenvolvimento desta etapa da primeira oficina, selecionamos três gêneros textuais distintos: 1) capa do jornal impresso A Gazeta (Figura 9); 2) notícia publicada no jornal on-line Globo Esporte (Figura 10) e, por fim, 3) charge de Mário

Alberto (Figura 11), todos publicados em dezembro de 2011, os quais serão apresentados mais adiante.

A escolha desses textos se deu por apresentarem um tema em comum – a derrota do clube de futebol brasileiro Santos para o time espanhol Barcelona, no Campeonato Mundial de Clubes de 2011. Decidimos explorar textos publicados em um momento relativamente distante do atual com a finalidade de: 1) ressaltar a relevância do momento sócio-histórico de produção das charges; 2) relacionar a temática das charges à veiculação de notícias; 3) explorar as figuras dos jogadores Messi e Neymar, muito conhecidos pelos adolescentes participantes desta pesquisa.

Nossa intenção era que a identificação do contexto sócio-histórico de produção dos textos desta atividade escrita evidenciasse a temporalidade do gênero charge, assim como da notícia à qual faz alusão, uma vez que percebemos que essa estratégia contribuiu para melhor compreensão das charges no encontro virtual.

A seguir, apresentamos a capa do jornal A Gazeta (Figura 9) que compõe a proposta de atividade escrita.

Figura 9 – Capa do Jornal A Gazeta – 19 dezembro 2011



Fonte: A Gazeta (2011)

A capa do jornal A Gazeta (Figura 9) de 19 de dezembro de 2011 constitui-se de linguagem verbal e não verbal, em que se observam, entre outras informações, o nome do periódico em destaque numa tarja azul. Aspectos iconográficos como as figuras e a estrutura gráfica da página, com letras, fontes e tamanhos distintos compõem um conjunto significativo.

Podemos observar a manchete *Planos de saúde têm novas regras*, escrita na horizontal, em fonte muito maior que as demais, na cor preta, tomando lugar de destaque. Em seguida, o título auxiliar ou linha fina complementa a manchete. Na parte superior da capa, observamos uma fotografia relacionada à reportagem *Ufes: mais de 6 mil são eliminados*; além de outras duas notícias distintas. À direita da página, há uma coluna na vertical em que lemos mais três chamadas para reportagens.

Abaixo da linha fina, em posição esquerda/centro na página, há uma charge de Amarildo. A imagem traz duas personalidades importantes do futebol mundial – Neymar e Messi – o primeiro, futebolista brasileiro, e o segundo, argentino. Logo abaixo, observamos o título da reportagem *Messi passa a máquina*, seguido da linha fina *Não deu para Neymar. Santos se deixa envolver pelos craques do Barcelona e, sem reação, só assiste a Messi levar os espanhóis ao título mundial, com 4 a 0*. Na parte superior direita da charge, vemos o logo da revista esportiva Lance, em cores preta, vermelha, verde e amarela. Encontramos, também, no rodapé da página, outras informações secundárias, como a chamada dos colunistas que escrevem para o periódico. Dessa forma, verificamos que a capa do jornal em análise constitui-se de um amálgama de sentidos, combinando linguagem verbal e não verbal, de forma que aspectos da configuração diagramática contribuem no processo significativo.

A partir dessas informações, nos deteremos na análise da imagem de maior destaque na página do jornal – a charge de Amarildo – que traz as caricaturas de Messi e Neymar. Na charge, o jogador brasileiro, vestido com o uniforme do Santos, está sentado numa cadeira, aparentemente de uma barbearia, com os cabelos raspados no centro da cabeça. Em pé, ao lado de Neymar, o jogador Messi segura uma máquina de cortar cabelo na mão direita e um espelho na esquerda, numa

atitude de convite a Neymar para que este se olhe ao espelho. A fisionomia de Messi demonstra satisfação, enquanto a de Neymar denota surpresa. A imagem deixa claro que o jogador argentino raspou a cabeça do jogador brasileiro.

A charge está diretamente relacionada ao texto que vem abaixo, em que se lê: *Não deu para o Neymar. Santos se deixa envolver pelos craques do Barcelona e, sem reação, só assiste a Messi levar os espanhóis ao título mundial, com 4 a 0.* É possível, portanto, inferir que a charge ironiza a derrota de Neymar na partida em que os times Santos e Barcelona foram adversários.

Reiteramos que escolhemos a charge de Amarildo para compor esta atividade escrita, a fim de avaliar a capacidade dos alunos de relacionar o texto ao seu contexto de produção. Entendemos que, para compreender a charge, o leitor precisa mobilizar diversos conhecimentos prévios, como por exemplo, o fato de Neymar não ser jogador do Santos atualmente. Em contrapartida, as reportagens, tanto do jornal A Gazeta (Figura 9), quanto do Globo Esporte (Figura 10) subsidiam o entendimento da charge. Além disso, é possível avaliar a capacidade de os estudantes de reconhecer diferentes formas de abordar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

A seguir, apresentamos um trecho da reportagem do jornal *on-line* Globo Esporte (Figura 10) de 18 de dezembro de 2011, que trata do mesmo tema esportivo.

Figura 10 – Página do jornal *on-line* Globo Esporte – 18 dezembro 2011

The image is a screenshot of the Globo Esporte website. At the top, there is a navigation bar with links for 'globo.com', 'g1', 'globoesporte', 'gshow', and 'videos'. On the right side of this bar are links for 'ASSINE JÁ', 'MINHA CONTA', 'E-MAIL', and 'ENTRAR'. Below this is a green header with a 'MENU' icon, the 'ge' logo, the text 'MUNDIAL DE CLUBES', and a 'BUSCAR' search button. The main content area shows a match report for Santos vs Barcelona. The score is 0 x 4. The match took place in Yokohama, Japan, at the Yokohama International stadium on Sunday, December 18, 2011, at 08:30. The headline reads 'SONHO DO TRI SANTISTA É ESMAGADO PELO 'FUTEBOL EXTRATERRESTRE' DO BARÇA'. Below the headline, it says 'Time catalão coloca o Santos na roda, vence com facilidade e é campeão mundial de clubes. Bem marcado, Neymar só assiste ao show de Messi'.

Fonte: Globo Esporte (2011)

Diferentemente do jornal A Gazeta (Figura 9), que foi publicado no dia posterior ao jogo, a reportagem do jornal *on-line* Globo Esporte (Figura 10), que traz a derrota do Santos para o Barcelona, saiu em publicação no dia da partida, 18 de dezembro de 2011. Por se tratar de um jornal *on-line*, as notícias veiculadas pelo suporte são publicadas em tempo real.

Na página *on-line* em questão, prevalece a linguagem verbal, que traz como manchete *Sonho do tri santista é esmagado pelo 'futebol extraterrestre' do Barça*. A linha fina *Time catalão coloca o Santos na roda, vence com facilidade e é campeão mundial de clubes*. Bem marcado, Neymar só assiste ao show de Messi complementa a reportagem. Importante destacar a metáfora hiperbólica *futebol extraterrestre*, que confere ao time Barcelona uma posição de superioridade em relação ao time brasileiro.

Ao compararmos os textos dos dois jornais analisados nesta atividade, constatamos que ambos exaltam a atuação do jogador argentino Messi, fato que é retratado pela charge de Amarildo, analisada anteriormente, e pela charge de Mário Alberto (Figura 11), que apresentamos a seguir.

Figura 11 – Charge de Mário Alberto – 18 dezembro 2011



Fonte: Mário Alberto (2011)

A charge de Mário Alberto (Figura 11) foi publicada em 18 de dezembro de 2011 – dia do jogo entre Santos e Barcelona pelo Campeonato Mundial de Clubes. O texto traz as caricaturas de Neymar e Messi, ambos com seus respectivos uniformes de futebol. Na imagem, vemos o jogador argentino segurando o globo terrestre, que apresenta formato de pirulito. Neymar chora, enquanto Messi balança o doce com expressão de satisfação.

Trazendo a charge para seu contexto sócio-histórico, podemos inferir que se trata de uma ironia em relação à derrota do Santos para o Barcelona no Campeonato Mundial de Clubes. A charge retrata, metaforicamente, o jogador Messi “tirando o doce de uma criança” – o Neymar –, em alusão à frase popular, que remete a alguma ação fácil de se fazer, visto que a criança é mais vulnerável a perigos e exige maior proteção e cuidados. Na charge, o jogador brasileiro está representado em estatura bem menor que a do jogador argentino, o que permite o entendimento de que ele ocupa o papel da criança, enquanto Messi ocupa o papel do adulto, que, ao invés de proteger, toma de forma abrupta o pirulito das mãos de Neymar (observe-se os traços na horizontal). Enquanto Messi segura o pirulito, que representa o globo terrestre, com fisionomia de satisfação e ar de vitória, Neymar chora como uma criança indefesa e frustrada por terem tirado dele o ‘doce’, nesse caso, o título de campeão mundial.

Podemos concluir que a charge de Amarildo, apresentada na capa do jornal A Gazeta (Figura 9), e de Mário Alberto (Figura 11) retratam a derrota do clube brasileiro de forma bem humorada, compartilhando os mesmos pontos de vista, a saber, a facilidade com que o Barcelona teve vitória sobre o Santos e, nesse caso, a superioridade de Messi sobre Neymar.

A seguir, apresentamos a análise das devolutivas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita desta primeira oficina.

8.1.3 Análise da atividade de compreensão escrita

Nesta etapa, analisamos as respostas de dez alunos às questões propostas para reflexão. Salientamos que optamos por examinar as atividades desses dez

estudantes, porque eles participaram de todos os encontros virtuais. A fim de resguardar suas identidades, os alunos serão identificados por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente. Optamos, a fim de contribuir para a melhor compreensão das análises, por transcrever as perguntas da atividade escrita antes dos quadros com as respostas dos alunos. Importante salientar que as devolutivas foram reproduzidas conforme a escrita dos estudantes, sem inserção de *sic*.

A seguir, apresentamos as questões e as respectivas devolutivas dos estudantes.

Questão 1: O que mais chamou sua atenção na primeira página do jornal A Gazeta? Explique por quê.

Quadro 5 – Respostas à questão 1

Bárbara	Por ser uma imagem não verbal, mas mesmo assim chamou a atenção do leitor!
Davi	"Plano de saúde tem novas regras" foi a palavra que mais chamou atenção, pois está destacada.
Isabela	Na vdd, o que mais me chamou atenção foi o assunto sobre os planos de saúde, acho q por eu n ter uma ligação com o futebol, a notícia da saúde me chamou mais a atenção.
Manuela	O título "Planos de saúde tem novas regras", está em uma posição na qual chama a atenção.
Alice	A charge, pelo modo como ela aparece.
Valentina	O Neymar com a cabeça raspada porque é o Messi que raspou o cabelo dele.
Bernardo	O Messi cortando o cabelo do Neymar. Estranho pois o Messi não é cabelereiro mais sim jogador.
Talita	Foi a maneira que eles expressaram a perda dos Santos contra Barcelona porque eles levaram para o contexto real do Messi raspando o cabelo do Neymar relacionando a perda do Neymar.
Murilo	UFES: mais de 6 mil são eliminados... Porque mostra a dificuldade! que é a prova para entrar nessa universidade (não sei se é uma prova, mas presumo que é, se não for me desculpe).

Pedro	O Messi passando a máquina no Neymar, pq o Messi não está deixando nenhum prêmio pro Neymar ganhar.
-------	---

Fonte: Elaboração própria (2020).

Essa questão buscou avaliar a percepção geral dos alunos em relação à capa do jornal impresso A Gazeta (figura 9). A partir das devolutivas, observamos que dois alunos (Davi e Manuela) indicaram a manchete do jornal como destaque, por conta de sua posição na página. Ressaltamos, também, a percepção da estudante Isabela que, do mesmo modo, citou a manchete, mas justificou sua escolha, por não se interessar por futebol. Isso demonstra que a aluna fez uma comparação entre o assunto da manchete e o conteúdo da charge.

Analisando as demais respostas, constatamos que os estudantes Alice, Valentina, Bernardo, Talita e Pedro indicaram a charge como elemento de maior destaque da capa do jornal. Os participantes Talita e Pedro relacionaram a imagem dos jogadores à derrota do Neymar para o Messi; já o aluno Bernardo demonstrou não entender o sentido da charge. O participante Murilo destacou a reportagem sobre o vestibular da UFES, demonstrando interesse pelo assunto noticiado. Apenas a aluna Bárbara apresentou uma resposta confusa.

A partir das devolutivas, depreendemos que metade dos estudantes indicou a charge como elemento de maior destaque na página do jornal, fato que nos surpreendeu, porque esperávamos que um número maior de alunos desse mais atenção ao gênero.

Questão 2: Que assunto em comum os jornais A Gazeta e Globo Esporte apresentam?

Quadro 6 – Respostas à questão 2

Bárbara	Apresentam matéria sobre Futebol
Davi	O jogo de Barcelona e Santos.
Isabela	O fato do Barcelona ter ganhado de lavada do Santos.
Manuela	O assunto sobre os times Barcelona e Santos

Alice	O jogo do Santos contra Barcelona.
Valentina	Futebol
Bernardo	A surra do Messi no Neymar
Talita	(Assuntos relacionados a FUTEBOL). A perda dos Santos contra Barcelona
Murilo	Sobre o resultado do jogo entre Santos e Barcelona pelo mundial de clubes. Em que Messi passou a máquina, como a expressão usada pelo jornal A GAZETA.
Pedro	Futebol

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nesta questão buscamos avaliar a capacidade dos alunos de reconhecer diferentes formas de abordar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Percebemos que todos os estudantes souberam identificar o assunto em comum entre os dois suportes. No entanto, os participantes Bárbara, Valentina e Pedro apenas relacionaram ao assunto mais geral – futebol –, e não especificaram a derrota do Santos para o Barcelona. Já a participante Isabela, ao utilizar a expressão *de lavada* deixa subentendido o resultado de 4x0 sobre o time brasileiro. Podemos também inferir da devolutiva do participante Bernardo que o aluno se refere ao placar vantajoso, ao afirmar que Messi deu uma surra em Neymar, uma vez que os textos não dão margem para outra interpretação. Outra devolutiva que destacamos é a do estudante Murilo, que além de indicar corretamente o tema, relacionou a expressão *passou a máquina* ao bom desempenho do jogador argentino.

Conforme o *feedback* dos estudantes, avaliamos que muitos ainda apresentam dificuldades em identificar a temática dos textos de forma mais completa, não prestando muita atenção aos detalhes, embora tenham reconhecido o assunto geral de que tratam as duas reportagens.

Questão 3: Qual a relação entre esse assunto e a charge presente na primeira página do jornal A Gazeta?

Quadro 7 – Respostas à questão 3

Bárbara	Sobre um time espanhol ter ganhado o time brasileiro
Davi	Os dois jornais estão falando da vitória do Barcelona em cima do Santos.
Isabela	Quando o Barcelona fez gol de 4 a 0 no Santos, a charge representa máquina zero. Porque eles perderam de zero. Com MT facilidade eles conseguiram vencer
Manuela	A relação é que eles falam sobre a vitória do Barcelona e a perca de Santos
Alice	A charge mostra a derrota do Santos pelo Barcelona de uma forma diferente, mais humorística.
Valentina	Jogo do Santos contra o Barcelona com o placar de 0x4
Bernardo	Como se fosse uma aposta que ele perdeu
Talita	A perda de Santos contra Barcelona Messi passando a máquina e raspando o cabelo de Neymar e Messi tirando o pirulito do Neymar. Isso está relacionado que o Neymar sempre levava o título dessa vez não foi.
Murilo	Tipo porque pensaram que ia ser um jogo equilibrado, mas dentro de campo o Barça mostrou o contrário e que Messi deu show já Neymar não:({.
Pedro	São todas sobre futebol

Fonte: Elaboração própria (2020).

Esperávamos que os alunos compreendessem que a charge de Amarildo presente na capa do jornal A Gazeta (Figura 9) retrata a derrota do Santos para o Barcelona ao caricaturar seus maiores jogadores. Para tanto, tínhamos a expectativa de que descrevessem as figuras de Neymar e Messi, destacando suas funções na charge. No entanto, os participantes Bárbara, Davi, Manuela, Valentina, Murilo e Pedro não exploraram a descrição da imagem, deixando vagas suas respostas. Já a aluna Isabela interpretou que a máquina zero presente na charge alude ao resultado do jogo. Podemos inferir da devolutiva do estudante Bernardo que ele relacionou o corte de cabelo do Neymar a uma aposta que o jogador brasileiro teria feito com o argentino. Interessante ressaltar, também, a explicação dada pela participante Alice, que reconheceu o humor na charge de Amarildo. Além disso, podemos inferir que

Talita relacionou as charges de Amarildo e de Mário Alberto (Figura 11) – antecipadamente – a progressivas vitórias do jogador Neymar que, dessa vez, perdeu o jogo.

A partir dessas análises, depreendemos que a maior parte dos estudantes apresentou dificuldade para elaborar suas devolutivas, fato que precisa ser trabalhado com os alunos no decorrer desta proposta didática.

Questão 4: Aponte o público leitor da charge presente no jornal A Gazeta.

Quadro 8 – Respostas à questão 4

Bárbara	os adultos e para quem gosta de futebol
Davi	Pessoas que acompanham futebol.
Isabela	Para as pessoas q gostam de futebol
Manuela	A população que compra jornal para lê
Alice	Os fãs de esporte e futebol.
Valentina	Quem se interessa por futebol
Bernardo	Leitores de esportes.
Talita	As pessoas que gostam de futebol
Murilo	Todo mundo, aqueles que gostam de ler jornais e “amantes” de futebol.
Pedro	Adulto

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme as devolutivas, podemos analisar que a maior parte dos estudantes indicou como público leitor da charge aqueles que gostam de futebol. A aluna Manuela indicou de forma genérica os leitores do jornal; já o participante Pedro restringiu o público leitor aos adultos.

Importante salientar que, no encontro virtual, explicamos que o gênero charge se insere num contexto social discursivo de forma a pressupor um interlocutor (auditório), ao qual o locutor procura persuadir. Desse modo, depreendemos das

respostas dadas pelos alunos que a maioria relacionou, corretamente, a temática esportiva da charge a um público leitor com interesses específicos.

Questão 5: Explique em que aspecto(s) a charge de Mário Alberto dialoga com a charge de Amarildo (jornal A Gazeta) e com a notícia veiculada pelo Globo Esporte.

Quadro 9 – Respostas à questão 5

Bárbara	Sobre o time brasileiro ter perdido
Davi	As duas charges mostram o Messi zoando o Neymar na época que ele era do Santos, pois perdeu para o time do Barcelona na final do Mundial de clubes.
Isabela	Todas elas estão se referindo a surra q o Barcelona deu no Santos
Manuela	Não respondeu
Alice	Todos os três textos estão fazendo referência a vitória do Mundial pelo Barcelona.
Valentina	Os três se trata do mesmo assunto, a derrota do Santos contra Barcelona
Bernardo	Não respondeu
Talita	A perda dos Santos, pelo fato do Neymar ser um dos melhores jogadores do time e um dos jogadores mais famosos ele contextualiza com as charges e traz um humor.
Murilo	Que fala sobre o jogo entre Santos e Barcelona... Que os principais jogadores do Barça e Santos (Neymar e Messi, respectivamente) iam dar "show", mas quem deu show foi Messi e tiraram o pirulito da boca da criança (representando o Santos ali) tirando o desejo do Santos de ganhar aquela taça.
Pedro	Q o Barcelona está ganhando todos os títulos

Fonte: Elaboração própria.

Essa questão tem por objetivo avaliar se os alunos compreenderam a relação entre as charges de Amarildo e de Mário Alberto (Figura 11) e a notícia veiculada pelo jornal Globo Esporte (Figura 10). Apenas dois alunos não responderam à pergunta; os demais relacionaram os três textos à derrota do Santos para o Barcelona no

campeonato Mundial de Clubes, embora não tenham apresentado respostas bem elaboradas nem explorado a linguagem não verbal das charges.

Destacamos a resposta do aluno Davi *As duas charges mostram o Messi zoando o Neymar na época que ele era do Santos, pois perdeu para o time do Barcelona na final do Mundial de clubes*, que consegue identificar a ironia presente nas duas charges, ao afirmar que o jogador Messi está zoando o Neymar pela perda do título. Importante também destacar a resposta do participante Murilo, que associou a charge de Mário Alberto (Figura 11) ao ditado popular *tirar doce de criança*, identificando o objeto na mão de Messi como um pirulito. O aluno relacionou, portanto, a metáfora ao sonho perdido do Santos. Destacamos, também, a devolutiva da participante Talita, que identificou humor nas charges, embora não tenha explorado a imagem. Assim, depreendemos que a maioria dos estudantes reconheceu a unidade temática das charges.

Questão 6: Explique por que a identificação da data de publicação da notícia auxilia em nossa compreensão das charges.

Quadro 10 – Respostas à questão 6

Bárbara	Por saber que o fato é real e identificar quando foi publicado
Davi	Por causa do dia que ocorreu o jogo.
Isabela	Por que a charge ela é baseada em um acontecimento daquele ano para criticar, entreter, informar, entre outras coisas
Manuela	Auxilia ao leitor saber em que dia/tempo foi o ocorrido, quando se passou
Alice	Assim sabemos quando foi produzida e podemos associar a acontecimentos da data em questão.
Valentina	Porque as charges estão relacionadas a notícia do placar do jogo
Bernardo	Pois mostra quando foi feito o caso.
Talita	Para saber se é assunto atual ou do passado
Murilo	Porque mostra o acontecimento daquela data aí temos uma compreensão melhor do que se trata aquela charge.

Pedro	Q dá pra saber quando aconteceu
-------	---------------------------------

Fonte: elaboração própria (2020).

Ao elaborarmos essa questão, pensamos em destacar o contexto sócio-histórico de produção das charges. Esperávamos, com isso, que os alunos compreendessem que as charges de Amarildo e de Mário Alberto aludem a um episódio de 2011, ou seja, que se relacionam ao momento histórico da notícia veiculada pelos jornais A Gazeta e Globo Esporte.

De modo geral, os alunos perceberam que as charges estão relacionadas a um fato real ocorrido em 2011 – a derrota do Santos para o Barcelona no Mundial de Clubes, como demonstraram na questão 5. As respostas das participantes Isabela e Alice, respectivamente, retratam bem esse dado: *Por que a charge ela é baseada em um acontecimento daquele ano para criticar, entreter, informar, entre outras coisas; Assim sabemos quando foi produzida e podemos associar a acontecimentos da data em questão.* Dessa forma, depreendemos das respostas dessas alunas que elas compreenderam a efemeridade da charge, ou seja, que o texto se relaciona a um fato cronologicamente marcado. O estudante Murilo também compreendeu que as charges se relacionam a um fato real, ocorrido em um determinado momento histórico: *Porque mostra o acontecimento daquela data aí temos uma compreensão melhor do que se trata aquela charge.*

Dessa forma, consideramos que, de modo geral, os alunos apreenderam de forma satisfatória que o gênero charge se insere em um contexto sócio-histórico determinado.

Questão 7: Em relação ao propósito comunicativo (objetivo) das duas charges, marque a alternativa CORRETA.

Quadro 11 – Respostas à questão 7

Bárbara	ironizar um fato ocorrido
Davi	informar
Isabela	ironizar um fato ocorrido

Manuela	ironizar um fato ocorrido
Alice	ironizar um fato ocorrido
Valentina	ironizar um fato ocorrido
Bernardo	ironizar um fato ocorrido
Talita	ironizar um fato ocorrido
Murilo	ironizar um fato ocorrido
Pedro	ironizar um fato ocorrido

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas dos participantes a essa questão, podemos concluir que apenas o aluno Davi não compreendeu que o propósito comunicativo das charges de Amarildo e de Mário Alberto constitui ironizar a derrota do time brasileiro. Diferentemente do encontro virtual dessa primeira oficina, em que percebemos certa dificuldade dos alunos em reconhecer a ironia presente nas charges, nesta atividade escrita eles foram bem-sucedidos. Desse modo, avaliamos que houve um avanço em relação a nossa aula on-line no que diz respeito ao reconhecimento das intencionalidades do gênero.

Questão 8: De que forma se estabelece o humor nas charges apresentadas?

Quadro 12 – Respostas à questão 8

Bárbara	Na ironia
Davi	Se estabelece engraçado.
Isabela	Na primeira com a máquina zero no Neymar, e na segunda com o pirulito representando o mundo, pq era isso q o Neymar queria, mas n teve nem chance
Manuela	O fato deles estarem zoando o Santos por ter perdido de 4x0 para o Barcelona
Alice	Na primeira o humor se dá pelo corte de cabelo do Neymar feito pelo Messi fazendo referente a vitória do Barcelona, e na segunda o fato do Messi está segurando um pirulito representando o Mundial em quanto Neymar chora querendo pegar.

Valentina	O Neymar triste
Bernardo	Na parte que o Messi está com um pirulito de forma de mundo
Talita	A perda dos Santos e As expectativas do Neymar que pensava que ia ganhar
Murilo	Não sei explicar, mas mais ou menos que se esperava mais do Neymar mas o Messi foi superior ali em campo, brilhou em campo... Não sei se deu para entender.
Pedro	Nas caricaturas

Fonte: Elaboração própria (2020).

Observando as devolutivas, percebemos que cinquenta por cento dos participantes atribuíram humor à imagem de Neymar sendo caçoado por Messi, ou seja, a linguagem não verbal os auxiliou a chegar a essa conclusão. O aluno Pedro não descreveu as imagens, mas relacionou o humor às caricaturas dos jogadores. Podemos inferir, também, que as estudantes Bárbara e Manuela compreenderam que a ironia é a responsável pelos traços humorísticos dos dois textos. Por fim, o participante Davi não explicou que elementos considera engraçado nas charges apresentadas. Em vista disso, concluímos que discernir traços de humor nas charges ainda constitui uma dificuldade para grande parte dos alunos.

Avaliamos, contudo, que esta primeira atividade de compreensão escrita mostrou que boa parte dos estudantes assimilou bem os conceitos estudados no encontro virtual, de modo que os aplicaram satisfatoriamente no exercício escrito. Muitos tiveram êxito em identificar a temática das charges e relacioná-la ao conteúdo da notícia à qual aludem; além disso, a maioria dos estudantes não apresentou dificuldade em identificar o público leitor das charges. Podemos perceber, inclusive, que muitos alunos apreenderam de forma bastante razoável que o gênero charge associa-se a um dado momento histórico, como os participantes da pesquisa demonstraram em suas devolutivas da questão 6. Em relação ao propósito comunicativo da charge, depreendemos que apenas um estudante não percebeu a ironia presente nos textos; os demais, conforme análise das respostas à questão 7, avançaram quanto ao reconhecimento das intencionalidades da charge.

Percebemos, no entanto, que os estudantes ainda não conseguem formular respostas melhor elaboradas, o que demonstra a importância de se trabalhar com os alunos a habilidade de análise mais apurada e a competência da produção escrita com estruturas mais complexas. Ademais, esperamos que, com o amadurecimento de suas vivências leitoras, eles compreendam melhor as estratégias discursivas do gênero charge, no que concerne ao propósito comunicativo, à esfera de circulação e à unidade temática.

A seguir, apresentamos a segunda oficina de nossa proposta didática.

8.2 SEGUNDA OFICINA

A segunda oficina foi elaborada com o objetivo de diferenciar os gêneros charge, cartum e tirinha, de forma a compreender suas semelhanças e diferenças, atentando para os seguintes aspectos:

- Esfera de circulação
- Estrutura composicional
- Propósito comunicativo
- Unidade temática
- Contexto sócio-histórico

Assim como nas demais, a aplicação das atividades desta oficina ocorreu em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio da ferramenta *Google Meet*; 2) atividade de compreensão escrita, enviada aos alunos pelo aplicativo Google Sala de Aula e por meio impresso, para os alunos que não tinham acesso à internet.

A seguir, apresentamos o encontro virtual da segunda oficina.

8.2.1 Encontro virtual – Atividade de compreensão oral

Em nosso encontro virtual desta segunda oficina, com a participação de 27 alunos, analisamos coletivamente três gêneros distintos: uma charge de Genildo (Figura 12),

um cartum de Quino (Figura 13) e uma tirinha de Chris Browne (Figura 14), que serão apresentados mais adiante.

Durante a exposição dos textos pelo aplicativo *Google Meet*, buscamos explorar as características intrínsecas a cada gênero e apontar suas semelhanças e diferenças. Decidimos explorar a charge, o cartum e a tirinha em uma mesma oficina, porque entendemos que os alunos apresentam dificuldades em diferenciar os gêneros, uma vez que, muitas vezes, a linha que os separa é muito tênue.

Conforme explica Mendonça (2010), o cartum constitui uma imagem ou uma sequência de imagens que expressa ideias e opiniões, seja uma crítica social, política ou religiosa, sem limite de espaço e tempo. Outra característica do cartum é a universalidade, visto que trata de temas que dizem respeito à coletividade. Já a charge utiliza-se de caricaturas para contar um fato integralmente numa única configuração gráfica. A temática do cartum é atemporal, enquanto a charge é situada cronologicamente. As tirinhas, de acordo com a autora, são subtipos das HQs, mais curtas e de caráter sintético.

Os três gêneros constituem formas gráficas que tratam, sob prismas diferentes, situações cotidianas, sejam políticas, econômicas ou sociais. A charge costuma apresentar uma crítica sarcástica a um fato específico; o cartum é uma espécie de anedota gráfica, que satiriza o comportamento humano; a tirinha, por sua vez, constitui uma sequência de quadros que narram um episódio de cunho crítico ou humorístico.

Dessa forma, julgamos necessário fazer a diferenciação entre os gêneros, visto que fazem parte do universo de leitura dos adolescentes, seja por meio do livro didático, pelas páginas de jornais e revistas ou mesmo pela internet.

A seguir, apresentamos a charge de Genildo (Figura 12) explorada neste encontro virtual da segunda oficina.

Figura 12 – Charge de Genildo – 24 novembro 2019



Fonte: Genildo (2019)

Iniciamos a análise da charge de Genildo (Figura 12) observando a linguagem verbal. A partir da constatação de que o texto retrata uma peixaria, lançamos o olhar para a construção da imagem. Os alunos notaram que se trata de uma barraca de peixes, uma vez que as placas indicam os nomes dos frutos do mar, que, por sua vez, estão cobertos por um fluido preto azulado que toma conta da bancada e escorre pelo chão.

A partir dessa observação, apontamos para a data de publicação da charge – 24 de novembro de 2019 – que caracteriza uma pista sobre o acontecimento social ao qual a charge alude. Nessa perspectiva, instigamos os alunos a buscarem na memória um fato noticioso do ano de 2019 que tenha relação com a imagem que compõe a charge de Genildo (Figura 12): peixes cobertos por uma camada de fluido preto. Nesse momento, alguns alunos indicaram o episódio do derramamento de óleo nas praias do nordeste brasileiro. Então, discutimos os efeitos que esse fato provocou no ecossistema de diversas praias brasileiras e como o episódio repercutiu na imprensa nacional e internacional.

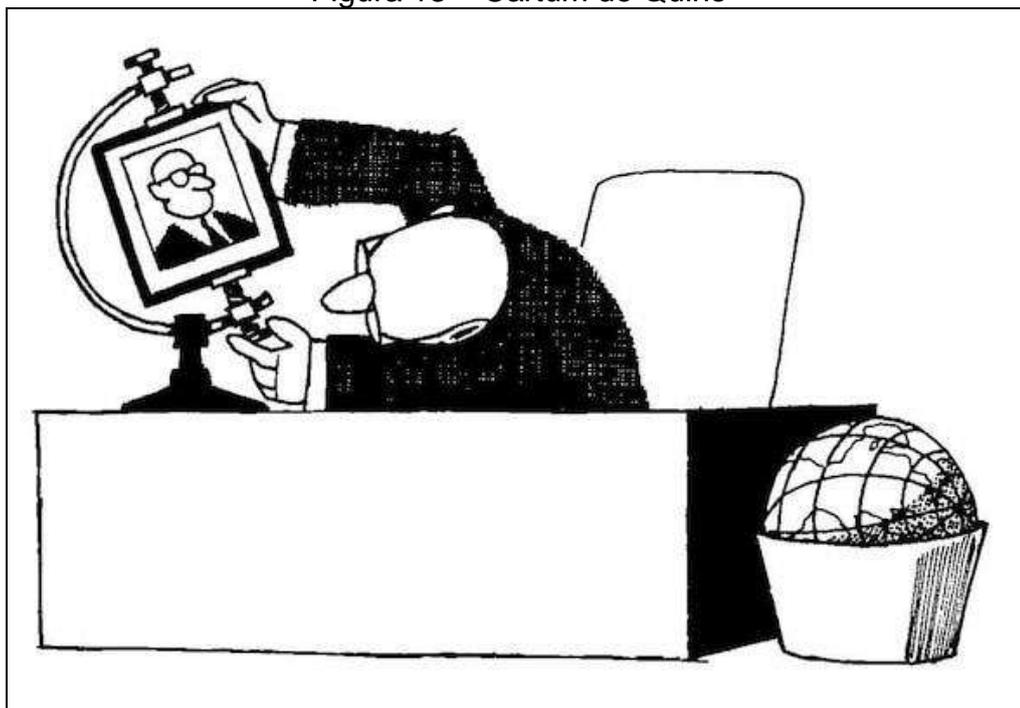
Questionados sobre o propósito comunicativo da charge, a maior parte dos alunos afirmou se tratar de uma crítica sobre o vazamento de petróleo no mar, no entanto alguns estudantes indicaram que o objetivo do texto é informar. Dessa forma, percebemos que alguns alunos ainda conferem ao discurso da charge um caráter estritamente informativo, em vez de concebê-lo como um discurso crítico, formador de opinião.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a charge de Genildo (Figura 12) se correlaciona a um acontecimento do ano de 2019, e que a compreensão do texto está diretamente associada ao conhecimento do fato histórico ao qual a charge faz alusão. Assim, destacamos que uma das características da charge é a efemeridade, em outras palavras, a charge é circunstancial e temporal.

Interpelados sobre o discurso irônico do texto, alguns alunos disseram que a própria imagem dos peixes cobertos por petróleo sendo vendidos numa peixaria constitui a ironia da charge. Boa parte dos estudantes também identificou humor nesse fato inusitado. A partir desse dado, entendemos que os alunos têm apreendido melhor a construção dos traços humorísticos do gênero charge.

Em seguida, com o intuito de contrapor a fugacidade da charge à perenidade do cartum, no que tange à temática e à crítica social, apresentamos aos alunos o cartum de Quino (Figura 13), a seguir.

Figura 13 – Cartum de Quino



Fonte: Quino (s.d)

Iniciamos a análise do cartum (Figura 13) explorando a imagem em preto e branco. Os alunos apontaram que o homem, aparentemente, se encontra em um escritório, sentado a sua mesa. O objeto que segura nas mãos é um porta-retrato em que se observa a sua própria fotografia. Ao lado da mesa, dentro da lata de lixo, encontra-se um globo terrestre. O suporte para o globo agora funciona como estrutura para a fotografia do homem. Nesse momento, questionamos os estudantes sobre o provável poder aquisitivo do personagem. Muitos disseram que se trata de um homem de posses, porque ele usa terno e gravata.

A partir dessas observações, interpelamos os alunos sobre o possível motivo de o globo terrestre estar no lixo e, em seu lugar, constar a fotografia do homem. A maior parte dos alunos afirmou que o personagem deseja se colocar como o centro do mundo, ou na posição que o planeta ocupa.

Em seguida, discutimos sobre o propósito comunicativo do cartum, e boa parte dos alunos indicou que o texto de Quino (Figura 13) faz uma crítica à presunção do ser humano ao se colocar como o dono do mundo; outros estudantes afirmaram que o cartum condena o egoísmo e a vaidade humana. Aproveitando o ensejo, refletimos

sobre o contexto de produção do cartum e chegamos à conclusão de que, diferentemente da charge de Genildo (Figura 12), que alude a um fato verídico, o texto de Quino (Figura 13) não faz referência a nenhum acontecimento social específico. Além disso, depreendemos que o homem retratado no cartum não representa uma pessoa em particular, mas a coletividade. A temática do texto pode ser considerada atemporal, uma vez que satiriza o comportamento humano sem limite de espaço e tempo. A partir dessas observações, concluímos que a charge “envelhece”, uma vez que retrata um acontecimento específico, situado cronologicamente; ao passo que o cartum permanece atual e universal.

Na sequência da aula, exploramos, coletivamente, a construção da narrativa do gênero tirinha, por meio da análise do texto de Chris Browne (Figura 14), a seguir.

Figura 14 – Tirinha de Chris Browne



Fonte: Chris Browne (2013)

Em princípio, caracterizamos o protagonista das tirinhas de Chris Browne – Hagar, o Horrível – como um guerreiro *viking* que vive se envolvendo em trapalhadas. Sua fama de brigão e conquistador de territórios contrasta com sua postura de homem de família: em casa, sua esposa Helga é quem dita as regras. Hagar é um típico personagem glutão, que bebe muita cerveja e não se preocupa com a higiene pessoal. O guerreiro costuma frequentar o consultório do doutor Zook – um médico druida, conhecido por dar conselhos psicológicos e nutricionais ao protagonista *viking*.

Em seguida, destacamos o modo pelo qual o texto de Chris Browne (Figura 14) se desenvolve, atentando para o cenário, para a mudança nos gestos do personagem

Hagar e para sua expressão facial. Nesse aspecto, chamamos a atenção dos alunos para a construção da narrativa que orienta o percurso do olhar do leitor da esquerda para a direita, demonstrando uma brevíssima passagem de tempo.

Como característica intrínseca à tira, o texto de Browne (Figura 14) é dividido em quadros. No primeiro, o personagem Hagar está sentado no consultório do doutor Zook. Os balões de fala dão voz ao personagem. Nesse momento, exploramos com os alunos o conteúdo da fala de Hagar, que se mostra preocupado com seu peso. Em seguida, analisamos sua postura corporal: o guerreiro está sentado de frente para o doutor, com as mãos entrelaçadas na altura dos joelhos. Alguns alunos disseram que ele parecia estar bem concentrado na conversa, com um semblante de expectativa.

Em seguida, nos detivemos no segundo quadro da tira e percebemos que a figura de Hagar ganhou maior destaque, em posição de *close*, ocupando todo o cenário. Observamos que o guerreiro *viking* está com as mãos abertas, demonstrando, segundo os alunos, sua ansiedade. Outro ponto que destacamos nesse segundo quadro foi a hipérbole utilizada por Hagar – *brutalmente* honesto –, ao se referir à sinceridade do médico. A propósito desse aspecto discutimos que, até esse ponto da narrativa, as falas de Hagar demonstram muita seriedade com o problema que ele acredita existir.

Ao passarmos a analisar o terceiro e último quadro da tirinha, questionamos se o desfecho da narrativa havia surpreendido os alunos. Alguns disseram que não entenderam a história; outros afirmaram que imaginavam que Hagar tivesse algum problema de saúde; outros, ainda, já esperavam um final inusitado, porque conhecem a história do personagem e sabem que ele sempre apronta alguma trapalhada. Aproveitando o ensejo, ressaltamos que um dos costumes do personagem *viking* é comer e beber demais, de modo que sua preocupação com o peso, evidenciada no primeiro quadro, sugere que Hagar esteja tentando emagrecer, fato que, no entanto, não se confirma no terceiro quadro. Ao perguntar ironicamente ao doutor se está comendo demais, Hagar revela que não tem contribuído em nada para a perda de peso.

Nesse momento, discutimos a presença de humor na tira, e ressaltamos que a quebra de expectativa do leitor que, provavelmente, esperava uma mudança de postura do personagem em relação a sua alimentação, é a responsável pela construção do humor no texto.

Ao término do encontro virtual, solicitamos aos alunos que fizessem, coletivamente, um quadro comparativo entre os gêneros charge, cartum e tirinha. Nessa ocasião, destacamos que as charges, geralmente, apresentam personagens do mundo real em situações pontuais e não atemporais; já os cartuns não costumam inserir fatos e personagens reais, funcionando como uma anedota gráfica, cuja temática, geralmente, é universal; e, por fim, destacamos que as tirinhas constituem narrativas curtas de teor humorístico ou crítico.

Importante salientar que, no decorrer do encontro virtual, alguns alunos não souberam diferenciar a charge do cartum, mas todos identificaram o texto de Chris Browne (Figura 14) como uma tirinha. Em relação à esfera de circulação dos gêneros, muitos estudantes disseram que já haviam lido em jornais e livros didáticos. Outra observação que se faz necessária é a de que os alunos, durante a leitura e análise dos textos, demonstraram estar mais à vontade com o formato da aula remota, de modo que muitos abriram seus microfones, respondendo às questões suscitadas durante o encontro. No entanto, muitos participantes mantiveram suas câmeras desligadas, utilizando o *chat* para participar das discussões, alegando timidez.

Consideramos a participação dos alunos neste encontro virtual bastante satisfatória, principalmente, porque a maior parte dos estudantes demonstrou interesse crescente pela leitura de textos multimodais. Além disso, muitos alunos envolveram-se nas discussões, fazendo questionamentos e pontuando características dos gêneros charge, cartum e tirinha. Um ponto importante a ser destacado é que boa parte dos estudantes compreendeu a perenidade do cartum em comparação à fugacidade da charge, como percebemos nas análises da charge de Genildo (Figura 12) e do cartum de Quino (Figura 13).

A seguir, apresentamos a atividade escrita desta segunda oficina.

8.2.2 Atividade de compreensão escrita

A partir das análises dos gêneros charge, cartum e tirinha e das discussões suscitadas em nosso segundo encontro virtual, propomos aos alunos uma atividade de compreensão escrita (APÊNDICE C). Assim como na primeira oficina, esta atividade foi enviada aos estudantes por meio do aplicativo Google Sala de Aula e de maneira impressa para aqueles que não tinham acesso à internet.

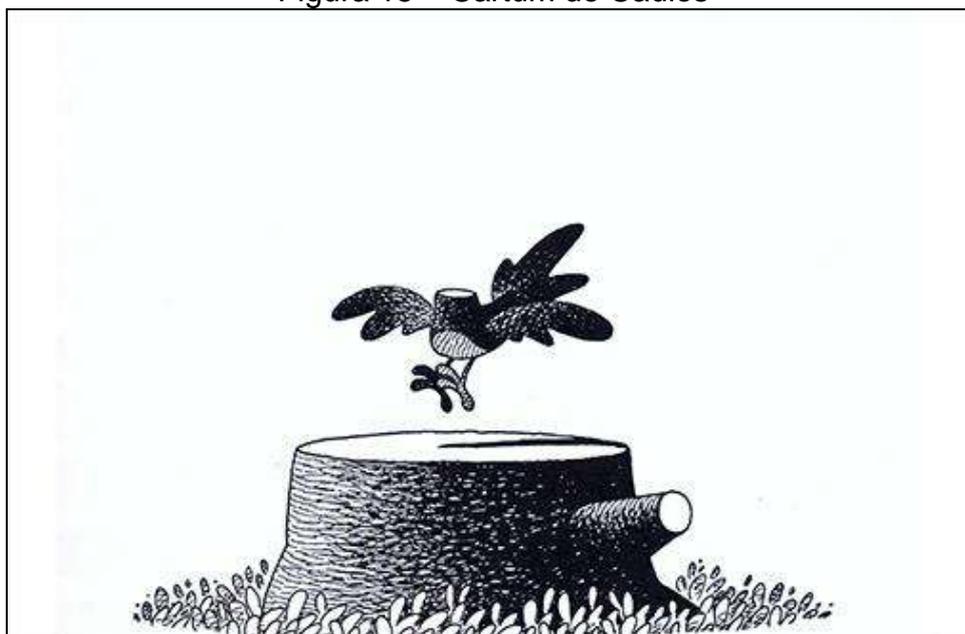
Para o desenvolvimento desta etapa da segunda oficina, selecionamos quatro textos: 1) cartum de Caulos (Figura 15); 2) cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16); 3) tirinha de Lotti (Figura 17), e, por fim, 4) tirinha de Jim Davis (Figura 18), os quais serão apresentados mais adiante.

A escolha desses textos se deu por entendermos que os quatro exemplares apresentam todas as características dos gêneros cartum e tirinha analisadas no encontro virtual da segunda oficina. Optamos por não explorar a charge nesta atividade escrita, por já ter sido explorada no encontro virtual e porque o gênero será estudado minuciosamente no decorrer de toda a proposta didática.

Nossa intenção consistia em avaliar a capacidade dos alunos de reconhecer a universalidade temática dos textos e relacioná-la a fatos cotidianos não pontuais e atemporais – característica intrínseca aos gêneros cartum e tirinha –, além de depreender o propósito comunicativo dos textos e sua esfera de circulação. Tencionávamos, também, ressaltar a construção do humor por meio da quebra de expectativa do leitor.

A seguir, apresentamos o cartum de Caulos (Figura 15) que compõe a proposta de atividade escrita.

Figura 15 – Cartum de Caulos



Fonte: Caulos (1976)

O cartum (Figura 15), publicado em 1976, constitui-se de linguagem não verbal, em que se observa, em preto e branco, a imagem de um tronco de árvore cortado e de um pássaro cuja cabeça foi decepada. A ave encontra-se com as asas abertas, aparentemente, prestes a pousar no tronco; em volta do caule há uma pequena vegetação rasteira. As gramíneas, que geralmente são verdes, estão retratadas em preto e branco. A cor preta foi, provavelmente, escolhida para retratar a desolação do ambiente.

Podemos inferir da imagem que a ave constitui uma extensão da árvore, uma vez que ambas se encontram mutiladas. O corte no pescoço do pássaro tem o mesmo traço do caule, de modo que é possível inferir que as cesuras foram feitas pela mesma lâmina. Ao cortar a árvore, corta-se, também, o habitat natural do pássaro, que, por sua vez, metaforicamente, é amputado. Dessa forma, o cartum simboliza a relação entre a vida da floresta, das matas, enfim, da flora em geral, e a sobrevivência das aves, dos animais como um todo.

Outro ponto importante a ser destacado no texto é a sua data de publicação – 1976. Apesar de o cartum ter sido produzido há mais de quarenta anos, ou seja, em um contexto sócio-histórico bem distante da atualidade, o cartum de Caulos (Figura 15)

pode ser considerado atual, pois retrata uma realidade que persiste em nossa sociedade – a devastação do bioma do planeta. Dessa forma, podemos concluir que o cartum em tela aborda uma situação restrição ou delimitação de tempo e espaço – característica inerente ao gênero.

A fim de reforçarmos o entendimento dos aspectos constituintes do cartum, apresentamos o segundo texto (Figura 16) que compõe a atividade escrita da segunda oficina, a seguir.

Figura 16 – Cartum de Adão Iturrusgarai



Fonte: Adão Iturrusgarai (2019)

O cartum de Iturrusgarai (Figura 16) constitui-se de linguagem não verbal, na qual se observa a imagem de nove avestruzes. Todos possuem a penugem mesclada nas cores cinza e branco, e longos pescoços e pernas avermelhados. Como é costume desses animais, todos, com exceção de um, estão com suas cabeças enterradas no solo, provavelmente, à procura de alimento. A única ave que se encontra em posição ereta segura um livro. Sua fisionomia denota atenção, de modo que parece que o animal está interessado no que lê.

A imagem emblemática nos permite inferir pelo menos duas possibilidades de interpretação: 1) a leitura constitui alimento e 2) a leitura liberta. Um dos hábitos dos avestruzes consiste em enterrar a cabeça na areia em busca de comida e pequenas pedras que auxiliam em sua digestão. No cartum em tela, apenas uma ave se encontra com o pescoço erguido, sem a preocupação de procurar alimento no solo;

em vez disso, o animal segura um livro, o qual lê avidamente. Nessa perspectiva, podemos depreender, metaforicamente, que a leitura constitui uma nutrição, não física, mas intelectual. Outra percepção que se faz possível é a de que o ato de ler amplia o horizonte do leitor, de forma que este mantém a mente aberta e os pensamentos livres. Enquanto seus companheiros estão com a cabeça em um buraco, sem nenhuma visão do mundo exterior, o avestruz leitor pode “voar” através da leitura, conhecer novos mundos e novas possibilidades.

A partir dessas observações, entendemos que o texto de Adão Iturrusgarai (Figura 16) não possui limite de espaço e tempo, de forma que encerra um tema que pode ser considerado universal. Diferentemente da charge, que se relaciona a um fato pontual e não atemporal, o cartum faz referência a situações coletivas e não a um fato particular.

Em seguida, para explorarmos as características intrínsecas do gênero tirinha, apresentamos os textos de Iotti (Figura 17) e de Jim Davis (Figura 18).

Figura 17 – Tirinha de Iotti



Fonte: Iotti (2020)

A tira de Iotti (Figura 17) constitui-se de linguagem verbal e não verbal em que se observa a interlocução entre os membros de uma família, numa representação do filho, da mãe e do pai. O texto é dividido em três quadros, de forma a narrar um episódio. No primeiro quadro, o filho interpela a mãe sobre uma questão ambiental. O rapaz espalma as mãos de forma a enfatizar o seu discurso. O ponto de

exclamação ao final da sentença reforça o ímpeto da fala do rapaz. A mulher o escuta com um semblante de surpresa.

No segundo quadro, os dois personagens estão em *close*, destacando suas fisionomias. O rapaz enfatiza sua fala mais uma vez – note-se o uso do ponto de exclamação –, argumentando sobre a importância da sustentabilidade, enquanto a mãe permanece atenta ao que o filho diz, com os olhos esbugalhados e expressão facial de seriedade.

No terceiro quadro, o cenário é modificado e outro personagem entra na história. O senhor Radicci – patriarca da família – encontra-se sentado à mesa, provavelmente, apreciando uma bebida, atento ao que sua esposa diz. A fala da mulher sugere que ela não compreendeu o discurso do filho ao relacionar a expressão *sustentabilidade* ao verbo *sustentar*, ou seja, a mãe pensa que, a partir daquele momento, o rapaz vai manter-se economicamente, sem o auxílio da família.

A título de explicação, Guilhermino é o filho único do senhor Radicci e da senhora Genoveva. O personagem fictício é conhecido por seus hábitos naturalistas e por não se interessar pelos estudos. A partir dessa observação, é possível depreender que o desejo dos pais é que o rapaz se sustente financeiramente, fato que fica evidente na fala da mãe. Nessa perspectiva, a construção do humor se dá na confusão que a mulher faz com a expressão *sustentabilidade*.

De modo geral, o gênero tirinha retrata temas corriqueiros de forma humorística, por vezes, irônica. Diferentemente da charge, as tirinhas também são atemporais, como os cartuns, e constroem sua narrativa a partir de situações cotidianas mais universais, como a tira de Lotti (Figura 17), cuja temática gira em torno de questões familiares triviais, como a independência (ou dependência) financeira dos filhos.

A seguir, apresentamos a tirinha de Jim Davis (Figura 18) que integra a atividade escrita da segunda oficina.

Figura 18 – Tirinha de Jim Davis



Fonte: Jim Davis (2020)

A tira de Jim Davis (Figura 18) constitui-se de linguagem verbal e não verbal, dividida em três quadros, de modo a narrar um episódio. No primeiro quadro, o personagem Garfield – um gato preguiçoso que adora tirar vantagem das situações – encontra-se sozinho, deitado no chão, com uma das pernas apoiada no joelho e a cabeça encostada na parede; ao seu lado há uma vasilha de comida. A linguagem verbal presente na tira expõe o pensamento do gato, que, por meio de anáfora – a repetição da expressão comer e dormir –, reflete sobre seu ritual diário. Essa expressão remete ao senso comum de que algumas pessoas não se dedicam a qualquer outra atividade que exija maior esforço, seja físico, seja intelectual. A referência a comer remete à manutenção da vida, a suprir o organismo com a alimentação de que todos necessitam; enquanto dormir faz alusão ao descanso, necessário ao organismo para a recuperação das forças, do ânimo; mas também reporta ao estado de letargia, de desânimo, que costuma ser consequente de se estar com o “estômago cheio”. Essa repetição que se observa na expressão *comer e dormir, comer e dormir, comer e dormir*, retrata o comportamento usual de Garfield, já antecipado pelo dêitico tudo, em *Tudo o que faço*.

No segundo quadro, Garfield descruza as pernas e ergue um dos braços, aparentemente, num sinal de que vai se levantar. A expressão *Deve haver outras coisas na vida de um gato* sugere que o personagem pensa na possibilidade de realizar outras coisas na vida. No entanto, no terceiro quadro, Garfield encontra-se deitado, numa posição de relaxamento total, e seu pensamento surpreende o leitor. A quebra de expectativa se dá pelo fato de o personagem desejar permanecer com suas atividades habituais, numa atitude de total desinteresse por qualquer coisa que

não seja comer e dormir. Por outro lado, é possível que o leitor assíduo das tiras de Jim Davis, que conhece a personalidade preguiçosa de Garfield, não estranhe a atitude do gato, uma vez que este sempre encontra um jeito de realizar suas vontades. Dessa forma, a construção do humor pode ocorrer justamente nesse aspecto da tira.

A partir dessas observações, podemos caracterizar as tirinhas de Cris Browne (Figura 14), de Iotti (Figura 17) e de Jim Davis (Figura 18) como *tiras episódio*, nas quais o humor é construído no desenvolvimento de uma determinada situação, de modo a realçar as características dos personagens, que, muitas vezes, são fixos.

A seguir, apresentamos a análise das devolutivas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita desta segunda oficina.

8.2.3 Análise da atividade de compreensão escrita

Nesta etapa, analisamos as respostas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita. Vale ressaltar que as atividades foram realizadas de forma individual e contemplaram os aspectos relacionados aos gêneros cartum e tirinha, estudados no encontro virtual desta segunda oficina. A seguir, apresentamos as questões e as respectivas devolutivas dos estudantes.

Questão 1: Estabeleça a relação entre o texto 1 e nossa realidade cotidiana.

Quadro 13 – Respostas à questão 1

Bárbara	O desmatamento na natureza
Davi	O desmatamento das florestas
Isabela	Hj em dia as pessoas estão desmatando e matando tudo q veem pela frente, sem pensar.
Manuela	Ela está dizendo que tem tido muito desmatamentos de árvores, faz com que os bichos percam suas casas ou até mesmo suas vidas
Alice	O texto faz referência ao desmatamento e mostra que não estamos apenas cortando as árvores, mas também estamos acabando com o

	habitat natural dos animais e os matando conseqüentemente.
Valentina	Desmatamento
Bernardo	Devido o desmatamento desordenado da Amazônia os animais estão ficando sem os seus lares e sem comida, como conseqüência trazendo suas mortes.
Talita	O desmatamento
Murilo	Desmatamento.
Pedro	O desmatamento, a poluição etc, já ocorria naquela época, e só vem crescendo no decorrer dos anos

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nesse primeiro questionamento, todos os dez alunos indicaram o desmatamento como a temática do cartum. Os participantes Isabela, Manuela, Alice, Valentina, Bernardo e Pedro conseguiram alcançar o objetivo da questão e relacionaram o desmatamento à realidade atual, embora essa constatação seja possível apenas se observarmos em suas respostas os verbos no presente e os advérbios de tempo. A aluna Alice apresentou uma assertiva bem elaborada: *O texto faz referência ao desmatamento e mostra que não estamos apenas cortando as árvores, mas também estamos acabando com o habitat natural dos animais e os matando conseqüentemente.* É possível depreender que o participante Pedro faz uma referência à data de publicação do cartum (1976) quando utiliza a expressão *naquela época*. Assim, percebemos que a temática do cartum ficou clara para os alunos, embora alguns ainda precisem elaborar melhor suas respostas.

Questão 2: Comente a crítica subentendida no texto 1.

Quadro 14 – Respostas à questão 2

Bárbara	Que as pessoas estão matando a natureza, cortando árvores.
Davi	Tem muito desmatamento ilegal no mundo e isso pode acabar com as florestas
Isabela	Para q parem de desmatar
Manuela	Tem tido muitos desmatamentos em florestas, mostra que

	precisamos parar para que os animais não percam mais suas casas.
Alice	O desmatamento ambiental não é algo que afeta apenas a natureza ou os animais, mas a nós humanos também nem que seja em um futuro distante, afinal é da natureza que vem o ar que respiramos, o nosso alimento e a água.
Valentina	Sobre o desmatamento das árvores
Bernardo	É o desmatamento das florestas, deixando os pássaros sem lar e trazendo suas mortes.
Talita	Que quando o homem vem e corta a árvore está destruindo também a vida do pássaro.
Murilo	Desmatamento, muitas aves (os animais ao todo) morrendo, os animais sendo quase que obrigados a saírem de seu habitat natural por causa das queimadas e desmatamentos.
Pedro	Não respondeu.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme as devolutivas, depreendemos que todos os estudantes, exceto o aluno Pedro, que não respondeu à questão, entenderam a crítica presente no cartum de Caulos (Figura 15). Os alunos Manuela, Bernardo, Talita e Murilo relacionaram o desmatamento à morte de pássaros e outros animais, aludindo à imagem do cartum. A estudante Alice mobilizou conhecimentos prévios para elaborar sua resposta, ao incluir o ser humano nos possíveis efeitos negativos do desmatamento. Percebemos, que, de modo geral, os alunos refletiram sobre o sentido da imagem, relacionando seus elementos contextuais, e fizeram inferências para interpretar o texto e apresentarem suas respostas, uma vez que não apenas citaram o tema do texto – desmatamento –, mas indicaram suas consequências.

Questão 3: Justifique o motivo pelo qual a temática do texto 1 ainda seja atual, embora tenha sido publicado em 1976.

Quadro 15 – Respostas à questão 3

Bárbara	Que não importa quantos anos se passaram, isso ainda continua ocorrendo
Davi	Porque o desmatamento vem acontecendo desde aquela época e o

	cartum demora a ficar velho.
Isabela	Pq conforme os anos foram passando, as pessoas só começaram a desmatar mais e mais
Manuela	Ainda existe desmatamento e está acontecendo atualmente.
Alice	Ela trata de um assunto que ainda acontece nos dias de hoje.
Valentina	Porque até hoje e ainda mais grave existe o desmatamento
Bernardo	Pelo desmatamento da Amazônia
Talita	O desmatamento, a destruição das árvores
Murilo	Porque é uma coisa que vem acontecendo em nossos dias, muito recente.
Pedro	Pq o desmatamento, a poluição e o crescimento urbanístico etc, é algo do ser humano q ocorre desde muito tempo e só vem piorando ao decorrer dos anos

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao elaborarmos essa questão, esperávamos que os alunos percebessem que o momento sócio-histórico de produção do cartum era bem anterior ao que vivemos hoje, e que, apesar disso, a temática do texto é bastante atual. Conforme as devolutivas, avaliamos que apenas dois alunos (Bernardo e Talita) não compreenderam o propósito da questão, porque apenas repetiram a temática do cartum.

Gostaríamos de salientar que, no encontro virtual desta segunda oficina, discutimos com os alunos sobre a efemeridade do gênero charge em comparação com a atemporalidade do cartum. A charge, como destaca Mendonça (2010, p. 212), “[...] “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal”. A resposta do estudante Davi *Porque o desmatamento vem acontecendo desde aquela época e o cartum demora a ficar velho* indica que ele compreendeu a perenidade do gênero cartum. Dessa forma, avaliamos como produtivo o encontro virtual da segunda oficina, uma vez que houve reflexos positivos no aprendizado da maior parte dos alunos.

Questão 4: Identifique a temática do texto 2.

Quadro 16 – Respostas à questão 4

Bárbara	Que os animais silvestres estão se escondendo com medo do que pode acontecer com eles
Davi	Cartum
Isabela	Alerta
Manuela	O avestruz lendo o livro.
Alice	Importância do conhecimento.
Valentina	Interesse, porque os outros não querem saber de nada e aquela está
Bernardo	As pessoas estão ignorando os estudos.
Talita	Muitas pessoas estão com as cabeças enterradas na terra e poucos se interessando pela vida melhor.
Murilo	Uma ave diferente em meio as outras aves... Como se demonstrasse que muitas pessoas não estão dando valor a "educação", mas tem aquelas exceções.
Pedro	Que a leitura abre a mente ou a liberta.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Analisando as respostas dos alunos a essa questão, podemos avaliar que apenas quatro estudantes (Alice, Bernardo, Murilo e Pedro) identificaram a temática do cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), enquanto os demais, aparentemente, não demonstraram compreender. Destacamos a assertiva do aluno Pedro, que relacionou a leitura à liberdade, provavelmente, aludindo ao avestruz que mantém a cabeça fora do buraco. Os alunos Alice, Bernardo e Murilo relacionaram a imagem da ave segurando um livro ao conhecimento e à educação, mantendo-se alinhados com a temática do texto. Consideramos, assim, que a maioria dos alunos não conseguiu inferir o sentido metafórico do cartum, provavelmente, por não conhecerem os hábitos dos avestruzes de enfiarem a cabeça em buracos em busca de alimentos.

Questão 5: Analise os elementos constituintes dos textos 1 e 2, descrevendo a(s) linguagem(ens) utilizada(s) em sua produção: verbal, não verbal ou verbal e não verbal.

Quadro 17 – Respostas à questão 5

Bárbara	Não verbais
Davi	Verbal e não verbal
Isabela	Não verbal
Manuela	Não verbal.
Alice	Os dois textos apresentam apenas a linguagem não verbal.
Valentina	Não verbal
Bernardo	Não verbal e não verbal.
Talita	Texto 1 Que o desmatamento retira não só a vida da árvore e também do pássaro e texto 2 que muitas pessoas estão com a cabeça enterrada na terra e poucas se preocupando com a vida melhor
Murilo	Não verbal
Pedro	Os dois são não verbais.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas, percebemos que os alunos não entenderam o objetivo da questão. Apenas a aluna Talita tentou indicar o sentido de cada cartum. Esperávamos que os participantes descrevessem as imagens e não apenas concluíssem que os textos apresentam apenas linguagem não verbal.

Questão 6: Os textos 3 e 4 são divididos em quadros. Descreva a sequência desses quadros, de modo a narrar a história que eles contam.

Quadro 18 – Respostas à questão 6

Bárbara	No terceiro texto a mulher pensa que o homem vai se sustentar sozinho (pelo modo q ele falou), no quarto texto o Garfield reclama do que faz, mas por fim ele prefere fazer só o q faz
Davi	1,2,3
Isabela	Eles pedem uma coisa e fazem totalmente diferente
Manuela	3- A mulher fala que devemos tomar cuidado com o que fazemos, que devemos ter sustentabilidade, a mulher conta o que entendeu para o homem 4- o gato reclama de só comer e dormi, fala que deve

	ter coisas além de só comer e dormir, mas não faz pelo modo de não querer, pela preguiça.
Alice	Texto 3: O filho fala para mãe que devemos causar menos impacto no meio ambiente e que o importante é a sustentabilidade, mas a mãe não entende e acha que o filho quis dizer que vai se sustentar sozinho. Texto 4: Garfield para para pensar no que ele costuma fazer e imagina que devem existir outras coisas na vida de um gato além de comer e dormir, mas ele espera que não pois gosta de não ter que fazer nada.
Valentina	3 - no primeiro quadro ele fala com a mãe sobre ter ações mais sustentáveis, no segundo ela diz que o importante é a sustentabilidade e no terceiro a mãe entende e fala com o pai que ele vai se sustentar 4 - no primeiro quadro o Garfield fala das coisas que ele faz, no segundo ele se pergunta se é só isso que um gato faz e no terceiro e ele diz que espera que seja só isso mesmo
Bernardo	Não respondeu.
Talita	No primeiro texto a mulher de verde tenta informar a outra mulher sobre a sustentabilidade, no segundo quadro a sustentabilidade é o que importa no último quadrinho a mulher não entende o que de fato é sustentabilidade para o meio ambiente. Segundo o texto o Garfield fala das coisas que ele faz sempre comer e dormir no segundo quadrinho ele fala as outras coisas que gato faz e no último quadrinho. Em vez dele se preocupar em saber quais coisas são essas ele dorme.
Murilo	Não respondeu.
Pedro	São sequências de cenas, no 3 as duas primeiras são na mesma conversa, mas se reparar cenários diferentes como o último, já no 4 são 3 cenas diferentes no mesmo cenário.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao elaborarmos essa questão, esperávamos que os alunos compreendessem que as tirinhas são construídas em quadros, de forma a narrar um episódio. A partir de suas respostas, podemos depreender que poucos participantes construíram um texto descrevendo as cenas e as ações retratadas nas tiras. Os alunos Manuela, Alice, Valentina e Talita descreveram apenas a linguagem verbal das tirinhas, sem apontar as imagens. Apenas o estudante Pedro atentou para o cenário dos episódios, embora tenha dado uma resposta pouco elaborada, sem detalhar a imagem. Dessa forma, depreendemos que os alunos ainda apresentam dificuldades

em descrever as linguagens que compõem os textos, conforme constatamos na questão 5.

Questão 7: Justifique o motivo pelo qual o final do texto 3 pode surpreender o leitor.

Quadro 19 – Respostas à questão 7

Bárbara	Que a garçonete pensou que o homem ia se sustentar sozinho, ia se virar sozinho
Davi	Que ela entendeu tudo errado
Isabela	Pq ela fala q ele vai se sustentar quando era pra ela ter uma atitude diferente
Manuela	Surpreende o fato dele não ter falado o que seria essas outras coisas na vida de um gato e espera que não há nada, pelo fato da preguiça.
Alice	Por que a mãe não entendeu o que o filho dela quis dizer com ser sustentável.
Valentina	Porque ela entendeu errado o que o filho falou
Bernardo	Que a mulher não entendeu o que o homem quis dizer sobre sustentabilidade.
Talita	Porque a mulher de rosa não entendeu o que é sustentabilidade.
Murilo	Como se fosse uma piada, um tom de ironia o que causa a surpresa ao leitor.
Pedro	Pq ela acha q tem a ver com sustento de comida, dinheiro etc. Mas tem um sentido diferente

Fonte: Elaboração própria (2020).

Podemos depreender das assertivas dos alunos que eles compreenderam a quebra de expectativa na tira de Lotti (Figura 17), ou seja, o modo pelo qual o texto surpreende o leitor. Os estudantes Alice, Bernardo e Talita explicitaram melhor esse fato, dizendo que a mulher não entendeu o sentido da palavra sustentabilidade. A aluna Manuela analisou a quebra de expectativa corretamente, porém o fez em relação à tira de Jim Davis (Figura 18). Já o participante Murilo indicou o discurso irônico como surpreendente, mas não explicou como se constrói a ironia na tira. Desse modo, podemos depreender que os alunos compreenderam a sátira presente na tirinha e acompanharam a lógica discursiva do texto.

Questão 8: Pode-se afirmar que há uma quebra de expectativa do leitor no texto 4. Comente qual seria essa expectativa.

Quadro 20 – Respostas à questão 8

Bárbara	No segundo quadrinho ele pensa em fazer algo diferente de comer e dormir, mas aí no terceiro ele desiste e opta por continuar comendo e dormindo
Davi	Que o gato fosse procurar alguma coisa para fazer
Isabela	Que o gato queria fazer algo além de comer e dormir, mas no final ele n quer
Manuela	A expectativa de que ele falaria o que são essas coisas na vida de um gato.
Alice	Se espera que o gato vá procurar outras coisas para fazer.
Valentina	Sim, porque o leitor pensa que ele queira fazer algo mais, mas na verdade ele só quer continuar fazendo aquilo
Bernardo	Que o Garfield queria algo para fazer.
Talita	Sim ele poderia se interessar para saber.
Murilo	Que se esperava que o Garfield buscasse outras coisas que um gato faz, mas ele fala que espera que não, foi preguiçoso.
Pedro	Que ele gostaria de fazer outras coisas além de dormir e comer, mas ele está satisfeito fazendo apenas isso.

Fonte: Elaboração própria.

Elaboramos essa questão para reforçar a ideia de que a quebra de expectativa constitui muitas vezes um artifício para criar humor nas tiras. A partir das respostas dos estudantes, podemos avaliar que, assim como no texto de Lotti (Figura 17), eles compreenderam como se constrói a quebra de expectativa na tira de Jim Davis (Figura 18). Destacamos a devolutiva do participante Murilo, que complementa sua resposta caracterizando Garfield como preguiçoso. Dessa maneira, concluímos que os alunos apreenderam as pistas que levam o leitor à conclusão de que o gato não tinha a intenção de mudar de postura.

Questão 9: Explique como se constrói o humor em cada um dos textos.

Quadro 21 – Respostas à questão 9

Bárbara	tendo críticas ou sendo engraçado
Davi	Pelos os personagens
Isabela	No final, muda o que a gente espera
Manuela	3- Se constrói em que a mulher acha que o meio ambiente que deve ter sustentabilidade e não a população 4-Se constrói onde o Gato desisti de saber o que há além de comer e dormir pois não quer fazer isso.
Alice	No primeiro texto é com o desentendimento da mãe ao interpretar o que o filho havia dito, e no segundo com a quebra de expectativa e com a preguiça do Garfield.
Valentina	Um final surpreendente
Bernardo	No texto 3 é o humor na palavra e no 4 o humor está na forma que Garfield diz.
Talita	Pela quebra de expectativa do leitor.
Murilo	Porque no final o leitor já espera uma possível resposta, mas não é o que o leitor esperava, o que causa uma surpresa e divertimento.
Pedro	Texto 3- ter sido dito a palavra sustentabilidade, e ela trocar os sentidos Texto 4- ele n querer fazer nada além de comer e dormir.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas, consideramos que a maioria dos alunos demonstrou sensibilidade para reconhecer o humor sutil nas tiras em estudo. Destacamos a resposta do estudante Murilo, que afirmou que a surpresa provoca o divertimento do leitor. Com afirmações variadas, os alunos chegaram à conclusão de que a quebra de expectativa representa um recurso que constrói o humor nas tirinhas. Os participantes Alice e Pedro apontaram quais situações provocam humor nas tiras: a confusão do termo *sustentabilidade* no texto de Iotti (Figura 17), e a preguiça de Garfield, na tira de Jim Davis (Figura 18). Dessa forma, entendemos que houve um avanço significativo no que diz respeito à percepção dos alunos quanto à construção do humor nos textos.

Questão 10: Em que tipo de suporte esse gênero textual costuma ser publicado?

Quadro 22 – Respostas à questão 10

Bárbara	em todos os gêneros textuais
Davi	Em uma tirinha
Isabela	Em jornais, revistas ou livros
Manuela	No jornal.
Alice	Blogs e revistas.
Valentina	Jornais, livros didáticos ou internet
Bernardo	Em jornais
Talita	Em livros de escola, histórias em quadrinhos, revistas
Murilo	Charges, tirinhas e cartuns.
Pedro	Jornais e revistas.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao observar as devolutivas, percebemos que muitos alunos confundem suporte com gênero textual. Importante ressaltar que esses conceitos foram trabalhados nos encontros virtuais das duas oficinas. Dessa forma, esse é um ponto que precisa ser reforçado com os estudantes.

Questão 11: Partindo dos conceitos de charge, tirinha e cartum estudados nesta oficina, associe os textos aos seus respectivos gêneros.

Quadro 23 – Respostas à questão 11

Bárbara	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Davi	Cartum; charge; tirinha; tirinha
Isabela	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Manuela	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Alice	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Valentina	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Bernardo	Cartum; cartum; tirinha; tirinha
Talita	Cartum; cartum; tirinha; tirinha

Murilo	Cartum; charge; tirinha; tirinha
Pedro	Cartum; cartum; tirinha; tirinha

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme as devolutivas desta questão, avaliamos que os conceitos de charge, cartum e tirinha foram apreendidos por oitenta por cento dos alunos. Apenas dois estudantes (Davi e Murilo) confundiram o cartum de Adão Iturrugarai (Figura 16) com uma charge. Além disso, percebemos durante as atividades da segunda oficina que a tirinha é mais familiar para os alunos do que o cartum e mesmo a charge.

Desse modo, esta segunda atividade de compreensão escrita mostrou que boa parte dos estudantes aplicou os conhecimentos adquiridos nas discussões do nosso encontro virtual no exercício escrito. Muitos identificaram as temáticas dos textos e depreenderam a crítica presente nos cartuns. Percebemos, no entanto, que vários alunos tiveram dificuldade em interpretar o cartum de Adão Iturrugarai (Figura 16), por este apresentar linguagem mais complexa. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de alguns alunos associarem o momento sócio-histórico do cartum de Caulos (Figura 15), produzido em 1976, a uma das características mais marcantes do gênero: a perenidade. Em outras palavras, os estudantes perceberam que, mesmo sendo produzido em um contexto histórico distinto, o cartum permanece atual. Entendemos, também, que houve um avanço no que diz respeito à percepção do humor na construção das tirinhas. Boa parte dos alunos reconheceu a quebra de expectativa como um fator humorístico dos textos.

Por outro lado, ficou clara a dificuldade que os estudantes têm para descrever as imagens que compõem os textos, conforme análise das questões 5 e 6. Muitos ainda não constroem respostas melhor elaboradas, o que demonstra a necessidade de se trabalhar a construção de sentenças mais complexas. Além disso, percebemos que alguns estudantes não diferenciam suporte de gênero textual, apesar de termos ressaltado esses conceitos no encontro virtual. No entanto, acreditamos que demos mais um passo na direção de construirmos, junto aos alunos, uma leitura mais atenta e apurada, de forma a identificar as estratégias

argumentativas dos textos, observando-se os componentes verbais e não verbais constituintes da produção textual.

A seguir, apresentamos a terceira oficina realizada com os alunos.

8.3 TERCEIRA OFICINA

Nesta terceira oficina, realizamos análises multissemióticas de duas charges e de uma fotografia, buscando compreender como se processa a construção de sentido dos textos visuais, atentando para os seguintes aspectos plásticos:

- Plano da expressão
- Plano do conteúdo
- Formantes cromáticos
- Formantes topológicos

Assim como nas demais, esta oficina foi realizada em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos e 2) atividade de compreensão escrita. Na próxima seção, apresentamos a descrição do nosso terceiro encontro virtual.

8.3.1 Encontro virtual – Atividade de compreensão oral

Neste primeiro momento da terceira oficina, em encontro virtual, contando com a participação de 18 alunos, analisamos coletivamente uma fotografia de Alexandre Orion (Figura 19) e uma charge de Genildo (Figura 20), as quais serão apresentadas mais adiante. A escolha dos textos se deu por abordarem o mesmo tema sob pontos de vista diferentes. Entendemos que a fotografia de Orion (Figura 19) capta, de forma intensa, uma cena recorrente em nosso cotidiano, principalmente nas grandes cidades: o trabalho de catadores de recicláveis que puxam seus carrinhos pelas ruas e avenidas, em meio ao trânsito de veículos. Em contrapartida, a charge de Genildo (Figura 20) revela uma crítica importante sobre a mudança de paradigmas em relação à circulação de veículos com tração animal nas cidades.

No intuito de investigar a construção de sentido em textos visuais lançamos mão de alguns conceitos da semiótica plástica, sem, contudo, explorarmos a metalinguagem

dessa teoria com os alunos, devido a sua densidade teórica. O objetivo principal do encontro virtual foi analisar semioticamente a construção do discurso da charge e da fotografia, de modo a compreender como as categorias plásticas são manipuladas de forma a orientar o percurso do olhar sobre esses textos.

Segundo Floch (2001), para a semiótica, a construção do sentido resulta da reunião, seja na escrita, na fala ou no desenho, de dois planos: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O plano do conteúdo refere-se ao significado do texto; o plano da expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação, seja verbal, não verbal ou sincrético. Se o significante for uma imagem, como numa fotografia ou numa charge, trata-se de semiótica do visual ou semiótica plástica.

Conforme Pietroforte (2018, p. 39), a semiótica plástica trabalha com três categorias: 1) as cromáticas, responsáveis pela manifestação por meio de cores; 2) as topológicas, responsáveis pela manifestação da organização dos elementos figurativizados e 3) as eidéticas, responsáveis pela manifestação por meio de formas.

A partir desses conceitos, buscamos identificar as estratégias argumentativas dos textos, observando os componentes não verbais constituintes da produção textual.

A seguir, apresentamos a fotografia de Orion (Figura 19) analisada neste encontro.

Figura 19 – Fotografia de Alexandre Orion



Fonte: Alexandre Orion (2003)

O trabalho de Alexandre Orion (Figura 19), intitulado Metabiótica, consiste em intervenções urbanas realizadas pelo artista, que cria pinturas nas paredes das cidades de forma a interagir com os transeuntes. O resultado são fotografias da vida real em confronto/encontro com a ficção. O artista, para fotografar, espera o momento exato em que o mundo artístico – a pintura – e o mundo real – a vida em ação – se articulam imageticamente.

Ao examinarmos, coletivamente, o trabalho de Orion, primeiramente, destacamos o método utilizado pelo artista, que busca apreender, por meio da fotografia, cenas da vida urbana. Ressaltamos também o fato de que suas pinturas interagem com a rotina cotidiana das cidades numa busca de relacionar o real com o ficcional. Nesse aspecto, salientamos que a construção de todo texto, seja verbal, seja visual, possui uma intencionalidade e que há pistas deixadas pelo próprio discurso que orientam o leitor/auditório para determinadas conclusões.

Em seguida, analisamos a cena retratada pela fotografia, na qual um homem puxa um carrinho, aparentemente, de materiais recicláveis. Os alunos afirmaram ser uma cena corriqueira das grandes cidades. O veículo em alta velocidade, as pichações

na parede e o desenho de um cavalo completam o espaço urbano. Questionados sobre a luminosidade presente na imagem, muitos alunos a atribuíram à luz do sol, em oposição à sombra do (suposto) viaduto do qual o carro e o homem saem. Os raios de luz que incidem sobre o homem e o veículo constroem a ideia de transposição da escuridão do túnel para a luz da rua. Os alunos, nesse momento, perceberam que o borrão na imagem do veículo indica sua velocidade, captada pelas lentes da máquina fotográfica. Nessa perspectiva, pudemos perceber como a oposição cromática *claro vs. escuro* dá realismo à cena.

Destacamos na fotografia a representação do cavalo pintado na parede. Sobre esse aspecto, chamamos a atenção para o fato de o cavalo parecer estar dentro do carrinho de recicláveis. Aqui, ressaltamos a categoria topológica *cercante vs. cercado*, a qual, de acordo com Pietroforte (2018), representa a distribuição dos elementos figurativizados. Na fotografia de Orion (Figura 19), o carrinho de recicláveis corresponde ao elemento *cercante*, enquanto o cavalo corresponde ao elemento *cercado*. No plano de expressão, podemos inferir que o homem carrega o animal, embora estejamos acostumados a ver o contrário. No plano de conteúdo, é possível depreender que os papéis foram invertidos, de modo que a força motriz é exercida pelo elemento mais fraco – o homem.

Ainda de acordo com Pietroforte (2018), a distribuição topológica pode dar conta de colocações organizadas por categorias plásticas como *superior vs. inferior*. Na fotografia em questão, há uma distribuição linear que realiza, no plano da expressão, a figura do cavalo na zona *superior* e a figura do homem na zona *inferior* da imagem. No plano do conteúdo, podemos inferir que o homem se encontra em uma posição de inferioridade em relação ao cavalo, o que pode caracterizar, mais uma vez, a inversão de papéis na sociedade. A partir dessas observações, destacamos a posição inclinada do homem, e muitos alunos a atribuíram à força que ele faz ao carregar um grande peso. Ao traçarmos duas linhas paralelas, uma na altura do focinho do cavalo e outra na altura da cintura do homem, percebemos que ambos apresentam a mesma inclinação, de modo que o homem assume uma posição simétrica à posição do cavalo, como se o homem fosse o reflexo do animal.

Nesse momento da análise, muitos alunos ficaram animados em notar esse fato e observaram que a fotografia foi tirada intencionalmente nesse ângulo. Interpelados sobre o olhar crítico do trabalho de Orion, muitos alunos destacaram a inversão de papéis entre o homem e o cavalo. Alguns interpretaram a imagem como um exemplo de como os animais sofrem como meio de transporte. Outros atribuíram à fotografia uma crítica à inversão de valores, em que homens se submetem a trabalhos penosos que deveriam ser realizados por animais.

Dessa forma, analisamos como se constrói plasticamente a fotografia de Orion (Figura 19) no plano da expressão – os formantes cromáticos (a luminosidade da cena) e os formantes topológicos (as posições dos objetos na cena) – em relação ao plano de conteúdo – a crítica presente na imagem. Esta etapa do encontro virtual nos possibilitou compreender como as categorias plásticas do texto visual são manipuladas pelo artista de modo a orientar os percursos do olhar do observador; além disso, nos permitiu depreender como esses recursos plásticos constroem semioticamente o sentido do texto.

Importante salientar que os alunos participaram das discussões suscitadas nesta etapa do encontro virtual de forma bastante entusiasmada. Muitos abriram seus microfones e elogiaram o trabalho de Orion. Percebemos que a interação entre ficção – o desenho de um cavalo na parede – e realidade – o homem que carrega um carrinho de recicláveis –, captada pelas lentes da máquina fotográfica, chamou a atenção dos alunos, que afirmaram ter se surpreendido com a ideia do artista.

Em seguida, ainda no encontro virtual da terceira oficina, exploramos a charge de Genildo (Figura 20), a seguir, que trata da temática *tração animal vs. tração humana* sob um outro ponto de vista.

Figura 20 – Charge de Genildo



Fonte: Genildo (2017)

Em princípio, destacamos, coletivamente, os elementos não verbais constituintes da charge de Genildo (Figura 20). Os formantes cromáticos que constroem a cena são claros e coloridos, indicando um dia de sol a pino; as formas ao fundo compõem um cenário urbano, moldando silhuetas de prédios. Nessa perspectiva, destacamos o efeito de sentido de aproximação da realidade com a criação de formas icônicas que representam o sol, em amarelo; a grama, na cor verde; o céu, em azul; os prédios, na cor cinza, e as placas de trânsito, constituídas de dois círculos brancos com bordas vermelhas, presos em uma única haste posicionada verticalmente. Na placa representada no nível superior do mastro é possível identificar o desenho de um cavalo atrelado a uma carroça, além disso, há uma linha vermelha que corta a imagem em diagonal. Na placa representada no nível inferior da haste, vê-se a figura de um homem que puxa, aparentemente, um carrinho grande e pesado.

Nesse momento da análise, alguns alunos apontaram para as imagens do cavalo e do homem puxando cada um a sua carroça e as remeteram à fotografia de Orion (Figura 19), analisada no início deste encontro virtual. Aproveitando o ensejo, discutimos sobre a realidade da fotografia em encontro/confronto com a ficção, que capta a interação entre um elemento da vida real – o homem em meio ao trânsito, puxando um carrinho de recicláveis – com um elemento ficcional – o desenho de um

cavalo pintado na parede. Em contrapartida, examinamos como a charge de Genildo (Figura 20) aproxima-se da realidade, por meio da representação de elementos concretos. Em outras palavras, a charge constitui-se de *figuras* que remetem ao mundo natural – sol, céu, prédios, placas de trânsito, cavalo, carroça, homem e carrinho. Fiorin (2018, p. 91) explica que “[...] a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural [...]”. Assim, cada figura na charge de Genildo cria um efeito de realidade, pois constrói um simulacro do real.

Em seguida, nos detivemos na imagem das placas de trânsito e chamamos a atenção para o fato de que as figuras se encontram no centro da charge, em posição de destaque. Em relação à distribuição dos elementos figurativizados, destacamos a categoria topológica *superior vs. inferior*. No plano da expressão, a figura do cavalo atrelado à carroça encontra-se na zona superior, enquanto o desenho do homem puxando um carrinho encontra-se na zona inferior da imagem. Ainda no plano da expressão, a placa no nível superior da haste apresenta uma linha em diagonal que corta o desenho. No plano do conteúdo, destacamos a oposição *proibido vs. permitido*, em que o cavalo assume a posição de proibido e o homem, de permitido. Desse modo, podemos depreender que, assim como foi retratado na fotografia de Orion (Figura 19), os papéis foram invertidos, de modo que a força motriz pode ser exercida pelo elemento mais fraco – o homem.

Questionados sobre o significado das placas de trânsito retratadas na charge, muitos alunos afirmaram que a imagem indica a proibição de tração animal, ao passo que para os homens esse trabalho é permitido. Nesse momento da aula, os alunos levantaram uma discussão sobre o que seria justo – um animal ou um homem – puxar uma carroça. Ao final, decidiram que nenhum dos dois devem carregar peso: o animal, porque não pode ser maltratado; e o homem, porque necessita de melhores condições de emprego e renda, para que não precise se submeter a trabalhos penosos. Dessa forma, identificaram a crítica da charge como uma reflexão sobre os maus tratos dos animais e as péssimas condições de vida a que alguns homens se submetem/são submetidos.

Para finalizar o encontro virtual, revelamos o título da charge de Genildo (Figura 20), exposto em seu blog¹⁴: *As cidades evoluem!* A partir dessa informação, pedimos aos alunos que explicassem a ironia presente na frase e a relacionassem ao conteúdo da charge. Muitos identificaram a ironia no verbo *evoluem* no sentido inverso do termo, ou seja, numa acepção negativa. Sobre esse aspecto, boa parte dos estudantes afirmou que não há evolução alguma em trocar as posições entre homem e cavalo no que diz respeito à força de trabalho, de forma que o termo foi empregado ironicamente.

O alinhamento dos dois gêneros – fotografia e charge –, nesta oficina, teve por propósito destacar as qualidades sensíveis do texto visual, que o caracterizam além da mera ilustração, mas como algo que nos toca os sentidos e nos faz refletir. Podemos, assim, avaliar o encontro virtual como muito produtivo, com a participação efetiva dos alunos presentes nas discussões suscitadas na aula. A maior parte dos estudantes identificou a temática dos textos e a relacionou à realidade na qual estão inseridos. Além disso, percebemos que as análises realizadas no encontro virtual instigaram o senso crítico dos alunos, de modo que acreditamos que os estudantes terão, a partir deste encontro, maior acuidade na percepção de como os textos constroem plasticamente seu discurso a fim de direcionar o olhar do leitor para determinadas conclusões.

A seguir, apresentamos a atividade de compreensão escrita que compõe esta terceira oficina.

8.3.2 Atividade de compreensão escrita

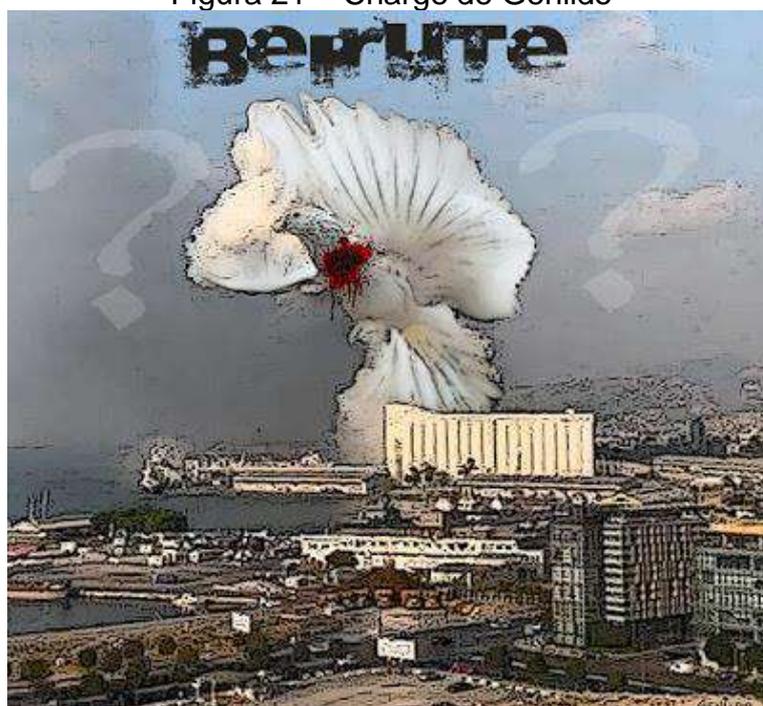
A partir das análises realizadas no encontro virtual da terceira oficina, elaboramos uma atividade de compreensão escrita (APÊNDICE D) que, assim como nas demais oficinas, foi enviada aos alunos, de modo virtual, pelo aplicativo Google Sala de Aula, e de maneira impressa para os estudantes que não tinham acesso à internet.

¹⁴ Disponível em: <http://www.genildo.com/2017/12/as-cidades-evoluem.html>.

Para o desenvolvimento desta etapa, selecionamos a charge de Genildo (Figura 21), a qual será apresentada mais adiante. Decidimos explorar a charge nesta atividade escrita, em princípio, porque ela retrata um episódio ocorrido na semana em que realizamos com os alunos nosso terceiro encontro virtual, de forma que consideramos oportuno explorar a atualidade do tema numa charge rica em detalhes semióticos. Além disso, gostaríamos de destacar as qualidades sensíveis do texto visual, de forma a avaliar a capacidade dos alunos de relacionar as categorias plásticas exploradas na charge no plano de expressão com os seus possíveis sentidos no plano de conteúdo. Importante salientar que esta atividade escrita foi realizada individualmente pelos estudantes.

A seguir, apresentamos a charge de Genildo (Figura 21) que compõe o exercício escrito.

Figura 21 – Charge de Genildo



Fonte: Genildo (2020)

A charge de Genildo (Figura 21) constitui-se de linguagem verbal e não verbal, em que se observa a imagem da cidade de Beirute, no Líbano, sob uma perspectiva panorâmica. O leitor que não reconhece a cidade o faz por conta de o nome da capital libanesa estar destacado na cor preta, na parte superior da imagem. Em meio

a construções de alvenaria cinzenta, algumas manchas verde-escuro denotam a presença de arbustos. Na parte esquerda da charge é possível observar o mar, que se funde com o céu cinzento de um dia completamente nublado. Em meio ao cinza que toma conta da paisagem, uma grande construção branca ganha destaque. Logo acima, uma nuvem gigantesca reproduz a imagem de uma pomba branca, cujo peito apresenta um grande ferimento em vermelho. Suspensos no ar, dois pontos de interrogação completam a cena.

A partir dessas observações, podemos depreender que a charge de Genildo (Figura 21) retrata plasticamente a explosão que ocorreu no porto de Beirute, em 4 de agosto de 2020, deixando mais de cem mortos e milhares de feridos. Podemos inferir que a grande nuvem branca que emerge do chão no centro da charge representa o grande bolsão de ar que se formou com a explosão. O desenho de uma pomba é formado a partir da fumaça que se expande.

Segundo Pietroforte (2018, p. 44), há correlações de grandes mitologias entre a cor e o sentido, que são próprias do coletivo, e não de um só indivíduo. Uma dessas mitologias diz respeito ao branco que, na cultura ocidental, relaciona-se à paz; e ao vermelho, que se associa ao sangue, à violência. O autor explica que a relação entre expressão e conteúdo é chamada *semissimbólica*. Essa relação é arbitrária “[...] porque é fixada em determinado contexto, mas é motivada pela relação estabelecida entre os dois planos da linguagem [...]” (PIETROFORTE, 2019, p. 8). Nesse sentido, há *semissimbolismo* entre a categoria cromática *branco vs. vermelho* e a categoria semântica *paz vs. conflito*. Na charge de Genildo (Figura 21), a pomba figurativiza a paz, enquanto o vermelho em seu peito, o conflito. Desse modo, no plano de conteúdo, podemos depreender que a paz – tão enfraquecida no Oriente Médio – foi ferida. A partir dessas observações, inferimos que os pontos de interrogação suspensos no ar podem caracterizar tanto a dúvida sobre as causas da explosão quanto o temor de que a paz na região tenha sido abalada. Essa última hipótese deve-se ao fato de a região ser constantemente alvo de ataques terroristas.

Importante salientar sobre os aspectos observados na charge de Genildo (Figura 21) que o texto requer um leitor bem informado sobre os acontecimentos recentes, uma

vez que grande parte do conteúdo exposto pela charge mobiliza conhecimentos específicos sobre o contexto de produção do texto.

A seguir, apresentamos a análise das devolutivas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita da terceira oficina.

8.3.3 Análise da atividade de compreensão escrita.

Nesta etapa da terceira oficina, avaliamos as devolutivas dos alunos aos questionamentos realizados na atividade de compreensão escrita. Ressaltamos, que, assim como nas duas oficinas precedentes, analisamos as respostas de dez estudantes, os quais participaram de todos os encontros virtuais desta pesquisa. A seguir, apresentamos as questões e as respectivas devolutivas dos participantes.

Questão 1: Analise os elementos constituintes da charge de Genildo, descrevendo as linguagens utilizadas em sua produção: verbal e não verbal.

Quadro 24 – Respostas à questão 1

Bárbara	Verbal: palavra Beirute Não verbal: a pomba e a interrogação
Davi	O acontecimento em Beirute O pombo com sangue significa o fim da paz
Isabela	Não verbal
Manuela	Verbal: pontos de interrogação e a palavra Beirute Não verbal: as casas, a explosão
Alice	Ele utilizou na charge a linguagem não verbal com a imagem da cidade e da explosão com a forma de uma pomba, e usou também a linguagem verbal trazendo uma palavra para o texto.
Valentina	A explosão de Beirute foi retratada como uma ave voando com sangue
Bernardo	não verbal.
Talita	A explosão que ocorreu no Líbano A parte verbal se retrata onde ocorreu no porto de Beirute e a parte não verbal a pomba com uma espécie de tiro no peito é como que

	tirasse a paz das pessoas que moram lá por perto...
Murilo	A palavra bem destacada: BEIRUTE, a capital do Líbano onde aconteceu essa catástrofe. Os edifícios destruídos pela explosão e uma imagem de uma pomba creio eu dentro da fumaça.
Pedro	Verbal: a palavra beirute e os pontos de interrogação Não verbal: a fumaça da explosão q vira uma pomba

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas dos alunos, depreendemos que os participantes relacionaram a charge à explosão ocorrida na cidade de Beirute. Em relação à descrição das linguagens utilizadas na charge, percebemos que a maior parte dos alunos relacionou a linguagem verbal à inscrição do nome da cidade, e a linguagem não verbal às figuras retratadas no texto. Alguns estudantes tentaram, já na primeira questão, relacionar os elementos da charge a seus possíveis significados, como podemos depreender das respostas dos participantes Davi e Talita, que relacionaram a imagem da pomba ferida ao fim da paz na região. Esperávamos que os alunos prestassem atenção aos pormenores da imagem, que é tão rica em detalhes, e apresentassem respostas melhor elaboradas, de forma que descrevessem os objetos da cena e as cores. No entanto, percebemos que os alunos ainda apresentam dificuldade para construir textos descritivos.

Questão 2: Aponte a que acontecimento sócio-histórico a charge faz alusão.

Quadro 25 – Respostas à questão 2

Bárbara	No dia que aconteceu a explosão em Beirute/Líbano.
Davi	A explosão em Beirute
Isabela	A explosão q ocorreu em Beirute no Líbano
Manuela	A explosão que houve em Beirute
Alice	Explosão em Beirute.
Valentina	A explosão no porto de Beirute
Bernardo	explosão causada em beirute.

Talita	A explosão que ocorreu no porto de Beirute no Líbano em 4 de agosto de 2020.
Murilo	Explosão que aconteceu no Líbano.
Pedro	Ao acontecimento em Beirute em que explodiu uma bomba em Beirute

Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação ao contexto de produção da charge, como já adiantamos, todos os participantes relacionaram o texto à explosão ocorrida em Beirute. A aluna Talita apontou, inclusive, a data do acidente – 4 de agosto de 2020. Podemos inferir que a estratégia de explorar uma charge que alude a um acontecimento bastante recente favoreceu a leitura dos alunos e a interpretação das figuras exploradas pelo texto.

Questão 3: Identifique as cores que prevalecem na charge, apontando suas possíveis representações.

Quadro 26 – Respostas à questão 3

Bárbara	Pintura branca: a pomba que representa a paz Pintura vermelha: as destruições que ocorreu em Beirute
Davi	Cinza é a cor da fumaça da explosão
Isabela	O vermelho no meio da fumaça, pode representar uma pomba ferida, ferindo a paz.
Manuela	Cinza: a fumaça Branco: "a paz" Vermelho: as mortes causadas
Alice	Tons de marrom e cinza representando algo triste e escuro.
Valentina	Vermelho=sangue, branco= fumaça
Bernardo	branca; a explosão, vermelha; sangue
Talita	As cores para mim retratam mais a fumaça da explosão que deixou o clima mais nublado.
Murilo	O branco ali representando a fumaça e a pomba, e o preto na palavra beirute representando as muitas pessoas que morreram em decorrência

	dessa explosão.
Pedro	Branco representada pela fumaça da bomba

Fonte: Elaboração própria (2020).

A percepção das cores e suas representações denotam a forma como cada aluno interpretou a charge. Podemos afirmar que a maior parte dos estudantes identificou a fumaça provocada pela explosão: uns a relacionaram à cor branca, outros ao cinza. Alguns alunos fizeram alusão à paz, segundo eles, representada pela pomba branca. A aluna Alice relacionou os tons mais escuros com a tristeza, provavelmente, causada pela tragédia. O aluno Murilo associou o preto ao luto pelas pessoas que morreram em decorrência da explosão. Outra cor de destaque na charge é o vermelho, que, para muitos estudantes, simboliza o sangue, a morte ou a destruição causada pela explosão. Nessa questão, destacamos a devolutiva da aluna Isabela, que indicou a figura da pomba como representante da paz; além disso, relacionou o vermelho à lesão do pássaro, concluindo que a paz na região foi ferida.

Conforme apontamos na seção anterior, há correlações entre a cor e o sentido, que são próprias do coletivo, e não de um só indivíduo. Portanto, as correlações apontadas pelos alunos entre as cores e os significados estão pautadas em um conjunto de crenças coletivas da nossa sociedade, em que o branco representa a paz, o vermelho a morte e o sangue, e os tons escuros a tristeza.

Questão 4: Observe o elemento visual de maior destaque no texto, indicando as possibilidades de sentido no contexto da charge.

Quadro 27 – Respostas à questão 4

Bárbara	Jeito que fizeram a representação da destruição em beirute
Davi	O pombo significa o fim da paz
Isabela	A fumaça da explosão, ela pode ter o sentido de uma pomba tbm, representando a paz
Manuela	A pomba representando a paz, a mancha vermelha representando as mortes e os feridos

Alice	O elemento que mais chama a atenção é a fumaça branca que tem a aparência de uma pomba branca com um ferimento, levando em conta o significado da pomba branca entende-se que a paz foi ferida ou quebrada.
Valentina	O pássaro que indica explosão
Bernardo	o maior seria a pomba branca que representaria a paz, com uma mancha vermelha que seria o sangue das pessoas.
Talita	É a pomba com tiro no peito e também a fumaça que aparece na charge. A pomba com tiro no peito é mais para retratar que tirou a paz das pessoas que moram lá por perto né e que trabalha no porto.
Murilo	A fumaça juntamente da pomba.
Pedro	Parece uma pomba saindo de uma explosão.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas, depreendemos que todos os alunos, exceto a participante Bárbara, identificaram como elemento de maior destaque na charge a figura de uma pomba. Os estudantes Davi, Isabela, Manuela, Alice, Bernardo e Talita relacionaram o pássaro à paz. Destacamos a resposta da aluna Alice *O elemento que mais chama a atenção é a fumaça branca que tem a aparência de uma pomba branca com um ferimento, levando em conta o significado da pomba branca entende-se que a paz foi ferida ou quebrada*, que associou o ferimento – representado pela cor vermelha – à violação da paz. Outros dois alunos – Manuela e Bernardo – fizeram referência ao vermelho no peito da pomba o qual relacionaram ao sangue dos mortos e feridos na explosão. Depreendemos, assim, que as respostas dos alunos a esta questão reforçaram suas impressões descritas na questão anterior, de modo que associaram a figura plástica pomba à categoria semântica paz, e o formante cromático vermelho à categoria semântica sangue.

Questão 5: Levante hipóteses: que questionamentos podem ser depreendidos pelo leitor dos pontos de interrogação presentes na imagem?

Quadro 28 – Respostas à questão 5

Bárbara	Questionamentos sobre a paz, que não teve ali naquele momento.
Davi	O fim da paz em Beirute

Isabela	Se algum dia vai ter paz novamente, ou se a paz acabou
Manuela	Não respondeu.
Alice	Aonde está a paz?
Valentina	Não entendi
Bernardo	Não respondeu.
Talita	Para mim é que essa explosão com certeza mexeu com a vida dos trabalhadores do porto e das pessoas que moram lá perto do porto. E os pontos de interrogação é como “E a paz como fica?” que muitas das vezes os governadores, presidentes do país não estão nem aí deixa o povo lá sofrendo risco então eles ficam com medo e também fica com receio de trabalhar ou morar perto do porto.
Murilo	Talvez o porquê da razão da causa da explosão o animal no meio da fumaça tendo um grande destaque.
Pedro	Eu acho q deve ser pq ninguém sabe o que realmente aconteceu

Fonte: Elaboração própria (2020).

Buscamos explorar nesta questão a multimodalidade da charge de Genildo (Figura 21). Os pontos de interrogação e a expressão Beirute (linguagem verbal) complementam a imagem (linguagem não verbal), de modo que as duas linguagens se fundem para a construção de um só discurso. A partir das devolutivas dos alunos, inferimos que cinco participantes – Bárbara, Davi, Isabela, Alice e Talita – entenderam que os questionamentos feitos na charge – indicados pelos pontos de interrogação – aludem ao fim da paz, que, por sua vez, é representado pela pomba ferida. Os estudantes Murilo e Pedro compreenderam que se questiona na charge a causa da explosão. Três estudantes – Manuela, Valentina e Bernardo – não souberam responder a essa questão. Dessa forma, inferimos que a maior parte dos estudantes conseguiu relacionar a linguagem verbal à não verbal, embora nenhum participante tenha discutido sobre a que tipo de paz a charge alude.

Questão 6: A partir das análises realizadas nesta atividade, comente a crítica presente na charge de Genildo.

Quadro 29 – Respostas à questão 6

Bárbara	O sentido da pomba (que representa a paz) trazendo uma informação para o leitor.
Davi	A explosão em Beirute
Isabela	A crítica dele foi voltada para as pessoas q se prejudicaram por conta dessa explosão e se a paz q elas tinham antes, elas vão conseguir recuperar?
Manuela	Não respondeu.
Alice	Ele critica a falta de paz na sociedade, afinal estamos vivendo em uma era onde todos estão muito preocupados com dinheiro e poder sem nem se preocupar com as outras pessoas ou com a natureza.
Valentina	Do porquê explodiu
Bernardo	que seria mesmo um acidente?
Talita	A paz do povo como fica.
Murilo	A grande fumaça que tomou conta de beirute provavelmente morte de aves e pessoas e demais animais, e qual a razão, porque disso.
Pedro	Eu acho q quem fez beirute explodir deve muitas explicações por fazer algo do nada sem provavelmente saber de nada

Fonte: Elaboração própria (2020).

Podemos depreender das devolutivas que a maior parte dos estudantes compreendeu a crítica da charge como um questionamento sobre a paz. No entanto, percebemos que eles relacionaram a charge ao seu contexto sócio-histórico de forma superficial. No decorrer da atividade escrita, percebemos que poucos participantes discutiram a que tipo de paz a charge faz referência. Além disso, não questionaram as causas possíveis da explosão, fato que entendemos estar diretamente relacionado à crítica de Genildo. Apenas o aluno Bernardo levantou a possibilidade de que a explosão possa não ter sido um acidente – hipótese considerada e divulgada pela mídia. Apesar disso, avaliamos que a maior parte dos estudantes realizou uma boa leitura da charge, uma vez que os alunos mobilizaram conhecimentos prévios relacionados ao acidente no porto de Beirute ocorrido em 4 de agosto de 2020, fato que demonstrou que os estudantes estavam bem informados sobre os acontecimentos recentes.

Ademais, as devolutivas dos estudantes às questões propostas nesta atividade escrita da terceira oficina demonstraram que muitos alunos compreenderam a articulação existente entre as categorias plásticas, ao associarem os formantes cromáticos às figuras representadas na charge.

Na próxima seção, apresentamos a quarta oficina desta proposta didática.

8.4 QUARTA OFICINA

Esta oficina foi elaborada com o intuito de compreender como se processa a construção argumentativa do gênero charge, por meio das marcas linguísticas e não linguísticas, atentando para os seguintes aspectos:

- Orador
- Auditório

Assim como nas demais oficinas, a aplicação das atividades ocorreu em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio do aplicativo *Google Meet*, e 2) atividade de compreensão escrita, por meio da ferramenta Google Sala de Aula, e por meio impresso para os alunos que não tinham acesso à internet.

Na próxima seção, apresentamos a descrição do encontro virtual da quarta oficina.

8.4.1 Encontro virtual – Atividade de compreensão oral

Em nosso primeiro momento da oficina, em encontro virtual, com a participação de 23 alunos, analisamos, coletivamente, a charge de Genildo (Figura 22), a qual será apresentada mais adiante. A escolha do texto se deve ao fato de a charge tratar de um tema de grande relevância para a sociedade em geral e, mais especificamente, para os nossos alunos em 2020: a possibilidade de retorno às aulas presenciais que foram suspensas por conta da pandemia de coronavírus, em um momento em que o risco de contágio ainda persiste. Importante reiterar que, durante as oficinas descritas neste trabalho, as aulas presenciais estavam suspensas em todo o estado do Espírito Santo e na maioria dos estados brasileiros.

A seguir, apresentamos a charge de Genildo (Figura 22) explorada neste encontro virtual.

Figura 22 – Charge de Genildo



Fonte: Genildo (2020)

Iniciamos a aula virtual explicando que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana, adotando a ideia de que todo discurso é argumentativo. Esclarecemos que existem discursos que possuem uma dimensão argumentativa, ou seja, aqueles que não apresentam argumentos explicitamente, como um poema ou uma narrativa de ficção; e que há discursos que possuem uma visada argumentativa, isto é, aqueles que tencionam fazer o outro aderir à determinada tese, como um anúncio publicitário ou um artigo de opinião.

Em seguida, analisamos atentamente a charge de Genildo (Figura 22), que se constitui de linguagem verbal e não verbal, na qual se observa a imagem de uma escola. Acima dos portões, que estão abertos, pode-se compreender a seguinte mensagem: *Queridos alunos, sejam bem-vindos!*, embora a vogal 'o' determinante de gênero esteja substituída, estrategicamente, pela figura representativa do vírus da *Covid-19*. Nesse momento da análise, questionamos os estudantes sobre a época do ano em que esse tipo de mensagem costuma ser veiculada nas escolas, e

os alunos apontaram o início do ano letivo, que ocorre, geralmente, em fevereiro. Interpelados se a faixa pendurada no portão da escola indicava as boas-vindas para o primeiro dia de aula, os alunos afirmaram que não, e apontaram para os desenhos em vermelho que substituem algumas letras na mensagem. Os estudantes apreenderam a ideia subjacente ao texto, relacionando as figuras à representação do vírus, imagem amplamente divulgada pelas mídias sociais.

A partir dessa observação, discutimos sobre o contexto sócio-histórico no qual a charge foi produzida. Todos os alunos participantes da oficina, sem exceção, relacionaram a temática da charge de Genildo (Figura 22) ao possível retorno das aulas presenciais. Desse modo, inferimos que as boas-vindas presentes na faixa pendurada nos portões do colégio estão relacionadas ao possível retorno dos alunos à escola.

Com base nos elementos verbais e visuais analisados, refletimos sobre a crítica presente na charge. Muitos alunos disseram que o texto reprova a volta às aulas e relacionaram esse fato ao desenho que representa o vírus. Alguns complementaram dizendo que o coronavírus dava as boas-vindas aos alunos, logo o retorno representava um risco à saúde de todos.

Em seguida, apresentamos os conceitos de orador e auditório. Conforme Flôres (2002), exploramos as concepções de narrador, personagem e autor na construção do gênero charge. O narrador ou orador constitui uma instância discursiva textual; é o responsável pelo jogo interativo com o leitor, ou seja, é ele quem dá voz ao texto. Já o autor constitui uma instância discursiva extratextual; é quem assina o texto, no caso da charge em estudo, o cartunista Genildo. O autor da charge possui espaço social para divulgar o conteúdo em seu próprio nome, e, de fato, é quem dá rumo à narrativa e à crítica forjada no texto. Por vezes, as figuras de autor e narrador (orador) se confundem. Os personagens ganham vida através do texto e podem ser reais ou ficcionais. Na charge em estudo, podemos inferir que o personagem retratado é o próprio coronavírus, representado por meio de figuras.

Em seguida, exploramos o conceito de auditório, que, conforme apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22), constitui “[...] o conjunto daqueles que o orador

quer influenciar com sua argumentação [...]”. Ressaltamos, também, que a construção do auditório modela o discurso do orador, ou seja, “[...] a imagem que o orador faz de seu auditório se traduz concretamente em sua fala [...]” (AMOSSY, 2018. p. 56). A partir desse conceito, passamos a buscar as marcas linguísticas e não linguísticas que inscrevem o auditório no discurso da charge.

O vocativo *Queridos alunos*, expresso na faixa de boas-vindas, explicita o interlocutor da charge – os próprios alunos. A imagem que o orador tem de seu auditório é de um leitor informado a respeito do possível retorno das aulas presenciais, suspensas por conta da pandemia. Além disso, o orador conta com o fato de que o seu auditório sabe decifrar facilmente a figura que faz referência ao coronavírus. Do ponto de vista da língua, o orador se dirige a um auditório que compreende a linguagem irônica utilizada na charge.

Questionados sobre o ponto de vista defendido pelo orador, grande parte dos alunos disse que a charge de Genildo (Figura 22) é contrária ao retorno das aulas presenciais. Nesse momento da análise, discutimos o modo pelo qual o orador organiza seus argumentos e chegamos à conclusão de que, por meio de um discurso irônico, ele tenta convencer seu auditório de que o retorno às aulas não é seguro. Desse modo, depreendemos que a ironia que constrói o discurso chágico está presente na saudação de boas-vindas aos alunos justamente para uma instituição que não parece segura.

Para finalizar o encontro virtual da quarta oficina, retomamos a noção de argumentatividade explorada no início da aula *on-line* e interpelamos os estudantes se o gênero charge pode ser caracterizado como um discurso com dimensão ou visada argumentativa. Muitos alunos compreenderam que a charge possui visada argumentativa, ou seja, que sua intenção primeira é persuadir seu auditório a assumir determinadas posições.

Consideramos esta etapa da quarta oficina muito proveitosa. Os alunos envolveram-se nas discussões e se mostraram bastante interessados. A participação dos estudantes por meio do *chat* do aplicativo Google Meet foi bastante significativa, visto que eles utilizaram a ferramenta para responderem aos questionamentos

levantados durante a aula virtual. Podemos afirmar que a maioria dos estudantes participantes da oficina fez uma leitura apurada e crítica da charge de Genildo (Figura 22); além disso, os conceitos explorados no encontro virtual foram apreendidos de forma satisfatória. Ao longo dos encontros virtuais das oficinas desta Sequência Didática, percebemos que os alunos têm respondido bem aos estímulos da professora no diz respeito aos aspectos estruturais e semânticos dos textos estudados, de modo que muitos alunos têm aplicado esses conhecimentos nas atividades escritas. Há, ainda, no entanto, alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita, o que demonstra a importância de se trabalhar com os alunos a habilidade de análise mais apurada e a competência da produção escrita com estruturas mais complexas.

A seguir, apresentamos a atividade de compreensão escrita que compõe a quarta oficina.

8.4.2 Atividade de compreensão escrita

A partir das discussões suscitadas no encontro virtual, elaboramos uma atividade de compreensão escrita (APÊNDICE E) que foi enviada aos alunos pelo aplicativo Google Sala de Aula e de maneira impressa para aqueles que não tinham acesso à internet.

Para o desenvolvimento desta etapa da quarta oficina, selecionamos a charge de Amarildo (Figura 23), a qual será apresentada mais adiante. Decidimos explorar a charge neste exercício escrito, porque a sua composição em quadros nos possibilita trabalhar a argumentatividade do texto de forma mais didática, uma vez que a sequência de ações descritas na charge constitui argumentos que levam o leitor a uma dada conclusão – a de que os atos individuais acarretam consequências para toda a coletividade. Dessa forma, pretendemos avaliar a capacidade dos alunos de identificar as pistas textuais utilizadas pelo orador para convencer seu auditório.

A seguir, apresentamos a charge de Amarildo (Figura 23) que compõe esta atividade escrita.

Figura 23 – Charge de Amarildo



Fonte: Amarildo (2019)

A charge de Amarildo (Figura 23) constitui-se de linguagem verbal e não verbal em que se observa uma sequência de quadros. No primeiro quadro, vê-se a figura de um homem com um machado nas mãos; ao seu redor, há vários troncos decepados, de forma que se depreende que ele foi o responsável pelo desmatamento. No segundo quadro, observa-se, em um contexto urbano, a julgar pelas construções de prédios ao fundo, a figura de um rapaz que joga no chão um pedaço de papel amassado. Junto ao bueiro, é possível ver mais lixo: uma casca de banana, uma lata, provavelmente de alumínio, além de alguns outros itens. No terceiro quadro, um homem constrói uma casa de tijolos em uma encosta; ao fundo da cena, é possível ver duas nuvens de que podem estar remetendo à chuva. No quarto quadro, um homem vestido de terno e gravata tapa os olhos com uma das mãos.; em seu peito há uma faixa onde se lê a palavra *governo*. É possível depreender, então, que o homem representa uma autoridade governamental. No quinto e último quadro da charge, vê-se a imagem de uma cidade cujas casas estão submersas numa alusão às enchentes. É possível enxergar apenas os telhados das residências. Em cima da nuvem que condensa a chuva que cai sobre a cidade, vê-se a figura de um homem com longas barbas cinzentas. Acima de sua cabeça há uma auréola, o que indica que esse homem representa a figura, provavelmente, de São Pedro, santo

conhecido popularmente por influenciar nas chuvas. A expressão facial do santo denota espanto e suas mãos espalmadas indicam resignação.

A linguagem verbal que compõe a charge de Amarildo (Figura 23) denota o discurso dos personagens indicado pelos balões de fala. Os quatro primeiros personagens usam o pronome em primeira pessoa para indicar as ações que cada um deles realiza. É possível inferir que a charge deixa para o leitor a incumbência de completar a fala dos personagens da seguinte forma: quadro 1) eu desmato; quadro 2) eu poluo; quadro 3) eu edifico construções irregulares, e quadro 4) eu não vejo. Já o personagem do último quadro completa sozinho a frase: *Eu... levo a culpa!*

Podemos inferir que todas as ações realizadas nos quatro primeiros quadros da charge vão convergir para a última cena – a enchente que submerge as casas da cidade. Desse modo, o desmatamento, a poluição, as construções irregulares e o descaso governamental constituem as causas dos alagamentos, mas quem leva a culpa é São Pedro, porque, no imaginário do povo, ele é o santo responsável pelas chuvas e, conseqüentemente, pelos alagamentos.

Assim, a charge de Amarildo (Figura 23) faz uma crítica ao comportamento da população, de modo que o orador constrói sua argumentação a partir da representação das ações humanas. O fenômeno dos alagamentos e das enchentes nas cidades possui uma multiplicidade de causas e o orador escolhe aquelas que interessam para seus propósitos argumentativos. No caso da charge em estudo, o orador expõe um encadeamento de fatos que produz um dado efeito. Cada quadro constitui um argumento que leva à conclusão de que determinadas ações realizadas pelos cidadãos têm como consequência as enchentes que tanto afetam, principalmente, a população urbana.

A seguir, apresentamos a análise das devolutivas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita desta quarta oficina.

8.4.3 Análise da atividade de compreensão escrita

Nesta etapa da quarta oficina, analisamos as respostas dos alunos às proposições apresentadas na atividade de compreensão escrita. A seguir, apresentamos as questões e as respectivas devolutivas dos estudantes.

Questão 1: A charge de Amarildo é dividida em cinco quadros. Descreva a sequência dos quatro primeiros quadros, de modo a narrar as ações dos personagens.

Quadro 30 – Respostas à questão 1

Bárbara	Quadro 1: vou cortar essa árvore para fazer uma mesa. Quadro 2: mais um lixo não vai entupir o bueiro. Quadro 3: vou fazer mais uma construção! Nada é tão ruim, que não possa piorar. Quadro 4: Não é responsabilidade nossa.
Davi	Modo narrador-observador, os 4 primeiros quadros assumem a culpa pelo ato que se fez.
Isabela	No primeiro, tem um cara cortando as árvores. No segundo, tem um cara jogando lixo na rua. No terceiro tem um cara fazendo uma casa no meio da montanha. No quarto, um cara representando os governos, fingindo q n está vendo nada do q acontece.
Manuela	No primeiro tem um homem cortando as árvores, no segundo um jogando lixo na rua, no terceiro um fazendo uma construção em um morro e no quarto um governador tampando os olhos, fingindo não ver o q os outros estão fazendo.
Alice	No primeiro quadro tem um homem cortando árvores, no segundo um jogando lixo na rua, no terceiro um construindo uma casa em um morro e no quarto tem o governo fingindo não ver o que está acontecendo.
Valentina	pessoa cortando arvores, jogando lixo no chão, construção de uma casa em uma montanha, um vereador não vendo nada dessas coisas.
Bernardo	Fazendo ações erradas que causam enchentes
Talita	Bom o primeiro quadro é uma pessoa dono de propriedade cortando as árvores, o segundo quadrinho é uma pessoa que mora na área urbana jogando lixo na rua entupindo o bueiro, o terceiro quadradinho é um pedreiro fazendo casas em cima do morro e o quarto quadradinho é um presidente Governador tampando os olhos para não ver a realidade.

Murilo	Desmatamento, lixo nas ruas, construção de casas no alto de montanha, governo não querendo olhar o que está ao seu redor.
Pedro	1 eu corto as árvores, 2 eu jogo lixo no chão 3 eu construo casa em morro 4 e os políticos finge não ver 5 e Deus leva a culpa

Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação a este primeiro questionamento, a maior parte dos alunos descreveu corretamente as ações realizadas pelos personagens nos três primeiros quadros da charge, de modo que indicaram o corte das árvores, o lixo na rua e a construção na encosta. Em relação ao quarto quadro, a maioria dos estudantes inferiu que o homem representa o governo, e atribuiu o gesto de tapar os olhos à omissão dos órgãos governamentais diante dos problemas descritos na charge. O estudante Bernardo não descreveu os quadros, mas emitiu um juízo de valor ao afirmar que são ações erradas que causam enchentes, já antecipando a próxima questão.

Questão 2: Indique a relação entre as ações dos personagens e o último quadro.

Quadro 31 – Respostas à questão 2

Bárbara	As pessoas fazem as coisas erradas e depois reclama das consequências com Deus.
Davi	Nos primeiros 3 quadros os personagens se culpam pelos seus atos, e no último culpam Deus pela chuva.
Isabela	Tudo o q eles fizeram acabou levando a ter enchentes.
Manuela	Todas as ações deles acabaram em catástrofe e em vez deles assumirem a responsabilidade pelos seus atos botam a culpa em Deus
Alice	Os personagens estão fazendo coisas que não deveriam como desmatar e poluir, e depois culpam a Deus pelas enchentes e inundações.
Valentina	com a destruição das coisas vem uma consequência maior
Bernardo	Porque Deus leva a culpa
Talita	É que as ações das pessoas do primeiro até o quarto quadrinho é tudo culpa de Deus vamos dizer assim eles não ver com a consequência.

Murilo	Que a chuva chega e piora essas situações, há deslizamento, alaga lixos nas ruas etc.
Pedro	Que tudo é culpa de Deus

Fonte: Elaboração própria (2020).

A intenção desta questão é avaliar se os alunos conseguem estabelecer relação de causa e consequência entre os elementos descritos na charge de Amarildo (Figura 23). Entendemos que essa relação constitui o cerne da argumentação do texto. A partir das devolutivas, percebemos que a maior parte dos estudantes compreendeu que os atos dos personagens geraram consequências ruins, no entanto poucos indicaram a enchente como efeito dessas ações. Destacamos a resposta da aluna Alice *Os personagens estão fazendo coisas que não deveriam como desmatar e poluir, e depois culpam a Deus pelas enchentes e inundações*, que, além de indicar causa e efeito, complementa que os personagens não assumem a responsabilidade de seus atos, que, ao nosso ver, constitui a crítica presente na charge de Amarildo (Figura 23).

Questão 3: Identifique a temática da charge.

Quadro 32 – Respostas à questão 3

Bárbara	É a consequência de fatos ou hábitos realizados pelo ser humano causando algum prejuízo com o mundo nos dias atuais.
Davi	A temática foi feita na cidade.
Isabela	Uma crítica
Manuela	Ações humanas e suas consequências
Alice	A charge mostra como as pessoas são inconsequentes.
Valentina	problemas sociais
Bernardo	Alagamentos
Talita	Ações dos homens e suas consequências
Murilo	Ações irresponsável do ser humano
Pedro	Que nós causamos o alagamento e Deus leva a culpa

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao analisarmos as devolutivas, percebemos que apenas dois alunos – Bernardo e Pedro – identificaram pontualmente a temática da charge. Muitos indicaram as ações humanas e suas consequências como tema, o que mostra que, mesmo não citando quais são os efeitos dessas ações – os alagamentos –, compreenderam o sentido global da charge. Apenas os alunos Isabela e Davi não entenderam o comando da questão.

Questão 4: Levante hipóteses: qual o ponto de vista defendido na charge sobre a temática discutida?

Quadro 33 – Respostas à questão 4

Bárbara	Ele faz uma crítica, porque ele não concorda com o assunto tratado, pois a culpa não é somente de Deus e sim nossa.
Davi	Na cidade, quando acontece um ato natural que fica grave e deixam pessoas sem casa, etc, sempre colocam a culpa em Deus, mas é só um ato que acontece naturalmente.
Isabela	Ele tenta nos mostrar q tudo q acontece hj, são fruto das nossas ações
Manuela	Que todos nós fazemos coisas q acabam causando um impacto muito grande na natureza e colocamos a culpa em Deus, mas devíamos reparar nas nossas ações e em vez de colocar a culpa em Deus, modificá-las
Alice	Ele consegue ver o que as atividades das pessoas podem fazer e tenta alertá-los disso.
Valentina	sobre as coisas ocorrendo nos dias de hoje
Bernardo	Porque na verdade a culpa é das pessoas e não de Deus
Talita	Muitas vezes nós somos autores das nossas próprias atitudes e ações e diante dessas atitudes e ações sempre tem uma consequência e não é tudo culpa de Deus, e sim de nós mesmo
Murilo	Que o governo não quer olhar o que está a sua volta, não se responsabiliza.
Pedro	Que Deus leva a culpa

Fonte: Elaboração própria (2020).

A pretensão deste questionamento consistia em avaliar se os alunos eram capazes de identificar a tese defendida na charge e de depreender que toda a construção do texto se relaciona ao ponto de vista assumido. A partir das devolutivas dos estudantes, podemos concluir que as alunas Manuela e Talita se aproximaram de uma resposta mais satisfatória e com maior complexidade. O participante Murilo mencionou apenas uma crítica levantada pelo texto – a omissão do governo –, mas não citou as ações da população. A maior parte dos alunos identificou, embora de um modo global, o ponto de vista defendido na charge de Amarildo (Figura 23), ou seja, que as pessoas têm atitudes individuais cotidianas que podem acarretar danos a toda a sociedade, mas não assumem seus atos e responsabilizam Deus pelas adversidades.

Questão 5: Identifique os argumentos, ou seja, as pistas textuais utilizadas pelo orador para convencer seu auditório.

Quadro 34 – Respostas à questão 5

Bárbara	Ele tenta mostrar em quadrinhos a realidade dos fatos.
Davi	Argumenta que todos se culpam do ato que faz de errado, mas quando acontece um ato natural colocam a culpa em Deus.
Isabela	As representações q nos faz refletir.
Manuela	Botou quatro quadros com ações e cada pessoa responsável por elas dizendo eu, e no último uma cidade com consequência dessas ações e Deus meio q indignado por levar a culpa. Assim nos fazendo perceber q a culpa é totalmente nossa
Alice	As imagens de pessoas desmatando poluindo e fazendo construções irregulares.
Valentina	Não respondeu
Bernardo	Ações das pessoas
Talita	Mostrando as atitudes e ações e sua consequência no final.
Murilo	O lixo nas ruas, desmatamento etc... E o resultado depois da chuva.
Pedro	A poluição

Fonte: Elaboração própria (2020).

Intentávamos que os alunos compreendessem que a charge em tela constrói uma narrativa quadro a quadro, por meio de imagens que mostram ações do ser humano que impactam o meio ambiente e coletivo da sociedade, as quais convergem para um resultado – as enchentes. No decorrer do nosso encontro virtual, discutimos que todo texto deixa pistas que são captadas pelo leitor de modo a direcioná-lo a determinadas conclusões – os argumentos. Com base nas respostas dos estudantes, depreendemos que a maior parte dos alunos compreendeu que as imagens dos personagens agindo sobre o ambiente configuram argumentos para defender que são essas ações que causam as enchentes.

Desse modo, avaliamos que as discussões suscitadas no encontro virtual da quarta oficina surtiram um efeito positivo e ajudaram os alunos a identificar as pistas textuais que constroem a argumentação da charge. Muitos estudantes depreenderam as relações de causa e consequência entre os elementos descritos no texto, todavia tiveram dificuldade em explicar a crítica presente na charge. Além disso, alguns alunos demonstraram certa dificuldade de interpretação, além de apresentarem embaraço na elaboração de suas devolutivas. Esperamos, contudo, que esses problemas sejam mitigados à medida que os alunos adquirem maior familiaridade com os textos ao longo de sua vida acadêmica, de forma a identificar as estratégias argumentativas dos textos, observando-se os componentes verbais e não verbais constituintes da produção textual.

8.5 QUINTA OFICINA

A quinta oficina foi elaborada com o objetivo de analisar a construção do *pathos* no discurso da charge como recurso persuasivo. Nesta etapa, retomamos os conceitos de orador e auditório explorados na quarta oficina e buscamos compreender a construção argumentativa do gênero sob os seguintes aspectos:

- Inscrição do sentimento no discurso
- *Doxa* ou lugar-comum

A aplicação das atividades ocorreu em dois momentos: 1) encontro virtual entre professora e alunos, por meio do aplicativo *Google Meet*, e 2) atividade de

compreensão escrita, por meio da ferramenta Google Sala de Aula e por meio impresso para os alunos que não tinham acesso à internet.

A seguir, apresentamos a descrição do encontro virtual que compõe esta oficina.

8.5.1 Encontro virtual – Atividade de compreensão oral

Em nosso primeiro momento da quinta oficina, em encontro virtual, com a participação de 24 alunos, analisamos coletivamente as charges de Ivan Cabral (Figura 24) e de Amarildo (Figura 25), as quais serão apresentadas mais adiante. A escolha das charges se deu pelo fato de os textos recorrerem ao *pathos* como estratégia de persuasão. A charge de Ivan Cabral (Figura 24), datada de 2020, traz como temática o isolamento social – fato que vimos discutindo com os alunos ao longo das oficinas. O texto de Amarildo (Figura 25), datado de 2019, trata de um tema social bastante relevante – a situação precária em que muitas famílias vivem por conta de políticas públicas elitizantes. As charges em estudo buscam, estrategicamente, produzir um efeito emocional em seu auditório, com vistas a persuadi-lo a aderir a sua tese. As discussões, como veremos, foram orientadas com o propósito de compreendermos como o recurso ao *pathos* se inscreve na própria trama dos textos.

Iniciamos a aula *on-line* retomando os conceitos estudados na última oficina, em que refletimos sobre a argumentatividade da charge como característica intrínseca ao gênero. Reiteramos que a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem o texto se dirige, ou seja, o orador, por meio de argumentos, tenta conduzir seu auditório a determinadas conclusões.

Em seguida, apresentamos o conceito de *pathos* – o efeito emocional produzido no alocutário –, que constitui uma estratégia argumentativa utilizada pelo orador para convencer seu auditório. Para Aristóteles (2011, p. 45), ocorre persuasão quando o discurso afeta a emoção dos ouvintes. Ressaltamos que as emoções no discurso da charge podem ser expressas, implícita ou explicitamente, de forma verbal ou por imagens. Dessa forma, buscamos, nesta etapa da quinta oficina, analisar as marcas

linguísticas e não linguísticas presentes nas charges de Ivan Cabral (Figura 24) e de Amarildo (Figura 25) que visam suscitar emoções no leitor.

A seguir, apresentamos a charge de Ivan Cabral (Figura 24) explorada neste encontro virtual.

Figura 24 – Charge de Ivan Cabral – Isolamento Social



Fonte: Ivan Cabral (2020)

Analisamos, coletivamente, a charge de Ivan Cabral (Figura 24), publicada em 2020, que traz como título *Isolamento social*. Antes de revelar o título da charge para os alunos, observamos a imagem em seus pormenores: a vestimenta surrada do personagem, as calças remendadas por tecidos coloridos, aparentemente sujas, e os pés descalços. O homem encontra-se sentado no chão, com as pernas flexionadas junto ao peito e o queixo apoiado nos joelhos. Examinamos a fisionomia abatida do personagem, seus olhos dispersos, o semblante pensativo. Relacionamos suas feições à situação pungente em que se encontra. Os alunos afirmaram que o personagem não possui nenhum bem, apenas seu cachorro, que também apresenta um semblante cabisbaixo. A partir dessas observações, os estudantes inferiram que o homem não tem onde morar, por estar numa calçada,

trajado dessa maneira. Perceberam, também, uma cuia vazia no chão, indicando que o personagem não tem o que comer.

Nesse momento da análise, revelamos aos alunos o título da charge de Ivan Cabral (Figura 24) – *Isolamento social* – e discutimos as duas acepções possíveis dessa expressão. O primeiro sentido do enunciado refere-se à quarentena por conta da pandemia de coronavírus, em que as pessoas precisam manter distância umas das outras para evitar a contaminação e a disseminação do vírus. A partir dessa observação, apontamos para a representação de uma casa pintada a giz na parede atrás do homem. Os alunos chegaram à conclusão de que a figura corresponde à moradia imaginária do personagem, que, na verdade, mora na rua. A partir dessa observação, relembramos a charge de Amarildo (Figura 6), explorada na primeira oficina, em que se lê a expressão *#ficaemcasa*, tão em voga nos tempos de pandemia. Os alunos apontaram que, para o homem retratado na charge de Ivan Cabral (Figura 24), tal expressão não faz o menor sentido, uma vez que ele não tem uma casa para morar. Dessa forma, os estudantes depreenderam que, para o morador de rua, não há possibilidade de manter o isolamento social.

A segunda acepção possível para a expressão *Isolamento social* diz respeito à segregação que é imposta ao homem. Uma grande parte dos alunos afirmou que ele vive à margem da sociedade, uma vez que não possui emprego, casa e outros bens que dão dignidade ao ser humano, de modo que, para o personagem, o isolamento social é constante. Nesse momento da análise, discutimos sobre a invisibilidade das pessoas em situação de rua, que, muitas vezes, passam despercebidas aos olhos da população.

Em seguida, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que, para alcançar o público leitor da charge de Ivan Cabral (Figura 24), o orador recorre ao *pathos*, ou seja, à tentativa de suscitar emoção no auditório. Amossy (2018, p. 213) explica que “[...] o emissor verbaliza uma emoção (sinceramente sentida ou não) por marcadores que o receptor precisa decodificar para sentir seus efeitos emocionais. A situação degradante do personagem, construída por meio de sua caracterização física, pela descrição visual do ambiente em que se encontra e de sua expressão fisionômica de desolação, assim como de seu cachorro, constitui o artifício utilizado pelo orador

para suscitar emoção em seu auditório. A fisionomia abatida do homem, seus olhos dispersos e o semblante pensativo, explorados pelo orador, por meio de linguagem não verbal, buscam provocar a afeição do auditório à situação pungente do homem.

Questionados sobre os possíveis efeitos emocionais provocados no público leitor da charge, os alunos citaram a sensação de injustiça, uma vez que o homem não tem perspectiva de futuro; tristeza e dó, por conta da situação humilhante a que se submete o personagem, e empatia, pela possibilidade de o leitor colocar-se no lugar do personagem. Perguntados sobre os efeitos emocionais que o texto produziu neles, alguns estudantes afirmaram que a imagem da casa e o olhar abatido do homem lhes causaram um forte impacto, pois pensaram nos dias de chuva e frio, dos quais o personagem não tem como se proteger. Dessa forma, depreendemos que a expressão do sentimento está no modo como o personagem foi construído, e cada leitor tomará para si aquilo que mais o impactou.

Nesse momento da análise, destacamos o conceito de *doxa* ou lugar-comum. Como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), o orador, para atingir seu público, aposta em pontos de acordo. Amossy (2018, p. 107) explica que “[...] é sempre em um espaço de opiniões e de crenças coletivas que ele (o orador) tenta resolver um diferendo (*sic*) ou consolidar um ponto de vista [...]”. Na visão perelmaniana, as opiniões de um homem dependem de sua cultura, de seu meio social, de seu círculo, mais que de seu caráter: “[...] a cultura própria de cada auditório transparece através dos discursos que lhes são destinados [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 23). Desse modo, a charge em estudo está alicerçada na crença coletiva de que todos têm direito à moradia, à dignidade, ao trabalho, e que, quando essas garantias inexistem, há sofrimento, que pode gerar no próximo sentimentos como empatia, comiseração e indignação.

A partir das análises realizadas, refletimos com os alunos que, apesar de ser uma cena corriqueira, principalmente nas grandes cidades, a presença de moradores de rua causa ou deveria causar impacto nas pessoas, na medida em que são seres humanos que merecem dignidade e oportunidade de sair da situação degradante em que encontram. Com efeito, a charge de Ivan Cabral (Figura 24) traz em seu bojo uma crítica aos valores humanos e busca tocar o seu leitor no sentido de fazê-lo

refletir sobre a condição daqueles que não têm o mínimo necessário para sobreviver, numa situação de calamidade pública, como a pandemia. Nesse momento da aula, reiteramos a função social da charge, que vai muito além da mera ilustração, mas que “[...] reproduz as principais concepções, pontos de vista, ideologias em circulação’ (FLÔRES, 2002, p. 10).

Em seguida, ainda no encontro virtual da quinta oficina, analisamos a charge de Amarildo (Figura 25), apresentada a seguir.

Figura 25 – Charge de Amarildo



Fonte: Amarildo (2019)

Em princípio, analisamos os elementos não verbais que compõem a charge de Amarildo (Figura 25). O homem retratado no texto encontra-se sentado, com o corpo curvado para frente, os braços esticados e as mãos entrelaçadas abaixo dos joelhos. Sua fisionomia denota cansaço; seus olhos, embaixo dos óculos, estão fechados e sua boca encontra-se entreaberta, como se estivesse suspirando. O homem usa regata, bermuda e chinelos. O menino representado na charge está em pé, abraçado ao pai. A criança está sem camisa, com os pés descalços; suas costelas estão aparentes; assim como o pai, o filho está com os olhos cerrados e

com o semblante triste. Ambos estão em um cômodo vazio, onde se vê apenas um caixote azul em que o homem está sentado.

Em seguida, relacionamos a imagem ao texto verbal que compõe a fala dos personagens. O homem, em interlocução com o filho, afirma estar decepcionado com o país. A expressão *Vi que heróis não existem mesmo* deixa claro que o personagem adulto depositou sua esperança em alguém, provavelmente, em um político, e se frustrou. Em nossa cultura, a figura de um herói constitui alguém que é condecorado por suas ações altruístas ou por sua valentia e coragem. Nesse momento da análise, questionamos aos alunos em que situações um representante político pode ser considerado um herói. Muitos estudantes disseram que grande parte da população brasileira vive historicamente na pobreza, de modo que o governante que consegue minimizar a situação precária em que muitos vivem acaba sendo considerado um herói da nação. Outros alunos afirmaram que, em tempos de eleição, o povo costuma depositar sua confiança em alguns políticos, acreditando que eles possam se tornar os heróis que tanto procuram. Sobre o momento sócio-histórico em que a charge de Amarildo (Figura 25) foi produzida – 2019 –, os alunos apontaram ser o ano subsequente ao das eleições para presidente, governadores e congresso nacional. Dessa forma, inferiram que o personagem adulto se decepcionou com os políticos em quem votou em eleições anteriores, e que sua aposta política fora frustrada.

Em seguida, nos detivemos na fala do menino. Em resposta ao pai, a criança afirma que heróis existem e lista suas principais características. Para o menino, a figura de um herói representa alguém que acorda muito cedo, pega duas conduções lotadas, viaja em pé, trabalha o dia todo para ganhar um salário que mal dá para sustentar a família e no fim do dia ainda faz um serviço extra para complementar a renda familiar. No imaginário infantil, de um modo geral, herói costuma ser uma figura que realiza sonhos, que salva as pessoas do perigo iminente, que tem superpoderes, no entanto, para o menino retratado na charge, seu pai é seu herói, porque é quem supre as necessidades básicas de sua família. Nesse momento da análise, relacionamos a imagem do garoto – os pés descalços, as costelas aparentes, a cabeça raspada – com sua fala e os alunos afirmaram que o menino poderia reclamar com o pai sobre a vida humilde que leva, pois, aparentemente, não tem

nenhum bem material que é almejado pelas crianças: não tem nem tênis da moda, nem roupa nova, nem brinquedos. No entanto, mesmo assim, demonstra estar satisfeito em ter o pai perto de si, um verdadeiro herói, e reconhece o esforço do pai para sustentar a família. Na sequência, questionamos os alunos sobre a visão que a nossa sociedade tem do papel de um pai; muitos alunos disseram ser aquele que, junto com a mãe, é presente na vida da família; outros afirmaram ser aquele que paga a pensão corretamente, que sustenta a casa.

A partir dessas observações, retomamos o conceito de *doxa* ou opinião comum discutido no início deste encontro virtual. Conforme Fiorin (2017, p. 107), *doxas* são “[...] as crenças partilhadas numa dada formação social numa determinada época [...]”. O linguista complementa afirmando que há tanto *doxas* majoritárias, dominantes quanto minoritárias, de forma que, na argumentação, aparecem *doxas* opostas, já que todo discurso se constitui dialogicamente. Como explica Amossy (2018), a *doxa* não possui valor de verdade, mas é fundamentada na verossimilhança. A *doxa* é, portanto, a opinião comum sobre a qual o discurso com visada argumentativa fundamenta-se.

Depreendemos que o discurso da charge de Amarildo (Figura 25) está alicerçado na crença coletiva de que o trabalho dignifica o homem. A figura do herói brasileiro que trabalha duro para sustentar sua família fundamenta o discurso da charge. O pai, nesse sentido, constitui o provedor que não mede esforços para garantir a sobrevivência da família. A descrição do trabalhador que acorda bem cedo, porque seu emprego fica muito distante de sua residência, “do outro lado da cidade”, e que recebe um salário miserável que precisa ser complementado por “bicos” nas horas vagas corresponde ao estereótipo que é evocado pelo orador para atingir seu público. Amossy (2018) explica que o estereótipo nem sempre toma uma acepção negativa, mas que constitui o imaginário social ou o modelo cultural de uma época. Nesse sentido, o estereótipo do trabalhador brasileiro massacrado pelo sistema sustenta a ideia de que os políticos não são capazes de suprir as necessidades de seu povo, tampouco são confiáveis.

A partir dessas observações, analisamos como a presença de uma criança constitui um argumento para persuadir o leitor. As características físicas – fragilidade,

magreza, semblante triste – e sua privação material constroem a imagem de vulnerabilidade. Mais uma vez, a charge de Amarildo (Figura 25) apoia-se em um espaço de crenças coletivas para consolidar seu ponto de vista. Em nossa sociedade, a criança é um indivíduo de direitos, que deve ser amado e protegido pelos adultos. Na charge em tela, o pai tenta suprir as necessidades do filho, mas sofre dificuldades por não encontrar subsídio governamental que lhe dê sustentação. Dessa forma, o orador recorre ao *pathos* para atingir seu auditório. Notemos que são mobilizados a compaixão e o sentimento de injustiça, pelo fato de o menino possuir uma vida de privações, não pelo desejo de seu pai, mas por imposição de políticas públicas injustas. A situação da criança choca o sentimento moral que espera que a infância seja protegida e possa desfrutar de suas prerrogativas de alegria e de despreocupação.

A propósito dos possíveis efeitos emocionais provocados no público leitor da charge, muitos alunos apontaram a indignação, porque, segundo eles, o pai trabalha arduamente o dia todo, mas por viver em um país injusto, não consegue dar uma vida melhor para sua família. Outros indicaram o sentimento de piedade, uma vez que a criança não possui bens materiais, mas encoraja o pai a seguir em frente. Vemos, portanto, como a emoção se inscreve no discurso da charge de Amarildo: são mobilizados a compaixão, o sentimento de injustiça e a resiliência para adesão do auditório à premissa de que heróis existem e são trabalhadores honestos.

Avaliamos o encontro virtual da quinta oficina como muito produtivo. Os alunos fizeram uma leitura atenta das charges propostas nesta etapa, demonstrando maior familiaridade com a construção do discurso chárstico e com suas intencionalidades. Percebemos, ao longo deste encontro virtual, que os alunos não haviam se atentado para o *pathos* como estratégia argumentativa, de forma que muitos estudantes ficaram entusiasmados quando identificaram na charge de Amarildo (Figura 25) a tentativa de suscitar emoção no público leitor. Além, disso, temos observado ao longo dos encontros virtuais que a maior parte dos estudantes tem apreendido de forma bastante satisfatória os conceitos estudados, visto que muitos têm aplicado esses conhecimentos nas atividades escritas. Acreditamos que os alunos estejam mais conscientes do papel social da charge e que tenham um olhar mais apurado

para as marcas linguísticas e não linguísticas que constituem as estratégias de persuasão desse gênero discursivo.

A seguir, apresentamos a proposta de atividade de compreensão escrita da quinta oficina.

8.5.2 Atividade de compreensão escrita

A partir das discussões suscitadas no encontro virtual da quinta oficina, propomos uma atividade de compreensão escrita (APÊNDICE F), que foi enviada aos alunos por meio do aplicativo Google Sala de Aula e de maneira impressa para aqueles que não tinham acesso à internet.

Para o desenvolvimento desta etapa, selecionamos a charge de Amarildo (Figura 26), a qual será apresentada mais adiante. A escolha do texto se deu por entendermos que o *pathos* se inscreve no discurso da charge como recurso persuasivo. Para atingir seu auditório, o texto lança de mão de lugares-comuns que em nossa sociedade justificam a emoção. Desse modo, pretendemos avaliar a capacidade dos alunos de identificar as marcas linguísticas e não linguísticas que buscam suscitar a emoção no público leitor da charge.

A seguir, apresentamos a charge de Amarildo (Figura 26), que compõe a atividade escrita.

Figura 26 – Charge de Amarildo



Fonte: Amarildo (2019)

A charge de Amarildo (Figura 26) constitui-se de linguagem verbal e não verbal em que se observa a imagem de uma família composta por cinco membros: pai, mãe e três filhos menores de idade. Todos estão sentados, aparentemente, em uma calçada. As crianças afiguram ter, aproximadamente, dois, quatro e seis anos de idade. O filho menor encontra-se deitado de bruços no colo dos pais. Os meninos e o homem estão sem camisa, trajando apenas bermudas. Todos os membros da família estão descalços; seus olhos são fundos; as costelas estão aparentes; suas figuras cadavéricas denunciam que não têm o que comer. Ao lado da mulher há uma lata vazia, o que corrobora a ideia de miséria. Além de famintos, provavelmente, eles não têm moradia.

Na calçada onde se encontra a família, há uma vitrine de loja, na qual se vê uma televisão. O homem que aparece na tela traz uma notícia lastimável: *90% dos brasileiros se alimentam mal*. Ao ouvir a informação, o pai das crianças afirma ter inveja dessas pessoas. A linguagem verbal associada à imagem da charge nos permite depreender que o sentimento de emulação do homem deve-se ao fato de ele e sua família não terem nada para comer. Nesse sentido, alimentar-se mal pode ser considerado uma vantagem em comparação a não se alimentar.

A emoção se inscreve claramente no discurso da charge de Amarildo (Figura 26) por meio da descrição de seres humanos esfomeados, cujos corpos esqueléticos

denunciam a pobreza extrema. O discurso dóxico da charge está alicerçado em lugares-comuns que, em nossa cultura, justificam a emoção: a presença de crianças famélicas desperta automaticamente o sentimento de piedade. A situação de miséria em que se encontra uma família inteira constitui argumento para tocar o alocutário.

Vemos, portanto, como o recurso ao *pathos* constitui estratégia utilizada pelo orador para atingir seu auditório. Notemos que são mobilizados a compaixão e o sentimento de empatia para a adesão do auditório à premissa de que todos têm direito à dignidade.

A seguir, apresentamos a análise das devolutivas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita desta quinta oficina.

8.5.3 Análise da atividade de compreensão escrita.

Nesta etapa, analisamos as respostas dos alunos às questões propostas na atividade de compreensão escrita. Vale ressaltar que a atividade foi realizada de forma individual e contemplou os aspectos relacionados à construção do *pathos* no discurso da charge. A seguir, apresentamos as questões e as respectivas devolutivas dos estudantes.

Questão 1: Observe a imagem presente na charge e aponte a qual cena cotidiana ela está relacionada.

Quadro 35 – Respostas à questão 1

Bárbara	Uma família com necessidade, passando fome.
Davi	Miséria humana.
Isabela	Mostra uma família, assistindo jornal, na rua, com fome.
Manuela	A de atualmente
Alice	Podemos observar esse tipo de cena geralmente quando andamos pelas cidades.

Valentina	Moradores de rua
Bernardo	Uma reportagem apontando que a maioria dos brasileiros se alimentam mal, e moradores de rua sem ter o que comer
Talita	A fome de muitos moradores de rua famílias que moram na rua.
Murilo	Moradores de rua.
Pedro	A fome do Brasil

Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação a este primeiro questionamento, apenas duas alunas – Manuela e Alice – não especificaram a cena retratada na charge. Os demais estudantes relacionaram a imagem à situação de miséria e fome em que muitos moradores de rua vivem.

Questão 2: Aponte o tema abordado pela charge de Amarildo.

Quadro 36 – Respostas à questão 2

Bárbara	Pobreza
Davi	Fome
Isabela	Sobre a falta de alimento
Manuela	A fome que existe no mundo
Alice	Fome no Brasil e desigualdade social
Valentina	Pessoas em extrema pobreza que passam fome
Bernardo	A miséria na sociedade
Talita	A fome de pessoas das ruas que moram no Brasil
Murilo	Fome que há no Brasil.
Pedro	A fome eles estão magros, com poucas roupas e com uma lata ao lado.

Fonte: Elaboração própria (2020).

A partir das devolutivas, depreendemos que os alunos identificaram corretamente o tema da charge em estudo. O participante Pedro justificou sua resposta indicando os

elementos não verbais que levou em consideração para chegar à conclusão de que a temática do texto constitui a fome. Interessante ressaltar que a maior parte dos alunos não delimitou o tema à situação dos moradores de rua descritos na charge, mas à situação de pobreza e miséria de um modo geral.

Questão 3: Analise a charge e descreva os personagens que a constituem, considerando os seguintes aspectos: fisionomia, vestimentas e postura física.

Quadro 37 – Respostas à questão 3

Bárbara	Magros, super tristes e roupas velhas.
Davi	Fisionomia: A família tem uma fisionomia triste, provavelmente por fome. Vestimentas: A família está com roupas velhas e sujas. Postura física: A postura física da família é magra e desnutrida provavelmente por fome.
Isabela	Eles estão bem magros, tem cara de estar com fome, cansados, n tem roupas boas
Manuela	Tristeza, roupas velhas e rasgadas e cansados
Alice	Eles tem o semblante triste e desanimado, as vestes simples e velhas e estão muito magros.
Valentina	Estão magros, roupas esfarrapadas e tristes
Bernardo	Eles estão sujos e bem magros, estão descuidados, tem olhares tristes, suas vestimentas são simples os garotos com apenas bermudas e a mulher com um vestido velho e sujo
Talita	Bom a fisionomia dele é bastante sofrida é como que eles estão com fome e etc a vestimentas dele é como que eles não tivessem roupa a roupa deles é toda rasgada e a postura física deles é bem desnutrida.
Murilo	Magros, quase que sem roupa só a parte de baixo, cansado, expressão de faminto.
Pedro	Eles estão tristes, com poucas roupas e aparentemente de péssima qualidade e combina postura triste.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Podemos depreender das devolutivas que os estudantes prestaram bastante atenção na configuração dos personagens, de modo que descreveram as suas

fisionomias, vestimentas e posturas físicas de forma bem clara e objetiva. Muitos ressaltaram a magreza dos personagens e a tristeza de seus semblantes. Além disso, alguns estudantes relacionaram o aspecto físico dos indivíduos à fome, já identificada como tema da charge. Os alunos Talita e Davi relacionaram a magreza dos personagens à desnutrição. O participante Bernardo descreveu as vestimentas dos personagens, indicando que os meninos usavam apenas bermudas e a mulher um vestido velho e sujo. Desse modo, depreendemos que os alunos avançaram na descrição da linguagem não verbal em comparação com as atividades escritas das oficinas anteriores, ao elaborarem sentenças mais completas.

Questão 4: Relacione a fala do apresentador de TV à fala do personagem adulto, levantando hipóteses: por que ele afirma ter inveja dos 90% dos brasileiros que se alimentam mal?

Quadro 38 – Respostas à questão 4

Bárbara	Porque ele queria um alimento enquanto tem gente que tem e não dá valor ao alimento.
Davi	Ele tem inveja pelo fato de que, as pessoas que se alimentam mal, ainda assim se alimentam, já ele e sua família não tem nem uma mal alimentação, pois não tem o que comer.
Isabela	Pq ele n tem nem como se alimentar
Manuela	Porque pelo menos eles tem comida para comer, mas mesmo assim não valorizam isso, já a família não tem nada
Alice	Porque pelo menos eles se alimentam mesmo que mal, enquanto ele e sua família não tem nada para comer.
Valentina	Porque pelo menos eles se alimentam
Bernardo	Porque eles mal tem o que comer e mesmo as pessoas comendo mal ao menos estão comendo
Talita	Porque como que eles estão na rua eles não tem nada para comer e eles estão com fome então eles não têm nem aí que a comida faz mal eles só querem que enche a barriga deles as pessoas de rua.
Murilo	Porque eles não tem o que comer enquanto muitos tem e desperdiçam ou se alimentam mal.
Pedro	Porque a família dele está com fome e os outros 90% da população

	não.
--	------

Fonte: Elaboração própria (2020).

Podemos depreender das devolutivas que os alunos compreenderam que o sentimento de inveja do pai se justifica, porque ele e sua família não têm o que comer, de modo que, se alimentar mal, como o fazem 90% da população brasileira, constitui uma vantagem. A aluna Talita entendeu o sentido da expressão *alimentar-se mal* como alimento que faz mal à saúde, no entanto, reconheceu que a família retratada na charge passa fome. Desse modo, avaliamos que os estudantes relacionaram bem a imagem descrita na charge à fala dos personagens.

Questão 5: Indique quais sentimentos o orador busca despertar em seu auditório ao utilizar crianças em situação de rua.

Quadro 39 – Respostas à questão 5

Bárbara	Decepção
Davi	Sentimento de tristeza ou dó.
Isabela	Sim. Ele tenta despertar um sentimento de tristeza, ou empatia pelo outro, ou dó
Manuela	Tristeza, pena
Alice	Comoção, tristeza e dó.
Valentina	Tristeza, comoção, pena etc...
Bernardo	Ele tenta comover as pessoas a ajudarem, porque normalmente pessoas tem mais "empatia" com crianças, então assim talvez com crianças eles se comovam e ajudem ao próximo.
Talita	De tristeza, angústia, dá valor mais as coisas que a gente come. Porque tem muitas crianças pessoas passando necessidade no mundo.
Murilo	Pena, insatisfação com o governo.
Pedro	Sim, pode despertar o sentimento de pena.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Tencionávamos com esse questionamento avaliar se os alunos compreenderam que uma das estratégias utilizadas pelo orador da charge para atingir seu auditório consiste em utilizar a figura de crianças em situação de extrema miséria. A partir das devolutivas, depreendemos que os alunos identificaram, principalmente, os sentimentos de tristeza e dó pela situação de pobreza em que se encontram as crianças. Destacamos a devolutiva do aluno Bernardo *Ele tenta comover as pessoas a ajudarem, porque normalmente pessoas tem mais "empatia" com crianças, então assim talvez com crianças eles se comovam e ajudem ao próximo*, a qual demonstra que o estudante compreendeu que a presença de crianças em situação de miséria constitui um forte argumento para atingir o público leitor da charge.

Questão 6: Aponte quais sentimentos essa charge desperta em você e explique por quê.

Quadro 40 – Respostas à questão 6

Bárbara	Tristeza, pois eles estão passando necessidade
Davi	Tristeza pelo fato de ainda existir esse tipo de situação no mundo.
Isabela	Tenho dó e fico triste, por n poder ajudar
Manuela	Tristeza e pena, pois nunca valorizamos o que temos em casa, comida é uma delas, nem sempre agradecemos por ter algo para comer
Alice	Indignação, porque ninguém deveria viver dessa forma.
Valentina	Indignação, porque em um mundo evoluído como esse ainda existe famílias passando por isso infelizmente.
Bernardo	Tristeza e ingratidão. Pois enquanto tem muitos passando fome, frio etc, eu tenho alimento, uma casa, e mesmo assim reclamo
Talita	Tristeza porque a gente desperdiça muita comida e tem muitas pessoas passando fome na rua.
Murilo	Pena porque eles não tem o que comer enquanto muitos tem e desperdiçam.
Pedro	Raiva, pois com tanto dinheiro no Brasil ainda sim existe esse tipo de situação.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Nossa intenção ao elaborarmos essa questão consistia em avaliar se o recurso ao *pathos* utilizado na charge de Amarildo (Figura 26) atingiu os alunos como público leitor do texto. Podemos depreender das respostas dos estudantes que eles foram afetados pelo discurso da charge, de modo que expressaram os sentimentos de tristeza, dó, indignação, ingratidão e raiva ao se depararem com a situação miserável em se encontram os personagens descritos na charge. Desse modo, percebemos que os estudantes se envolveram com o texto, de forma que a teoria sobre o *pathos* como estratégia argumentativa consolidou-se na prática com indivíduos reais – os nossos alunos.

Questão 7: Explique de que forma, na produção da charge, o orador se utiliza do *pathos* para criticar a miséria humana.

Quadro 41 – Respostas à questão 7

Bárbara	Ele utiliza a tristeza dessas pessoas para mostrar o leitor como são as coisas em determinadas famílias.
Davi	A forma é o fato das pessoas ficarem tristes e começarem a olhar mais para esses assuntos.
Isabela	Com as crianças
Manuela	Fazer com que as pessoas possam valorizar as coisas que tem, não desperdiçar e ajudar as outras que não tem nada
Alice	Mostrando a família na miséria enquanto tem pessoas que tem tudo do bom e do melhor.
Valentina	Que estimula o sentimento de piedade e tristeza, trazer sentimentos as pessoas
Bernardo	A tristeza no olhar da família, o estado físico deles e as crianças
Talita	A forma como que o desenho retrata nas charges as pessoas e crianças na rua passando fome.
Murilo	Pela forma em que os personagens estão, pela sua expressão, fisionomia e até mesmo com crianças que causa muito impacto emocional no auditório.
Pedro	As crianças tristes na charge.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para finalizar a atividade de compreensão escrita, elaboramos a última questão com o intuito de avaliar se os alunos compreenderam o *pathos* como estratégia argumentativa. Embora nosso objetivo principal seja a compreensão de como recursos linguísticos e não linguísticos, como representação de imagens e cores, constituem a construção da persuasão na linguagem, nessa última questão da oficina optamos por cobrar também a metalinguagem na conceituação do *pathos*, visto que os conceitos foram bastante destacados nas discussões desta quinta oficina. A partir das devolutivas, percebemos que os alunos relacionaram o *pathos* à menção do sentimento, seja dos personagens da charge, seja do próprio leitor. Destacamos a resposta do aluno Murilo *Pela forma em que os personagens estão, pela sua expressão, fisionomia e até mesmo com crianças que causa muito impacto emocional no auditório*, a qual deixa claro que o estudante compreendeu que o recurso ao *pathos* consiste em produzir um efeito emocional no auditório, por meio de marcas linguísticas e não linguísticas presentes no texto. Os alunos Davi e Valentina também explicitaram em suas devolutivas que a estratégia utilizada pelo orador da charge consiste em provocar emoção em seu público.

Dessa forma, avaliamos que o conceito de *pathos* foi muito bem assimilado pelos alunos. Além disso, percebemos uma evolução dos estudantes em relação à descrição das imagens, de modo que a maioria construiu sentenças melhor elaboradas. Ao longo do encontro virtual da quinta oficina, percebemos que os alunos se apropriaram dos conceitos de *doxa* e *pathos*, assim como de orador e auditório de forma bastante clara, fato que foi ratificado nesta atividade de compreensão escrita. Desse modo, concluímos a quinta oficina com um sentimento de satisfação, por entendermos que demos mais um passo na direção de formarmos leitores mais críticos e conscientes da função social da charge, que vai muito além da mera representação gráfica.

Em seguida, apresentamos o encontro virtual que realizamos com o chargista capixaba Genildo Ronchi como culminância de nossas oficinas.

8.6 ENCONTRO VIRTUAL COM O CHARGISTA GENILDO RONCHI

Em nosso último encontro virtual, pelo aplicativo Google Meet, contamos com a presença de 25 alunos. Tratou-se de uma ocasião bastante especial, haja vista que a aula foi conduzida pelo chargista capixaba Genildo Ronchi, que, gentilmente, aceitou nosso convite para uma conversa informal com os alunos.

Genildo iniciou o bate-papo falando sobre o começo de sua carreira como desenhista. Durante sua explanação, discorreu sobre as técnicas que costuma utilizar para a criação de charges e sobre a evolução dos equipamentos de desenho. O cartunista comentou, também, que sua inspiração para a produção das charges vem da relação estreita entre o gênero e o texto jornalístico. Dessa forma, ele busca analisar o cenário político atual e os acontecimentos noticiosos mais relevantes, para trazer uma crítica sobre o assunto.

O cartunista explicou a importância da charge no cenário político-ideológico do Brasil como um objeto de denúncia. Ele pontuou, também, que, muitas vezes, a charge reflete o posicionamento de seu veículo – o jornal, por exemplo – de modo que, nem sempre, o texto corresponde à opinião do próprio autor.

Genildo já ilustrou livros importantes como *Os Gatos do Beco* e *A Caravela da Imaginação*, ambos de Alvarito Mendes Filho. Além disso, trabalhou como jornalista, infografista e ilustrador do Jornal A Gazeta, do Espírito Santo. Atualmente, publica suas charges em seu blog¹⁵ e, além de cartunista, é professor de Artes.

Os alunos participaram da conversa bastante animados, fazendo perguntas ao chargista, ora pelo *chat* do aplicativo, ora pelo microfone. Muitos estudantes ficaram entusiasmados com a presença de Genildo e demonstraram interesse em aprender mais sobre as técnicas do desenho para produzirem charges.

Dessa forma, finalizamos a aplicação das oficinas com a certeza de que a maior parte dos alunos que participaram deste estudo está mais familiarizada com o gênero charge e que, no decorrer de sua vida acadêmica, terá um novo olhar sobre o texto.

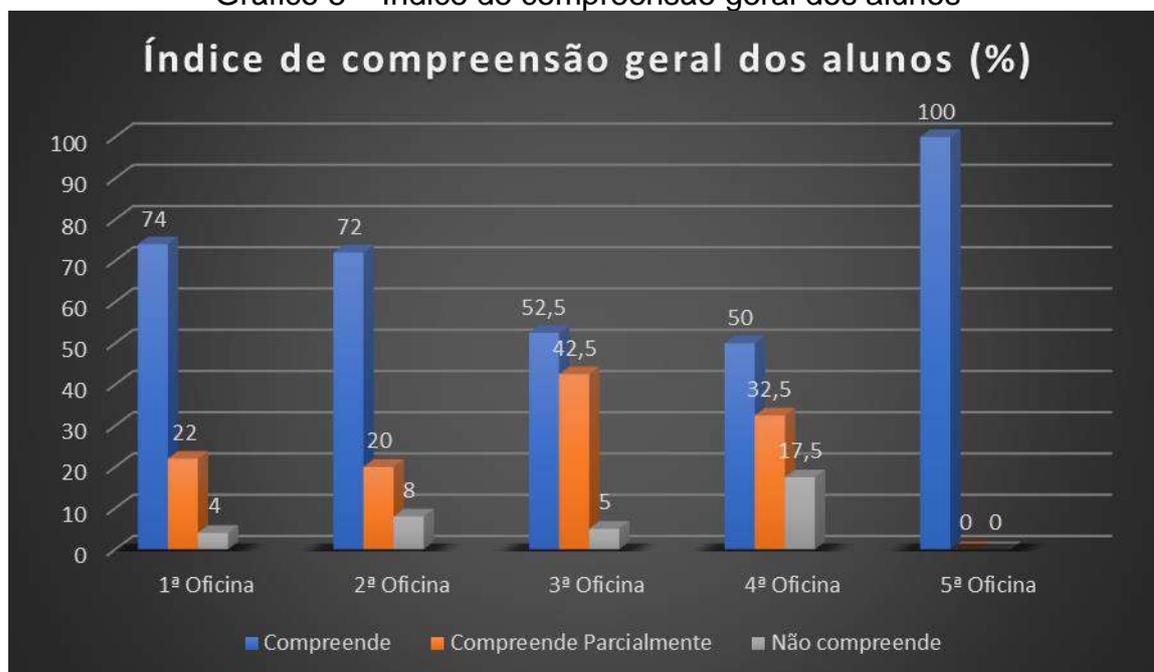
¹⁵ genildo.com.br

Na próxima seção, analisamos o nível de compreensão dos estudantes, a partir das observações realizadas ao longo das oficinas.

8.7 ANÁLISE DO NÍVEL DE LEITURA DOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DAS OFICINAS

Após a aplicação das oficinas, analisamos, conforme concepção de Marcuschi (2008), o nível de leitura dos dez alunos que participaram de todos os encontros virtuais, e buscamos compreender os aspectos dos textos que apresentaram maior ou menor nível de compreensão pelos estudantes. Importante ressaltar que, conforme defendem Koch e Elias (2008, p. 7), a leitura de um texto vai muito além de conhecimentos linguísticos; exige do leitor a mobilização de uma série de estratégias, como o levantamento e reformulação de hipóteses e o preenchimento de lacunas; enfim, requer participação plena do leitor na construção do(s) sentido(s) do texto. Nessa perspectiva, elaboramos um gráfico no qual destacamos o índice de compreensão geral dos alunos em relação às atividades de compreensão escrita ao longo das cinco oficinas.

Gráfico 5 – Índice de compreensão geral dos alunos



Fonte: Elaboração própria (2020).

Podemos perceber pela análise dos dados do gráfico 5 que, na primeira e na segunda oficinas, o número de alunos que compreenderam os textos é bastante significativo – acima dos 70%. Na primeira oficina, podemos atribuir o bom índice de compreensão dos estudantes ao fato de que a maioria identificou a unidade temática dos textos e compreendeu a relação entre as charges e a notícia exploradas na atividade escrita. Além disso, apenas um estudante não compreendeu o propósito comunicativo das charges. A análise das devolutivas à atividade escrita nos possibilitou inferir, também, que discernir traços de humor nas charges ainda constitui uma dificuldade para grande parte dos alunos.

Na segunda oficina, atribuímos o bom desempenho dos estudantes à identificação da temática do cartum de Caulos (Figura 15), fato que não ocorreu em relação ao texto de Adão Iturrusgarai (Figura 16), em que os alunos demonstraram dificuldade em compreender o propósito comunicativo do texto. No entanto, a maior parte dos participantes compreendeu a quebra de expectativa nas tirinhas trabalhadas na atividade da segunda oficina, demonstrando que conseguiram fazer inferências, reunindo informações/pistas dos textos para chegarem à conclusão de que a quebra de expectativa do leitor foi responsável pelo humor nos textos.

Na terceira oficina, o índice dos alunos que compreenderam os textos e compreenderam parcialmente (CP) está muito próximo. Podemos atribuir o alto índice de CP ao fato de que muitos estudantes não refletiram sobre a que tipo de paz a charge de Genildo (Figura 21) faz alusão. Além disso, os alunos não questionaram as possíveis causas da explosão na cidade de Beirute retratada na charge, de modo que muitos demonstraram que compreenderam parcialmente o sentido do texto, deixando aspectos importantes à margem de suas reflexões. Entretanto, todos os alunos identificaram a que acontecimento sócio-histórico a charge em estudo faz alusão, de modo que foram capazes de mobilizar conhecimentos prévios para compreenderem certos elementos do texto. Importante destacar que muitos estudantes souberam correlacionar aspectos plásticos, como cores e figuras, a categorias semânticas, como paz e morte.

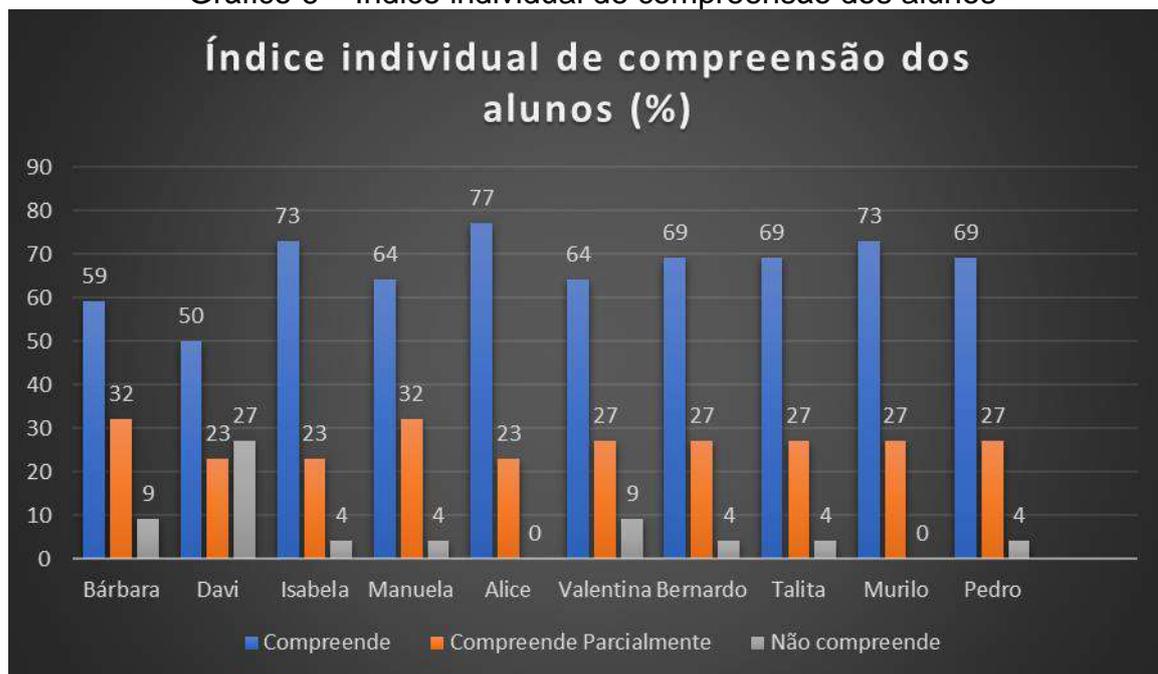
Na quarta oficina, observamos um número relativamente alto de alunos que demonstraram não compreender determinados aspectos da charge analisada –

17,5%. Atribuimos esse dado ao fato de que alguns alunos não souberam identificar os argumentos utilizados pelo orador da charge para convencer seu público. Ademais, alguns estudantes tiveram dificuldade de compreender a temática e o ponto de vista defendido no texto. A maior parte dos alunos, entretanto, compreendeu a relação de causa e consequência, que constitui o cerne da narrativa da charge.

Em relação à quinta oficina, podemos afirmar que todos os alunos compreenderam a charge da atividade escrita. Os alunos souberam identificar a temática do texto e relacionaram a imagem à situação pungente em que se encontram os personagens retratados no texto. Além disso, os estudantes relacionaram de forma correta a imagem descrita na charge à fala dos personagens, de modo que foram capazes de realizar inferências. Outro ponto de destaque na compreensão dos alunos é o fato de que todos entenderam a construção argumentativa da charge por meio do recurso ao *pathos*. Os estudantes demonstraram, ainda, maior habilidade na descrição dos personagens, relacionando os aspectos físicos à situação de pobreza e miséria descrita no texto.

A partir dessas observações, elaboramos um gráfico no qual destacamos o índice de compreensão individual dos alunos em relação às atividades de compreensão escrita das oficinas.

Gráfico 6 – Índice individual de compreensão dos alunos



Fonte: Elaboração própria (2020).

Para chegarmos aos dados descritos no gráfico 6, analisamos as devolutivas dos estudantes relacionadas aos seguintes aspectos: unidade temática, propósito comunicativo, contexto sócio-histórico, construção de ironia e/ou humor, quebra de expectativa do leitor, correlação entre linguagem verbal e não verbal, relação de causa e consequência, identificação de argumentos, recurso ao *pathos* como estratégia argumentativa e ponto de vista defendido nos textos. A partir da delimitação desses aspectos, nos debruçamos sobre as respostas dos alunos, no intuito de entender o nível de compreensão em que cada um se encontra.

A estudante Bárbara realizou uma boa leitura dos textos da primeira oficina, embora suas respostas sejam bastante curtas e pouco elaboradas. Em relação à segunda oficina, a aluna apresentou dificuldade de compreensão do cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), que apresenta uma linguagem mais complexa, não compreendendo o propósito comunicativo do texto, que traz uma reflexão sobre o poder da leitura. A aluna apresentou certa dificuldade em compreender o discurso irônico e humorístico dos textos, habilidade que entendemos requerer maior maturidade do leitor no processo de geração de sentido. A estudante conseguiu, no entanto, identificar a quebra de expectativa nas tirinhas analisadas, fato que demonstra que a aluna foi capaz de fazer inferências. Em relação à charge de

Genildo (Figura 21), que retrata a explosão no porto de Beirute, na terceira oficina, a aluna realizou uma leitura bastante superficial, pois não discutiu a presença da pomba nem refletiu sobre a que tipo de paz a charge faz alusão. A estudante, porém, realizou uma boa leitura das charges da quarta e da quinta oficinas, ao compreender o propósito comunicativo dos textos, além de identificar corretamente os argumentos presentes nas charges. Desse modo, podemos depreender que, apesar de ter realizado boas leituras de alguns textos, a estudante Bárbara se encontra no nível de compreensão que Marcuschi (2008, p. 258) denomina *horizonte mínimo*, uma vez que neste nível o leitor permanece no estágio de identificação de informações objetivas, interferindo minimamente na construção do(s) sentido(s).

Quanto ao aluno Davi, ele realizou uma boa leitura dos textos da primeira oficina, relacionando as imagens dos jogadores Neymar e Messi ao contexto sócio-histórico. Além disso, destacou na segunda oficina a perenidade do gênero cartum, fato que demonstra sua atenção às discussões dos encontros virtuais. Outro aspecto positivo é que Davi demonstrou que compreendeu a quebra de expectativa nas tirinhas, fato que, como já dissemos, requer a habilidade inferencial; no entanto, não soube explicar a construção do humor nos textos. O estudante apresentou dificuldade de escrever sentenças melhor elaboradas, mais complexas, de modo que, por diversas vezes, não deixou claro se havia compreendido o comando das questões. Em relação à terceira oficina, o aluno apresentou dificuldade de compreensão do propósito comunicativo da charge de Genildo (Figura 21), pois não refletiu sobre os elementos figurativizados no texto. Podemos depreender das devolutivas da quarta oficina que o estudante atingiu o nível denominado por Marcuschi (2008, p. 259) de *horizonte problemático*, situado no limite da interpretabilidade. Nesse aspecto, o aluno Davi indicou em suas respostas que, na charge de Amarildo (Figura 23), cuja temática aborda as enchentes, os personagens se culpavam pelos atos que cometiam, quando, na verdade, eles não imputaram a si tal responsabilidade, de modo que o estudante realizou uma interpretação equivocada do texto. Desse modo, podemos depreender que, na maior parte das leituras, o estudante permaneceu no *horizonte mínimo* de compreensão, na qual o leitor permanece numa atividade de identificação de informações objetivas no texto.

A aluna Isabela apresentou um nível de compreensão bastante satisfatório. A análise de suas devolutivas demonstrou que a estudante compreendeu o propósito comunicativo e a unidade temática de boa parte dos textos. Além disso, a aluna reconheceu a quebra de expectativa como constituinte de humor e de ironia nos gêneros discursivos explorados na atividade escrita, o que demonstra sua capacidade de realizar inferências. No entanto, a aluna não compreendeu o cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), no qual a leitura e o conhecimento são figurativizados pela imagem de um avestruz leitor. Além disso, em alguns comandos, a estudante não descreveu as imagens, deixando suas respostas vagas. Em relação à charge da terceira oficina, que requer uma leitura mais apurada, a estudante compreendeu a relação entre a imagem da pomba ferida e o questionamento feito pelo orador sobre o fim da paz, no entanto, assim como os demais alunos, não questionou a que paz a charge faz alusão. Outro aspecto positivo é que a aluna compreendeu a relação de causa e consequência na charge da quarta oficina e a associou à temática do texto – as enchentes. Podemos depreender que a aluna Isabela atingiu o *horizonte máximo* de compreensão em algumas leituras, mas, em outras, ainda realiza uma leitura parafrástica, em que permanece na identificação de informações objetivas – *horizonte mínimo*.

A análise das devolutivas da estudante Manuela nos possibilitou depreender que a aluna compreendeu o propósito comunicativo do cartum de Caulos (Figura 14), cuja temática aborda o desmatamento, e o relacionou ao contexto sócio-histórico. No entanto, a aluna demonstrou não ter compreendido o cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), pois apenas descreveu a imagem, sem refletir sobre ela. A estudante teve dificuldade, também, de identificar traços de humor nas tirinhas estudadas, mas compreendeu a quebra de expectativa, o que demonstra que foi capaz de fazer inferências. Na terceira oficina, no entanto, Manuela não soube explicar a crítica presente na charge sobre a explosão em Beirute e não refletiu sobre o questionamento feito pelo texto, o que demonstra que a estudante não compreendeu o propósito comunicativo da charge. No entanto, a aluna soube identificar os argumentos que constroem a charge de Amarildo (Figura 23) e a relação de causa e consequência, associando à temática do texto. Desse modo, podemos depreender que Manuela se encontra no nível de compreensão denominado *horizonte mínimo*,

uma vez que apresentou dificuldade de compreensão dos textos que apresentavam linguagem mais complexa.

A estudante Alice apresentou um excelente nível de compreensão dos textos. Por meio de sentenças bem elaboradas, a aluna demonstrou compreender a unidade temática e o propósito comunicativo dos textos da primeira oficina, além de ter reconhecido traços de humor na configuração das imagens. Na segunda oficina, Alice demonstrou que compreendeu o cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), associando a imagem do avestruz segurando um livro à ideia de conhecimento, fato que passou despercebido pela maior parte dos alunos. Isso demonstra que a estudante refletiu sobre a imagem, mantendo-se alinhada à crítica do texto. Além disso, a estudante compreendeu a quebra de expectativa nas tirinhas analisadas e a relacionou à construção de humor nas tiras. Na terceira oficina, a aluna compreendeu que os questionamentos feitos na charge de Genildo (Figura 21) – indicados pelos pontos de interrogação – aludem ao fim da paz, que, por sua vez, é representado pela pomba ferida; no entanto, ela não refletiu sobre a que paz o texto faz referência. A estudante entendeu a relação de causa e consequência que constrói o discurso da charge na quarta oficina e, por meio de sentenças bem elaboradas, descreveu as ações dos personagens, relacionando-as ao propósito comunicativo do texto. Além disso, demonstrou compreender o recurso ao *pathos* como estratégia argumentativa. Desse modo, depreendemos que a estudante Alice se encontra no *horizonte máximo* de compreensão, uma vez que foi capaz de realizar leituras nas entrelinhas, reunindo informações do próprio texto e conhecimentos pessoais para a geração de sentido, além de demonstrar desembaraço na construção de suas respostas.

A análise das devolutivas da aluna Valentina nos possibilitou depreender que a estudante identificou a temática dos textos da primeira oficina e compreendeu, de forma consistente, o propósito comunicativo e o contexto sócio-histórico das charges. No entanto, a aluna apresentou dificuldade na compreensão do cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), demonstrando que não compreendeu o sentido metafórico do texto. A estudante, entretanto, compreendeu a quebra de expectativa das tirinhas da segunda oficina, atribuindo-lhes humor. Em relação à charge de Genildo (Figura 21), que retrata a explosão no porto de Beirute, a aluna apresentou

uma leitura bastante superficial, pois não refletiu sobre os elementos figurativizados no texto, não relacionou a figura da pomba à paz e não compreendeu o questionamento feito pela charge, demonstrando que não depreendeu o propósito comunicativo da charge. Podemos inferir que a estudante compreendeu parcialmente a charge de Amarildo (Figura 23), retratada na quarta oficina, uma vez que não soube identificar as pistas textuais utilizadas pelo orador para convencer seu público. Não obstante, a análise das respostas da aluna às questões da quinta oficina nos possibilitou depreender que ela compreendeu bem a construção do discurso da charge de Amarildo (Figura 26), ao inferir que a estratégia utilizada pelo orador da charge consiste em provocar emoção em seu público. A partir dessas observações, avaliamos que a estudante Valentina apresentou bastante dificuldade de interpretar os textos que requeriam maior participação do leitor, como inferir sentidos extratextuais, por exemplo. Desse modo, avaliamos que a aluna ainda se encontra no *horizonte mínimo* de leitura, apesar de ter compreendido de forma bastante consistente a charge da quinta oficina.

As respostas do aluno Bernardo às questões propostas nos possibilitaram depreender que o estudante compreendeu de maneira geral as charges sobre a derrota do Santos para o Barcelona, em que Messi e Neymar são caricaturados, mas apresentou dificuldade em entender alguns comandos de questões. O aluno, no entanto, compreendeu a linguagem metafórica do cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), apontando que as pessoas têm ignorado os estudos, o que demonstra que o estudante esteve atento aos detalhes da imagem. Outro aspecto positivo é que Bernardo identificou a quebra de expectativa nas tiras da segunda oficina, embora não tenha explicado bem a presença de humor nesses textos. Em relação à charge de Genildo (Figura 21), da terceira oficina, o estudante demonstrou uma leitura um pouco confusa, uma vez que indicou a crítica feita pelo texto como um questionamento sobre se a explosão teria sido um acidente, mas não discutiu a presença da pomba que representa a paz, associando o vermelho apenas ao sangue das pessoas mortas no episódio e não ao fim da paz. Em relação à charge da quarta oficina, podemos depreender das respostas do aluno que ele compreendeu o sentido global do texto. Já na quinta oficina, o estudante descreveu muito bem os personagens representados na charge de Amarildo (Figura 26), relacionando suas figuras cadavéricas à situação de miséria e indicando essa

caracterização dos personagens como estratégia utilizada pelo orador para atingir seu público. Dessa maneira, avaliamos que o aluno, embora tenha realizado leituras satisfatórias e consistentes em algumas oficinas, ainda permanece no *horizonte mínimo*, uma vez que, em muitos momentos, sua leitura baseou-se numa atividade de identificação de informações explícitas, sem reflexões mais aprofundadas.

A estudante Talita compreendeu bem a relação entre os textos analisados na atividade escrita da primeira oficina, uma vez que identificou a temática e o propósito comunicativo dos textos, além de reconhecer a presença de humor nas charges. No entanto, apresentou dificuldade para explicar o contexto sócio-histórico do cartum de Caulos (Figura 15), na segunda oficina, e relacioná-lo ao momento atual. Além disso, a aluna não compreendeu o sentido metafórico do cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16). A estudante, entretanto, identificou a quebra de expectativa nas tiras e a relacionou à construção do humor nos textos. Em relação ao contexto sócio-histórico da charge da terceira oficina, a aluna indicou a explosão em Beirute, inclusive, apontando a data do acidente – 4 de agosto de 2020; no entanto, indicou o fim da paz como falta de sossego dos moradores, interpretação que foge às discussões levantadas pela mídia na época do acidente. A aluna realizou uma boa leitura da charge de Amarildo (Figura 23), na quarta oficina, ao identificar a relação de causa e consequência como argumentos utilizados pelo orador para convencer seu público. Além disso, na quinta oficina, realizou uma leitura coerente, associando as feições emagrecidas dos personagens ao *pathos* como recurso persuasivo. A partir da análise das devolutivas da estudante Talita, podemos depreender que ela atingiu o *horizonte máximo* de compreensão em algumas leituras, mas, em outras, ainda realiza uma leitura parafrástica, em que permanece na identificação de informações objetivas – *horizonte mínimo*.

O estudante Murilo realizou uma boa leitura dos textos da primeira oficina, relacionando a temática dos textos ao contexto sócio-histórico, no entanto, não conseguiu explicar a construção do humor nas charges. Em relação aos textos da segunda oficina, o aluno relacionou de forma consistente a temática do cartum de Caulos (Figura 15) – desmatamento – à imagem constituinte do texto. Além disso, demonstrou que compreendeu o cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16) ao relacionar o livro nas “mãos” do avestruz ao valor social da educação/leitura. Ainda

na segunda oficina, o aluno indicou o discurso irônico na tira de Lotti (Figura 17) como surpreendente e relacionou a construção do humor à quebra de expectativa nas tiras. Em relação à charge de Genildo (Figura 21), na terceira oficina, podemos depreender que o estudante realizou uma leitura superficial do texto, porque não discutiu a presença da pomba nem a mancha vermelha no peito da ave, embora tenha relacionado o preto da palavra Beirute ao luto pelas pessoas que morreram na explosão. O aluno, no entanto, realizou uma boa leitura da charge de Amarildo (Figura 23), na quarta oficina, ao identificar a relação de causa e consequência descrita na charge como os argumentos utilizados pelo orador para defender seu ponto de vista. Além disso, demonstrou que compreendeu muito bem o discurso da charge, na quinta oficina, de modo que descreveu os personagens associando suas características ao *pathos*. Assim, a partir dessas observações, podemos depreender que o aluno Murilo atingiu o *horizonte máximo* de compreensão em algumas leituras, mas, em outras, como na charge sobre a explosão no Líbano, realizou uma leitura superficial, sem refletir sobre aspectos importantes do texto, como a correlação entre os formantes cromáticos e as figuras constituintes da charge, por exemplo, permanecendo no *horizonte mínimo*.

Por fim, analisamos as devolutivas do estudante Pedro, que realizou uma boa leitura dos textos explorados na primeira oficina, ao identificar a temática dos textos e relacionar as caricaturas dos jogadores Neymar e Messi à construção de humor nas charges. Além disso, o aluno relacionou a temática do cartum de Caulos (Figura 15), na segunda oficina, ao contexto sócio-histórico atual; no entanto, não soube explicar a crítica presente no texto. O aluno demonstrou que compreendeu o cartum de Adão Iturrusgarai (Figura 16), ao afirmar que a leitura liberta, demonstrando que depreendeu o discurso metafórico do texto. Além disso, o aluno compreendeu a quebra de expectativa das tiras de Lotti (Figura 17) e de Jim Davis (Figura 18) e a relacionou à construção de humor nos textos. Em relação à charge da terceira oficina, podemos afirmar que o aluno realizou uma leitura superficial, já que não refletiu sobre os elementos figurativizados no texto, não relacionou a figura da pomba à paz e não entendeu o questionamento feito pela charge, demonstrando que não compreendeu o propósito comunicativo do texto. Podemos depreender das devolutivas que o aluno também apresentou certa dificuldade de leitura da charge de Amarildo (Figura 23), uma vez que não soube explicar o ponto de vista defendido,

apesar de ter demonstrado que compreendeu a relação de causa e consequência, cerne da construção argumentativa da charge. O aluno, entretanto, realizou uma boa leitura da charge da última oficina, ao relacionar a presença de crianças em situação de rua à construção argumentativa do texto. Desse modo, a partir da análise das devolutivas, podemos depreender que, embora tenha realizado boas leituras ao longo das oficinas, o aluno Pedro encontra-se no nível denominado *horizonte mínimo*, porque, em muitos momentos, sua leitura baseou-se numa atividade apenas de identificação de informações explícitas no texto, sem reflexões mais aprofundadas.

A partir da análise do nível de compreensão dos alunos, chegamos à conclusão de que 40% dos estudantes conseguiram atingir o *horizonte máximo* de compreensão em algumas leituras, de modo que reuniram informações intra e extratextuais, mobilizando conhecimentos pessoais, conhecimentos de mundo, oriundos de sua vivência cotidiana, e realizando inferências no processo de compreensão dos textos. Em contrapartida, 60% dos alunos ainda permanecem no nível denominado por Marcuschi (2008, p. 258) como *horizonte mínimo*, no qual o estudante ainda realiza leituras parafrásticas, ou seja, permanece numa atividade de identificação de informações explícitas no texto, em que a interferência do leitor é mínima. Observamos, ainda, que um aluno atingiu o *horizonte problemático*, que consiste em realizar uma leitura que extrapola o sentido do texto.

Embora o número de alunos que atingiu o horizonte máximo de compreensão dos textos seja relativamente baixo, consideramos que os resultados alcançados com as oficinas foram muito bons. Pudemos perceber a evolução dos alunos em muitos aspectos, como na descrição das imagens e na identificação do discurso irônico. Além disso, durante os encontros virtuais, os estudantes se mostraram bastante receptivos às propostas de discussão e participativos nas análises dos textos, articulando, nas atividades escritas, conhecimentos prévios a conhecimentos produzidos coletivamente ao longo das oficinas. Acreditamos que, por meio das oficinas, oportunizamos aos alunos despertar para os textos multimodais, de forma a desenvolverem um olhar mais acurado para as marcas linguísticas e não linguísticas que caracterizam a construção de estratégias de persuasão constituintes dos textos, em especial, dos textos chárgicos.

9 PRODUTO EDUCACIONAL

Uma das especificidades do Programa de Mestrado em Letras – Profletras – é o destaque dado à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento de produtos educacionais que sejam concretizados na práxis escolar – característica essa muito importante, uma vez que propõe o diálogo entre os estudos acadêmicos e as práticas de sala de aula. De acordo com a CAPES, diferentemente dos Mestrados Acadêmicos e Doutorados na Área de Ensino, nos Mestrados Profissionais destacam-se as produções técnicas, compreendidas como “[...] produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não-formais” (CAPES, 2013, p. 3).

Diante disso, construímos, a partir da aplicação das oficinas descritas neste estudo, um Caderno Pedagógico em formato *e-book* intitulado *Análise de estratégias argumentativas no gênero charge*, com proposições de atividades de leitura de charges, que objetivam auxiliar o trabalho de professores, sobretudo de Língua Portuguesa, e incentivar novas práticas pedagógicas com gêneros multimodais, contribuindo para a formação de alunos/leitores mais acurados e críticos.

O caderno de atividades é composto por um preâmbulo teórico acerca dos estudos sobre argumentação, conforme Aristóteles (2011), Amossy (2018), Fiorin (2017) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); e sobre leitura de charge, conforme Flôres (2002), Teixeira, Faria e Sousa (2014), Cani e Coscarelli (2016), Coscarelli e Kersch (2016). Assim como as oficinas descritas nesta pesquisa, as atividades propostas contemplam dois momentos: 1) atividade de compreensão oral, em que se propõe leitura e discussão oral de charges; 2) atividade de compreensão escrita, com proposição de exercícios individuais escritos.

Nas atividades de compreensão oral, os professores são convidados a analisar os textos com os alunos em seus pormenores, priorizando o diálogo com a turma. Já as atividades de compreensão escrita constituem sugestões de exercícios para que os alunos apliquem o conhecimento adquirido nas discussões orais. Ressaltamos que o desenvolvimento das atividades sugeridas no caderno pedagógico é flexível, podendo ser adaptado pelo professor.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa carreira como docente no Ensino Fundamental, temos visto a grande dificuldade que os alunos apresentam em relação à leitura dos mais variados gêneros discursivos. Acompanhamos, por diversas vezes, o avanço dos estudantes para as séries seguintes sem a devida apropriação da competência leitora. Esse fato sempre foi motivo de angústia e de insatisfação para mim. O Mestrado Profletras, voltado para a formação específica de professores de língua portuguesa, nos possibilitou associar, de forma dinâmica, teoria e prática em sala de aula, de modo que nos impulsionou a construir um projeto de leitura que aproximasse a charge do cotidiano do aluno.

A escolha desse gênero discursivo se deu pelo seu caráter desafiador. Investigamos estratégias argumentativas no gênero charge, a fim de desvelar as intencionalidades subjacentes ao discurso chágico que orientam a produção de sentido. Partimos do pressuposto de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem e está inscrita nos mais variados discursos, para caracterizar a charge como gênero com visada argumentativa, o qual possui uma intenção consciente de persuadir, de modificar as posições do alocutário.

Nessa perspectiva, trabalhamos com o conceito de orador e de auditório, cuja relação apoia-se em um espaço de crenças coletivas, observando de que modo essa relação se inscreve na própria trama dos textos. Outro aspecto analisado na constituição da charge foi sua composição multimodal. O sincretismo presente na charge é um recurso que chama a atenção dos alunos, tão acostumados com a multiplicidade de linguagens existentes no mundo cada vez mais virtual. Buscamos, assim, mostrar aos estudantes que há um propósito comunicativo na associação entre linguagem verbal e não verbal.

Em um primeiro momento, aplicamos avaliação diagnóstica para avaliar o quanto os alunos conheciam sobre o gênero charge e o nível de leitura, se crítica ou de superfície do texto. O resultado nos mostrou que a maior parte deles se encontrava no nível de leitura que Marcuschi (2008) denomina *horizonte mínimo*, no qual o leitor

permanece no estágio de identificação de informações objetivas, interferindo minimamente na construção do sentido.

A partir desse dado, elaboramos proposta de atividades que contemplavam aspectos importantes do texto chárigo. A divisão das oficinas em dois momentos – atividade de compreensão oral e atividade de compreensão escrita – deveu-se ao cenário de pandemia de coronavírus no qual nos deparamos logo no início do projeto, em março de 2020. Essa configuração nos aproximou dos alunos em um momento em que as incertezas tomavam conta do mundo. A dinâmica das aulas *on-line*, iniciadas em agosto de 2020, agradou aos estudantes, que, por algumas semanas, se viram envolvidos por um projeto que lhes devolveu a convivência com seus colegas e os instigou a se empenharem mais nos estudos remotos, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas em todo o Estado do Espírito Santo.

Os encontros virtuais nos possibilitaram conhecer um pouco mais os alunos, já que apenas um mês de aulas presenciais no início do ano letivo não foi suficiente para criarmos laços afetivos. A configuração das aulas pelo *Google Meet* constituiu um subterfúgio que deu muito certo. Os 25% dos estudantes matriculados no nono ano, que participaram das discussões, demonstraram comprometimento com as atividades propostas. Em relação às limitações que tivemos que enfrentar, destacamos a falta do olho no olho entre professora e alunos, porque a maior parte dos estudantes mantinham suas câmeras desligadas, de modo que não podíamos acompanhar suas expressões, sejam de dúvida, sejam de assentimento. Grande parte dos alunos diziam que tinham vergonha de abrir a câmera e participavam apenas por áudio ou por escrito no *chat*. Pudemos notar que a rotina de acordar cedo para a aula havia se perdido, de modo que vários estudantes assistiam às aulas ainda deitados na cama, de pijamas. Realizamos nossos encontros virtuais no período matutino – que era o mesmo das aulas presenciais – justamente para tentar manter uma rotina, e descobrimos que, por conta do afastamento presencial da escola, alguns estudantes começaram a trabalhar e, por esse motivo, não participaram das aulas. Nos momentos de reflexão sobre a situação de pandemia, os alunos justificavam a ausência de muitos pela necessidade de ajudar financeiramente em casa. Enfim, todos estavam impactados de alguma maneira com os efeitos da pandemia de coronavírus. Imputamos também muitas reflexões

realizadas ao longo das atividades à sensibilidade que o momento trouxe para todos nós. Foi justamente por isso que escolhemos muitas charges que tratam do isolamento social para análise; buscamos mostrar o quanto a realidade sócio-histórica vivenciada e a produção de sentidos dos textos chárgicos estão imbricadas.

Infelizmente, a pesquisa não contemplou todos os estudantes do nono ano, porque muitos não tinham acesso à internet. As atividades de compreensão escrita disponibilizadas de maneira impressa para os alunos que não participaram das aulas *on-line* constituíram uma tentativa de alcançar a todos, no entanto, sabemos que a participação efetiva do aluno nas discussões suscitadas nos encontros virtuais é essencial para a apropriação de conceitos importantes e para uma leitura mais eficiente – fato que não foi possível para a maior parte dos alunos, porque a única ferramenta que nos possibilitava socialização com os estudantes requeria acesso à internet. Desse modo, entendemos que, assim como muitos alunos não puderam ser contemplados com a nossa pesquisa, muitos mais foram negligenciados pelo poder público, que não possibilitou a eles meios de estudar virtualmente, de socializar experiências e aprendizagens com os seus colegas e com os docentes, de modo que o único contato com o mundo acadêmico praticamente durante um ano letivo inteiro se deu apenas por meio de papel impresso.

Durante os encontros virtuais, contemplamos aspectos importantes da charge como as condições de produção e de recepção do texto chárgico, atentando para o propósito comunicativo, a esfera de circulação, a temática, o contexto sócio-histórico, os elementos composicionais, a relação entre linguagem verbal e não verbal e o público leitor.

Na primeira oficina, trabalhamos a relação entre a charge e a notícia, buscando analisar a interdiscursividade entre os textos. Nossa intenção era que a identificação do contexto sócio-histórico de produção dos textos evidenciasse a temporalidade do gênero charge, assim como da notícia à qual faz alusão.

Na segunda oficina, apontamos as semelhanças e diferenças entre os gêneros charge, cartum e tirinha. Buscamos contrapor a efemeridade da charge à perenidade e universalidade do cartum. Em relação às tirinhas, destacamos que também são

atemporais, como os cartuns, e que constroem sua narrativa a partir de situações cotidianas mais universais. Ademais, buscamos ressaltar a construção do humor por meio da quebra de expectativa do leitor.

Na terceira oficina, exploramos os aspectos semióticos dos textos, ao examinarmos a construção plástica de uma fotografia e de uma charge. O alinhamento dos dois gêneros teve por propósito destacar as qualidades sensíveis do texto visual, que o caracterizam além da mera ilustração. Trabalhamos, também, a relação entre temas e figuras como constituinte do discurso chárstico.

Na quarta oficina, discutimos o modo pelo qual o orador organiza seus argumentos para atingir seu público. Para tanto, apresentamos os conceitos de orador e de auditório, destacando a importância deste último na troca verbal.

Na quinta e última oficina, investigamos a construção do *pathos* como recurso persuasivo, de modo a entender como o sentimento se inscreve no discurso chárstico. Analisamos as marcas linguísticas e não linguísticas que visam suscitar emoções no leitor. Examinamos, também, como crenças e valores compartilhados por uma sociedade influenciam o discurso argumentativo.

Ao longo dos encontros virtuais, pudemos perceber o crescente envolvimento dos alunos nas discussões suscitadas nas aulas, à medida que eles se familiarizavam com a dinâmica dos encontros. Muitos estudantes participaram ativamente das análises, apresentando seus pontos de vista sobre determinados aspectos dos textos estudados, de modo que aplicaram os conhecimentos adquiridos nos encontros virtuais nas atividades de compreensão escrita. Entretanto, alguns alunos apresentaram dificuldade de leitura de textos cuja linguagem era mais complexa, como os que exigiam a identificação de traços de humor e de ironia. Alguns estudantes também mostraram embaraço na construção de sentenças melhor elaboradas e na descrição de imagens que compunham as charges. Em contrapartida, observamos que os alunos se apropriaram dos conceitos de orador e de auditório, assim como de *doxa* e de *pathos* de forma bastante clara. A maior parte dos alunos apreendeu o caráter persuasivo da charge, como um texto de

visada argumentativa, além de ter assimilado a efemeridade como característica intrínseca ao gênero.

Embora 60% dos alunos ainda se encontrem no nível de leitura denominado por Marcuschi (2008) de *horizonte mínimo*, consideramos que o objetivo desta pesquisa de formar leitores mais críticos e conscientes do mundo que os cerca, por meio da leitura de charges, foi alcançado. Avaliamos que a dinâmica das oficinas nos possibilitou oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de uma leitura mais acurada, atenta às pistas textuais que constroem o discurso persuasivo.

Consideramos que realizamos um bom trabalho, frente à situação pungente que a sociedade vem atravessando com a pandemia de coronavírus, que ainda perdura no momento de finalização desta pesquisa. Entendemos que conseguimos mitigar alguns problemas de compreensão leitora, mesmo que de um número reduzido de alunos. Acreditamos que foi possível aproximar o texto chágico da vivência dos estudantes, num momento de grandes incertezas sociais e econômicas, de modo que pudemos nos ver representados em muitas situações descritas nas charges em estudo.

Este trabalho não se esgota aqui. Temos consciência de que há muito a ser desenvolvido em sala de aula para que alcancemos o nível máximo de compreensão leitora dos alunos. Esperamos que este estudo colabore na promoção de práticas inovadoras que priorizem o texto como objeto estudo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Mário. 2011. **Charge**. Disponível em: <<http://kelloggsfutsal.blogspot.com/2011/12/charges-sobre-barcelona-x-santos.html>> Acesso em 15 jul. 2020.
- AMARILDO. 2019. Como termina. **Charge**. Disponível em <<https://amarildocharge.files.wordpress.com/2019/06/blog-17.jpg>>. Acesso em 01 set. 2019.
- _____. 2019. Pai herói. **Charge**. Disponível em: <<https://amarildocharge.files.wordpress.com/2019/08/blog11.jpg>>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- _____. 2019. Aumenta a desigualdade. **Charge**. Disponível em: <<https://amarildocharge.files.wordpress.com/2019/10/blog19.jpg>>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- _____. 2019. A culpa é minha? **Charge**. Disponível em: <https://amarildocharge.files.wordpress.com/2019/11/blog24-1.jpg>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- _____. 2020. Mãe, eu te amo. **Charge**. Disponível em <<https://amarildocharge.wordpress.com/>> Acesso em 8 jul. 2020.
- _____. 2020. #Ficaemcasa. **Charge**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/noblat/charge-do-amarildo-615/>. Acesso em 8 jul. 2020.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. 2. ed., 3ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de ensino, 10).
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático**: uma relação possível. Caxias do Sul: Educs, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique: aide-mémoire. In: COHEN, Jean (Éd.). **Recherches rhétoriques**. Paris: Éd. Du Seuil, 1994, pp. 254-333 [1.ed. Communications, n. 16, 1970].

BRASIL. Decreto nº 9.847, de 25 de junho de 2019. Regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para dispor sobre a aquisição, o cadastro, o registro, o porte e a comercialização de armas de fogo e de munição e sobre o Sistema Nacional de Armas e o Sistema de Gerenciamento Militar de Armas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2019. Edição extra – B.

Browne, Chris. 2013. **Tira**. Disponível em: <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/59317743989/por-dik-browne-e-chris-browne>>. Acesso em 21 jul. 2020.

CABRAL, Ivan. 2012. Saúde pública. **Charge**. Disponível em http://www.ivancabral.com/2012/06/charge-do-dia-saude-publica_28.html. Acesso em 01 set. 2019.

_____. 2020. Isolamento social. **Charge**. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/>>. Acesso em 14 jul. 2020.

CAMARGO, Isaac Antonio. Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: imagem em mídia impressa. **Domínios da imagem**. Londrina, v. I, n.1, p. 111-118, nov. 2007.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. P. 15-47.

Capa do jornal A Gazeta. 18 dez. 2011. Disponível em: <<https://amarildocharge.wordpress.com/page/63/?pages-list>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CAULOS. 1976. **Cartum**. Disponível em: <<http://www.caulos.com/news/>>. Acesso em 17 jul. 2020.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. Texto disponibilizado em 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 16 jun. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. Une problématisation discursive de l'émotion. À proos des effets de pathémisation à la télévision. In: PLANTIN, Chrisian; DOURY, Marianne; TRAVERSO, Véronique. **Émotions dans les interactions**. Arci/Presses Universitaires de Lyon, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. P. 7-14.

DAVIS, Jim. 2020. **Tira**. Disponível em: <<https://specialdog.com/snoopygarfield/tirinhas-garfield/#content>>. Acesso em 20 jul. 2020.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152. (Série Estratégias de Ensino, 25).

DUKE. 2020. **Charge**. Disponível em: < <https://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo-16-07-2020-1.2360595>>. Acesso em 20 jul. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. In: **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – 1**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>>. Acesso em: 11 maio 2019.

FREITAS, Arly Tenório Rijo da Silva Lopes de. **Uma leitura retórico-semiótica do gênero charge no jornalismo impresso alagoano**. 2018. 104 f.: il. color. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrendo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. P. 41-66. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

GENETTE, Gerard. A retórica restrita. In: COHEN, Jean *et al.* **Pesquisas de retórica**. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 129-46.

GREIMAS, A. & COURTÉS, J. **Sémiotique 2: dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. Paris: Hachette, 1986.

_____. (s.d.). **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Ática.

HONORATO, Erick Priscila da Costa Siqueira. **A (re)leitura do mundo por meio da leitura de charges no ensino fundamental**. 2017. 286 f.: il. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

INEP/MEC. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Brasil. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

IOTTI, Carlos Henrique. 2020. **Tira**. Disponível em: <<https://radicci.com.br/>>. Acesso em 20 jul. 2020.

ITURRUSGARAI, Adão. 2019. **Cartum**. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2019/01/149_cartuns10.jpg>. Acesso em: 17 jul. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª Edição. Campinas: Pontes Editores: Unicamp, 2016.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Quelle place pour les émotions dans la linguistique? Remarques et aperçus. In: PLANTIN, Chrisian; DOURY, Marianne; TRAVERSO, Véronique (Éds.). **Émotions dans les interactions**. Arci/Presses Universitaires de Lyon, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística, 2).

MENDES, Conrado Moreira. Da linguística estrutural à semiótica discursiva: um percurso teórico-epistemológico. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 173-193, jan. 2011.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 209-224. (Série Estratégias de Ensino, 18).

MICHELLI, Raphaël. L'analyse argumentative em diachronie: le pathos dans les débat parlementaires sur l'abolition de la peine de mort. **Argumentacion et Analyse du Discours**. Tel Aviv, n. 1, 2008b.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à Semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017. (Coleção Introduções).

ORION, Alexandre. 2013. Metabiótica 10. **Fotografia**. Disponível em: <https://www.alexandreorion.com/metabiotica>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASCAL, Blaise. **De L'Art de persuader** – Oeuvres complètes ix. Paris: Hachette, 1914.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. 3. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

PILLA, Armando; QUADROS, Cynthia Boos de. Charge: uma leitura orientada pela análise do discurso de linha francesa. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 3, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2009.

QUINO. (s.d). **Cartum**. Disponível em: <<https://mibuenosairesquerido.com/pt/personalidades-argentinas/quino-mafalda/>>. Acesso em 21 jul. 2020.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. (1985). The Concept of Inference in Discourse Comprehension. In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (orgs.). *Inferences in Text Processing*. Amsterdam: North Holland.

RIOS, Dellano. Os mecanismos da charge. **PLENARIUM**. Vol. 05, n. 05, p. 299 – 305, out., 2008. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/page/about>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

ROMUALDO, Edson Carlos. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: **um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. – 1. Reimp. Maringá: Eduem, 2000.

RONCHI, Genildo. 2017. As cidades evoluem! **Charge**. Disponível em <<http://www.genildo.com/2017/12/as-cidades-evoluem.html>> Acesso em 21 jul. 2020.

_____. 2019. Frutos do fundo do mar. **Charge**. Disponível em <<http://www.genildo.com/search?q=frutos>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. 2020. Recepção de fachada. **Charge**. Disponível em: <<http://www.genildo.com/2020/08/recepcao-de-fachada.html>> Acesso em: 23 ago. 2020.

_____. 2020. Uma interrogação na paz! #BeirutBlast. **Charge**. Disponível em: <<http://www.genildo.com/2020/08/uma-interrogacao-na-paz.html>>. Acesso em 06 ago. 2020.

SANTOS, Zaira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica**

Aplicada, v.12, n.2, p. 295-324, set/dez 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Linguagens e sociedade).

Sonho do tri santista é esmagado pelo futebol “extraterrestre” do Barça. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/jogo/mundial-de-clubes-2011/18-12-2011/santos-barcelona.html> Acesso em 15 jul. 2020.

TATIT, Luiz. **Musicando a semiótica**: ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

TAYLOR, Simon. 2016. **Charge**. Disponível em: <http://eticaecidadaniacematf.blogspot.com/p/charges.html>. Acesso em 01 set. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa**: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008. p. 299-306.

TEIXEIRA, Lúcia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

APÊNDICE A – Avaliação Diagnóstica

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Leia a charge a seguir, para responder às questões de 1 a 7:

Charge de Simon Taylor



Fonte: Simon Taylor (2016)

Questão 1: Sabendo que IPVA e ICMS são impostos cobrados pelo governo (o primeiro, Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores; e o segundo, Imposto sobre Circulação de Mercadorias), quem o homem no primeiro quadro representa?

Questão 2: Em princípio, a que tipo de saúde o enunciador do primeiro quadro está se referindo?

Questão 3: O que os homens estão fazendo no segundo quadro?

Questão 4: O que há nos sacos em cima da mesa? De onde, possivelmente, eles vieram? Em que deveriam ser utilizados?

Questão 5: Indique duas possibilidades de sentido para a palavra *saúde* na charge.

Questão 6: A partir dos elementos analisados nas questões anteriores, qual é a crítica feita pela charge?

Questão 7: Você considera a charge um texto? Por quê?

Leia a charge a seguir, para responder às questões de 1 a 6:

Charge de Ivan Cabral



Fonte: Ivan Cabral (2012)

Questão 1: Analise a cena. Quem o homem de branco, que pergunta “E o que a senhora tem?” representa? Que elementos você levou em consideração para chegar a essa conclusão?

Questão 2: O que, provavelmente, a senhora está fazendo naquele local?

Questão 3: Qual a resposta que o homem provavelmente esperava receber da mulher?

Questão 4: O que ela responde de fato? Que (quais) sentido(s) se pode depreender da resposta da mulher?

Questão 5: Qual a crítica feita pela charge?

Questão 6: Estabeleça relação de sentido entre as charges analisadas.

APÊNDICE B – Atividade de compreensão escrita da primeira oficina



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA

PRIMEIRA OFICINA

Leia atentamente os textos 1, 2 e 3 para responder às questões.

Texto 1 – Jornal A Gazeta



Não deu para Neymar. Santos se deixa envolver pelos craques do Barcelona e, sem reação, só assiste a Messi levar os espanhóis ao título mundial com 4 a 0.

Fonte: A Gazeta (19 dez. 2011)

Texto 2 – Jornal on-line Globo Esporte

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | videos

ASSINE JÁ MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR

MENU ge MUNDIAL DE CLUBES BUSCAR

Yokohama, Japão / Yokohama International, Domingo, 18/12/2011 - 08:30

Santos 0 × 4 Barcelona

Final

SONHO DO TRI SANTISTA É ESMAGADO PELO 'FUTEBOL EXTRATERRESTRE' DO BARÇA

Time catalão coloca o Santos na roda, vence com facilidade e é campeão mundial de clubes. Bem marcado, Neymar só assiste ao show de Messi



Fonte: Globo Esporte (18 dez. 2011)

Time catalão coloca o Santos na roda, vence com facilidade e é campeão mundial de clubes. Bem marcado, Neymar só assiste ao show de Messi.

Texto 3 – Charge de Mário Alberto



Fonte: Mário Alberto (18 dez. 2011)

A **charge** constitui um desenho ou caricatura que satiriza um fato específico que é de conhecimento público. O desenho pode ser verbalizado ou não, através de legendas ou balões de textos.

1. O que mais chamou sua atenção na primeira página do jornal A Gazeta? Explique por quê.
2. Que assunto em comum os jornais A Gazeta e Globo Esporte apresentam?
3. Qual a relação entre esse assunto e a charge presente na primeira página do jornal A Gazeta?
4. Aponte o público leitor da charge presente no jornal A Gazeta.
5. Explique em que aspecto(s) a charge de Mário Alberto (texto 3) dialoga com a charge de Amarildo (jornal A Gazeta) e a notícia veiculada pelo Globo Esporte.
6. Explique por que a identificação da data de publicação da notícia, auxilia em nossa compreensão das charges.
7. Em relação ao propósito comunicativo (objetivo) das duas charges, marque a alternativa CORRETA.
 - a) informar
 - b) contar uma história
 - c) ensinar uma tarefa
 - d) ironizar um fato ocorrido
8. De que forma se estabelece o humor nas charges apresentadas?

A ironia é a arte de zombar de alguém ou de alguma coisa, com a intenção de obter uma reação do

APÊNDICE C – Atividade de compreensão escrita da segunda oficina

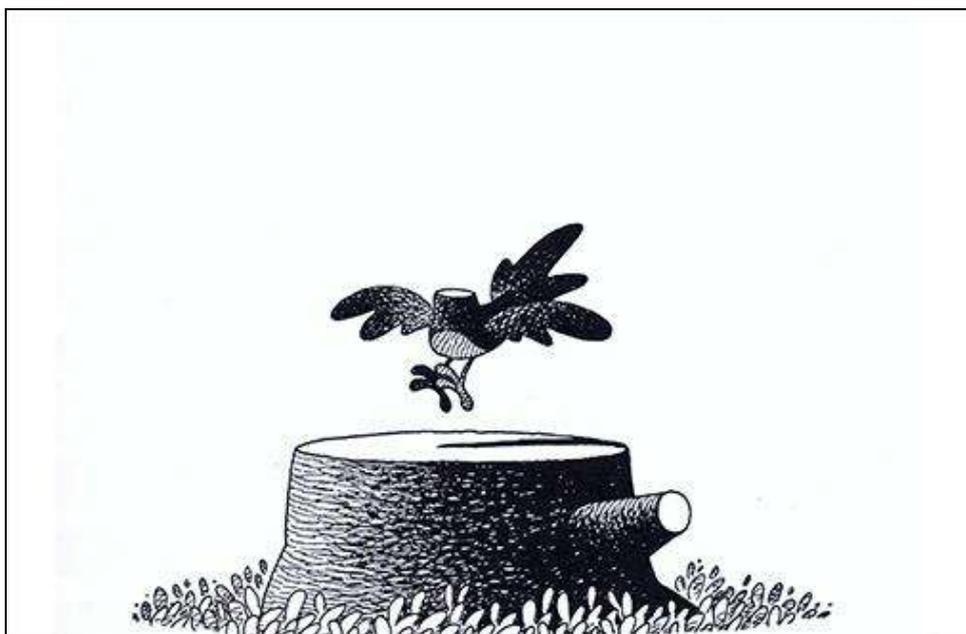
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA

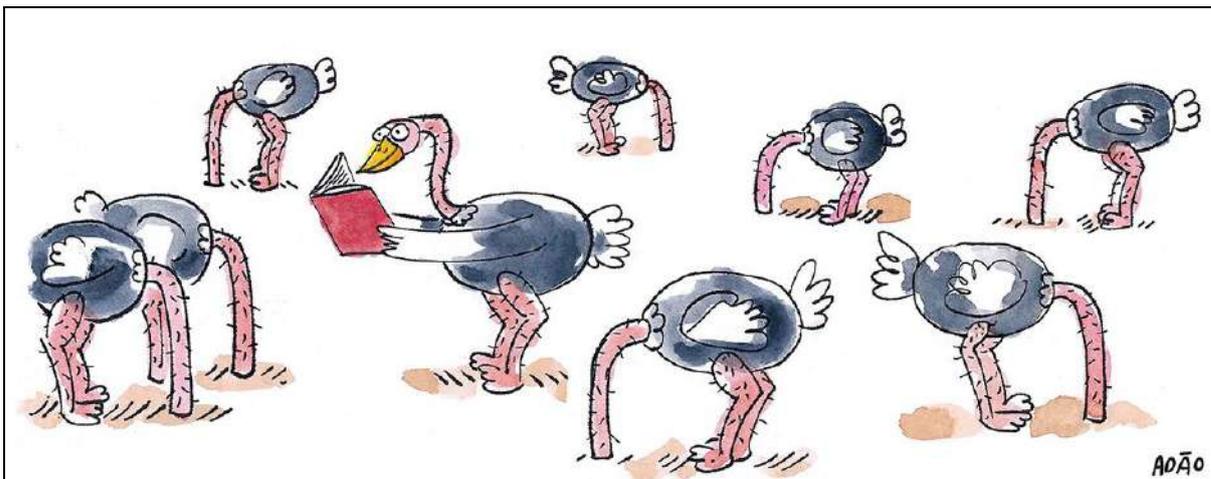
SEGUNDA OFICINA

Leia atentamente os textos 1 e 2, a seguir, para responder às questões propostas.

Texto 1

Fonte: Caulos (1976)

Texto 2



Fonte: Adão Iturrusgarai (2019)

1. Estabeleça a relação entre o texto 1 e nossa realidade cotidiana
2. Comente a crítica subentendida no texto 1.
3. Justifique o motivo pelo qual a temática do texto 1 ainda seja atual, embora tenha sido publicado em 1976.
4. Identifique a temática do texto 2.
5. Analise os elementos constituintes dos textos 1 e 2, descrevendo a(s) linguagem(ens) utilizada(s) em sua produção: verbal, não verbal ou verbal e não verbal.

Leia atentamente os textos 3 e 4, a seguir, para responder às questões propostas

Texto 3



Fonte: Radicci (2020)

Texto 4



Fonte: Jim Davis (2020)

6. Os textos 3 e 4 são divididos em quadros. Descreva a sequência desses quadros, de modo a narrar a história que eles contam.
7. Justifique o motivo pelo qual o final do texto 3 pode surpreender o leitor.
8. Pode-se afirmar que há uma quebra de expectativa do leitor no texto 4. Comente qual seria essa expectativa.
9. Explique como se constrói o humor em cada um dos textos.
10. Em que tipo de suporte esse gênero textual costuma ser publicado?

O cartum pode ser definido como uma anedota gráfica mais atemporal que a charge; não possui limites de tempo e espaço.

A tirinha é uma narrativa em quadros (geralmente 3 ou 4) que contam uma história; narrativa curta mais atemporal que a charge.

A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum e a tirinha são mais atemporais

Partindo dos conceitos de charge, cartum e tirinha estudados nesta oficina, associe os textos aos seus respectivos gêneros.

Texto 1: () charge () cartum () tirinha

Texto 2: () charge () cartum () tirinha

Texto 3: () charge () cartum () tirinha

Texto 4: () charge () cartum () tirinha

APÊNDICE D – Atividade de compreensão escrita da terceira oficina

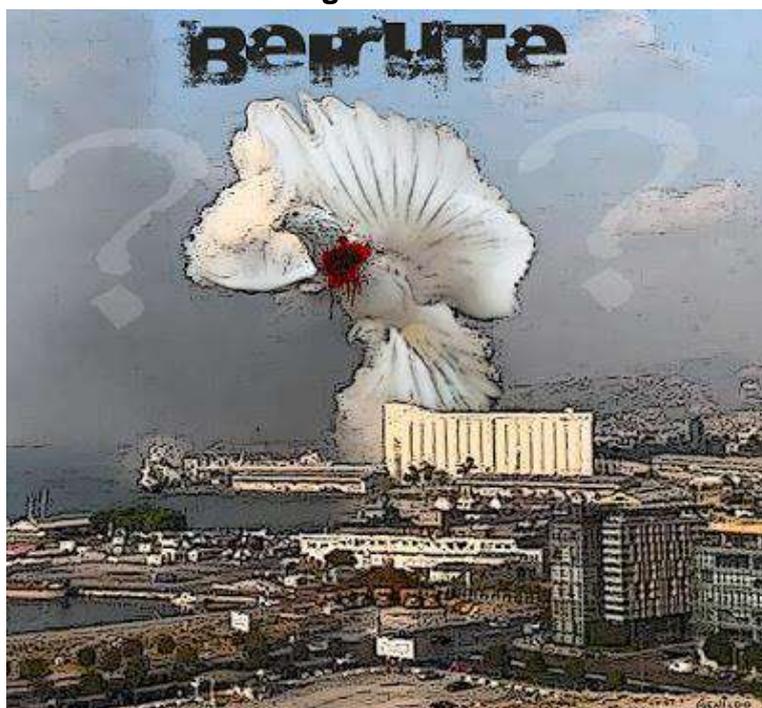
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA

TERCEIRA OFICINA

Leia atentamente a charge a seguir, para responder às questões de 1 a 6.

Charge de Genildo

Fonte: Genildo (2020)

1. Analise os elementos constituintes da charge de Genildo, descrevendo as linguagens utilizadas em sua produção: verbal e não verbal.
2. Aponte a que acontecimento sócio-histórico a charge faz alusão.
3. Identifique as cores que prevalecem na charge, apontando suas possíveis representações.

4. Observe o elemento visual de maior destaque no texto, indicando as possibilidades de sentido no contexto da charge.
5. Levante hipóteses: que questionamentos são feitos pelo orador por meio dos pontos de interrogação presentes na imagem?
6. A partir das análises realizadas nesta atividade, comente a crítica presente na charge de Genildo.

APÊNDICE E – Atividade de compreensão escrita da quarta oficina

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA**QUARTA OFICINA**

Leia atentamente a charge a seguir, para responder às questões de 1 a 5.

Charge de Amarildo

Fonte: Amarildo (2019)

1. A charge de Amarildo é dividida em cinco quadros. Descreva a sequência dos quatro primeiros quadros, de modo a narrar as ações dos personagens.

2. Indique a relação entre as ações dos personagens e o último quadro.
3. Identifique a temática da charge.
4. Levante hipóteses: qual a opinião do orador a respeito da temática discutida na charge?
5. Que argumentos o orador utiliza para convencer seu auditório?

APÊNDICE F – Atividade de compreensão escrita da quinta oficina

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA**QUINTA OFICINA**

Leia atentamente a charge a seguir, para responder às questões de 1 a 7.

Charge de Amarildo

Fonte: Amarildo (2019)

1. Observe a imagem presente na charge e aponte a qual cena cotidiana ela está relacionada.
2. Aponte o tema abordado pela charge de Amarildo.
3. Analise a charge e descreva os personagens que a constituem, considerando os seguintes aspectos: fisionomia, vestimentas e postura física.

4. Relacione a fala do apresentador de TV à fala do personagem adulto, levantando hipóteses: por que ele afirma ter inveja dos 90% dos brasileiros que se alimentam mal?
5. Indique quais sentimentos o orador busca despertar em seu auditório ao utilizar crianças em situação de rua.

PATHOS

É o efeito emocional
produzido no auditório.

6. Aponte quais sentimentos essa charge desperta em você e explique por quê.
7. Explique de que forma, na produção da charge, o orador se utiliza do *pathos* para criticar a miséria humana.

APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido

INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
 Campus Vitória



PESQUISA: “A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE”

MESTRANDA: ANNA FLÁVIA FARIA DANTAS DE MEDEIROS

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. ILIONI AUGUSTA DA COSTA

Senhores pais ou responsáveis,

A turma do seu(a) filho(a) foi selecionada para fazer parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras – Profletras – do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre “A formação do leitor crítico no ensino fundamental: análise de estratégias argumentativas no gênero charge”. Desejamos investigar as estratégias argumentativas no gênero charge, com vistas à formação de um leitor mais atento e acurado. A coleta de dados será feita por meio de aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, solicitamos que autorize seu(a) filho(a) a participar das atividades propostas que serão realizadas na escola, no decorrer da pesquisa. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos somente para a pesquisa.

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, com Identidade número _____ e CPF _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, matrícula _____ do 9^a ano, turma _____, da Escola Municipal de

Ensino Fundamental “Joffre Fraga”, situada em Vila Velha/ES, autorizo a participação desse(a) educando(a) na pesquisa “A formação do leitor crítico no Ensino Fundamental: análise de estratégias argumentativas no gênero charge”, do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros, com Identidade número _____ e CPF número _____, que será realizada nesta escola. Entendo que, neste estudo, o aluno irá realizar atividades de leitura de charges, objetivando a formação do leitor crítico no ensino fundamental, em articulação com as necessidades educativas de uma escola de educação básica. Sei que poderei entrar em contato com a pesquisadora na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Joffre Fraga” ou pelo telefone (27) 3388-3550. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Porém os desentendimentos, que por ventura ocorram, serão resolvidos por meio do diálogo estabelecido entre participantes e pesquisadora. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno. Tenho ciência de que há garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; bem como garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Viana/ES _____ de _____ de 2020.

Assinatura do responsável

APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



Prezada diretora,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta Instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE, que estou desenvolvendo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar estratégias argumentativas no gênero charge como recurso pedagógico para a formação de leitores críticos. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo. Tomarei como sujeitos da pesquisa alunos e/grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO CHARGE que a Professora Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados coletados para a citada pesquisa.

Vila Velha/ES _____ de _____ de 2020.

Assinatura do diretor (a)

APÊNDICE I – Carta de anuência

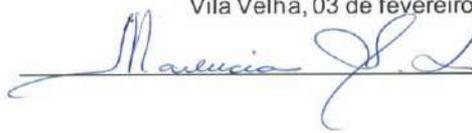
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMEF JOFFRE FRAGA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marlúcia Schimith Lima, diretora da UMEF Joffre Fraga, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “A formação do leitor crítico no Ensino Fundamental: análise de estratégias argumentativas no gênero charge”, sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros, na UMEF Joffre Fraga. Para isso, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico, o Projeto Político Pedagógico – PPP – e outros documentos necessários para análise.

Vila Velha, 03 de fevereiro de 2020


Marlúcia Schimith Lima
Diretora Escolar
Port N° 775/2019