



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



CARLA LUANA SANTOS DE SOUZA

LENDO CHARGES E TIRINHAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA
DO TEXTO MULTIMODAL

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2015

CARLA LUANA SANTOS DE SOUZA

LENDO CHARGES E TIRINHAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA
DO TEXTO MULTIMODAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Campus V), como requisito parcial para obtenção
do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monalisa dos Reis Aguiar
Pereira.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Souza, Carla Luana Santos de

Lendo charges e tirinhas: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal / Carla Luana Santos de Souza . – Santo Antonio de Jesus, 2015.
132f.

Orientador: Prof^a. Dr^a Monalisa dos Reis Aguiar Pereira

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências e anexos.

1. Ensino aprendizagem 2. Leitura. 3. Multimodalidade. 4. Charges e tirinhas. I. Pereira, Monalisa dos Reis Aguiar. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 370.7

CARLA LUANA SANTOS DE SOUZA

LENDO CHARGES E TIRINHAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA
DO TEXTO MULTIMODAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS,
da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Campus V), como requisito parcial para obtenção
do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monalisa dos Reis Aguiar
Pereira.

Aprovado em 27 de Agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Monalisa dos Reis Aguiar Pereira.– UNEB, Campus V – Orientadora

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos – UNEB, Campus V

Prof. Dr. Elmo José dos Santos – UFBA

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2015

AGRADECIMENTOS

Convicta de que sozinha este percurso teria sido mais longo, difícil e talvez impossível, sou grata:

A Deus primeiramente, por sempre estar comigo, se fazendo presente em minha vida em todos os momentos... se cheguei até aqui foi por causa do seu amor incomparável e da sua fidelidade.

Aos meus pais por me mostrarem sempre a direção na vida e me ensinarem a viver com dignidade e honestidade, não bastaria um 'obrigada'. A vocês que com amor iluminaram os meus caminhos e sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis: 'muito obrigada'. Amo vocês!

À minha orientadora Monalisa dos Reis Aguiar Pereira, por seu profissionalismo, compromisso, incentivo e paciência sem limites com que me orientou nesta pesquisa, os meus agradecimentos!

À Sr.^a Núbia Santos da Silva, gestora da escola por autorizar a aplicação de minha proposta de intervenção didática na instituição, bem como a Sr.^a Cristiane Nogueira, coordenadora da escola pelo apoio durante os dias em que realizei as oficinas. Sinto-me feliz e muito grata pela confiança que tiveram em mim.

À professora Jocemara Santos que gentilmente cedeu suas aulas para a realização de minha proposta de intervenção.

Aos alunos da turma do 9º ano que voluntariamente participaram das oficinas que realizei. Muito obrigada pela alegria e compromisso durante os dias em que estivemos juntos. Vocês fazem parte desta história!

A todos os colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que contribuíram para o meu crescimento, pessoal e profissional através do nosso cotidiano em sala de aula. Obrigada a todos vocês, meus companheiros de caminhada. Aos meus professores, que buscaram sempre incentivar

e mostrar a existência de outros caminhos para o ensino de Língua Portuguesa, os meus agradecimentos, assim como, a todos os funcionários da universidade.

A todos os amigos que estando perto ou longe incentivaram-me a continuar. As palavras de ânimo de vocês me sustentaram também ao longo da caminhada. Muito obrigada! Em especial, as minhas amigas e companheiras de trabalho, Vanusa e Luzileide, pela torcida para concretização desta pesquisa e pelo apoio.

À Secretaria de Educação do município de Dom Macedo Costa – Ba pelo incentivo à capacitação profissional, propiciando-me a disponibilidade para frequentar as aulas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação desenvolveu-se a partir de nossa observação sobre o contexto atual em que cada vez mais as múltiplas linguagens estão interagindo, dialogando e se complementando. Desse modo, a escola não pode ignorar a necessidade de desenvolver em seus alunos habilidades que os auxiliem no processo da leitura dos textos que são constituídos por mais de um tipo de linguagem. Todavia, notamos que existe muita dificuldade por parte dos alunos com relação à leitura dos chamados textos multimodais. Pretendemos, então, através da aplicação de uma proposta de intervenção didática, auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora do texto multimodal. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia para o ensino de leitura desse tipo de texto, a partir do gênero charge, pois tal gênero mobiliza as habilidades que nos propomos desenvolver nos educandos. Desse modo, apresentamos como base teórica os estudos desenvolvidos por Koch (2003), Bakhtin (1997), Dionísio (2005), Dell'Isola (2001), dentre outros, com o objetivo de respaldar teoricamente as atividades de leitura que serão realizadas pelos alunos. Nosso trabalho divide-se em quatro partes. Na parte inicial, abordamos o processo de leitura e o seu ensino na sala de aula, bem como, o processo inferencial e a sua importância para que o leitor construa o sentido do texto. Posteriormente tratamos a respeito das características do gênero charge, o que vem a ser a multimodalidade, como ela se constitui no referido gênero, e também, refletimos sobre os tipos de intertextualidade existentes. Por fim, apresentamos e discutimos as atividades de leitura que constituíram nossa proposta de intervenção desenvolvidas com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao término dessa proposta, constatamos que o objetivo geral de desenvolver nos alunos habilidades fundamentais que ampliam a sua competência leitora para o texto multimodal foi alcançado.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Texto multimodal. Charges

ABSTRACT

This work was developed from our observation about the current context wherein more and more times the multiple languages are interacting, dialoguing and adding themselves. So, the school cannot ignore the need to develop into its students skills that help them in the reading process of the texts that are constituted by more than one type of language. However, we notice that there are a lot of difficulties from the students in relation to the multimodal text reading. So, we intend, through the enforcement of an educational intervention proposal, to help the students with the development of fundamental skills to the enlargement of the reader competence about the multimodal text. So, we developed a methodology to the reading teaching of that text type, starting from the cartoon kind, because that kind mobilizes the skills that we propose to develop into the students. So, we present like theoretical base the studies developed by Kock (2003), Bakhtin (1997), Dionísio (2005), Dell'Isola (2001), and others, with the purpose of endorsing theoretically the reading activities that will be done by the students. Our paper is divided into four parts. In the first part, we deal with the reading process and its teaching in the classroom, as well as, the inferential process and its importance so that the reader build the meaning of the text. After that, we deal with the characteristics of the cartoon kind, that is the multimodality, how it constitutes itself into the referred kind, also, we reflect on the kinds of existing intertextuality. At last, we present and discuss the reading activities that ones constituted our intervention proposal developed into the 9th grade in the primary school. At the end of that proposal, we established that the general objective of developing into the students the fundamental skills, the extend their reading competence of the multimodal text was advanced.

Key words: Teaching reading. Multimodal text. Cartoons.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. LEITURA E ENSINO	6
1.1 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E O REFLEXO NA APRENDIZAGEM.....	6
1.2 O PROCESSO INFERENCIAL E O LEITOR.....	11
1.2.1 Quando o leitor infere?	15
1.2.2 Quais inferências o leitor realiza?	20
2. ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: A CHARGE COMO INSTRUMENTO	26
2.1 CARACTERÍSTICAS DA CHARGE.....	26
2.2 A MULTIMODALIDADE E O PROCESSO DE LEITURA.....	35
2.2.1 A multimodalidade na charge	36
2.2.2 Lendo a charge na sala de aula: o processo de leitura do texto multimodal	39
3. A INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LEITURA DA CHARGE	44
3.1 TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE.....	45
3.1.1 A charge e o tema: intertextualidade temática	45
3.1.2 A charge e o estilo: intertextualidade estilística	48
3.1.3 A charge e o explícito: intertextualidade explícita	50
3.1.4 A charge e o implícito: intertextualidade implícita	51
3.1.5 A charge e a autoria do texto citado: intertextualidade com intertexto alheio, próprio ou atribuído a um enunciador genérico	55
3.1.6 A charge e os outros gêneros: intertextualidade intergenérica	58
4 O ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: DISCUTINDO A PROPOSTA	61
4.1 ETNOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	62
4.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	63
4.2.1 Pesquisa-ação: o contexto escolar	66
4.3 APRESENTAÇÕES DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS.....	67
4.4 OFICINA 1: APRESENTANDO A PROPOSTA DAS OFICINAS	68
4.5 OFICINA 2: LENDO INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS.....	73
4.6 OFICINA 3: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS.....	80
4.7 OFICINA 4: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS.....	86
4.8 OFICINA 5: LENDO PARA IDENTIFICAR O TEMA.....	89
4.9 OFICINA 6: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR...	97

4.10 OFICINA 7: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR	105
4.11 OFICINA 8: LENDO A CHARGE.....	109
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	119
ANEXOS.....	132

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o processo de leitura realizado atualmente por parte dos alunos da educação básica, notamos um baixo nível de desempenho com relação à construção de sentido no ato de leitura do texto, seja ele apenas verbal ou do texto multimodal (texto que agrega linguagem verbal e não verbal).

Ao considerarmos que atualmente nossos alunos estão cada vez mais em contato com mensagens que são procedentes de múltiplas fontes de linguagem, pois imagem e palavra estão sendo relacionadas cada vez mais de forma integrada, necessário se faz que as aulas de leitura também objetivem ensinar os educandos a tornarem-se leitores competentes do texto multimodal. É isso que buscamos com a nossa proposta de intervenção didática.

Obviamente que ainda é preciso avançar no ensino de leitura do texto que apresenta apenas a linguagem verbal, até mesmo para que os alunos ultrapassem o degrau da decodificação, porém, no contexto atual em que vivemos, é urgente também a necessidade de levar os educandos a desenvolverem as habilidades de leitura que são relevantes para a construção de sentido do texto multimodal. Para tanto, em nossa proposta, apresentamos como tema o desenvolvimento de habilidades de leitura para o texto multimodal por meio do gênero charge. Destacamos, porém, que nas atividades realizadas também fazemos uso do gênero tirinha, pois acreditamos que esse gênero também pode auxiliar no desenvolvimento das referidas habilidades. Assim, em nossa proposta de intervenção didática o destaque maior é para o gênero charge, contudo, em algumas atividades o gênero tirinha se fez presente.

Ressaltamos também que esta proposta se destaca, porque as atividades de leitura possuem como base o gênero charge que além de ser curto e descontraído, também mobiliza as habilidades que nos propomos a desenvolver nos alunos.

Desse modo, visamos elaborar uma proposta de intervenção didática que possui como **objetivo geral**: auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora para o texto multimodal. Em relação aos **objetivos específicos**, procuramos desenvolver as seguintes habilidades:

- Localizar informações explícitas;
- Inferir informações implícitas;

- Identificar o tema;
- Identificar efeitos de ironia e humor.

Isso se justifica pelos dados que obtivemos a partir de uma atividade diagnóstica que realizamos com os alunos. A análise que fizemos da atividade nos levou a perceber que os estudantes da turma selecionada necessitam desenvolver as habilidades de leitura para o texto multimodal que se constituem, nesta proposta, como os objetivos específicos elencados acima.

Sobre a metodologia que adotamos foi utilizada a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a pesquisa-ação. A escolha da metodologia deve-se ao objetivo da pesquisa etnográfica, que é o desenvolvimento de um estudo sobre os indivíduos em seu ambiente e o fato de a pesquisa-ação ter como base a investigação compartilhada, em que tanto pesquisado, quanto pesquisador, durante o processo investigativo, estão envolvidos e são responsáveis por ele. Além do fato de que na pesquisa-ação é feita uma reflexão sobre uma realidade, a partir de um problema detectado para que, ao fim do processo sejam desenvolvidas ações intervencionistas, com objetivo de alcançar mudanças.

No ensejo de delinear melhor o percurso, a escrita desta dissertação foi projetada em quatro capítulos, o primeiro trata dos aspectos relevantes sobre o processo de leitura. Assim, abordamos também o processo inferencial, uma vez que, ele exerce um papel relevante no momento da leitura, conduzindo o leitor para que compreenda o texto. Desse modo, iremos refletir a respeito do momento em que as inferências são geradas e algumas de suas classificações.

No segundo capítulo, refletiremos sobre o gênero textual que utilizamos como instrumento em nossa proposta de intervenção didática, a charge. Tratamos de suas características como a presença da linguagem verbal e não verbal e seus outros aspectos constituintes como os tipos de balões de fala. Além disso, por ser um gênero multimodal, pois apresenta dois modos de representação, o verbal e o não verbal, iremos observar também a multimodalidade, bem como, como se dá o processo de leitura do texto multimodal.

Continuamos a observar outro aspecto constituinte do gênero charge, no terceiro capítulo, a intertextualidade. Pois, o leitor só consegue construir um sentido para a charge se identificar os intertextos presentes nela. Então, refletiremos sobre os tipos de intertextualidade existentes, a saber: intertextualidade temática,

intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita e intertextualidade com intertexto alheio, próprio ou atribuído a um enunciador genérico.

O quarto capítulo destinamos para apresentação e análise da nossa proposta de intervenção didática. Desse modo, percorremos brevemente a história da Etnografia, apresentamos como surgiu a pesquisa-ação e o uso dela no contexto escolar para o desenvolvimento de pesquisas que objetivam à reflexão e resolução de um problema por meio de ações intervencionistas. Nesse capítulo também, fazemos as apresentações da instituição de ensino, uma escola da rede municipal, localizada em uma região periférica da cidade de Santo Antônio de Jesus–Ba, e os sujeitos escolhidos para aplicação de nossa proposta de intervenção, uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Relatamos também no quarto capítulo como foram desenvolvidas as oficinas nas quais os sujeitos participantes da pesquisa realizaram atividades de leitura com o gênero multimodal charge. Expomos as atividades e as nossas observações sobre como elas foram desenvolvidas.

Por fim, apresentamos a bibliografia que nos auxiliou na elaboração desta dissertação, bem como os anexos que foram utilizados nas atividades que desenvolvemos.

Delineado então o percurso deste trabalho, ousamos lançar o convite para enveredarmos pelo caminho apresentado aqui.

1. LEITURA E ENSINO

Neste primeiro capítulo refletimos a respeito do processo de leitura e do seu ensino na sala de aula. Para tanto, voltamos nosso olhar para as concepções de leitura juntamente com as concepções de língua que podem servir como base para as práticas em sala de aula dos professores de Língua Portuguesa.

Em se tratando do ato de ler abordamos também o processo inferencial e a sua relevância para que o leitor possa construir o sentido do texto, pois a leitura é um processo interativo no qual o leitor faz uso dos conhecimentos que possui para construção de sentido para o texto. Vemos, então, a relevância do professor em suas aulas de leitura desenvolver atividades que possam auxiliar o educando a mobilizar os conhecimentos que tem.

Ao tratarmos de leitura, não podemos desconsiderar também, o importante papel que as inferências possuem para compreensão do texto, pois sabemos que se o autor deixa lacunas em seu texto, o leitor deve preenchê-las, assim, é necessário que ele esteja atento aos implícitos que estão presentes no texto na forma de pressupostos e subentendidos. E aqui, mais uma vez ressaltamos a importância de o professor desenvolver atividades de leitura que conduzam os alunos a identificarem os implícitos do texto, uma vez que, eles podem se manifestar na superfície textual, por meio de elementos linguísticos como adjetivos, advérbios e conjunções ou ainda aparecerem no texto através da ironia, no qual um enunciado afirma exatamente o contrário daquilo que é dito.

Ainda com relação às inferências, discutimos a respeito do momento em que elas são geradas e algumas de suas classificações. Destacamos, no entanto, que tais classificações, o próprio conceito de inferência e a definição de quando elas são geradas, apresentam visões divergentes entre os estudiosos da área. Porém, esclarecemos quais classificações norteiam nossa proposta de intervenção didática, uma vez que, consideramos como inferências necessárias para que o leitor alcance a compreensão no processo de leitura do gênero textual charge.

1.1 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E O REFLEXO NA APRENDIZAGEM

No contexto escolar o ensino da leitura e da escrita assume um papel relevante, uma vez que, é a partir de tais práticas, consideradas como importantes socialmente,

que as pessoas participam da sociedade nas mais diversas esferas: política, econômica, cultural, etc.

No que tange à leitura, convém ressaltarmos que, nem todos os estudantes que concluem o ensino básico, realmente estarão aptos a exercer de maneira eficiente seu papel como cidadãos, por apresentarem dificuldades no processo de construção de sentido do texto. Assim, surge a pergunta que tão frequentemente apresenta-se aos professores (principalmente os de Língua Portuguesa): *Por que meu aluno não compreende o que lê?* Contudo, juntamente com a referida pergunta, ousamos suscitar mais uma questão: *Nossas práticas de ensino de leitura, realmente ensinam a ler?*

Ao considerarmos o que afirma Antunes (2003, p. 39) que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”, não podemos ignorar que no que tange ao ensino de leitura, a concepção que o professor possui sobre o ato de ler, também irá influenciar em suas práticas na sala de aula. Dessa forma, necessário se faz que reflitamos sobre as concepções de leitura e como elas interferem na aprendizagem dos alunos.

A primeira concepção de leitura sobre a qual iremos nos deter, é a que tem como foco principal o autor. Aqui, precisamos ressaltar que em tal concepção, a língua será vista como a representação do pensamento, assim, o sujeito é considerado como absoluto, “senhor do seu dizer”, que conforme Koch e Elias (2013, p. 9) “constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. ”

Com relação a como se manifesta a mencionada concepção de língua no ensino da leitura, ela será perceptível de um modo bem explícito através de uma pergunta bastante conhecida após a leitura de um texto “*O que o autor quis dizer?* ”. Ao analisarmos esta pergunta percebemos que após a leitura, o aluno deve ser capaz de dizer ao professor o que ele “captou” da mensagem proferida pelo autor em seu texto. Assim, quando o professor atua em sala de aula com base em uma concepção de língua enquanto representação do pensamento, conseqüentemente, a sua concepção de leitura irá possuir como foco principal o autor e, dessa maneira, o texto sempre será considerado como aquilo que o autor pensa.

Na concepção de leitura que possui como foco o autor, o conhecimento que o leitor traz consigo é desconsiderado e o seu papel não é de um construtor de sentidos,

mas sim, de alguém que deve apenas captar as ideias do autor, pois o sentido está centrado nele, como declara Koch e Elias:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10)

Há também outra concepção de leitura que mantém seu foco sobre o texto, tal concepção está baseada na visão de língua enquanto forma e estrutura. Nessa visão, que se consolidou a partir dos estudos desenvolvidos por Saussure e Chomsky, não se buscam explicações que ultrapassem o fenômeno linguístico, assim, a língua é considerada como uma entidade abstrata que se materializa por meio de um código.

Podemos destacar aqui que a concepção de leitura proveniente dessa concepção de língua, será norteadada pela visão que considera o texto como um simples produto da codificação. Nela, o leitor deve apenas decodificar o texto através do conhecimento que possui sobre o código utilizado. Assim, verificamos que se na concepção anterior, o leitor deveria reconhecer o que o “autor quis dizer”, nesta concepção, o papel do leitor é identificar o sentido das palavras, bem como, as estruturas do texto. Em ambas, todavia, o leitor é visto como um ser passivo, que não constrói hipóteses e não realiza inferências, somente reconhece e reproduz o que está no texto.

Nessa concepção de leitura que possui como foco o texto, é possível percebermos a presença do modelo ascendente de leitura *bottom up*, pois nele, ao estar diante de um texto, o leitor realiza um processo hierárquico que o conduz à compreensão do mesmo. Assim, o leitor quando está perante um texto, de acordo com Solé (1998, p. 23) “processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico.”

Se refletirmos sobre o ensino de língua que por muito tempo foi desenvolvido em nossas escolas, iremos perceber que a concepção de língua como forma e estrutura começou a ser apresentada aos alunos nas salas de alfabetização. Pois, durante um longo período, nessas salas, as crianças foram inicialmente apresentadas às vogais, depois as consoantes, em um determinado momento se fazia a junção das primeiras com as segundas, para formarem as sílabas, depois de um tempo

começavam a surgir as palavras e dando sequência nas séries posteriores, surgiam as frases soltas e descontextualizadas, até que se chegasse ao texto.

Contudo, ainda hoje, se voltarmos nossa atenção para as atividades de leitura que são realizadas em sala de aula, verificaremos que as concepções citadas acima são as que mais permeiam essas atividades, pois os alunos são muitas vezes incentivados a identificarem a representação do pensamento do autor no texto e isso sempre por meio da decodificação do que está escrito. Contudo, a sua voz, enquanto leitores, é colocada à margem do processo de construção de sentido do texto.

Mas como é possível considerar que o leitor não possui um papel ativo diante de um texto? Se pensarmos de um modo bastante simples a respeito da situação de um diálogo, veremos que nessa interação com o outro podemos contestar, refutar, aceitar... aquilo que é dito para nós. Como então, será diferente com o texto, se o autor também busca ou pretende “dialogar” com o leitor? Permanecemos paralisados nessa situação de interação? Nada nos move cognitivamente quando estamos diante de um texto? A leitura de um texto não nos traz à lembrança algo que já ouvimos falar ou lemos em outro momento?

As perguntas elencadas acima nos encaminham para outra concepção de leitura, na qual o foco está na interação entre o autor-texto-leitor. Tal concepção está estruturada sob a visão em que a língua é considerada como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e sociointerativa, na qual o sentido é produzido de modo situado e a língua não é um sistema abstrato e autônomo, como assevera Marcuschi:

Essa posição toma a língua como uma atividade sóciohistórica (*sic*), uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p. 60)

Aqui, os sujeitos são vistos como ativos. Assim, na concepção de leitura que tem como foco a interação entre o autor-texto-leitor, se considera que o sentido de um texto será produzido através da interação entre ele e o leitor, não preexistindo a essa interação. Nesse processo de leitura, então, serão evidentemente considerados os elementos linguísticos que compõem o texto e como estão organizados, porém, necessário se faz, que o leitor acione seus conhecimentos para que realmente aconteça a interação com o texto e possa construir um sentido para este.

Hoje, a partir dos estudos desenvolvidos, busca-se que o ensino de Língua Portuguesa siga a perspectiva do sociointeracionismo, desse modo, os professores são constantemente convidados a refletirem sobre suas práticas em sala de aula e as modificarem, a fim de que elas estejam baseadas na concepção de que a língua envolve atividades de interação entre os sujeitos.

Com relação ao ensino de leitura, a concepção com foco na interação entre autor-texto-leitor deve servir como base para as atividades de leitura realizadas em sala de aula, pois o aluno/leitor realiza um trabalho ativo para que possa construir um sentido para o texto. Desse modo, ao estar diante de um texto o aluno não realiza a tarefa de uma simples decodificação, mas ele também utiliza estratégias no processo da leitura que perpassam, por exemplo, por seus conhecimentos prévios, seleção e inferências, como afirmam os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (PCNs, 1997, p. 41)

A estratégia de ativação do conhecimento prévio auxilia o leitor, pois ao interagir com o texto são acionados o conhecimento de mundo que ele possui, bem como, o que ele já sabe sobre o assunto. Assim, no momento da leitura o professor deve buscar ativar os conhecimentos que seus alunos já possuem sobre o tema, pois durante esse processo os educandos também começam a fazer inferências necessárias para compreensão do texto, como esclarece Kleiman:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2011, p. 25)

Uma prática bastante utilizada pelo professor é começar a ativação dos conhecimentos prévios por meio de perguntas sobre o título do texto e sobre o autor, tais estratégias auxiliam os educandos, pois quando começarem a leitura do texto,

eles já estarão com informações que serão pertinentes no processo de leitura e facilitarão na construção de sentido do mesmo. Notamos, assim, a interação entre o sujeito/leitor/aluno e o texto que dialoga com ele, ao mobilizar nele seus conhecimentos e ao fazê-lo refletir a partir do texto e daquilo que ele já sabe, neste momento o aluno começa a realizar também as inferências que podem o auxiliar na construção de sentido para o texto.

A seguir iremos voltar nosso olhar para o processo inferencial, para que possamos compreender como ele atua durante a leitura, uma vez que, tal processo se constitui como relevante para compreensão do texto.

1.2 O PROCESSO INFERENCIAL E O LEITOR

Conforme adverte Marcuschi (2008, p. 237) “todas as teorias de compreensão se situam num destes paradigmas: *compreender é decodificar* ou *compreender é inferir*”. Assim, se por um lado existem as teorias da compreensão que estão baseadas na decodificação e postulam a língua como um código, por outro lado, também há teorias da compreensão que consideram a língua não como um código, mas sim, uma atividade, fato este que leva a considerar a compreensão como uma atividade que perpassa o aspecto inferencial.

O paradigma da decodificação sustenta uma teoria na qual a língua é vista como um sistema de representação de ideias e o texto apenas como um repositório de informações. Em tal paradigma o ato de compreender um texto corresponde a uma tarefa de identificação e extração de informações textuais que estão inscritas objetivamente.

Por sua vez, como vimos anteriormente, as teorias que estão embasadas numa noção de língua na qual esta é uma atividade sociointerativa e cognitiva, vão entender o trabalho de compreensão como sendo construtivo e criativo. O sentido não está preso ao texto, nem as pessoas que interagem a partir dele (leitor e autor), mas se encontra na relação interativa que é estabelecida entre os três AUTOR – TEXTO – LEITOR, como afirma Marcuschi (2008).

Nesta situação, as inferências contribuem no processo de compreensão do texto, pois funcionam como provedoras de um contexto integrador para informações e possibilitam também que seja estabelecida a continuidade do próprio texto. Além disso, as inferências exercem o papel de hipóteses coesivas, facilitando o

processamento do texto pelo leitor, além de funcionarem como estratégias ou mesmo regras que estão inseridas no processo.

Contudo, o conceito de inferência pode ser apresentado a partir de distintas visões que a depender do ponto de vista teórico irá acrescentar ao conceito algumas peculiaridades. No entanto, todos os teóricos que já desenvolveram estudos sobre o conceito de inferência, concluíram que este é um processo que ocorre na mente do leitor, como afirma Dell'Isola (2001) a partir da análise do estudo realizado por Hayakawa (1939) para o qual a definição de inferência seria: “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento.” Assim, diante de um texto, o leitor a partir do conhecimento que possui é capaz de concluir algo.

Ao pensarmos nas atividades de leitura em sala de aula, o professor não pode então, desconsiderar que o conhecimento que o aluno traz consigo o auxilia para que compreenda o texto. Dessa forma, a que se busca uma metodologia atrativa por meio da ludicidade, que consiga levar o educando a mobilizar o conhecimento que tem, para que ao realizar as inferências necessárias, ele consiga atribuir um sentido ao texto, seja ele constituído apenas pela linguagem verbal, ou que também tenha ao mesmo tempo a linguagem não verbal.

Outro aspecto importante que deve ser considerado pelo professor nas atividades de leitura com relação as inferências, diz respeito aos implícitos que estão presentes no texto, pois conforme Guimarães (2013, p. 61) “não se nega o fato da presença do implícito em tudo o que dizemos; cada vez que falamos, oculta-se em nossa fala grande parte de implícito”, no texto escrito também não é diferente, desse modo, na superfície textual, o autor deixa lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. Mas como o leitor identifica essas lacunas? E ao identificá-las, o que faz? No intuito de responder aos questionamentos nos deteremos agora sobre dois tipos de implícitos: o pressuposto e o subentendido.

Com relação ao conceito do pressuposto, a que se considerar também outro conceito – o posto. Assim, o segundo refere-se aquilo que está explícito no texto e que favorecerá a identificação do primeiro. Observemos então, o exemplo seguinte:

- (A) *Marcos ainda não chegou aqui.* (**Posto**)
 Marcos já devia ter chegado. (**Pressuposto**)
 Marcos chegará mais tarde. (**Pressuposto**)

Como declara Guimarães (2013, p. 63) “os pressupostos configuram-se como conteúdos que, sem estarem presentes na mensagem de modo explícito estão intrinsecamente inscritos no enunciado.” Podemos entender, a partir do exemplo acima, que a identificação do pressuposto implica em realizar uma inferência a partir daquilo que foi enunciado.

Pelo fato de ser necessário que o leitor analise o posto para que consiga identificar o pressuposto, obviamente, que será preciso que o leitor esteja atento as palavras que compõem a superfície textual, para que identifique os chamados marcadores de pressupostos que podem ser adjetivos, advérbios e conjunções, ou seja, elementos gramaticais organizados nas construções sintáticas, como esclarece Ducrot:

“[...] O fenômeno de pressuposição parece estar em estreita relação com as construções sintáticas gerais – o que fornece uma primeira razão para tratá-lo no componente linguístico onde, evidentemente, deveria ser descrito o valor semântico dessas construções.” (DUCROT, 1987, p. 19)

Ressaltamos então, a importância do professor, a todo momento explicitar a relevância do aluno observar e analisar o sentido produzido pela presença dos marcadores de pressupostos durante a leitura, pois uma vez que, seus sentidos não sejam apreendidos pelo educando, a compreensão textual será comprometida. No caso do exemplo (A), o marcador de pressuposto é o advérbio de tempo **ainda** que traz como pressupostos o fato de Marcos está atrasado ou que Marcos chegará, porém, mais tarde.

Como dissemos anteriormente, ao lado do implícito sob a forma de pressuposto, há o implícito denominado de subentendido. Neste é preciso que o leitor possua conhecimentos que vão além do sentido das palavras. É necessário conhecer códigos sociais e culturais, reconhecer algumas máximas que são objeto de um acordo instituído socialmente, como afirma Guimarães (2013, p. 64).

Para que o leitor identifique o subentendido, é necessário que ele mobilize seus conhecimentos, bem como, os conhecimentos que são pertinentes ao conhecimento mútuo entre os interlocutores e o conhecimento do contexto. Pois, se por um lado os pressupostos integram o sentido dos enunciados, por outro lado, os subentendidos se referem ao modo como esse sentido deve ser interpretado pelo leitor.

Com relação ao posto, o subentendido pode contradizê-lo, um exemplo disso são os enunciados que possuem ironia. Esta se caracteriza pela utilização de palavras que manifestam um sentido oposto ao seu significado literal, ou seja, a ironia afirma

exatamente o contrário daquilo que se quer dizer ou se está pensando. Assim, pelo fato de não ser marcada linguisticamente no texto, é necessário que o leitor esteja atento ao contexto no qual está presente um enunciado que traz consigo a ironia.

Desse modo, é preciso que o aluno seja conduzido pelo professor no processo de identificação do subentendido, uma vez que este não será codificado nos componentes lexicais e sintáticos. Afirmamos, então, que este deve ser um trabalho no qual o aluno perceba e compreenda o contexto em que está inserido o texto e também ative seus conhecimentos, pois somente dessa maneira conseguirá estabelecer um sentido para o mesmo.

A seguir traremos como exemplo uma tira para que possamos analisar a presença da ironia. É válido que ressaltemos, então, que a escolha do gênero não foi feita de forma aleatória, pois o mesmo também foi utilizado por nós juntamente com o gênero charge (principal gênero das atividades) em nossa proposta de intervenção didática, na qual objetivamos desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para leitura do texto multimodal.



Figura 1 – Tirinha do Hagar, Blog do Chain, 14/08/2011

Ao analisar a tira da figura 1 é possível percebermos que na fala da esposa de Hagar está presente a ironia, pois se observarmos os elementos que compõem a linguagem não verbal da tira (Hagar sentado confortavelmente na poltrona bebendo cerveja e Helga falando e expelindo gotas de suor), e os associarmos com o nosso conhecimento sobre o fato de que muitas mulheres reclamam que seus esposos não as ajudam com as tarefas domésticas, podemos inferir que aquilo que Helga afirma possui um sentido oposto ao significado literal das suas palavras. Assim, ela na verdade não quer que seu marido continue sentado sem fazer nada, mas que levante e ajude na arrumação da casa.

Ao refletimos, então, sobre uma atividade de leitura em sala de aula a respeito da tira que acabamos de analisar, podemos compreender que, por ser um gênero que apresenta a linguagem verbal e a não verbal ao mesmo tempo, o professor deve ressaltar a relevância de o aluno estar atento para as duas linguagens, identificar os contextos e ativar seus conhecimentos. Porque, ao analisar a linguagem não verbal é preciso que o educando esteja atento a todos os elementos que constituem tal linguagem na tira, como já dissemos anteriormente, o fato de Hagar está sentado confortavelmente na poltrona bebendo cerveja e Helga falando e expelindo gotas de suor, bem como, o outro elemento não verbal: o tapete enrolado.

Com relação aos contextos é necessário que o aluno identifique, analise e compreenda tanto o contexto não verbal da tira, quanto o contexto sociocultural de nossa sociedade (ainda é muito comum que os homens não ajudem as suas esposas com os afazeres domésticos e que elas, por sua vez, reclamem disso). Aqui, destacamos que para compreensão dos referidos contextos o aluno precisa ativar os conhecimentos que possui sobre os contextos citados. Somente assim, conseguirá realizar as inferências necessárias para construir um sentido para a tira.

Assim, a partir das análises que realizamos, surge um questionamento relacionado com o momento em que as inferências são produzidas:

- As inferências seriam parte da própria compreensão do texto ou aconteceriam após a sua compreensão?

No intuito de responder a esse questionamento, refletiremos na próxima seção a respeito do momento em que o leitor realiza as inferências.

1.2.1 Quando o leitor infere?

Conforme ressalta Dell'Isola (2001) o maior problema que está relacionado às inferências é definir quando elas são feitas. Se elas seriam parte da própria compreensão do texto ou aconteceriam após a sua compreensão. Mas, de acordo com a estudiosa, ainda não é possível afirmar exatamente quando as inferências são realizadas. Por outro lado, ainda afirmando a dificuldade de determinar o momento de realização das inferências, Coscarelli (2002) assevera que para que se consiga responder à pergunta sobre quando as inferências são feitas, é necessário que sejam realizadas distinções na probabilidade de elas serem realizadas.

Assim, destacamos que a depender do tipo de inferência que o leitor realiza, ela será atingida durante a compreensão, como é o caso da classe de inferência *bridgins* que o próprio processo de leitura exige para que aconteça a coerência do texto.

Por outro lado, as inferências que são produzidas um pouco mais tarde no processo de leitura, conforme Coscarelli (2002, p. 9) “[...] precisarão de mais tempo para serem realizadas porque não são automatizadas, devem ser monitoradas e avaliadas pelo leitor, e são feitas visando à construção da coerência global do texto.”

Diante do que apontam as referidas estudiosas, podemos compreender, então, que o leitor pode realizar inferências ao longo do processo de leitura, uma vez que, elas serão necessárias durante esse processo para a construção da coerência do texto; e que o leitor também pode realizar inferências após a leitura, pois somente nesse estágio as inferências poderão ser avaliadas pelo leitor que, então, construirá um sentido para o texto.

Observamos assim, que determinar quando o processo de inferência é gerado suscita ideias divergentes quando se busca relacioná-lo com a compreensão que o indivíduo atinge. Contudo, é possível notarmos com base nas análises realizadas anteriormente que a inferência não é um processo que se encontra preso ao texto, mas sim, uma atividade desempenhada pelos leitores no decorrer do ato de leitura e que a realização de inferências ao longo da leitura auxilia para que ao final seja formulada também outra inferência que abarca a compreensão global do texto.

Como já foi dito, é preciso que o leitor ative os conhecimentos que possui para que consiga realizar as inferências necessárias para compreensão. Porém, ainda é difícil afirmar como o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo para realizar as inferências. Assim, surge mais um questionamento: como o conhecimento do leitor torna-se disponível para ele no momento em que está lendo? Pois, como sabemos as pessoas possuem uma grande quantidade de conhecimentos, mas somente uma pequena parte dele fica disponível por vez.

Para respondermos ao questionamento acima devemos considerar o texto como um estímulo para que inferências sejam geradas, uma vez que, como já foi sobredito o autor deixa lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor. Sempre que ele estiver diante de um texto, estará realizando processos inferenciais que perpassam desde a obtenção de um significado para uma palavra que ele não

conhece até o estabelecimento de ligação entre um elemento anafórico e seu antecedente.

Além disso, convém destacarmos que o leitor preenche esquemas com proposições que ele formula na busca de compreender o texto, evidentemente que tais esquemas serão formulados a partir dos conhecimentos que são apreendidos a por meio da leitura do texto e dos conhecimentos que possui, é neste momento que ocorrem as inferências, como afirma Coscarelli:

A compreensão de um texto escrito é o resultado da combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor. Na construção do significado, o leitor deve lançar mão dos seus esquemas e preenchê-los conforme indicado pelo texto. Esses esquemas construídos pelo leitor não conterão apenas proposições derivadas do texto, mas cada proposição trará consigo outras proposições relacionadas a ela. O uso dessas informações dos esquemas para adicionar à representação do texto informações que não estavam explícitas nele são as inferências. (CASCORELLI, 2002, p. 11)

Como nossa proposta de intervenção didática tem como instrumento principal o gênero multimodal charge, destacamos que para além do que postula Coscarelli na citação acima de que “*A compreensão de um texto escrito é o resultado da combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor.*”; contudo, ao refletirmos, é possível percebermos que a compreensão de qualquer texto resultará das informações que o leitor obtêm com o texto e dos seus conhecimentos.

Assim, com o objetivo de exemplificarmos a questão das proposições construídas pelo leitor, relacionadas tanto ao texto quanto ao conhecimento que o leitor possui, observaremos na página seguinte o processo de leitura de uma charge.



Figura 2 – Correio Popular, 02/11/2009

Na charge da figura 2, a princípio, o leitor deve identificar as pessoas caricaturadas que estão presentes nela. Nesse caso, serão a atual Presidenta Dilma Rousseff e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Além disso, o leitor deve estar atento para a maneira como estão caricaturados os políticos, pois ao contrário de outras charges os dois estão vestidos de um modo diferente e estão em uma situação bastante incomum e essas duas características devem ser levadas em conta, pois somente se o leitor conseguir ativar seus conhecimentos, a partir do que visualiza na charge, conseguirá então, atribuir um sentido para a mesma.

Outro aspecto que merece destaque é a linguagem verbal utilizada na charge: a frase dita pelo então presidente na época de veiculação da charge (Lula) “Acelera Dilmaaa!” e a sigla PAC, referente ao Programa de Aceleração do Crescimento que foi implantado durante a gestão de Lula (tendo como ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff) que buscava estimular o crescimento da economia brasileira, por meio do investimento em obras relacionadas à infraestrutura como portos, aeroportos, rodovias, redes de esgoto, etc.

Nesse caso, o leitor deve acionar o conhecimento intertextual (que veremos mais profundamente no capítulo 3) com relação ao significado da sigla PAC e sobre a proposta de aceleração do crescimento que o governo federal visava na época, tal conhecimento servirá também para compreender a frase dita por Lula na charge. Por outro lado, é necessário que o leitor acione seus conhecimentos referentes ao famoso

desenho infantil Os Flintstones que retrata o cotidiano de uma família que vive na Idade da Pedra. No referido desenho, a família dos Flintstones reside em uma cidade chamada Bedrock e o chefe dessa família, Fred, trabalha em uma pedreira e possui como transporte, um carro com rodas de pedra, que se movimenta a partir do uso dos pés (da mesma forma que aparece na charge da figura 2) e tem uma esposa chamada Wilma, a qual ele geralmente gritava: “Wilmaaa!”

Com relação as proposições que o leitor poderia levantar sobre a charge analisada podemos destacar:

- ✓ O carro no qual estão Dilma e Lula é o mesmo usado por Fred e Wilma no desenho animado Os Flintstones?
- ✓ Por que Lula está no carro?
- ✓ Por que Dilma está no carro?

Aqui ressaltamos dois pontos relevantes: primeiro, que as proposições acima são formuladas pelo leitor de uma forma tão rápida em sua mente, que o mesmo não percebe que as formula; segundo, que para que consiga elaborar proposições coerentes e respondê-las é preciso que o leitor acione os conhecimentos ditos anteriormente e seja capaz de mesclar tais conhecimentos, reconhecendo como possível o que vê na charge (ainda que no sentido real tal imagem seja improvável). Dessa forma, o leitor deve reconhecer todas as características pertinentes ao casal Flintstones, ou seja, as roupas que usam, o carro, e a forma como se locomovem neste carro e ao mesmo tempo reconhecer as características físicas que possibilitam identificar as caricaturas de Lula e Dilma, bem como, os conhecimentos sobre o PAC, para mesclar os três conhecimentos que possui, pois somente assim, conseguirá compreender a charge.

Vemos então, que na sala de aula é necessário que o professor ao desenvolver atividades de leitura (com textos com predomínio da linguagem verbal ou com as linguagens não verbal e verbal ao mesmo tempo) deve estimular seus alunos na formulação de proposições referentes ao texto, bem como, acionarem seus conhecimentos para respondê-las.

As proposições citadas acima com relação à charge que analisamos acontecem na mente do leitor mesmo que ele não tenha consciência de que está formulando-as, mas nada impede que um professor em sua aula de leitura elabore essas perguntas e solicite que os alunos respondam. Até mesmo para levar os

educandos a consciência da necessidade de criarem perguntas relacionadas ao texto com o objetivo de inferirem sobre ele.

O professor deve considerar também que quando um aluno formula perguntas ou proposições sobre um texto não somente seus conhecimentos prévios estão sendo mobilizados, mas que o próprio educando, ainda que de maneira inconsciente, começa a perceber o que sabe ou não, a respeito do que trata o texto e além disso, as perguntas que os alunos formulam sugerem ao professor tanto as hipóteses que eles levantam sobre o texto, quanto a situação dos alunos diante deste, além de possibilitar que o professor ajuste a sua intervenção para atividade, como declara Solé:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. Em geral, as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa. (SOLÉ, 1998, p. 110-111)

Verificamos assim, que nas atividades de leitura é preciso que o professor auxilie seus alunos a acionarem os conhecimentos que possuem e utilizem também as informações que o texto fornece, destacamos, no entanto, que este deve ser um trabalho cuidadoso e bastante minucioso que abarca diferentes metodologias de modo que, possibilitem ao aluno desenvolver a habilidade necessária para a realização das inferências.

Como vimos, as inferências podem ser geradas ao longo da leitura de um texto e também podem ser feitas ao final da leitura, a partir desses dois momentos de realização das inferências alguns estudiosos desenvolveram classificações para elas, assim, no próximo tópico trataremos sobre a classificação das inferências.

1.2.2 Quais inferências o leitor realiza?

Da mesma forma que o conceito de inferência e o momento em que ela é gerada apresentam distintos pontos de vista, os tipos de inferência, justamente pelos diversos posicionamentos teóricos sobre ela, também irão apresentar várias classificações. Assim, neste tópico, depois de apresentarmos algumas dessas

classificações, explicitaremos aquelas que nortearão mais à frente a nossa proposta de intervenção didática que visa o desenvolvimento das habilidades de leitura para o texto multimodal.

Começamos com a teoria proposta por Clark (1977). Nessa teoria, denominada de inferências autorizadas e não-autorizadas, o processo inferencial está fundamentado na relação estabelecida entre leitor-texto, aqui, a inferência pode ser ou não autorizada pelo autor. Sobre as inferências autorizadas e não-autorizadas, Dell'Isola com base em Clark afirma o seguinte:

As inferências autorizadas e as não-autorizadas referem-se à relação entre o leitor e o autor. As primeiras ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. O autor “permite” a extração de tais inferências como parte integrante da mensagem do texto.[...]

As inferências não-autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor, ou seja, o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência do seu texto. (DELL'ISOLA, 2001, p. 69)

Diante do que Clark (1977) postula sobre as inferências evidenciamos, a princípio, que o paradigma de língua que prevalece é a que reconhece a língua como uma representação do pensamento e por consequência, a concepção de leitura terá como foco o autor. Aqui prevalece o *que o autor quis dizer*, por isso, o leitor pode realizar inferências que são **autorizadas** pelo autor, porém, quando o leitor extrapola o texto e juntamente com isso as intenções do autor com relação ao sentido do texto, realiza inferências que são classificadas como **não-autorizadas**.

Em nossa proposta de intervenção didática concebemos que a língua é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e também uma atividade sociointerativa. Dessa forma, a leitura para nós, se constitui como uma atividade interativa na qual o leitor exerce um papel ativo, diante do texto, e nessa situação de interação o leitor também mobiliza seus conhecimentos e realiza inferências que o auxiliam para a construção de sentido para o texto. Portanto, ainda que o autor tenha escrito seu texto com uma determinada intenção, ele não possui o controle sobre as inferências que serão geradas pelo leitor.

É óbvio que o leitor proficiente não pode gerar qualquer inferência para o texto e atribuir a partir dela um sentido para o mesmo. Mas, é inegável que podem ocorrer inferências por parte de alguns leitores que estão fora do alcance da intenção do autor, os seja, as chamadas inferências não-autorizadas por ele, porém, possíveis e fundamentadas pelo texto. Além disso, a que se pensar sobre o fato de que quando um texto se torna público, ele não pertence mais ao autor. Assim, é presumível que o

texto forneça várias possibilidades de extrações de inferências e que muitas delas sejam imprevisíveis para o próprio autor. Entretanto, ressaltamos, como afirma Dell'Isola que o modelo classificatório do processo de inferências formulado por Clark (1977) não é inválido, pois traz contribuições para os estudos sobre inferência e abre campo para novas pesquisas.

Ainda de acordo com Dell'Isola (2001), a partir da análise linguística, outros esquemas classificatórios para as inferências já foram formulados, dentre eles estão os quatro tipos formulados por Frederiksen, C.; Frederiksen, J.; Humphrey & Ottesen (1978):

- a) Inferência de primeiro estágio: que garante a interpretação da sentença lida. Essas inferências podem ser analisadas como asseguradoras da compreensão, porque afiançam a interpretação;
- b) Inferências conectivas: operam como uma espécie de ligação entre as proposições que estão no texto e proposições que as precederam, para que possam preencher as “brechas” textuais;
- c) Inferências estruturais: formam uma organização temática para o texto, além de serem responsáveis pela estrutura do assunto que está sendo abordado por ele, através da montagem, organização e reorganização;
- d) Inferências extensivas: que possibilitam a ligação do que foi lido ou ainda está sendo lido ao conhecimento prévio que o leitor possui, assim como, as suas ideias que surgem espontaneamente e associações.

É válido que destaquemos neste momento que não iremos apresentar aqui as diversas classificações de inferências postuladas por outros estudiosos da área. Porém, em nossa proposta de intervenção didática, consideramos que os quatro tipos de inferência citados acima podem auxiliar o leitor no processo de leitura do gênero charge (ainda que tais inferências tenham sido, a princípio, postuladas para explicar as inferências que o leitor realiza para o texto escrito).

A partir da análise que faremos será possível percebermos como as *inferências de primeiro estágio, conectivas, estruturais e extensivas* ocorrem no processo de leitura e auxiliam ao leitor na compreensão do texto. Ao mesmo tempo, entenderemos como é importante que nas atividades de leitura o professor esteja atento para o processo inferencial desenvolvido pelos alunos e além disso, busque meios de auxiliar os educandos a desenvolverem a habilidade de inferir. Dito isso, passemos agora para análise da charge.

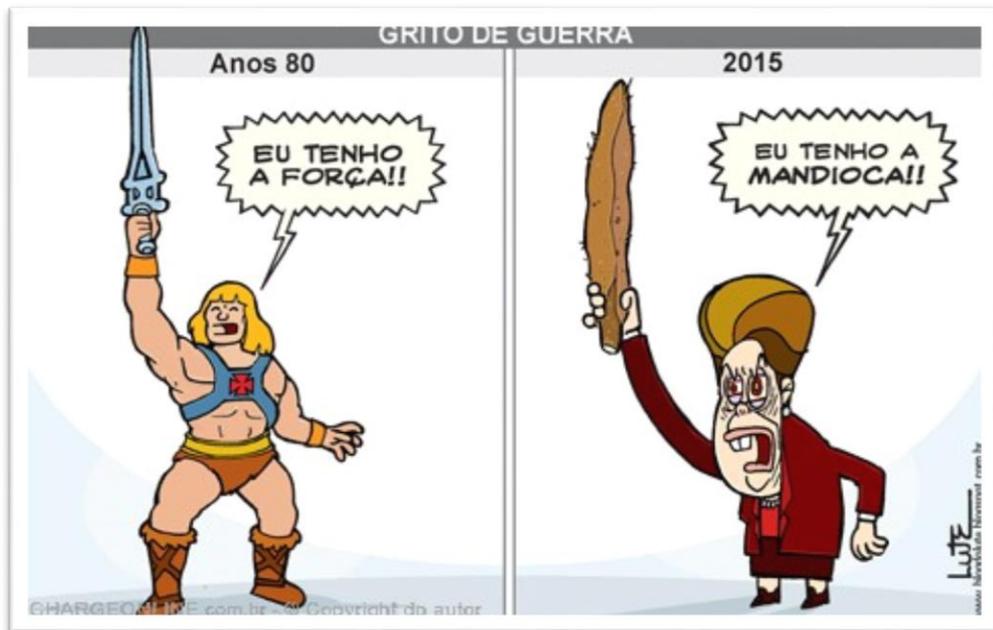


Figura 3 – Charge do Lute, Hoje em dia, 25/06/2015

Por se tratar de um texto multimodal, pois apresenta dois tipos de linguagem (verbal e não verbal) a charge da figura 3 só será compreendida pelo leitor se a princípio, ele identificar os personagens que estão presentes nela. Nesse caso, a presidenta Dilma Rousseff e He-man, o personagem do famoso desenho animado produzido entre os anos de 1983 a 1985.

Ao realizar a leitura da charge o leitor deve estar atento aos elementos não verbais que constituem cada um dos personagens, porém, a identificação deles só será possível a partir das inferências extensivas, pois como vimos, esse tipo de inferência permite que o leitor ligue aquilo que leu, nesse caso, a linguagem não verbal (a fisionomia da personagem feminina e a cor da roupa que está usando; e com relação ao personagem masculino, o corte de cabelo, a vestimenta, e o gesto da espada erguida), com os seus conhecimentos prévios sobre os dois personagens da charge. Assim, o leitor começa o percurso para compreensão da charge em questão.

Contudo, para que o leitor atribua um sentido para charge, ele também deverá reconhecer o fato que gerou a criação dela, ou seja, o intertexto. Para isso, será preciso que o leitor também realize uma inferência extensiva, desse modo, deverá acionar em seus conhecimentos o discurso da Presidenta na abertura dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, no qual Dilma Rousseff provocou risos no público

presente e críticas na imprensa, ao improvisar um discurso em que saudou a mandioca.

Com relação à inferência de primeiro estágio ela será necessária no momento em que o leitor realiza a leitura do que está expresso através da linguagem verbal na charge, até porque, ao ler a legenda GRITO DE GUERRA, as datas que demarcam na charge os diferentes contextos, bem como, o que gritam os personagens, o leitor necessita interpretar aquilo que lê com vistas a garantir a compreensão global do texto chárigo. Além disso, ao lado da inferência de primeiro estágio estão as inferências conectivas que o leitor realiza ao interpretar a linguagem verbal da charge, pois as “brechas” textuais podem ser preenchidas, por exemplo, a partir do momento em que o leitor compreende que se o personagem He-Man possuía em 1980 o seu grito de guerra, em 2015 a Presidenta também possui o seu. Aqui, também ressaltamos, que a ordem em que estão apresentados os quadros que compõem a charge auxiliam o leitor a depreender o efeito humorístico, pois se no primeiro quadro o leitor é conduzido para uma interpretação, no segundo quadro ela é modificada, provocando assim, o humor, como afirma Romualdo:

Nos cartuns e charges, compostos por mais de um quadro, os primeiros funcionam geralmente como preparadores para o efeito humorístico ou surpreendente que é colocado no último. Para obter esse efeito, os quadros podem estar orientados em direções argumentativas diversas, encaminhando o leitor, em um primeiro momento, para uma direção interpretativa, que será modificada/quebrada em um segundo. (ROMUALDO, 2005, p. 172)

Já as inferências estruturais que serão realizadas pelo leitor, servem para auxiliá-lo a compreender qual o tema da charge. Lembramos que esse tipo de inferência ocorre a partir das outras inferências que o leitor desenvolve no processo de leitura desse gênero.

Dessa forma, após a análise que fizemos é possível percebermos que apesar das inferências formuladas por Frederiksen, C.; Frederiksen, J.; Humphrey & Ottesen (1978) a princípio estarem relacionadas com a análise linguística do texto, as inferências extensivas e as estruturais também podem ser feitas pelo leitor diante um texto que possua a linguagem não verbal. Além disso, os outros dois tipos de inferências (de primeiro estágio e conectivas) também serão realizadas pelo leitor no momento em que ele se depara com a linguagem verbal presente na charge.

Assim, diante do que tratamos sobre o papel das inferências no processo de construção de sentido do texto e do que observamos por meio da análise da charge

da figura 3, ousamos agora a lançar o convite para que nos aprofundemos no próximo capítulo sobre o gênero que serve como instrumento principal na nossa proposta de intervenção didática - a charge. Veremos então, as principais características do gênero, refletiremos sobre seu aspecto multimodal, compreenderemos como se dá o processo de leitura de um texto multimodal, bem como, quais são as habilidades necessárias que o leitor deve possuir para leitura de uma charge.

2. ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: A CHARGE COMO INSTRUMENTO

Como nossa proposta de intervenção didática objetiva o desenvolvimento de habilidades para ampliar a competência leitora dos alunos a partir de atividades de leitura que utilizam o gênero charge como um instrumento, abordamos neste capítulo, inicialmente, a história do surgimento das charges, as características que compõem esse gênero, e por fim, tratamos do aspecto multimodal que apresenta, abordando como se dá o processo de leitura.

Com relação à sua história, realizamos um breve passeio pelas linhas históricas que apresentam o surgimento das charges no Brasil, bem como a sua evolução no decorrer do tempo, até que ela se constitua no gênero textual que hoje conhecemos. Observamos também as suas características como a presença da linguagem verbal e não verbal e seus outros aspectos constituintes como os tipos de balões de fala.

Vamos refletir também sobre outro traço constitutivo das charges, a multimodalidade. Pois, com os avanços tecnológicos, hoje, na pós-modernidade, os gêneros estão agregando mais de um modo de representação, fato que exige das pessoas novas formas de letramento para que possam atribuir sentidos a tais gêneros. Além disso, refletimos sobre o processo de leitura do texto multimodal e a necessidade do desenvolvimento de habilidades que são imprescindíveis ao estarmos diante de um texto que agrega imagem e palavra.

Assim, notemos mais detidamente os pontos elencados acima que juntos constituem este capítulo.

2.1 CARACTERÍSTICAS DA CHARGE

Como citado na introdução deste capítulo, nossa proposta de intervenção didática objetiva desenvolver em alunos habilidades para ampliar sua competência leitora para o texto multimodal. Nossa experiência em sala de aula, assim como, o diagnóstico que realizamos com a turma escolhida para o desenvolvimento das atividades de leitura, nos permitiu detectar que nem sempre os alunos conseguem atribuir sentido para o texto que apresenta mais de um modo de representação, como no caso dos textos multimodais, sejam eles tirinhas, charges, gráficos, etc. Desse modo, como utilizaremos o gênero charge como um instrumento para desenvolvermos

nossas atividades de leitura, entendemos a necessidade de compreender um pouco mais sobre tal gênero e quais características o definem.

De acordo com Ferreira (2006) a charge é uma palavra de origem francesa que possui como significado, em sentido geral, exagerar, carregar, marcar fortemente algo ou uma pessoa metafórica e pictoricamente algum acontecimento ou indivíduo. A charge se apresenta como um recurso gráfico no qual através de uma linguagem que mescla imagem e texto, busca satirizar, ironizar e criticar pessoas ou fatos que ocorreram. Assim, a partir do que afirma Marcuschi (2008, p. 154) de que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, podemos compreender que a charge comunica informações que envolvem acontecimentos, através de um tipo de texto específico que pode ao mesmo tempo apresentar a linguagem verbal e não verbal.

O gênero charge pode ser encontrado em páginas de opinião, em editoriais ou ainda na primeira página de jornais. Na sua elaboração o chargista irá se valer da realidade vigente, principalmente no que tange aos aspectos sociais e políticos.

Os primeiros chargistas que atuaram no Brasil, conforme o que ressalta Ferreira (2006), denominados também de caricaturistas, foram europeus e delinearam as especificidades que atualmente podemos perceber nas charges. Assim, as primeiras charges produzidas no Brasil foram feitas pelo alemão Henrique Fleuiss, que chegou ao nosso país junto com a Corte Portuguesa em 1808. A partir do desenvolvimento da imprensa no Brasil a charge ganhou seu espaço, principalmente nos jornais e revistas que foram fundados por Henrique Fleuiss, desse modo:

[...] Havia sempre um espaço para uma produção desse gênero, ora com imagem e texto, ora só com imagem, acerca de alguma situação local. O desenho era ainda muito comportado, a caricatura ainda era tímida e a charge ainda parecia um retrato quase fiel do fato ou de quem era comentado, pela imagem. (FERREIRA, 2006 p. 34)

Já no ano de 1833, principalmente no Jornal do Comércio, Manuel de Araújo Porto Alegre, que é reconhecido como o primeiro caricaturista brasileiro começa a desenvolver trabalhos avulsos. É a partir desses trabalhos que a charge começa a ser delineada mais criticamente em seu tom para tratar do contexto sócio-político e a desenvolver um humor suave e discreto.

É importante destacarmos também os trabalhos realizados pelo italiano Ângelo Agostini, que em 1867 no Brasil colônia imprimiu como marca o teor político que hoje

nós conhecemos nas charges, pois através dos seus trabalhos diversas questões políticas foram ironizadas, fato que o deixou sempre sob o risco de ser deportado.

O período republicano marcou as charges com algumas mudanças em relação as que foram produzidas no período da monarquia, assim, foram criados personagens fictícios, como a República e o Zé do Povo, com o objetivo de ironizar o contexto sócio-histórico ou situações que estavam mais relacionadas ao povo e o desenvolvimento do Brasil, porém nas charges deste período as críticas e o humor eram realizados de modo mais leve, como declara Teixeira:

A charge acompanha essa festa que a Belle Époque promove na sociedade, e muda a forma de seu traço e o conteúdo de sua temática. Ela, que até então raramente inventava personagens, passa a criar tipos fictícios tendo como finalidade a piada de salão, o humor passageiro e a graça ligeira. Entretanto, é essa história coloquial com esse tom descompromissado que dá início, agora, ao processo de mudança na sua estrutura narrativa; É ela que viabiliza a transição da pluralidade de quadros e da verbosidade textual da Monarquia, para a unicidade de traço e a síntese verbal que sinaliza, na República, o início de sua modernidade. (TEIXEIRA, 2001, p. 27-28)

Com a ascensão cultural que o país conheceu a partir dos anos 30 do século XX, mais a era do rádio, a chegada da televisão, bem como a revolução cultural e a que foi empreendida pela cultura de massa, a charge também se modificou. Desse modo, a charge se tornou praticamente obrigatória na imprensa escrita.

Se inicialmente a charge era veiculada semanalmente nos folhetins do império e da república. No século XX, ela passou a ter espaço diário nos jornais e nas revistas que surgiram. Com isso, suas características também evoluíram e a charge consolidou seu estilo nacional próprio.

Atualmente, a charge, enquanto um gênero textual com sua crítica diária sobre um fato, de modo caricato e bem-humorado, consegue representar através de uma linguagem própria, um acontecimento que pode estar relacionado com uma questão dos âmbitos social, político ou cultural. Dessa maneira, depois de expormos de modo breve como se deu o surgimento da charge no Brasil, trataremos no tópico seguinte sobre as características do gênero charge.

Como nossa proposta de intervenção está relacionada com leitura do texto multimodal, se considerarmos o processo de leitura do gênero charge na sala de aula, é relevante que o professor possua o conhecimento sobre as especificidades desse gênero, pois caso contrário, suas intervenções pedagógicas para a leitura da charge pelos alunos serão comprometidas. Um exemplo disso, é o fato de solicitar que os educandos leiam o gênero sem lhes apresentar o fato que originou a charge. Logo, é

preciso que o professor saiba que o aluno necessita possuir um conhecimento prévio sobre o tema da charge (a notícia, o fato que propiciou a criação da charge) para que possa atribuir sentido a mesma. Assim, vejamos mais atentamente algumas características do gênero em questão.

Como foi sobredito, a charge é um gênero textual que pode ser encontrado em jornais, em páginas de opinião e em editoriais¹. Seu objetivo é transmitir informações que envolvem fatos através da crítica e do humor.

A charge vale-se do contexto diário da sociedade e isso sustenta o repertório para a criação delas, conforme afirma Ferreira (2006, p. 33) “o corpus da charge é a sociedade em que está inserida, ou seja, seu ‘pano de fundo’ é a realidade vigente, especialmente os aspectos sociais e políticos.” Ou ainda como assevera Oliveira:

O que merece destaque, porém, é a imprescindível relação do fato histórico com o texto chargístico; este, por recuperar aquele, torna-o memorável. Nem todo leitor decifra com facilidade as mensagens contidas nas charges, pois há que se ter um conhecimento compartilhado dos fatos que a originou. (OLIVEIRA, 2001, p.268)

Podemos perceber, então, que na leitura de uma charge em sala de aula o professor deve estar atento para a relação estabelecida entre a sociedade e a charge, pois para que esta exista, é preciso que o chargista volte sua atenção para aquela, ou seja, para os fatos que estão ocorrendo, somente assim terá “material” para construção da charge. Repensando, então, a leitura de uma charge em sala de aula e ao resgatarmos o exemplo acima a respeito da leitura de uma charge sem propiciar aos alunos que eles tenham contato com a notícia que gerou a mesma, nos faz perceber que tal atividade jamais será exitosa ou será no mínimo repleta de lacunas que não serão preenchidas pela falta do conhecimento prévio dos educandos, porém, além do conhecimento prévio, os alunos também necessitam atribuir um sentido para a caricatura presente na charge que ultrapassa as fronteiras da realidade. Vejamos como isso ocorre a partir da análise da charge da página seguinte.

¹ Destacamos aqui que atualmente as charges podem ser veiculadas também através de sites próprios para isso, além de também apresentarem-se por meio de animações, a exemplo das charges divulgadas pelo site www.charges.uol.com.br.



Figura 4 – Charge do Fernandes, Blog Visão Geral, 02/10/2012

Para atribuir sentido a charge acima, o leitor deve reconhecer a caricatura como sendo da falecida apresentadora de TV Hebe Camargo, e isso ocorrerá pelo reconhecimento da fisionomia dela, seu corte de cabelo, bem como, seu famoso gesto de beijar seus convidados no seu programa. Juntamente com isso, será necessário que o leitor perceba o contexto no qual está presente a caricatura de Hebe Camargo e que ela é representada na charge possuindo asas nas costas, está vestida com uma roupa de cor clara e pisando em algo que parece ser uma nuvem, ou seja, de acordo com o que é propagado no senso comum, Hebe Camargo se tornou um anjo e pelo contexto à sua volta, está no céu.

Além da personagem feminina, há também outro personagem na charge, um senhor vestido com uma roupa clara e com uma auréola sobre a cabeça, indicando que ele é um personagem sagrado e além disso, está em frente a um portão com uma placa na qual está escrita a palavra CÉU. Contudo, o leitor só conseguirá atribuir sentido ao texto chágico acima, se souber que a apresentadora faleceu (conhecimento prévio do fato) e ao mesmo tempo mesclar a caricatura presente na charge com as características comumente atribuídas aos anjos (asas, roupas claras, morarem no céu) pois, caso contrário, a compreensão da charge será prejudicada.

É necessário ressaltarmos aqui, que ao fazer uma mesclagem ou junção da caricatura de alguém que é real com um personagem que muitas vezes possui características que se distanciam da razão, tanto o chargista, quanto o leitor da charge

estão cognitivamente admitindo, ainda que de maneira breve, que aquele sujeito caricaturado é plausível e verídico, como afirma Teixeira:

A charge, ao contrário, aciona um mecanismo que produz sentido e verdade na imaginação e, através dela, articula seu discurso na fronteira da realidade, pelas bordas da razão. Ela constrói um personagem cuja identidade é produto de um distanciamento crítico, um estranhamento entre ele e o sujeito do qual deriva. Seu desafio é reproduzir esse sujeito real num personagem fictício – entretanto, plausível e verídico -, revelando, pelo sentido, uma verdade sobre ele, desvinculada de qualquer traço de racionalidade. (TEIXEIRA, 2005, p. 75)

Assim, no processo de leitura da charge da figura 4, o leitor só atribuirá sentido a charge como sendo sobre a morte da apresentadora Hebe Camargo, se além de possuir conhecimento prévio sobre sua morte, também, ao ler a charge admitir como verídico aquilo que está visualizando.

Ainda sobre a sua elaboração, em uma charge é possível estar presente recursos próprios de histórias em quadrinhos, como o uso de balões e onomatopeias. Na sala de aula, tais recursos devem ser analisados pelo professor junto com seus alunos no momento da leitura, uma vez que, podem influenciar no processo de inferência e gerar equívocos na construção do sentido da charge.

A princípio, a presença de um balão na charge, assim como, nas histórias em quadrinhos, informa ao leitor, antes mesmo que ele leia o texto, que há um personagem falando na primeira pessoa. Além disso, os diferentes tipos de balões também devem ser levados em consideração no momento da leitura como:

(1) Balão com linhas tracejadas significa que o personagem está falando em voz baixa para não ser ouvido pelos demais.



Figura 5 – Charge do Benett, Folha de São Paulo, 22/02/2013

(2) Balão em formato de nuvem com rabicho elaborado como bolhas indicam que o personagem está pensando.



Figura 6 – Charge do Aroeira, Blog do Robson Pires, 03/01/2011

(3) Balão com traçado em zig-zag indica que a voz procede de um aparelho mecânico, como um telefone, robô, televisão ou pode representar o grito de um personagem.



Figura 7– Charge do Amarildo, Folha da Manhã Online, 23/03/2015

(4) Balão com múltiplos rabichos indica que vários personagens estão falando ao mesmo tempo.



Figura 8 – Charge do Latuff, 19/01/2013

Outra característica das charges diz respeito a sua linguagem, pois, elas podem ser constituídas somente pela linguagem não verbal ou apresentarem linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo. A linguagem verbal será apresentada dentro de balões que vão refletir a fala ou o pensamento dos personagens, ou poderão estar presentes compondo o que é dito através de cartazes, faixas etc., por exemplo, que podem compor o contexto não verbal de uma determinada charge.

Em nossa prática diária na sala de aula, é possível perceber que muitos estudantes possuem dificuldades em distinguir os dois tipos de linguagem citados anteriormente. Faz-se necessário que os educandos compreendam que a charge é um gênero que pode apresentar os dois tipos de linguagem e, além disso, que cabe a ele (o leitor) fazer a junção dessas duas linguagens para que consiga construir sentido para a charge. Assim, nas aulas de leitura do texto multimodal o professor deve conduzir o aluno a perceber a relevância dos elementos que compõem a linguagem não verbal, ou seja, que todos os elementos visuais são importantes na leitura, ao mesmo tempo em que se busca interpretar a linguagem verbal, a fim de atribuir sentido ao texto.

Ainda é comum que a linguagem verbal seja expressa nas charges por meio da utilização de legendas ou através das onomatopeias. Geralmente as legendas irão

aparecer no topo da charge, ou centralizadas ou à esquerda, como podemos observar na charge da figura 9 abaixo:



Figura 9 – Charge do Mario Alberto, Lance Net, 12/10/2011

No que tange à estruturação, na charge existem dois aspectos que necessitam estar harmonicamente ligados para que seu sentido possa ser construído ao final da leitura, são eles: o conteúdo e a forma.

O conteúdo de uma charge é a ideia principal sobre a qual será desenvolvida a charge, neste caso, deve ser um fato do cotidiano que seja do conhecimento do público. O aspecto do conteúdo traz à tona mais uma vez, o que já dissemos anteriormente, sobre a relevância do conhecimento prévio a respeito do fato que originou a charge. Por sua vez, a forma é a ilustração, ou seja, a representação pictórica que além de apresentar humor deve ser compreendida por todos, assim o chargista deve estar bem informado a respeito do conteúdo que deseja produzir a sua charge, pois somente dessa maneira a sua crítica estará bem fundamentada e não será genérica, como a crítica produzida, por exemplo, por um cartum.

Após observarmos as características do gênero charge e entendermos a relevância de compreendê-las nas aulas de leitura com o referido gênero, no próximo tópico trataremos da multimodalidade, pois a charge apresenta como um de seus traços constitutivos o aspecto multimodal, já que na maioria dos casos se manifesta através de dois modos de representação: imagem e escrita.

2.2 A MULTIMODALIDADE E O PROCESSO DE LEITURA

Atualmente diante dos avanços tecnológicos que tanto têm influenciado e modificado a vida das pessoas não podemos desconsiderar que também as formas de interação entre elas estão sofrendo alterações. Diante disso, considerando o que afirma Bakhtin (2003) que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, e o que postula Marcuchi (2008, p. 154) de que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, a escola não pode ignorar os diferentes gêneros textuais que agregam mais de um modo de representação, uma vez que hoje, na pós-modernidade, tais gêneros estão presentes no cotidiano dos seus alunos.

Assim, ao refletirmos sobre as aulas de Língua Portuguesa, no contexto atual, não é possível mais concebermos a ideia do texto através do olhar tradicional (que infelizmente ainda permeia as práticas de alguns professores) que desconsidera que a linguagem se adapta às características da atualidade tecnológica em que vivemos, bem como, agregam também recursos visuais diversos, como declara Vieira (2007):

Atualmente os textos requerem não só de aparato tecnológico, mas também cores variadas e sofisticados recursos visuais. No texto pós-moderno é necessário o acréscimo de imagens e até mesmo de sons e movimentos (TV, cinema e Internet), que integrados constroem novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA, 2007, p. 9)

Contudo, se nos aprofundarmos um pouco mais nas aulas de Língua Portuguesa e repensarmos as práticas de leitura, será possível verificar que tais práticas em sala de aula, na maioria das vezes, estão centradas apenas no texto com predomínio da linguagem verbal. Mas o que fazer enquanto professores de Língua Portuguesa ao nos depararmos com as tirinhas, as charges, os gráficos, os infográficos, etc. que são constituídos com a linguagem verbal e a não verbal? Será que o processo de construção de sentido para os referidos gêneros é o mesmo que ocorre para os gêneros que apresentam apenas a linguagem verbal? Com o objetivo de responder tais questionamentos voltaremos o nosso olhar para a multimodalidade e o processo de leitura, a partir do gênero que serve como instrumento principal para a nossa proposta de intervenção – a charge, uma vez que este gênero é constituído pela linguagem verbal e a não verbal.

2.2.1 A multimodalidade na charge

Como foi sobredito, atualmente os avanços tecnológicos influenciam o processo de interação humana e no que tange aos gêneros textuais cada vez mais imagem e palavra estão mantendo uma relação integrada. Assim, se antes a imagem exercia a função de acessório para ilustrar o texto, hoje, ela assume um papel essencial no texto. Pois, conforme afirma Vieira (2007, p. 10) atualmente “ existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens [...] agora, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto.”

Com relação ao início dos estudos sobre a multimodalidade, eles foram desenvolvidos dentro da Semiótica Social. Nessa área de investigação, a língua é compreendida como parte de um contexto sociocultural em que a cultura é entendida como o resultado de um processo de construção social. Assim, nenhum objeto pode ser investigado de maneira isolada, logo, a língua, seja ela escrita ou falada, não pode ser então, estudada isoladamente, mas deve ser compreendida em conjunto com outros modos de representação que auxiliam na composição de uma mensagem.

Na Semiótica Social a noção de signo recebe o nome de *sign-making*, além de ser central nos estudos semióticos. Assim, os signos nunca são utilizados arbitrariamente, seu uso acontece porque sempre o produtor de um signo possui um objetivo e pelo fato dele querer comunicar um sentido, irá escolher o modo de representação que mais se adeque para isso. Além do mais, o interesse que o produtor do signo tem é também importante, pois determinará aquilo que ele vê, bem como a seleção do que ele irá representar.

Como já foi dito, a multimodalidade surgiu dentro dos estudos desenvolvidos na área da Semiótica Social e as suas bases, então, comungam com alguns aspectos da área citada. Dessa forma, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996) o texto multimodal será aquele no qual o significado se realiza por mais de um código semiótico. Logo, para que o leitor possa compreender um texto multimodal é necessário que ele interprete as distintas semioses que conjugam tal tipo de texto.

Assim, por multimodalidade podemos compreender a presença de mais de um modo de representação ou linguagem na constituição de um gênero, porém, ressaltamos aqui que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do texto falado quanto do texto escrito, como declara Dionisio:

[...] Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONISIO, 2011, p. 139)

Diante do que afirma a referida estudiosa, é possível percebermos, então, que estamos sempre interagindo por meio de textos multimodais. Contudo, vamos direcionar nossa reflexão para os gêneros que agregam imagem e palavra, mais precisamente as charges que servem de instrumento para as nossas atividades de leitura. Ressaltamos, aqui, que em nossa proposta de intervenção didática não fazemos uso de charges impressas, mas advindas do ambiente virtual, em que outras manifestações de ordem multimodal também aparecem.

Além das charges apresentarem recursos próprios de histórias em quadrinhos, como o uso de balões e onomatopeias, elas são constituídas na maioria dos casos pela linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo, ou seja, apresentam palavra e imagem na sua composição. Dessa forma, o texto chárstico é considerado como um texto multimodal, pois é constituído pela combinação dos referidos recursos, como podemos observar nas charges da figura 10 e 11.



Figura 10 – Charge do Jota A, 29/10/2014

Na charge acima é possível atestar a presença da palavra, seja na fala do personagem, seja na assinatura do chargista, mas paralelo a isso, há também a imagem dos dois personagens, sendo que um deles é a caricatura do atual governador

do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, e como já sabemos, é de fundamental importância que o leitor identifique quem o personagem caricaturado para que consiga realizar as inferências necessárias para compreender a charge. Notamos, assim, que há uma interdependência entre palavra e imagem, linguagem verbal e linguagem não verbal e que o leitor precisa estabelecer conexões entre os dois modos de representação que constituem a charge.

Da mesma maneira, observamos na charge da figura 11, a seguir, como estão integradas as linguagens verbal e não verbal, agora pela presença da legenda que de imediato esclarece ao leitor qual a temática da charge, a imagem da placa (que ao mesmo tempo que indica a direção do personagem caricaturado, também informa o local para onde ele está seguindo), e a fala do personagem. Todos os elementos verbais presentes na charge da figura 11, devem ao mesmo tempo ser compreendidas pelo leitor junto com os elementos não verbais, que neste caso será a caricatura do novo técnico da seleção brasileira (que já foi identificado pela legenda da charge), além disso, o leitor deve também estar atento para inferir qual é a crítica feita pelo chargista.



Figura 11 – Charge do Sid

Diante do que foi exposto surge, então, os seguintes questionamentos que serão respondidos no próximo tópico:

1. *Como podemos ensinar a ler textos multimodais?*
2. *Como os textos e as imagens trabalham juntos para construir significados?*

2.2.2 Lendo a charge na sala de aula: o processo de leitura do texto multimodal

Começaremos a refletir e ao mesmo tempo buscar as respostas para os questionamentos feitos anteriormente, a partir da primeira pergunta. Porém, é necessário aqui que reconheçamos um fato: a escola não nos ensinou a ler imagem e muito menos a ler o texto multimodal e não podemos ignorar que ao assumirmos o papel de professores, muitas vezes, também deixamos de lado (pela falta de conhecimento em nossa formação) a leitura do texto multimodal em nossas práticas de leitura em sala de aula com nossos alunos, como afirma Vieira:

Lidamos em nosso dia-a-dia com uma série de sistemas de comunicação visuais. Entretanto, não aprendemos a ler imagens na escola nem como alunos, nem como professores. Como não aprendemos, também não ensinamos esse tipo de leitura, tampouco nos preocupamos com o texto multimodal. (VIEIRA, 2007, p. 26)

A observação feita acima nos leva a compreender mais uma vez a relevância deste trabalho, pois buscamos fazer uma proposta de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa tendo como tema a leitura do texto multimodal, e mais especificamente, desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para que eles consigam ler textos que integram mais de um modo de representação. Podemos ainda, destacar também a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, uma vez que possibilita ao professor da educação básica adquirir novos conhecimentos que poderão contribuir para a constituição de práticas inovadoras que possam auxiliar na melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Mas, voltando para o questionamento sobre o como ensinar a ler o texto multimodal, nos deparamos com um ponto que merece ser destacado: o conceito de letramento, bem como, suas práticas pedagógicas decorrentes.

De acordo com Dionísio (2011, p. 138) “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”, assim, conforme a autora o conceito de letramento deve ser revisto. Porque no contexto atual em que os gêneros cada vez mais incorporam

distintos modos de representação, não é mais possível pensar em um indivíduo letrado como aquele que possui apenas as habilidades de leitura e escrita para interagir socialmente, mas sim, aquele que consegue atribuir sentidos a gêneros que incorporam múltiplas fontes de linguagem.

É necessário, então, que o sujeito seja capaz de mover-se de maneira rápida entre os diferentes tipos de letramentos existentes, que hoje são denominados de multiletramentos e que perpassam o letramento computacional, visual, tecnológico, entre outros. Assim, o sujeito letrado atualmente precisa possuir determinadas habilidades que o auxiliem na interpretação, atendendo dessa forma, às necessidades do dia-a-dia, pois hoje os textos são compostos de muitas linguagens ou modos ou semioses.

Fica claro, então, que atualmente se requer do indivíduo, multiletramentos e que estes como declara Rojo (2012, p. 19) são “capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar” os textos contemporâneos compostos pela multimodalidade. E que o professor precisa possuir o conhecimento sobre eles e buscar implantar em sua prática pedagógica atividades que tenham como objetivo desenvolver nos educandos as habilidades necessárias para moverem-se na contemporaneidade como sujeitos capazes de compreender e produzir os gêneros que são constituídos por mais de um modo de representação.

Por sua vez, com relação ao segundo questionamento que fizemos “*Como os textos e as imagens trabalham juntos para construir significados?*”, buscaremos respondê-lo e ao mesmo tempo retomaremos a primeira pergunta, pois iremos voltar nos atentar para o desenvolvimento das habilidades necessárias para leitura do texto multimodal ao refletirmos sobre a integração entre texto e imagem em um gênero textual.

Como o gênero charge é o nosso instrumento para o desenvolvimento de habilidades de leitura para o texto multimodal nesta proposta de intervenção, iremos a partir da análise de uma charge, delinear o percurso da construção do sentido através da integração entre texto e imagem.

A charge que analisaremos que se encontra na página seguinte, refere-se à Copa do Mundo que foi realizada no Brasil em 2014, mas sua temática está relacionada com as discussões que antecederam ao mundial de futebol. Analisemos a charge.



Figura 12 – Charge do Jota A, 14/05/2014

Como nas charges o primeiro elemento que chama atenção do leitor é o não verbal, na charge da figura 12, o leitor se depara com imagens estáticas (personagens caricaturados) que correspondem a Presidenta Dilma Rousseff e o ex-presidente da Fifa Joseph Blatter, além deles, também está presente na charge a imagem de um rato. Aqui, o leitor começa a localizar as informações explícitas referentes aos personagens. Dessa forma, será necessário ao mesmo tempo ativar seus conhecimentos prévios sobre o aspecto físico da Presidenta Dilma Rousseff, como: seu corte de cabelo, seus dentes, a roupa vermelha que indica a cor do seu partido político – PT, e além disso, perceber que a faixa que a personagem está usando, não é qualquer faixa, mas sim, a de Presidenta da República.

Por sua vez, o outro personagem (Joseph Blatter), se o leitor não possuir conhecimento prévio sobre suas características físicas, apenas a visualização do personagem não permitirá a construção da inferência sobre quem ele é. Assim, há na charge a presença da linguagem (ou semiose) verbal na modalidade ou modo escrito que corresponde ao diálogo dos personagens caricaturados. E tal fato, auxilia o leitor a identificar o personagem masculino, pois no balão que corresponde a fala da Presidenta Dilma está escrito o nome do outro personagem com quem ela dialoga: “Não se preocupe senhor **Blatter**, vamos fazer a ‘copa das copas!’”

É possível percebermos a partir da análise da charge da figura 12 como o chargista integra os dois modos de representação imagem e palavra ou linguagem não verbal e linguagem verbal, no gênero multimodal charge, pois tais modos mostram-se interdependentes e possibilitam a construção de inferências que servirão como base para o estabelecimento de sentido da charge. Ressaltamos, no entanto, a relevância do conhecimento prévio que o leitor deve também possuir e ser capaz de perceber os elementos intertextuais presentes nela, como: o tema da charge (o fato a que se refere) e o nariz dos personagens substituídos por galhos de árvores, que neste caso, faz referência ao personagem da história infantil Pinóquio que era um boneco de madeira que ao mentir o seu nariz crescia.

Ressalvamos ainda que o leitor deverá mesclar os dois personagens caricaturados Dilma Rousseff e Joseph Blatter com o personagem de história infantil Pinóquio, ou seja, no processo de leitura da charge em questão, é preciso que o leitor admita a mesma característica de Pinóquio (o nariz crescer ao mentir) nos dois personagens da charge, pois somente dessa maneira conseguirá atribuir um sentido para a charge.

Diante da análise que realizamos sobre a charge, é perceptível que um leitor só conseguirá construir um sentido para ela, se o mesmo já tiver desenvolvido as habilidades necessárias para a leitura do texto multimodal, que neste caso seriam:

- Localizar informações explícitas;
- Inferir informações implícitas;
- Identificar o tema;
- Identificar efeitos de ironia e humor.

As habilidades citadas acima mantêm uma relação de interdependência, uma vez que, se observarmos novamente nossa análise da charge da figura 12, perceberemos que é preciso que o leitor identifique na sua leitura dos elementos não verbais as informações explícitas, por exemplo, o corte de cabelo, os dentes, a roupa vermelha e a fisionomia como sendo da Presidenta Dilma Rousseff, ou seja, faça a inferência da informação que está implícita. Assim como, através de outras inferências consiga identificar o tema, bem como os efeitos de humor que estão presentes na charge.

Podemos perceber, assim, que na sala de aula, a leitura do texto multimodal exige, e muito, tanto do professor quanto do aluno, porque não se trata apenas de ler uma imagem, mas sim, acionar cognitivamente informações que são imprescindíveis

para a construção do sentido da charge. Assim, não basta fornecer ao aluno a notícia que gerou a charge (ainda que isso seja de extrema importância no processo de leitura desse gênero), pois dessa maneira, se corre o risco de o aluno fazer apenas a decodificação da charge, uma vez que, a leitura irá ocorrer somente a partir do resgate de informações presentes na imagem, de uma forma mecânica que não vai além daquilo que é visto no texto. Destacamos, então, a necessidade do professor de Língua Portuguesa realizar atividades de leitura que levem o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para a leitura do texto multimodal.

Contudo, é válido também refletirmos sobre um outro aspecto referente a composição das charges, a intertextualidade, pois no processo de leitura das charges o intertexto precisa ser identificado pelo leitor para que a construção do sentido seja assegurada. Assim, no próximo capítulo refletiremos sobre o papel da intertextualidade na charge, bem como seus tipos.

3. A INTERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE LEITURA DA CHARGE

Com o objetivo de compreendermos como se dá o processo da construção de sentidos de uma charge, não podemos ignorar uma das características principais desse gênero, a intertextualidade, pois, se o leitor não conseguir identificar o intertexto presente na charge, não conseguirá compreendê-la. Assim, o fenômeno da intertextualidade merece um olhar mais profundo neste trabalho, uma vez que, nos propomos a desenvolver habilidades de leitura para o texto multimodal, a partir da leitura de charges.

A princípio, os estudiosos que tratam sobre o fenômeno da intertextualidade, advogam que o conceito foi introduzido pela primeira vez no final dos anos de 1960, por Julia Kristeva na área dos estudos literários. A referida autora valeu-se do termo intertextualidade para se referir ao dialogismo bakhtiniano. Desse modo, para Kristeva, com base no que postula Bakhtin, os textos literários redistribuem, propagam outros textos que lhes são anteriores através de textos atuais. Nesta perspectiva, o texto literário é o lugar por excelência do intertexto, pois todo texto literário possui como característica relações implícitas ou explicitamente marcadas com outros textos que o antecederam. “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 2005, p. 68).

Atualmente, contudo, é possível perceber quer seja dentro dos limites da literatura, quer seja fora, a definição de intertextualidade é compreendida como uma propriedade que constitui o texto, como um conjunto de relações explícitas ou implícitas estabelecidas entre um texto com outro ou determinados grupos de textos. Nesta perspectiva, trataremos a seguir sobre o fenômeno da intertextualidade, a partir do que postula os estudos desenvolvidos por Koch et al. (2012) e Koch (1998), pois acreditamos na necessidade de compreendermos os tipos de intertextualidade existentes, para que possamos entender e identificar a presença de tais tipos de intertextualidade nas charges.

3.1 TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE

Conforme Koch *et al* (2012) há dois tipos de intertextualidade: a *strictu sensu* e a *lato sensu*. Em nossa proposta de intervenção didática, no entanto, iremos nos deter em refletir acerca da intertextualidade *strictu sensu*, uma vez que esta, se apresenta de forma mais contundente no gênero charge.

A princípio, a intertextualidade *strictu sensu* acontece quando em um determinado texto, há uma inserção de outro texto (intertexto) que já foi anteriormente produzido e já está estabelecido na memória coletiva e social de um determinado grupo de interlocutores. Assim, se faz necessário que o texto remeta a outro texto ou fragmentos de textos que realmente tenham sido produzidos anteriormente, estabelecendo, desse modo, uma relação. Nesta perspectiva de acordo com Koch *et al* (2012):

Diversos tipos de intertextualidade têm sido relacionados, cada qual com características próprias: intertextualidade temática, intertextualidade estilística; intertextualidade explícita, intertextualidade implícita; autotextualidade (sic), intertextualidade com textos de outros enunciadores, inclusive um enunciador genérico; intertextualidade “das semelhanças” e “intertextualidade das diferenças” (no dizer de Sant’Anna, 1985); intertextualidade intergenérica; intertextualidade tipológica. (KOCH *et al*, 2012, p. 18)

Diante dos vários tipos de intertextualidade existentes, passemos agora a analisar cada um deles de um modo mais pontual.

3.1.1 A charge e o tema: intertextualidade temática

A *intertextualidade temática* acontece quando é possível fazermos uma associação entre textos a partir de uma semelhança existente entre o conteúdo que eles abordam. Este tipo de intertextualidade ocorre, por exemplo, entre textos científicos que são de uma mesma área do conhecimento. Tais textos irão compartilhar de temas e utilizar conceitos e terminologia próprios. Além disso, é possível verificar a presença da intertextualidade temática também entre matérias de jornais e da mídia a respeito de um mesmo assunto, ou ainda, entre os textos literários que são pertencentes a uma mesma Escola Literária, etc.

No caso das charges a seguir é possível encontramos a presença da intertextualidade temática, pois, em ambas, o tema abordado é o mesmo, a saber o escândalo na Petrobras, no qual um suposto esquema de lavagem de dinheiro teria

movimentado alguns bilhões de reais desviados da estatal. Desse modo, ainda que as duas charges apresentem a mesma temática é possível perceber que o assunto é tratado de forma diferente, analisemos então, a charge da figura 14.



Figura 13 – Charge do Nef. Jornal de Brasília.com.br, 17/02/2015

Na charge da figura 13, existe a presença das caricaturas do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva e da atual Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (caracterizada não apenas pelos traços de sua caricatura, mas, também, pela cor vermelha de sua roupa). Os dois personagens da charge, que neste caso, representam o Partido dos Trabalhadores (PT) são apresentados como se estivessem empurrando com muito esforço um carro alegórico, próprio dos desfiles de escolas de samba no carnaval carioca e paulista. Além disso, há também uma informação verbal na charge, a legenda: COMISSÃO DE FRENTE, que auxilia o leitor no processo de leitura da charge. No entanto, nela, não está presente a imagem de um simples carro alegórico, mas sim, uma plataforma petrolífera, que pode ser identificada pelas torres e pelo fogo que queima no alto de uma delas, além disso, está presente na plataforma o símbolo da Petrobras. Assim, há na charge em questão, duas informações que precisam ser mescladas pelo leitor para que ocorra a construção do sentido, a saber, o carro alegórico e a plataforma petrolífera. Neste caso, o leitor não pode desconsiderar a atitude de Lula e da Presidenta Dilma Rousseff – os dois estão empurrando um “carro alegórico” que está sem uma de suas rodas e isto quando

acontece em um desfile de carnaval se configura como um grande problema, pois o carro não consegue se locomover, o que implica em perda de pontos na avaliação do desfile da escola de samba, fato este que confere o caráter humorístico à charge. Assim, a leitura da charge demonstra que o PT e seus representantes maiores estão enfrentando um grande problema no governo que pode ter repercussão tanto na avaliação do governo, quanto futuramente nas urnas.

A situação que é representada pela charge difere bastante daquilo que poderia ser considerado real, pois é improvável que vejamos em algum momento tanto Lula, quanto a Presidenta Dilma empurrando um carro alegórico em um desfile de escola de samba, o que reforça o caráter crítico e humorístico do gênero textual charge. Porém, aquilo que é considerado como impossível pode se tornar “real” no universo das charges.

Já na charge da figura 14, reproduzida na página a seguir, não existe a presença do ex-presidente Lula, mas somente da atual presidenta Dilma Rousseff que aparece deitada sobre uma toalha na praia, ação que indica que ela está relaxando, enquanto algumas pessoas saem correndo da praia fugindo de uma enorme onda de petróleo, que podemos identificar pela cor preta da água e por três barris que também vem acompanhando a onda. Além disso, há também a presença da informação sobre o ano de 2015. Como a presidenta Dilma não demonstra perceber o avanço da onda de petróleo sobre ela, evidentemente que será atingida pela. A partir dos elementos que foram descritos, é possível compreendermos que a charge da figura 14 trata, assim como, a charge da figura 13, sobre os problemas enfrentados pelo governo da presidenta Dilma oriundos do escândalo de corrupção da Petrobras. Desse modo, as duas charges possuem uma relação de intertextualidade temática.



Figura 14 – Charge do Sinovaldo, Jornal NH, 01/01/2015

Ao refletirmos sobre a presença da charge na sala de aula para o desenvolvimento de atividades de leitura, por se tratar de um gênero multimodal, é importante que o professor elabore, além de metodologias dinâmicas, estratégias que a todo momento conduzam os alunos a perceberem a necessidade do conhecimento prévio sobre o intertexto (o fato que gerou a charge), para que se alcance a sua compreensão. Assim, consideramos que pode ser utilizada como uma estratégia nas atividades de leitura, o uso de charges que possuam intertextualidade temática, pois além dos alunos perceberem que o chargista se vale de um fato ocorrido, os estudantes também conseguirão mais facilmente identificar o tema das charges, uma vez que, nelas alguns elementos não verbais poderão se repetir.

3.1.2 A charge e o estilo: intertextualidade estilística

No caso da intertextualidade estilística conforme declara (KOCH *et al*, 2012), ao produzir o texto serão levados em consideração o uso da repetição, imitação, paródia de certos estilos ou ainda variedades linguísticas. Nesse caso, os textos podem reproduzir a linguagem bíblica, fazer uso de um jargão profissional, um dialeto ou até mesmo utilizar o estilo de um determinado gênero ou autor. Em se tratando do gênero textual charge, podemos perceber na figura 15, reproduzida na página a seguir, a presença da intertextualidade estilística.



Figura 15 – Charge do Carlos Newton, Blog do Gavião, 04/10/2009

Na charge que foi criada antes das eleições para presidente da república vemos a então Presidenta Dilma que na época ainda lançaria a sua candidatura sendo observada pela também futura candidata Marina Silva. É possível identificar na charge, uma fala bastante conhecida da história infantil da Branca de Neve, na qual sua madrasta invejosa possuía um espelho para quem sempre perguntava “*Espelho, espelho meu! Existe alguém mais linda do que eu?*”

É importante ressaltar que além do conhecimento a respeito da notícia sobre a época em que estavam sendo lançadas as candidaturas para presidência do país, o leitor precisa acionar seu conhecimento de mundo, para que consiga realizar a mesclagem entre a personagem da história infantil com a Dilma Rousseff no momento da leitura da charge, a fim de construir um sentido para a mesma. E isto é um dos aspectos relacionados a leitura de charges que nos propomos a auxiliar os estudantes a desenvolverem a partir da aplicação de nossa proposta de intervenção, como será visto mais adiante.

No caso da charge da figura 15 identificamos uma intertextualidade estilística, uma vez que, o chargista reproduz em seu texto a fala de um personagem de uma história infantil. Aqui, então, notamos também mais uma característica importante para a leitura do

gênero charge: o processo de mesclagem. Dessa forma, o leitor deve estar atento para tal característica, pois deve acionar o seu conhecimento de mundo e considerar como um fato possível aquilo que vê na charge.

Ao pensarmos em uma atividade de leitura, consideramos também que o professor ao selecionar uma charge com a presença da intertextualidade estilística deve estar atento a condução que dará ao processo de leitura da mesma, porque é necessário que os alunos acionem conhecimento de dois intertextos e os associem. Não basta conhecer o intertexto relacionado ao fato, é preciso que os alunos sejam conduzidos a realizar inferências que muitas vezes irão ultrapassar os limites daquilo que é real, no caso da charge da figura 15, os alunos necessitam apreender o sentido do que foi dito por uma personagem de uma história infantil, ou seja, que no mundo real não existe, caso isso não aconteça o sentido da charge ficará prejudicado.

3.1.3 A charge e o explícito: intertextualidade explícita

A intertextualidade explícita, ocorre quando houver a menção da fonte do intertexto no próprio texto. Isto acontece por meio de citações, referências, menções, resumos traduções e resenhas. Este tipo de intertextualidade geralmente é utilizado em texto argumentativos com o objetivo de empregar o recurso à autoridade, ou ainda nas interações face a face para se fazer retomadas, contradizer ou mesmo demonstrar interesse e atenção no diálogo.

Salientamos aqui, que esse é o tipo de intertextualidade mais trabalhado pela escola, principalmente no que tange aos textos com predomínio da linguagem verbal, que como já vimos no capítulo anterior é o mais utilizado pelos professores nas atividades de leitura em detrimento dos textos multimodais.

Mas nas charges é possível também identificarmos a presença da intertextualidade explícita. Observemos, então, a charge da figura 16 a seguir, na qual o próprio autor indica uma remissão à Roberto Gomez Bolãnos, quando introduz na charge um trecho da música de abertura do seriado mexicano no Brasil “*Aí, vem o Chaves, chaves...*”, e insere o nome do comediante e escritor na charge, acompanhado do ano de nascimento e de morte, para identificar que a charge é para realizar uma homenagem à Roberto Gomez Bolãnos que faleceu.



Figura 16-Charge do Alpino, Tribuna da Internet, 30/11/2014

3.1.4 A charge e o implícito: intertextualidade implícita

Segundo Koch, a intertextualidade implícita “ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e de ironia.” (KOCH, 1998, p. 49). É válido que notemos neste momento que a intertextualidade estilística vista anteriormente, necessita da intertextualidade implícita, para sua constituição, uma vez que, a primeira faz uso da repetição, imitação ou paródia.

Assim, nos casos em que há intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor seja capaz de recuperar o intertexto, sem que para isto, seja necessária sua identificação no texto, mas não existe nada capaz de assegurar que tal fato acontecerá, porém, se isto não ocorrer o estabelecimento do sentido será prejudicado. É por tal motivo que na leitura de uma charge, necessário se faz que em sala de aula o aluno seja orientado a buscar seus conhecimentos de mundo para recuperar o intertexto presente nela, ou então, adquira novos conhecimentos a respeito da temática da charge para que isto o auxilie na construção de seu sentido. Desse modo, o professor pode propor atividades lúdicas que ativem e ampliem o conhecimento de mundo do educando que estão relacionados ao tema da charge que está sendo lida.

Não ignoramos o fato de que na tentativa de ativação e ampliação do conhecimento prévio do leitor as metodologias empregadas podem demandar mais tempo para serem elaboradas e até mesmo o uso de mais recursos, no entanto, não podemos negar o nosso papel enquanto educadores que visam alcançar o aprendizado de seus alunos. Portanto, não apenas com a intertextualidade implícita, mas todos os tipos de intertextualidade requerem uma metodologia adequada e que possam de fato auxiliar os estudantes a identificarem e inferirem o intertexto que está implícito na charge.

Enfatizamos ainda o fato de que por se tratar de um gênero com a presença das linguagens verbal e não verbal, ele se torna mais complexo e isso exigirá mais atenção do leitor e inferências mais elaboradas, pois no caso de charges com intertextualidade implícita, como dito anteriormente, o leitor deve ser capaz de acionar dois intertextos e inferir a partir deles, para que consiga compreender a charge.

Analisemos agora as charges das figuras 17 e 18 nas quais estão presente a intertextualidade implícita.

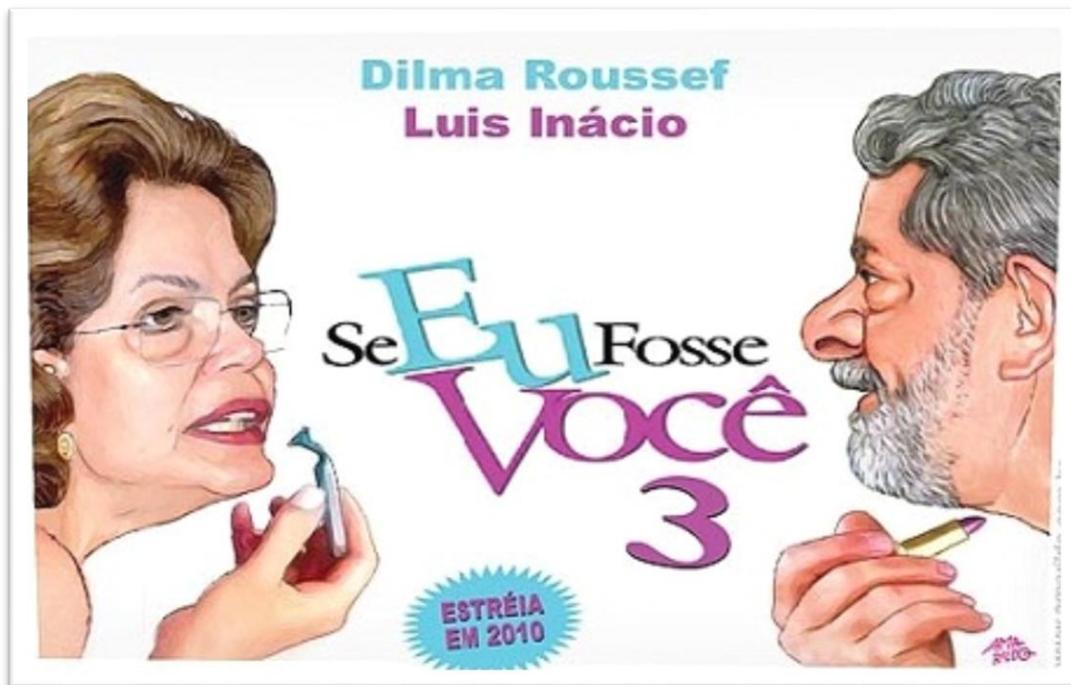


Figura 17 - Charge do Amarildo, Blog do Mesquita, 11/03/2009

É possível observarmos na charge da figura 18, a presença das caricaturas da atual presidenta Dilma Rousseff e do ex-presidente Lula. Tal charge foi criada no ano anterior as eleições de 2010 em que a atual presidenta se preparava para lançar junto com o PT a sua candidatura à presidente da república. Na charge, há uma intertextualidade implícita com o cartaz de divulgação do filme protagonizado por Glória Pires e Tony Ramos – Se

eu fosse você – no qual um casal por causa de um eclipse trocava de corpo um com o outro e passavam a viver situações cômicas uma vez que o homem deveria assumir todas as responsabilidades e situações da mulher e vice-versa. Desse modo, para que o leitor da referida charge consiga compreendê-la é imprescindível que ele identifique o intertexto implícito referente ao cartaz de divulgação do filme *Se eu fosse você* que está presente na charge, através da posição ocupada pelas caricaturas e o que elas estão fazendo, além de possuir o conhecimento prévio sobre a situação-chave em que está embasado o enredo do filme.



Figura 18 - Charge do Fernando Cabral, Site do PSDB, 31/07/2012

Na charge da figura 18 novamente estão presentes as caricaturas da presidenta Dilma e do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva. Nessa charge, o intertexto que diz respeito ao fato que originou o texto chárigo, foi o julgamento de políticos ligados ao PT acusados de participarem do chamado mensalão. Contudo, para que o leitor possa construir um sentido para a charge ele necessitará não apenas reconhecer esse intertexto, mas também um outro, pois nela há uma intertextualidade implícita com uma cena bastante conhecida do filme *O sexto sentido*, no qual um garoto de nove anos tem a capacidade de ver e falar com os mortos e passa a ser acompanhado por um psicólogo infantil. Na charge há também uma intertextualidade explícita na legenda, porque nela é feita uma alusão ao filme com a exposição de seu nome.

O chargista se baseou na cena clássica do filme em que o garoto revela que vê pessoas mortas. Dessa forma, se tal charge fosse utilizada por um professor para desenvolver uma atividade de leitura, seria preciso que ele conduzisse os alunos a

acionarem seus conhecimentos sobre o intertexto do contexto real (o julgamento de alguns políticos no caso do mensalão) e as caricaturas de Dilma e Lula deveriam também ser identificadas. Além disso, os educandos também deveriam mobilizar conhecimentos referentes ao filme e principalmente a cena que foi escolhida pelo chargista. Aqui, há um aspecto fundamental que necessita ser reconhecido pelo leitor para que ele possa inferir o humor presente na charge: o filme tinha como traço constitutivo o horror psicológico. Por essa razão também a expressão de terror e medo tanto em Dilma quanto em Lula.

Assim, se por acaso, os alunos não se atentarem para o traço constitutivo do filme e o professor não conduzir os estudantes na ativação ou apreensão desse conhecimento, o processo de leitura da charge será incompleto, o que implicaria em problemas com o sentido estabelecido para ela. É por este motivo que frisamos a relevância do papel do professor na condução da atividade de leitura da charge em sala de aula, não basta entregar aos alunos uma cópia da notícia relacionada com charge e esperar que os alunos a compreendam, é imprescindível que sejam feitas intervenções a todo instante para que o aluno consiga acionar seus conhecimentos, refletir e inferir para entender a charge e este é um processo que pode e deve ser repetido caso seja necessário.

Diante do que dissemos, reforçamos que a metodologia empregada deve ser consistente, modificada quando preciso for durante o processo de leitura e também atrativa para os estudantes, pois uma vez motivados a participarem da atividade, o desenvolvimento desta com certeza trará bons resultados.

Ainda com relação à intertextualidade implícita, ressaltamos que a mesma pode ser classificada em dois tipos: intertextualidade das semelhanças e intertextualidades das diferenças, como assevera Koch *et al*, (2012). Conforme as autoras, a primeira está relacionada com as paráfrases, pois seguem a orientação argumentativa do texto-fonte, por sua vez, a segunda relaciona-se com os enunciados parodísticos que buscam contradizer, ridicularizar ou argumentar em sentido contrário com o texto-fonte.

Temos como exemplo de intertextualidade das semelhanças, as charges que acompanham um texto jornalístico, com o objetivo de agregar sentido ao texto escrito. Já a intertextualidade das diferenças é a mais comum no texto chárstico, pois tal gênero possui como um de seus objetivos criticar algum fato, como no exemplo da figura 19 na página a seguir, em que o chargista Sid faz uma crítica com o intuito de ridicularizar a situação do time do Vitória com relação ao campeonato baiano. Desse modo, o time é representado pelo seu mascote, um leão, que vai desanimado procurar

a salvação do time, ou como afirma a própria charge, o fim do sofrimento em um templo da Igreja Universal do Reino de Deus.



Figura 19 – Charge do Sid, Charge Online, 14/04/2015

3.1.5 A charge e a autoria do texto citado: intertextualidade com intertexto alheio, próprio ou atribuído a um enunciador genérico

A partir do momento em que é levada em consideração a questão da autoria do texto citado, existe a possibilidade da ocorrência de um dos três tipos de intertextualidade: com intertexto alheio, com intertexto próprio e com intertexto que pode ser atribuído a um enunciador genérico.

No caso da intertextualidade com intertexto alheio será possível verificar a presença no texto de uma outra voz, sendo que tal voz será nomeada ou não e ao mesmo tempo também pode ser introduzida ou não pelas expressões: *segundo fulano, de acordo com sicrano, etc.* Um exemplo de charge com intertexto alheio pode ser visto na figura 20, pois o próprio chargista indica a remissão que faz ao cantor Pablo, com a inserção do trecho da música *Vingança do amor*, a caricatura do cantor na charge, o gesto do punho fechado sobre o rosto de outro personagem da charge, a palavra *sufrência* (normalmente utilizada para fazer referência ao cantor Pablo), bem como, a indicação do mesmo nome que possui o jogador e o cantor na legenda da charge. A charge em questão se refere ao jogo em que o time do Vitória perdeu para o time do Figueirense por dois a zero, sendo os dois gols feitos pelo atacante Pablo.

Como é possível observar, na intertextualidade com intertexto alheio estará presente também a intertextualidade explícita, uma vez que será registrado explicitamente a autoria do intertexto utilizado.



Figura 20 – Charge do Sid, Blog Voz da Bahia, 24/11/2014

Já na intertextualidade com intertexto próprio serão retomados segmentos de textos do próprio autor. É o que podemos observar nas charges das figuras 21 e 22 a seguir, criadas por Chico Caruso:



Figura 21 – Charge do Chico Caruso, O Globo, 15/12/2014



Figura 22 – Charge do Chico Caruso, O Globo, 17/12/2014

Assim, na charge da figura 21 que foi publicada no dia 15/12/2014, são apresentadas as caricaturas da ex-presidente da Petrobras, Graça Foster e da Presidenta da república, Dilma Rousseff que está sentada sobre um barril de petróleo prestes a explodir. Tal objeto faz referência ao mesmo tempo, tanto ao caso do escândalo de corrupção da Petrobras, quanto a expressão de que uma bomba está prestes a explodir, ou seja, uma notícia desagradável chegará. A ex-presidente da estatal, além de estar com esparadrapos sobre os lábios, faz um gesto que indica que manterá seu silêncio perante as notícias de corrupção na empresa. Já na charge da figura 22, publicada no dia 17/12/2014, é feita a retomada dos elementos não verbais que compõem a charge da figura 21, assim, é possível identificar as mesmas caricaturas em um mesmo contexto, porém agora tanto Dilma Rousseff quanto Graça Foster estão com as bocas lacradas e sentadas sobre o barril, esperando o momento em que ele irá explodir.

Ao observarmos como se dá a intertextualidade com intertexto próprio, não podemos ignorar que durante uma atividade de leitura a utilização de charges que possuem tal tipo de intertexto podem também auxiliar o aluno para que ele amplie seus conhecimentos a respeito da temática da segunda charge, fato que obviamente, possibilitará que o educando não tenha muitas dificuldades no processo de leitura dela.

Por sua vez, a intertextualidade com intertexto atribuído a um enunciador genérico, conforme ressalta Koch *et al* (2012) refere-se aos “casos de enunciações de origem desconhecida, como provérbios, frases feitas, ditos populares, que fazem parte da cultura do povo e que se repetem anonimamente através do tempo.” Como podemos observar na charge da figura 23, em que existe a remissão ao dito popular *não largar o osso*, que significa não abrir mão de algo muito bom ou que se gosta muito. Assim, no texto chárstico a seguir é retratada a questão dos cargos, mais especificamente o fato do Partido PMDB tentar impor Eduardo Cunha ao governo Dilma.



Figura 23 – Charge do Cabalau, Blog Sete Candeeiros Cajá, 31/10/2014

3.1.6 A charge e os outros gêneros: intertextualidade intergenérica

Por fim, a intertextualidade intergenérica trata das relações que os diferentes gêneros do discurso podem manter entre si no que tange à forma composicional, ao

conteúdo temático e ao estilo, assim, com o intuito de produzir um determinado efeito de sentido pode ocorrer a substituição de uma determinada cena enunciativa por outra, geralmente vinculada a um gênero diferente. Ou seja, um gênero exercerá a função de outro, é o que foi denominado por Marcuschi (2008) como intergenericidade. Observamos na charge da figura 24 um exemplo de uma charge com a presença da intertextualidade intergenérica, pois na charge é assumida uma nova cena enunciativa referente ao gênero piada para fazer uma crítica ao plano nacional de segurança do governo.

O leitor da charge deve então, com vistas a compreendê-la, identificar a presença do intertexto fundamentado sobre o gênero piada, assim, ele deve resgatar em seus conhecimentos que diante de uma piada o leitor quando a entende, dá risada, pois compreendeu o humor presente nela.



Figura 24 – Charge do Sinfrônio, Notícias de Itabuna, 08/08/2009

Diante do que foi exposto neste capítulo e das reflexões que fizemos, foi possível constatar que pelo fato de ser um elemento constituinte da charge, a intertextualidade, não pode ser desconsiderada pelo professor no momento da leitura do gênero, pois caso contrário, o aluno não irá realizar as inferências necessárias para construir o sentido do texto.

Desse modo, a metodologia empregada pelo professor deve ser bastante cuidadosa para que o educando consiga identificar o intertexto presente na charge.

Não basta o professor informar sobre o intertexto ou entregar a cópia da notícia sobre o fato, pois durante o processo de leitura de uma charge, é necessário que o aluno realize inferências para compreender o intertexto e é neste momento que o professor deve lançar mãos de estratégias na condução da identificação do mesmo.

No próximo capítulo, então, descrevemos o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção didática e apresentamos os resultados obtidos com as atividades de leitura com o gênero charge, com o objetivo de desenvolver habilidades para leitura do texto multimodal.

4 O ENSINO DE LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL: DISCUTINDO A PROPOSTA

Neste capítulo discutimos a nossa proposta de intervenção didática. A princípio, tratamos a respeito dos tipos de pesquisa que utilizamos: a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e a pesquisa-ação. Visto que nosso trabalho é no âmbito da educação, particularmente o ensino de Língua Portuguesa, a escolha dessa metodologia justifica-se pelo fato de que a pesquisa etnográfica² possui como objetivo o desenvolvimento do estudo das pessoas em seu próprio ambiente e a pesquisa-ação propor uma prática de investigação compartilhada, na qual tanto o pesquisador, quanto o pesquisado estão envolvidos e são responsáveis pelo processo investigativo. Além disso, na pesquisa-ação busca-se pensar sobre uma realidade, a partir de um problema, para que ao final do processo sejam empreendidas ações intervencionistas.

Como já foi dito, a base deste trabalho é o ensino de Língua Portuguesa, assim, consideramos que a pesquisa etnográfica nos dá um maior suporte no processo de compreensão da pluralidade que existe na sala de aula e faz com que esta seja um espaço de (re)criação de saberes onde diversos aspectos (conhecimentos, comportamentos, valores, ações planejadas e realizadas) irão influenciar a relação entre ensinar e aprender.

Por sua vez, a pesquisa-ação nos oferece, enquanto professores, instrumentos que permitem localizar um problema do grupo, observar a ação e reflexão dos participantes nas etapas da pesquisa e, a partir disso, flexibilizar e ajustar as ações que serão desenvolvidas ao longo do processo em busca do desenvolvimento de atividades que possibilitem a ressignificação da prática pedagógica, neste caso, com relação ao desenvolvimento da competência leitora para o texto multimodal.

Como o tipo de pesquisa desenvolvido por nós foi a pesquisa-ação, o grupo selecionado para participar das oficinas que elaboramos foi uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental 2. Nessa turma, realizamos anteriormente uma atividade diagnóstica na qual detectamos que os alunos possuíam algumas dificuldades no processo de leitura do texto multimodal charge. A partir disso, nos propomos a desenvolver oficinas que auxiliassem os alunos a desenvolverem habilidades para ler esse tipo de texto, bem como, outros textos multimodais.

² Ressaltamos que a verdadeira pesquisa etnográfica é realizada somente por antropólogos e sociólogos.

Desse modo, neste capítulo, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa e as atividades de leitura que foram desenvolvidas. Assim, discutiremos cada oficina realizada com os alunos e também faremos uma análise das atividades feitas por eles com o gênero multimodal charge.

4.1 ETNOGRAFIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A pesquisa etnográfica surgiu no âmbito da Antropologia a partir do momento em que se percebeu a necessidade de entender aspectos pertinentes às sociedades no que tange as suas relações socioculturais, comportamentos, saberes e práticas não mais através da separação entre quem observava e possuía o conhecimento sobre as comunidades em seu contexto e os pesquisadores que distantes do contexto real de tais comunidades, analisavam os dados.

De acordo com Silva *et al* (2010) dois teóricos promoveram mudanças nas pesquisas etnográficas. Um deles foi Franz Boas (1858 – 1942) que defendeu a ideia de que o pesquisador deveria ser um homem de campo que deve registrar e fazer a descrição de tudo que compõe a comunidade, desde o mais simples elemento que perpassa o material de que são construídas as casas, até o comportamento, as relações e os mitos que são difundidos na comunidade.

O outro teórico citado por Silva foi Malinowski (1884 – 1942) por considerar que para compreender o homem na sua totalidade (social, biológica e psicológica) é preciso analisar as situações que acontecem dentro do grupo no qual vive, se relaciona e age. Sendo que isto, só poderia ocorrer através de um trabalho de campo, por meio da observação participante.

Com as contribuições feitas pelos dois teóricos sobreditos a pesquisa na área da etnografia passou a tentar compreender a sociedade a partir do ponto de vista dos indivíduos que nela estão inseridos. Assim, não basta fazer perguntas, é preciso conviver com o indivíduo em seu contexto real, como declara Silva *et al*:

[...] Não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si. Então, o ir, o ver e o viver com os nativos representaram o marco inicial do surgimento da antropologia científica e a observação participante se tornou a principal técnica para atingir esses objetivos. (SILVA, *et al*, 2010, p. 5)

Em nosso caso, por realizarmos uma pesquisa de cunho etnográfico, fomos à campo, mais precisamente, para sala de aula, onde desenvolvermos nossa pesquisa.

Lá realizamos uma atividade diagnóstica com os alunos, fizemos roda de conversa com eles e aplicamos um teste-piloto. Assim, não bastou para nós apenas ouvir que os alunos possuem dificuldades para ler o texto multimodal, foi necessário que passássemos por uma experiência com eles, ouvi-los, ou seja, foi preciso interagir com os sujeitos que participariam da nossa pesquisa.

Por fim, é possível compreendermos desta forma, que as pesquisas etnográficas possuem como base a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudos. E que necessário se faz que o pesquisador possua uma sensibilidade ao outro participante da pesquisa e o contexto no qual ele está inserido para que se alcance uma pesquisa etnográfica de qualidade.

4.2 A PESQUISA-AÇÃO

Como já foi dissemos, em nossa proposta de intervenção didática foram adotadas uma abordagem de pesquisa qualitativa de vertente etnográfica e a pesquisa-ação. Sobre a pesquisa-ação admitimos o que afirma Thiollent, que se trata de:

[...] 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, 2005, p. 16)

A pesquisa-ação surgiu de um contexto no qual ocorreram mudanças epistemológicas nas ciências humanas e sociais que foram desencadeadas a partir da oposição de cientistas sociais às leis universais sobre a produção do conhecimento.

O referido contexto foi o final do século XIX, em que os paradigmas dominantes que valorizavam as certezas, os resultados que deveriam ser incontestáveis e a determinação de princípios normativos atemporais começam a ser contestados em favor de novas possibilidades de produção científica, para estabelecer o pensamento que se relaciona com o movimento, à contradição e à totalidade, superando deste modo, a lógica linear, como declara Miranda:

Os questionamentos as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade absoluta e a evolução do pensamento científico fizeram emergir novos paradigmas de investigação, os quais colocaram novas perspectivas de entendimento da realidade. Se antes se buscava a ordem e refutava-se desordem, a simplicidade em oposição à complexidade, o

uno ao diverso, os novos paradigmas analisam as relações inerentes a esses pares dialéticos. (MIRANDA, 2012, p. 14)

A partir dessa nova vertente de pensamento surge o paradigma científico de natureza qualitativa, que não irá negar as relevantes contribuições que foram feitas pelo modelo clássico, contudo, vai propor novos princípios para o processo de produção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa, então, se constituirá como uma atividade situada que possibilita a localização do observador no mundo. Assim, de acordo com Silva *et al* (2010) na pesquisa qualitativa está envolvida uma abordagem naturalista que visa interpretar o mundo circundante, ou seja, os pesquisadores imersos em seus cenários naturais irão desenvolver seus estudos, tentando compreender ou interpretar os fenômenos a partir dos significados que os indivíduos atribuem a eles. É o que confirma Denzin e Lincoln:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...] Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17 *apud* Silva *et al*, 2010, p. 3)

Torna-se evidente, então, que a pesquisa qualitativa diferentemente da pesquisa quantitativa utiliza diversas técnicas com o objetivo de compreender e interpretar diversos aspectos que compõem o ambiente da investigação.

A realidade que propicia os fenômenos investigados passa, então, a ser analisada sob o ponto de vista que a reconhece como sendo histórica e socialmente construída, fato este, que conduz a refutação da ideia de que os resultados podem ser generalizados, uma vez que, não existem leis que são aplicáveis a todo tempo e lugar, mas sim, concepções interpretativas que consistem em possibilidades de conhecer.

É nesse contexto, no qual surgem novas possibilidades de produção de conhecimento, que a pesquisa-ação vai insurgir como uma metodologia alternativa para pesquisas. Tendo como fundamento a abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi formada para que auxiliasse na compreensão de um determinado fenômeno em seus aspectos característicos e, além disso, propor alternativas de ação para sanar dificuldades ou problemas, entretanto, estes devem ser estudados e resolvidos em

conjunto, ou seja, juntamente com a comunidade envolvida. Assim, de acordo com Miranda:

A pesquisa-ação visa mudanças e resoluções de problemas, pressupondo uma ação coletiva entre os participantes do processo investigativo/interventivo. A relação do pesquisador com o meio é interativa, desprovida de circunstâncias pré-fabricadas ou de definições concebidas a priori. O que existe nessa relação é uma ação intencional e deliberada, porém não previamente planejada, já que o trabalho é “com os outros” e “não sobre os outros.” (MIRANDA, 2012, p. 15)

Na pesquisa-ação, deste modo, os participantes não serão apenas indivíduos que fazem parte de um processo de análise para o pesquisador, mas desempenham um papel ativo no processo. Aqui, é válido ressaltar, que em nossa pesquisa os alunos participantes exerceram um papel relevante e ativo ao longo do processo, pois eles não apenas participaram de uma pesquisa, mas contribuíram para o seu andamento, pois, por exemplo, as estratégias metodológicas utilizadas foram baseadas naquilo que os educandos declaravam à pesquisadora.

Com relação à postura do pesquisador, a pesquisa-ação instiga para que aconteça uma mudança, pois diferente das pesquisas convencionais, além da investigação e reflexão teórica, o pesquisador deve realizar uma ação no campo. Ele torna-se desta maneira, um interventor, um agente de mudança que acredita que os fatos podem ser modificados e reconstruídos.

Os problemas que irão justificar uma investigação por parte do pesquisador serão descobertos por meio da interação do mesmo com a sua realidade, isto é, através da análise do cotidiano, nas relações que são constituídas com os diferentes autores que formam o contexto social, cultural e histórico. Da mesma forma, ocorre com as hipóteses que também são formuladas na problematização do cotidiano, na observação da cultura dos participantes, o que permite modificações ou substituições das hipóteses se no decorrer do processo surgirem novas informações ou acontecimentos no cenário que está sendo investigado.

Desse modo, é que a pesquisa-ação corresponde a um dinâmico processo de ação, reflexão e ação-refletida, pois como afirma Miranda:

O exercício da reflexão possibilita novos olhares sobre a realidade, uma interpretação mais pertinente, a qual subsidia a ação refletida, resultante do movimento de pensar sobre o real tendo como ponto de partida os seus problemas, e como ponto de chegada a proposição de ações intervencionistas. (MIRANDA, 2012, p. 17)

Compreendemos então, que a pesquisa-ação possui como objetivo investigar fatos e acontecimentos no âmbito social, sobretudo daqueles que necessitam uma

intervenção para que se alcance a resolução de problemas ou ainda propiciar a construção de novos hábitos e costumes.

Ao reconhecer que toda atividade de pesquisa busca a solução para um determinado problema, a partir da indagação e investigação, estes aspectos irão possibilitar que no âmbito da ciência seja elaborado um conhecimento que nos permite o entendimento da realidade e nos orienta em nossas ações. No tocante à pesquisa-ação, a ação irá corresponder ao que precisa ser desenvolvido ou ainda transformado para solucionar um problema específico.

4.2.1 Pesquisa-ação: o contexto escolar

De acordo com Miranda (2012) a pesquisa-ação aplicada ao contexto da sala de aula começou a ocorrer no final dos anos setenta na Inglaterra, uma vez que, é possível encontrar na escola um *locus* privilegiado para tal pesquisa devido à complexidade que a caracteriza.

Pelo fato dos problemas que surgem na escola quase sempre demandarem uma prática, a pesquisa-ação se apresenta como altamente eficaz para este contexto, pois ela possui como princípio básico o desenvolvimento de ações que sejam capazes de responder à questões/problema de um modo ativo, interativo e participativo. Dessa forma, a pesquisa-ação tem sido bem aceita entre educadores, porque de acordo com Thiollent há:

[...] Uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares. (THIOLLENT, 2005, p. 76)

Ressalta-se, ainda, que os indivíduos que estão imersos no processo da pesquisa-ação começam a compreender suas ações de um modo mais racional, diante de determinadas circunstâncias nas quais estão envolvidos e passam a estabelecer uma relação articulada entre teoria e prática.

As práticas serão frequentemente postas à reflexão a partir de um auxílio teórico, que possibilita reconstruir as concepções que o professor possui. Assim, a pesquisa-ação permite que, através de uma forma dinâmica, sejam analisadas as dificuldades e necessidades, considerando o contexto que abrange a realidade que está sendo investigada e os agentes envolvidos.

A pesquisa-ação também fornece ao professor/pesquisador a possibilidade de continuação de ações planejadas fundamentadas na ação/reflexão/ação fato que permite aos educadores ampliar suas abordagens, uma vez que, tanto suas práticas, quanto seus conhecimentos serão discutidos e ampliados formando, desta maneira, novas possibilidades de mediação pedagógica.

A reflexão exerce um papel importante no contexto da pesquisa-ação, pois ao propiciar o desenvolvimento de novas experiências e que outras sejam ressignificadas, busca-se alcançar o objetivo da emancipação dos sujeitos que participam do processo educativo em sala de aula.

Assim, ao identificar através de sua experiência enquanto docente de Língua Portuguesa e por meio do diagnóstico realizado com a turma que participou da pesquisa, que muitos educandos possuem dificuldades de leitura com o texto multimodal, o objetivo da pesquisadora não foi desenvolver uma pesquisa que ao final confirmasse um problema. Mas, através de uma ação intervencionista, nesse caso, uma proposta de intervenção didática, modificar tal situação. Ao aplicarmos a nossa proposta, buscamos a transformação de uma realidade que ainda, infelizmente, se apresenta quando os alunos estão diante de um texto multimodal.

A seguir iremos apresentar os sujeitos que participaram da aplicação de nossa proposta de intervenção didática, bem como, o contexto escolar no qual eles se encontram e mais à frente discutiremos sobre as atividades de leitura desenvolvidas pelos educandos com o gênero charge.

4.3 APRESENTAÇÕES DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS

A escola escolhida para aplicação de nossa proposta de intervenção didática está localizada no município de Santo Antônio de Jesus – Ba e encontra-se em uma região periférica. Tal escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A instituição escolar está condicionada às diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santo Antônio de Jesus e conta ainda com a administração de uma diretora e duas vice-diretoras. Além disso, para cada nível (Fundamental I e Fundamental II) há uma coordenadora responsável pelas atividades pedagógicas que ali são desenvolvidas.

A escolha da escola em questão para realização desta proposta de trabalho justifica-se pelo fato da professora/pesquisadora já conhecer o perfil dos alunos que compõem a instituição escolar e pelo conhecimento que possui sobre as dificuldades de compreensão leitora dos mesmos, uma vez que, já lecionou na instituição.

A turma selecionada para aplicação da proposta corresponde ao 9º Ano (8ª série) do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, constituído por um total de 29 alunos, em sua maioria meninas.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa a escola possui como base para a sua proposta pedagógica a prática de um ensino que garanta a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos que são indispensáveis para que eles possam exercer efetivamente a sua cidadania na sociedade da qual fazem parte. Desse modo, também é um objetivo da escola desenvolver em seus alunos habilidades e competências que os tornem capazes de realizar a interpretação de diferentes textos que circulam socialmente, além de nas mais variadas situações produzirem textos eficazes.

Com relação aos alunos a maioria é atendida no turno matutino. São estudantes provenientes de famílias com renda baixa e que muitas vezes precisam trabalhar para ajudar nas despesas de suas casas, aspecto este que caracteriza a maioria dos alunos da turma que foi escolhida para o desenvolvimento desta proposta de intervenção didática.

No próximo tópico iremos analisar as atividades de leitura que foram desenvolvidas durante a realização de oito oficinas com os alunos. Destacamos que iremos refletir sobre as atividades com base nos postulados teóricos que vimos até aqui e que nortearam a elaboração das mesmas, assim como, fundamentaram as discussões. Além disso, refletiremos a partir dos resultados obtidos com as atividades de leitura, se a nossa proposta de intervenção didática alcançou ou não o seu objetivo geral de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora do texto multimodal.

4.4 OFICINA 1: APRESENTANDO A PROPOSTA DAS OFICINAS

O primeiro dia de oficina (Apêndice 1) foi marcado por muita expectativa por parte da pesquisadora, que tinha consciência da tarefa que deveria empreender a partir daquela data. Assim, por ser o primeiro encontro com a turma, agora não mais

para realizar uma atividade diagnóstica ou para observar os alunos durante uma aula de Língua Portuguesa, foi desenvolvida uma dinâmica com o objetivo de integrar a turma com a pesquisadora.

Antes de iniciar a dinâmica os alunos foram orientados sobre como seria a realização dela. Desse modo, foi apresentada uma caixa embrulhada para presente, na qual havia chocolates, entretanto, seu conteúdo a princípio não foi revelado. A dinâmica (Anexo 1) teve início com a escolha de um aluno pela pesquisadora, que solicitou ao mesmo que dissesse o nome de um colega e entregasse a caixa para ele, pois o considerava como o mais simpático da turma. Assim, a caixa foi repassada para todos os alunos a partir da declaração de uma qualidade expressa pelo texto lido pela pesquisadora. Ao final da dinâmica a professora refletiu com os alunos sobre a troca de conhecimentos que iria acontecer durante a realização das oficinas e sobre a importância da participação dos educandos nas atividades.

Em seguida foi realizada uma roda de conversa com os educandos a respeito da proposta de trabalho que seria desenvolvida a partir daquele dia. Para tanto, a professora explicou o que motivou o desenvolvimento das oficinas e lembrou aos alunos a atividade diagnóstica que eles realizaram anteriormente, assim como, algumas afirmações feitas pelos alunos a respeito do que é um texto e se a charge é um texto ou não. A professora também explicitou o objetivo geral das atividades de leitura: o desenvolvimento de habilidades fundamentais nos alunos para ampliar da competência leitora do texto multimodal.

Após o diálogo para apresentar a proposta de trabalho, a professora com o auxílio de recurso multimídia, com o objetivo de que os alunos compreendessem as características do gênero charge, explicou aos educandos as diferenças entre ele e outros gêneros multimodais que possuem características semelhantes à charge, nesse caso, as caricaturas, as tirinhas e os cartuns.

Foram apresentados exemplos de cada um dos gêneros citados e a pesquisadora elencou as principais características deles, sempre buscando levar os alunos a perceberem os elementos não verbais e a presença simultânea dos dois modos de representação: verbal e não verbal. Para tanto, foram utilizados também cartazes que os próprios alunos criaram na aula de Língua Portuguesa e afixaram nas paredes da sala sobre os dois tipos de linguagem. Acreditamos que a coincidência de existir na sala cartazes que continham o que podemos chamar de definição teórica sobre os tipos de linguagens e a apresentação dos gêneros charge, caricatura, tirinha

e cartum, serviu para demonstrar para os educandos, mais uma vez, onde se “materializava” aquilo que eles em outro momento estudaram.

As características pertinentes ao gênero charge foram apresentadas aos educandos que começaram a analisar algumas charges com o auxílio da professora. Desse modo, foi explicitado que a charge apresenta as seguintes características:

- Pode ser encontrada em jornais e em sites;
- Se trata de um texto crítico e humorístico;
- Apresenta a linguagem verbal e não verbal ao mesmo tempo;
- Está relacionada com alguma notícia, sendo necessário que o leitor conheça o fato que permitiu a criação da charge, para que possa compreendê-la.

Como dissemos, os alunos analisaram algumas charges com a professora. A princípio, naquele momento, não foram expostos os fatos que possibilitaram a criação das charges. Buscamos não os apresentar para que os alunos percebessem a importância do conhecimento prévio sobre a notícia que o leitor necessita ter. Assim, a primeira charge analisada foi a da figura 25:



Figura 25 - Charge do Iotti, Zero Hora, 15/11/2014

Ao exibirmos a charge acima, os alunos foram convidados a descreverem o que visualizavam nela e com certo receio uma aluna disse que a caricatura da mulher sentada à mesa seria da Presidenta Dilma Rousseff. Com relação ao símbolo que está atrás da presidente os educandos não conseguiram identificá-lo. Dessa forma, a

professora, então, informou aos alunos sobre o fato que originou a charge: o escândalo da corrupção na Petrobras. Contudo, os alunos não conseguiram construir um sentido para a charge, pois não inferiram que a pergunta do garçom “*Pequena, média ou grande?*” estava relacionada com a máxima de que no Brasil tudo acaba em pizza, principalmente no que tange às investigações dos casos de corrupção política. Ou seja, os educandos não conseguiram construir um sentido para o gênero, pois não tinham como conhecimento o sentido que a palavra pizza assume quando relacionada com corrupção política. Ressaltamos, no entanto, que os alunos foram informados sobre isso e que junto com a professora ao final da análise da charge da figura 25, conseguiram construir um sentido para ela.

Ainda foi visualizada, também a charge da figura 26, sobre a qual os educandos conseguiram de imediato identificar a pessoa que foi caricaturada – o jogador Ronaldo Fenômeno.



Figura 26 - Charge do Amarildo, UOL Esporte, 14/12/2008

A partir do que informaram os alunos, a professora perguntou a eles quais as características apresentadas pela caricatura que os faziam afirmar que ela seria do ex-jogador Ronaldo. A resposta da turma foi que os dentes e a fisionomia eram semelhantes à do jogador em questão.

A professora então, aproveitou o momento para explicar sobre a principal característica das caricaturas, que é representar de uma maneira exagerada as características físicas de uma pessoa, como assevera Teixeira (2005, p. 93) “a

caricatura é um traço que revela aparências, que aponta o visível e o supérfluo, que sublinha e ressalta, corta e recorta: enfim, é um traço de humor que batiza o que se vê e nomeia o que se pensa: orelhudo, topetudo, narigudo, barrigudo.” No caso do personagem da charge da figura 26, “dentuço”.

Na continuação da análise, foi solicitado aos educandos que dissessem se na charge havia algo relacionado ao futebol. Ao passo que responderam indicando a presença dos uniformes do Flamengo e do Corinthians.

Mais uma vez, não foi exposto o fato sobre o qual estava relacionado a charge. Assim, a professora pediu que os alunos realizassem a leitura novamente e dissessem o que compreenderam dela. Porém, nenhum aluno se prontificou a falar a respeito da charge. Depois de insistir e retomar o que os próprios educandos falaram sobre a linguagem não verbal, a professora foi surpreendida por alguns alunos que disseram que a turma não conseguia falar sobre a charge, pois não conheciam o fato que a originou.

Foi então, que os alunos foram informados que isso foi uma estratégia utilizada pela professora, que tinha como objetivo que eles percebessem a relevância de ter um conhecimento prévio sobre o fato que provocou a criação da charge. Após o referido esclarecimento, os educandos ficaram cientes sobre a troca rápida de time que o jogador Ronaldo fez no ano de 2008, no qual após treinar por três meses no time do Flamengo, assinou um contrato com o time do Corinthians, provocando a ira dos torcedores flamenguistas que o chamaram de traidor.

Contudo, os educandos ainda não conseguiram compreender a charge da figura 26. Dessa forma, foram advertidos que eles precisariam na leitura de uma charge estar atentos não somente ao fato que a gerou, mas também deveriam acionar outros conhecimentos. Como o fato de que no contexto da moda os estilistas afirmam que listras horizontais na blusa engordam mais que as listras verticais e que houve uma ocasião em que Ronaldo foi muito criticado por estar acima do peso.

Os educandos, então, foram solicitados a mais uma vez a ler a charge, só que dessa vez, a professora fez as devidas intervenções para que a turma entendesse a charge. Assim, foi explicitado que segundo a charge, Ronaldo não quis jogar no Flamengo, porque o uniforme do time iria engordá-lo, uma vez que possui listras nas horizontais, já o Corinthians seria melhor para ele, pois como possui um uniforme com listras nas verticais iria diminuir a sua silhueta. Os alunos, foram lembrados, no

entanto, que isso seria o traço humorístico presente na charge em questão, ou seja, o que provocaria o riso no leitor.

Ao final da primeira oficina realizada, podemos perceber que os alunos começaram a entender as características do gênero charge e a necessidade de conhecer a notícia sobre a qual se baseia, além de deter outros conhecimentos que também irão auxiliá-los no processo de compreensão.

Como dissemos antes, nossas oficinas foram elaboradas com base em habilidades que consideramos relevantes que os alunos possuam para que possam ler o texto multimodal charge. Deste modo, a seguir relatamos sobre o segundo dia de oficina em que objetivamos desenvolver nos educandos a habilidade de localizar informações explícitas.

4.5 OFICINA 2: LENDO INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS

Como o texto multimodal apresenta dois modos de representação que comumente são chamados de linguagem verbal e não verbal e o gênero charge é constituído na maioria das vezes por esses dois modos, não poderíamos de forma alguma ignorar os elementos não verbais que constituem o gênero, até porque ele é o que primeiramente chama a atenção do leitor. Desse modo, apresentamos a seguir o nosso objetivo geral e os objetivos específicos ao realizarmos a oficina 2:

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas.

Objetivos específicos:

- Desenvolver a atenção aos detalhes visuais, como expressões faciais, cores e marcas não verbais que indicam movimento dos personagens.
- Identificar elementos importantes que auxiliam na leitura da charge, como a caricatura, siglas e símbolos.

Na busca de alcançarmos com êxito os objetivos elencados acima utilizamos da ludicidade para compor a metodologia da oficina 2, então, a primeira atividade desenvolvida foi o Jogo dos Sete Erros. Nesse jogo foi apresentado através de aparelho de multimídia uma imagem do jogo dos 7 erros (Anexo 2) para que os alunos

estivessem atentos as informações explícitas não verbais, uma vez que, no referido jogo, duas imagens semelhantes são apresentadas, com o objetivo de comparar a segunda imagem com a primeira para localizar sete erros.

Foi proposto aos alunos que observassem com bastante atenção a imagem e identificassem os sete erros, quem conseguisse identificar primeiro ganharia o jogo. O objetivo da utilização desse jogo na oficina foi levar os educandos a perceberem a importância de estar atento aos elementos visuais que compõem as charges, ou seja, as informações explícitas não verbais. Os alunos demonstraram bastante empolgação para realizar o jogo e conseguiram executá-lo de maneira satisfatória. A professora também alertou que ao realizar a leitura de uma charge, eles também deveriam ter atenção a linguagem não verbal, pois nenhum elemento está ali por acaso e aquilo que pode ser considerado por um leitor mais distraído como algo insignificante, pode ser a chave para entender a charge.

No que tange à leitura de charge foram distribuídas cópias xerografadas da notícia (Anexo 3) para leitura, com o objetivo de ativar e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos para a leitura posterior da charge da figura 27. Destacamos neste momento que a leitura da notícia foi relevante, pois ela abordou a mesma temática da charge que foi lida, fato que além de auxiliar os alunos na identificação das informações explícitas presentes na charge, também ampliou o conhecimento prévio dos educandos sobre a temática.

Ao considerar que no processo de leitura o indivíduo é ativo, que nesse processo ocorre a interação entre autor-texto-leitor e que por meio dela são mobilizados os conhecimentos que o leitor possui, a professora conduziu um breve diálogo com a turma a respeito do texto para que os alunos expusessem a opinião deles sobre o atentado terrorista contra Jornal Charlie Hebdo na França.

A princípio, os alunos foram questionados se lembravam do atentado contra o Charlie Hebdo, porém, uma minoria da turma respondeu que sim. Com relação ao fato de que muitos chargistas homenagearam os colegas de profissão que foram mortos, os educandos declararam que acharam uma atitude válida e bastante interessante, pois as homenagens também serviriam como uma forma de protesto.

Também houve uma discussão com os educandos sobre o teor crítico que as charges apresentam e o quanto uma determinada charge pode repercutir, pois o atentado terrorista aconteceu por causa de algumas charges que foram feitas pelo Charlie Hebdo sobre o profeta sagrado para o Islamismo: o Profeta Maomé. Vemos

assim, o quanto o gênero charge se apresenta como um gênero crítico que através do humor, pode a depender da temática de uma charge, provocar situações que vão desde um simples incômodo à reações extremamente violentas (como foi o caso do Charlie Hebdo), pois conforme declara Teixeira:

A charge é um desenho de humor que estrutura sua linguagem como reflexão e crítica social. [...] A charge é uma arma de grosso calibre a serviço da manifestação de uma “opinião pública”, canalizando sua agressividade latente contra quem se evidencia na atividade pública, na prática controversa da política. A proposta da charge não é registrar o real, mas significá-lo. [...] Mas ela é, sobretudo, um documento atípico, porque produz *verdade* através de personagens que carecem de *veracidade*, e porque registra a história a partir do que a história, objetivamente, não registra. (TEIXEIRA, 2005, p. 11-12)

Compreendemos, dessa maneira, que o gênero charge nas aulas de leitura pode e deve assumir um papel relevante, uma vez que se apresenta como um gênero curto e descontraído, que também traz consigo um teor crítico e humorístico relacionado com o que acontece no cotidiano.

Assim, os alunos na oficina 2 realizaram a leitura da charge da figura 27 a seguir.



Figura 27 - Charge do Son Salvador, Jornal Estado de Minas, 07/01/2015

Os alunos visualizaram através de aparelho de multimídia a charge da figura 27. E ao iniciar a leitura da charge junto com os educandos, a professora destacou novamente a importância de eles observarem com muita atenção a linguagem não verbal presente na charge. A seguir estão elencadas as perguntas que foram feitas aos educandos, bem como, as respectivas respostas dadas pelos alunos.

1- Que objetos estão presentes na charge?

Sujeito A: *“Lápis, canetas e arma.”*

2- O que os lápis estão representando na charge?

(Os educandos no momento ficaram com dúvidas, assim, a professora continuou os questionamentos a partir da questão 3).

3- Na charge aparece algum personagem?

Sujeito B: *“Sim.”*

4- Como o personagem da charge está vestido?

Sujeito C: *“Com uma roupa e máscara preta, para esconder o rosto.”*

5- O personagem carrega algo? O quê?

Sujeito C: *“Sim! Uma arma.”*

6- O que o personagem está fazendo?

Sujeito D: *“Correndo.”*

7- Na charge o que indica a ação do personagem?

Sujeito E: *“Os traços próximos ao personagem e as pequenas nuvens próximas ao chão indicando a poeira que surgiu quando o personagem correu.”*

Como os alunos não conseguiram atribuir um sentido para a presença dos lápis e canetas na charge, a professora, após o último questionamento retomou a pergunta de número 2, recomendando que os alunos deveriam lembrar qual o principal instrumento de trabalho de um chargista, sobre o que tratava a notícia que eles leram anteriormente e associar também aos outros elementos não verbais que visualizaram na charge. Assim, após um tempo alguns alunos disseram, que os lápis e canetas que estavam na charge da figura 27 representavam a manifestação de chargistas contra ao ataque terrorista ao Jornal Charlie Hebdo.

No segundo momento, os alunos também visualizaram a charge da figura 28 a seguir:



Figura 28 - Charge do Junião, Tijolaço, 23/03/2014

Com o objetivo de acionar e ampliar o conhecimento prévio dos alunos a professora distribuiu cópias da notícia (Anexo 4), porém, antes da leitura os alunos foram questionados se lembravam do caso de espionagem da Petrobras e informaram que não. Em seguida, foi solicitado que um aluno realizasse a leitura. Após o momento de leitura, foi então, feita uma discussão com os alunos a respeito do texto lido, para que eles manifestassem sua opinião sobre a possível espionagem sofrida pela Presidenta Dilma Rousseff e a Petrobras. Quanto a isso, os educandos demonstraram que acharam incorreto e um ato abusivo os EUA terem espionado uma empresa brasileira e também a presidenta do país.

Depois de refletir junto com a professora sobre a notícia, os alunos visualizaram através de aparelho de multimídia a charge da figura 28. Como o objetivo geral da oficina 2 era o de desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas, da mesma forma que foi analisada a charge da figura 28, a professora também conduziu os alunos durante o processo de leitura da charge através de alguns questionamentos.

Como já sabemos, na charge, o que chama a atenção do leitor primeiramente é a linguagem não verbal, assim, na charge em questão, os educandos se depararam com os personagens caricaturados da Presidenta Dilma Rousseff e o Presidente dos EUA, Barack Obama. Contudo, os dois estão representados de um modo bastante diferente.

É necessário que destaquemos que na charge acima existe a presença de uma intertextualidade implícita, uma vez que, o chargista, conforme declara Koch *et al* (2012, p. 31) “introduz no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte”. Nesse tipo de intertextualidade o autor pode seguir a orientação argumentativa do intertexto ou contradizê-lo, ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. No caso da charge da figura 28, o chargista busca seguir a mesma orientação argumentativa do intertexto da história de Chapeuzinho Vermelho, na qual o Lobo Mau fica escondido na floresta observando a menina.

Na leitura da charge é preciso que o leitor através dos conhecimentos que possui sobre as fisionomias de Dilma Rousseff e Barack Obama identifique-os na charge, por meio dos elementos não verbais que estão explícitos e realize inferências extensivas, que como vimos no capítulo 1, dizem respeito ao fato do leitor ligar o que foi lido ao conhecimento prévio que possui. Pois, somente assim, o leitor reconhecerá os intertextos que estão ali presentes, que nesse caso serão: os personagens Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho (acionando também o seu conhecimento prévio sobre o enredo da história infantil) e o tema da charge (a notícia a que se refere).

Outro ponto importante na leitura da charge da figura 28 é a necessidade de o leitor mesclar os personagens caricaturados que representam pessoas reais, com os personagens da história infantil. Aqui, o leitor responderá as proposições que são formuladas em sua mente, a partir da ativação dos conhecimentos que possui sobre os personagens caricaturados e os da história de Chapeuzinho Vermelho, admitindo como uma situação possível aquilo que visualiza na charge.

Assim, verificaremos abaixo as perguntas feitas pela professora aos alunos com o intuito de auxiliá-los na leitura dos elementos não verbais e também as respostas dos educandos.

1- Quais personagens de história infantil aparecem na charge?

Sujeito F: “*Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho.*”

2- Quem é a personagem feminina caricaturada na charge? Quais elementos estão presentes na caricatura e auxiliam na sua resposta?

Sujeito A: “*Dilma Rousseff. Os dentes, o cabelo e a fisionomia.*”

3- Quem é o personagem masculino caricaturado na charge? Quais elementos estão presentes na caricatura e auxiliam na sua resposta?

Sujeito G: *“Barack Obama. A fisionomia e o queixo acentuado.”*

4- O que o personagem masculino está fazendo?

Sujeito H: *“Está atrás de uma árvore escondido, observando Dilma Rousseff.”*

5- O que a personagem feminina está fazendo?

Sujeito A: *“Andando assustada com uma cesta na mão.”*

6- Há algo de diferente na caricatura de Dilma Rousseff? O quê?

Sujeito I: *“Sim. Ela está vestida com a roupa da Chapeuzinho Vermelho.”*

7- Há algo de diferente na caricatura de Barack Obama? O quê?

Sujeito A: *“Sim. Na sua cabeça está a máscara de um lobo.”*

8- O que a personagem da Chapeuzinho Vermelho levava para casa de sua avó?

Sujeito D: *“Uma cesta com doces.”*

9- Na charge está presente algum símbolo? Qual?

Sujeito J: *“Sim. A sigla da Petrobras. Dentro da cesta que Dilma carrega.”*

(Para alcançar a resposta, foi necessário que a professora lembrasse aos alunos sobre a charge da figura 28 que visualizaram na oficina 1).

10- O que significa o símbolo da Petrobras dentro da cesta levada por Dilma?

Sujeito K: *Algo que seria desejado por Barack Obama.*

(Para alcançar a resposta, a professora entrevistou a partir da associação do doce como algo desejado e ao lembrar aos educandos sobre a notícia que haviam lido).

É válido, salientar que os alunos demonstraram uma certa dificuldade em mesclar os personagens da história infantil com os personagens caricaturados na charge. Desse modo, a professora necessitou esclarecer para os alunos que em charges nas quais aparecem características de personagens de história infantil e personagens de desenhos animados, é necessário que eles busquem em seus conhecimentos as particularidades de tais personagens, porque somente dessa maneira, conseguirão compreender a

charge. Por isso, a professora fez mais cinco questionamentos para ajudar os educandos a entenderem a charge (os questionamentos de número 6, 7, 8, 9 e 10).

A partir da inserção das outras perguntas e com o auxílio da professora na reflexão dos alunos, foi possível que eles conseguissem mesclar os personagens e realizar as inferências necessárias (inferências extensivas) e, compreendessem, assim, a charge.

A seguir iremos refletir a respeito das atividades realizadas durante a oficina 3, na qual tratamos sobre a habilidade de inferir informações implícitas.

4.6 OFICINA 3: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS

Antes de discutirmos sobre as atividades de leitura que aconteceram na oficina 3, é preciso salientar que temos como objetivo geral em nossa proposta de intervenção didática o desenvolvimento de habilidades para leitura do texto multimodal, ou seja, textos que apresentam mais de um modo de representação.

Desse modo, ao utilizarmos como gênero principal de nossas atividades a charge, não desconsideramos que há outros gêneros multimodais como as tirinhas, o cartum, a propaganda, dentre outros, portanto, nosso objetivo não é formar *experts* em leitura de charges, mas alunos que diante de um texto multimodal consigam construir um sentido para ele. Então, a partir da oficina 3 iremos também utilizar ao lado do gênero charge que sustenta nossa proposta de intervenção, o gênero tirinha. Dito isso, passemos agora a nossa reflexão sobre as atividades realizadas pelos educandos na referida oficina. Nela, os objetivos que nortearam as atividades de leitura foram:

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas.

Objetivos específicos:

- Identificar marcas ou pistas textuais para inferir informações implícitas;
- Compreender que elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas.

Antes da aplicação da atividade de leitura, a professora explicou aos alunos o que significa um implícito. Assim, a primeira atividade de leitura realizada, foi a partir de duas tirinhas, com o objetivo de demonstrar para os alunos a relevância da

realização de inferências a partir de itens lexicais, bem como, a análise dos elementos visuais. Então, apresentamos por meio de aparelho de multimídia a tirinha da figura 30:



Figura 29 - Espaço Educar

Nesta atividade, a professora depois de ler a tirinha fez as seguintes perguntas sobre a mesma aos alunos:

- Por que o Cebolinha não quer comer peixe no almoço?
- Quando o Cebolinha diz: “Outla vez peixe! Todo dia peixe!”, significa o quê?
- Quais elementos presentes na tirinha confirmam a resposta?

Aqui, a nossa intenção foi que os educandos identificassem os pressupostos presentes nas expressões “Outla vez” e “Todo dia” ditas por Cebolinha, juntamente com o contexto (não verbal) no qual o personagem está inserido ao reclamar que não quer mais comer peixe.

Com relação a expressão “Outla vez peixe!”, alguns educandos conseguiram compreender qual o pressuposto evidenciado: que já comeu peixe antes ou que mais uma vez iria comer peixe. Já o pressuposto apresentado pela expressão “Todo dia peixe!”, foi facilmente identificado pelo alunos: que o personagem há alguns dias só se alimenta com peixe.

Porém, foi relevante para que os alunos conseguissem identificar os pressupostos acima, o fato da professora ressaltar que eles deveriam estar atentos ao contexto não verbal, ou seja, perceber o local no qual Cebolinha estava com sua família, pois isso iria auxiliar na compreensão e inferência das informações que estavam implícitas na fala do personagem.

A tirinha da figura 30 também foi apresentada aos alunos para que fosse feita a sua leitura, contudo, nesse momento o objetivo foi conduzi-los a perceberem que a informação implícita presente na tirinha surge não mais pela linguagem verbal, mas sim, pela linguagem não verbal, ou seja, os elementos visuais.



Figura 30 – Central das Tiras

Na tirinha acima existe a presença de dois personagens, um rato e uma galinha. Nos dois primeiros quadros é possível percebermos a alegria do rato ao se jogar sobre um travesseiro de penas e questionando quem não adora fazer isso. Contudo, o último quadro da tirinha insere um novo personagem, uma galinha, sem penas com uma fala de descontentamento “Bah!”

A professora fez a leitura da tirinha até o segundo quadro e perguntou aos alunos: Quem não gosta de travesseiros de penas? A turma, então, respondeu que a galinha. Para que os educandos refletissem a respeito da inferência que eles realizaram, foram feitas as seguintes perguntas:

- Por que vocês acham que a galinha não gosta de travesseiros de penas?

Sujeito L: *Porque a galinha fica sem as suas penas para que seja feito o travesseiro.*

- O que na tirinha justifica a resposta de vocês?

Sujeito E: *A imagem de uma galinha sem penas.*

Na segunda atividade de leitura realizada na oficina 3, para verificarmos se os alunos compreenderam como se dá a presença de um implícito, marcado linguisticamente no texto, a turma foi dividida em grupos com cinco componentes para composição de uma tirinha. Porém, um dos balões de fala do gênero deveria ser preenchido pelo grupo, que ao realizar as inferências necessárias completaria o balão com um implícito adequado para a tirinha que recebeu. A professora também destacou que para a realização da atividade os alunos também deveriam estar atentos

a linguagem não verbal, além disso, conversou individualmente com cada grupo sobre as características do personagem principal das tirinhas, pois isso ajudaria para composição das falas com os implícitos. A seguir estão as tirinhas originais e as tirinhas que os alunos completaram com um implícito.



Figura 31- Hqs e diversidades



Figura 32



Figura 33 – Clube da Mafalda, 16/01/2006



Figura 34



Figura 35 – Hagar, o Horrível



Figura 36



Figura 37 – Planeta Tinha, 30/11/2009



Figura 38



Figura 39 – Tiras do Calvin



Figura 40

Nesta atividade alguns grupos tiveram dificuldades: os que ficaram com as tirinhas das figuras 33, 35, 37 e 39. Assim, para que conseguissem desenvolver a atividade e também a habilidade de identificar implícitos, a professora explicou novamente aos grupos o que é um implícito e citou alguns exemplos, bem como, retomou com os alunos as características dos personagens das tirinhas e salientou que eles deveriam prestar atenção ao contexto não verbal também. Após um período orientando os grupos, os alunos conseguiram construir as falas com implícitos para as tirinhas.

Ao concluírem a atividade os alunos socializaram as tirinhas que foram completadas e em seguida visualizaram as tirinhas originais. Ao perceberem que os implícitos construídos se assemelhavam ao presente nas tirinhas originais, os estudantes ficaram surpresos e ao mesmo tempo contentes com o resultado da atividade desenvolvida.

4.7 OFICINA 4: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS

Com o intuito de alcançarmos o objetivo de desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas, desenvolvemos mais uma oficina na qual foram feitas atividades de leitura para identificação de implícitos. Porém, nessa oficina voltamos a realizar a leitura do gênero charge.

Para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática da charge que seria lida posteriormente, a professora conduziu uma roda de conversa dirigida pelos seguintes tópicos:

- Se os alunos já ouviram falar ou leram a respeito do ataque aos Estados Unidos no dia 11 de setembro.
- Conversa sobre as informações que os alunos possuem sobre o dia 11 de setembro de 2001.

Como já era esperado pela professora, a maioria dos alunos desconheciam o fato, pois quando aconteceu o atentado terrorista às torres gêmeas do complexo empresarial do World Trade Center em 11 de setembro de 2001, os alunos ainda eram crianças pequenas. Desse modo, foi exibido através de aparelho multimídia um vídeo sobre o ataque terrorista às torres gêmeas do World Trade Center, nos Estados Unidos, com o objetivo de alimentar os conhecimentos dos alunos, uma vez que, um

dos implícitos presentes na charge a ser analisada pelos educandos terá como referência o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001.

Os alunos acharam o vídeo interessante por ser uma reportagem exibida pelo Jornal Nacional, na qual o repórter praticamente ao mesmo tempo em que noticiava a colisão de um avião em uma das torres, foi interrompido por mais um avião que também foi lançado contra a outra torre do complexo do World Trade Center. Além disso, na reportagem também são exibidos o depoimento de algumas pessoas e imagens de outras tentando fugir do local do atentado.

Depois de dialogar com os alunos, foi solicitado que eles se dividissem em quatro grupos para a leitura da montagem de uma charge (Anexo 5). A referida montagem consistia em uma folha de ofício, na qual havia a imagem de uma bala, da Torre Eiffel e dois lápis colados. O objetivo da atividade foi conduzir os educandos a descobrirem que os dois lápis presentes na montagem traziam uma informação implícita sobre o ataque terrorista às torres gêmeas e que a imagem da bala em direção aos lápis representava os aviões que colidiram com as torres, porém, a imagem da Torre Eiffel identificava não os Estados Unidos e sim, a França. Assim, os alunos deveriam compreender que a montagem dizia respeito ao ataque terrorista ao Charlie Hebdo, uma vez que os lápis vão representar não apenas as torres gêmeas, mas também o objeto de trabalho dos chargistas franceses, além de atuarem como um elemento identificador de um ato terrorista.

Antes dos alunos receberem as montagens, a professora ativou o conhecimento prévio deles sobre o atentado contra o Jornal Charlie Hebdo, relembrando a análise da charge que foi feita anteriormente na oficina 2. Os alunos também foram informados que geralmente os chargistas utilizam algo como característico de um determinado local para identificá-lo na charge, como algum monumento que seja bastante conhecido. Assim, foram ressaltados e visualizados por meio de um aparelho de multimídia algumas charges, como por exemplo: sobre a Presidenta Dilma, nessas charges o monumento que aparecerá será o Congresso Nacional que fica em Brasília; sobre a cidade do Rio de Janeiro, o monumento presente nas charges será a estátua do Cristo Redentor; e sobre a França, o monumento escolhido será a Torre Eiffel.

Ao apresentar as charges com os monumentos, a professora teve o objetivo de mais uma vez levar os educandos a compreenderem a necessidade de prestar atenção a todos os elementos não verbais que estão presentes nas charges, pois eles

auxiliarão no processo de leitura do texto chárstico; e além disso, alimentar o conhecimento prévio dos alunos sobre o que pode aparecer em uma charge que trata a respeito de um fato ocorrido na França – a Torre Eiffel.

Além disso, os alunos foram informados que deveriam refletir sobre o atentado ao Charlie Hebdo, sobre o vídeo que eles assistiram, o diálogo realizado após a visualização do vídeo e que não deveriam ignorar nenhum dos elementos não verbais, pois isso garantiria a compreensão da montagem da charge.

Nessa atividade, a princípio, apenas dois grupos conseguiram atribuir um sentido para a montagem da charge, uma vez que, ao ativarem o conhecimento prévio que possuíam, realizaram inferências extensivas, para alcançar a compreensão da montagem. Os outros dois grupos foram auxiliados pela professora no processo de construção de sentido para a charge. Desse modo, ela novamente dialogou com os alunos sobre o que visualizaram no vídeo, as charges com monumentos para identificar os locais onde aconteceram o fato retratado pela charge e a necessidade de os alunos prestarem atenção a todos os elementos não verbais.

Depois da intervenção realizada pela professora, os grupos que apresentaram dificuldades na identificação do implícito, conseguiram inferir adequadamente e construir um sentido para a charge. Alguns alunos ressaltaram que a dificuldade encontrada aconteceu pelo fato de não terem se atentado para a imagem dos papéis que voavam na fumaça e que fazia referência também ao atentado terrorista ao Charlie Hebdo, além da Torre Eiffel.

Após a realização da atividade, a professora apresentou por meio de um aparelho de multimídia a charge que serviu como base para a montagem. E junto com os educandos relacionou os itens presentes na montagem com os elementos não verbais da charge. Foram realizados questionamentos aos alunos sobre as dificuldades que eles tiveram durante o processo de leitura. Desse modo, os educandos disseram que eles acharam difícil entender a montagem da charge, porque ela ao mesmo tempo abordava dois atentados terroristas, o vídeo exibido tratava sobre o atentado do 11 de setembro e além disso, eles não se atentaram para a imagem da Torre Eiffel e desconsideraram a imagem dos papéis voando em meio a fumaça.

Depois de termos trabalhado com os alunos o desenvolvimento das habilidades de identificar informações explícitas e implícitas no texto multimodal, desenvolvemos uma oficina relacionada com a identificação do tema.

4.8 OFICINA 5: LENDO PARA IDENTIFICAR O TEMA

Na oficina 5 buscamos auxiliar os educandos a desenvolverem a habilidade de identificar o tema, para tanto, nos valem da ludicidade mais uma vez e realizamos um jogo ao qual denominamos de “Encaixando as partes”. Nesse jogo, trabalhamos com charges que tinham como tema a morte do comediante e escritor Roberto Gómez Bolaños. Dessa forma, na oficina 5 tivemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de identificar o tema.

Objetivos específicos:

- Conduzir os alunos a acionarem seus conhecimentos prévios sobre os personagens do seriado Chaves, pois a temática abordada nas charges escolhidas para a sequência de atividades é sobre a morte do comediante e escritor Roberto Gómez Bolaños;
- Adquirir novas informações sobre as características dos personagens;
- Levar o aluno a realizar inferências para construir o sentido da charge a partir da conexão dos conhecimentos prévios que ele possui com os elementos que estão presentes na charge.

Como tivemos o objetivo geral na oficina 5 de desenvolver a habilidade de identificar o tema, começamos levantando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de Roberto Gómez Bolaños, assim, foi realizada roda de conversa que abordou os seguintes tópicos:

- Diálogo sobre quem foi Roberto Gómez Bolaños, bem como seus personagens mais famosos;
- ✓ Como era caracterizado o personagem do Chaves? Que outros elementos podem ser associados ao personagem? Quais as frases mais comuns ditas pelo Chaves? Quais os outros personagens do seriado mexicano?

A princípio, os alunos não recordaram quem foi Roberto Gómez Bolaños. O comediante só foi recordado, após a professora citar os nomes dos seus personagens mais famosos na TV brasileira – Chaves e Chapolin Colorado.

Como o seriado do Chaves é o mais reprisado e possui personagens fixos, no jogo que foi realizado não tratamos sobre o personagem do Chapolin Colorado, contudo, a professora falou a respeito do mesmo expondo as seguintes características dele:

- Era um herói que possuía uma roupa vermelha com um coração amarelo no peito com as iniciais do seu nome CH;
- O personagem tinha uma marreta, denominada por ele de marreta biônica.
- Possuía antenas em sua cabeça que faziam um barulho ao detectar a presença de um bandido;
- O personagem dizia com bastante frequência as frases: “Não contavam com minha astúcia!”, “Se aproveitam da minha inocência.” e “Sigam-me os bons!”

A respeito do personagem Chaves, os educandos informaram que ele era um garoto órfão que vivia na vila junto com os outros moradores, adorava comer sanduíche de presunto e se escondia dentro de um barril.

A professora também aproveitou e perguntou sobre os outros personagens do seriado, ao passo que os alunos auxiliados pela professora, disseram que havia também os seguintes personagens:

- Sr. Madruga: um homem desempregado que sempre apanhava de Dona Florinda e devia 14 meses de aluguel ao Sr. Barriga;
- Chiquinha: filha do Sr. Madruga e amiga de Chaves;
- Dona Florinda: mãe de Quico e que era apaixonada pelo professor Girafales;
- Quico: amigo de Chaves;
- Dona Clotildes ou a bruxa do 71: uma senhora que também vivia na vila e quem as crianças chamavam de bruxa;
- Sr. Barriga: dona das casas alugadas na vila e a quem o Chaves sempre recebia quando chegava na vila com uma pancada;
- Nhonho: amigo do Chaves e filho do Sr. Barriga;
- Girafales: professor das crianças e que cortejava Dona Florinda.

Sobre as frases mais comuns que eram ditas pelas chaves os alunos informaram: “Ninguém tem paciência comigo.” e “Tá bom, mas não se irrite!”. Além

disso, os educandos também relataram sobre a forma como o personagem chorava e o modo como agia ao ficar alegre.

Em seguida os alunos visualizaram através de aparelho de multimídia imagens sobre os personagens dos seriados para que pudessem ativar mais ainda os conhecimentos que já possuíam sobre eles. Foi também visualizado pela turma o vídeo “Rap do adeus” em homenagem ao Roberto Gómez Bolaños que faleceu no dia 28 de novembro de 2014. A exibição do vídeo tinha o objetivo de ampliar o conhecimento prévio dos alunos quanto as características físicas tanto do personagem Chaves quanto dos outros personagens do seriado, e possibilitar que os estudantes percebessem o tom de homenagem sempre presente nas charges que trataram da morte do comediante.

Depois que visualizaram o vídeo, os alunos se dividiram em grupos com cinco componentes para realização do jogo “Encaixando as partes” (Apêndice 2). O jogo teve o objetivo de levar os educandos a realizarem inferências a partir do conhecimento prévio que possuíam sobre o personagem Chaves para que compreendessem a temática das charges. Assim, no jogo, um integrante de cada grupo estourava uma bexiga que continha uma pergunta referente as características físicas dos personagens do seriado Chaves, bem como, a respeito de algumas frases ditas pelo personagem. A cada resposta correta, o grupo recebia uma parte do seu quebra-cabeça que correspondia a uma charge em homenagem a Roberto Gómez Bolaños. Ao final do jogo, venceu o grupo que conseguiu montar a charge primeiro. Porém, todos os grupos foram convidados a montar a sua charge e expor para os colegas o que havia nela e que poderia ajudar na inferência de seu tema.

Nessa atividade foi possível constatar que os estudantes ativaram os conhecimentos prévios que possuíam sobre o seriado do Chaves e que estes conhecimentos, uma vez mobilizados, auxiliaram nas inferências para identificar os implícitos, além de ajudar para que o grupo respondesse corretamente as perguntas feitas pela professora. A seguir estão as charges que foram montadas pelos grupos, bem como, o que disseram com relação ao que poderia ajudar o leitor na identificação do tema.



Figura 41- Charge do Oliveira, Humor Político, 28/11/2014

Conforme o grupo de alunos responsável pela charge da figura 41, a legenda da charge e os elementos não verbais: o barril e a imagem do Chaves seguindo em direção ao céu com asas (representando que ele se tornou um anjo), ajudaram a identificar o tema da charge. O grupo sinalizou também que o nome do Chaves no barril e a legenda da charge também serviram como pistas.

No caso do grupo em questão, percebemos que os educandos mobilizaram seus conhecimentos, fato que permitiu a geração das inferências de primeiro estágio, na qual ao ler tanto a legenda, quanto o nome do personagem, levaram os alunos a interpretarem aquilo que eles leram; inferências extensivas que possibilitaram ligar aquilo que foi lido ao conhecimento que já possuíam; e inferências estruturais que, por sua vez, conduzem o leitor para a estruturação temática do texto.

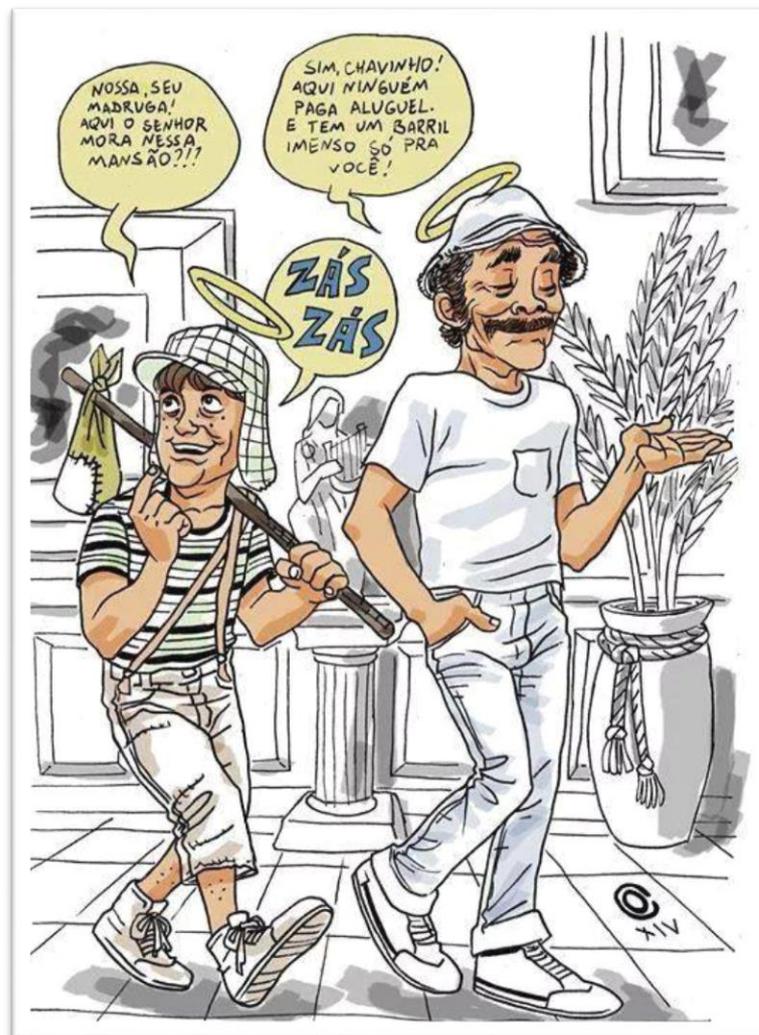


Figura 42 – Bastidores da TV, 03/12/2014

Na charge da figura 42, o grupo que analisou, apontou que as caricaturas do Chaves e Sr. Madruga com auréolas na cabeça significa que os personagens estão no céu, assim como, a roupa branca usada por Sr. Madruga que costuma representar um sinal de pureza e que o personagem foi para o céu ao falecer. O diálogo estabelecido pelos dois personagens também foi destacado como algo que ajudaria o leitor a identificar o tema da charge.

Foi possível constatar que o conhecimento prévio dos alunos sobre o significado do que representa a auréola e a roupa branca em um personagem foram relevantes para o processo da realização de inferências, que nesse caso foram: de primeiro estágio, conectivas, extensivas e estruturais.



Figura 43– Charge do Sávio, Notícias Bol, 28/11/2014

Na charge da figura 43, o grupo que analisou, expôs que a identificação do tema da charge só é possível pelo que é dito pelo personagem que aparece com uma auréola na cabeça, que segundo os alunos, representa Deus recebendo Chaves (Roberto Gómez Bolaños) no céu com uma frase do próprio Chaves como sendo um pedido de desculpas por ele ter morrido e pela presença também da caricatura do personagem do seriado.

Verificamos, assim, que o grupo ativou seus conhecimentos prévios sobre o personagem Chaves e também da mesma forma que os outros grupos, mobilizou seus conhecimentos de mundo sobre por exemplo, a questão de um personagem com uma auréola na cabeça simbolizando que está no céu. Nessa análise, percebemos a ativação dos conhecimentos prévios para a realização de inferências de primeiro estágio, estruturais, conectivas e extensivas.



Figura 44 – Guioteca, 29/11/2014

De acordo com o grupo que ficou responsável pela charge da figura 44, foi possível identificar o seu tema porque na charge estão presentes o barril e todos os personagens do Chaves e ele possui asas, além de está indo em direção ao céu encontrar com outros personagens (Dona Clotilde, Jaiminho e Sr. Madruga) que estão em uma nuvem, fato que segundo o grupo significa que os personagens já faleceram. Foi também destacado pelo grupo que os outros personagens que não faleceram estão olhando para o Chaves o vendo parti.

Notamos aqui também, que o grupo utilizou seus conhecimentos de mundo tanto sobre o significado das asas nas costas do personagem Chaves, quanto a respeito dos outros personagens reconhecendo as suas caricaturas, para realizar inferências do tipo extensiva.



Figura 45 – El Heraldo, 29/11/2014

Sobre a charge acima, o grupo que realizou a análise informou que a caricatura do Chaves com asas e a auréola sobre a sua cabeça ajudaria a identificar o tema, pois de acordo com eles, esses dois elementos seriam um símbolo que indica que o personagem foi para o céu ao falecer. Além disso, na charge, Chaves se encontra com Sr. Madruga e o ator que fazia o personagem já morreu, outro aspecto destacado pelos estudantes foi o fato dos dois personagens estarem em meio a nuvens.

Vemos, então, que mais uma vez os conhecimentos prévios dos alunos foram ativados e serviram na construção e inferências, que nessa situação foram as extensivas.

No entanto, é válido esclarecermos, que os alunos foram auxiliados pela professora durante o processo de construção de inferências, pois foi necessário que ela conduzisse os estudantes para que eles inferissem a respeito de alguns elementos não verbais como: o uso da roupa branca e as auréolas. Somente assim, munidos desses conhecimentos e auxiliados pela professora foi que os educandos conseguiram realizar as inferências adequadas para identificarem o tema. Verificamos também que a atividade foi realizada com muita empolgação pelos alunos que participaram ativamente e ressaltaram que esse tipo de atividade com jogos deveria ser realizada também pelas outras disciplinas.

No próximo tópico refletiremos sobre as atividades de leitura para o desenvolvimento de outra habilidade: identificar efeitos de ironia ou humor.

4.9 OFICINA 6: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR

Na busca de desenvolver habilidades para a leitura do texto multimodal, na oficina 6 as atividades de leitura foram voltadas para o processo de identificação da ironia e do humor. Assim, tivemos os seguintes objetivos durante essa oficina:

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor.

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a perceberem que a ironia está presente nos textos quando aquilo que é dito corresponde ao contrário do que é explicitamente afirmado;
- Conduzir os alunos a perceberem que o humor pode ser resultante da quebra de uma expectativa através de uma expressão verbal inusitada.

Antes do desenvolvimento da atividade de leitura, a professora explicou aos estudantes o que é a ironia e o humor através de alguns exemplos e visualização por meio de aparelho de multimídia das tirinhas das figuras 46 e 47, sendo que na primeira prevalece o traço da ironia e na segunda o humor. Assim, foi realizado um diálogo com os estudantes a respeito do que vem a ser ironia e o humor. Foi explicado aos alunos que a ironia afirma exatamente o contrário daquilo que é dito e que o humor é resultante da quebra de uma expectativa sobre aquilo que foi dito anteriormente.



Figura 46 - Tirinha do Hagar, Blog do Chain, 14/08/2011



Figura 47- Will Tirando

Depois de analisar junto com os alunos as duas tirinhas acima, a professora solicitou que a turma se dividisse em quatro grupos para o desenvolvimento do jogo “Ironia ou Humor?”. No referido jogo, foram organizadas quatro fileiras contendo cinco cartelas cada uma e colocadas no chão da sala. Cada grupo teve um representante que a medida em que seu grupo acertava se na tirinha apresentada havia a presença de ironia ou humor, avançava sobre as cartelas. O grupo vencedor foi aquele que o representante chegou ao final das cartelas primeiro. A seguir, estão as tirinhas utilizadas no Jogo “Ironia ou Humor”, assim como, a sua análise.



Figura 48- Will Tirando

- Efeito de humor;
- Quebra de expectativa sobre o que foi dito pela personagem Dolores, pois o casaco bordado por ela e entregue a sua amiga Anésia foi encontrado em um aterro sendo achado por um morador de rua, ou seja, a Anésia não gostou do casaco e o jogou fora.



Figura 49 - Tirinha do Hagar, Blog do Chain, 14/08/2011

- Efeito de ironia;
- A afirmação de Helga sobre seu marido continuar sentado no sofá enquanto ela arruma a casa, possui um sentido contrário. Na verdade, ela quer que ele se levante e ajude com as tarefas domésticas.



Figura 50 - Will Tirando

- Efeito de humor;
- Há uma quebra de expectativa sobre o que foi dito pelo padre, pois no contexto da tirinha, até o terceiro quadro o leitor é levado a acreditar que Anésia está confessando um pecado.



Figura 51

- Efeito de humor;
- Há uma quebra de expectativa sobre o que foi declarado pelos personagens no primeiro e segundo quadros, uma vez que, neles é feita uma declaração a favor da escrita ortograficamente correta no Facebook. Porém, no terceiro e quarto quadros da tirinha existe a presença de erros ortográficos.



Figura 52

- Efeito de humor;
- A declaração feita pelo personagem Armandinho produz uma quebra de expectativa. Pois, quando o garoto diz ao pai que está assistindo as notícias, o leitor é levado a crer que Armandinho está assistindo ao telejornal, contudo, a sua fala ainda que pareça tratar de uma notícia de desemprego, está relacionada com um fato que ocorreu em um desenho animado.



Figura 53 – Psicologia e Família, 29/04/2012

- Efeito de ironia;
- No último quadro da tirinha, Garfield tem um pensamento irônico. Pois, ao declarar que acreditava que seu dono quisesse que ele tratasse bem a sua namorada, na verdade, o sentido de suas palavras é exatamente o contrário, porque para Garfield, um membro da família não pode ser tratado bem.



Figura 54 – Word of leisure, 24/03/2014

- Efeito de humor;
- No segundo quadro, o pai de Armandinho ao perguntar se ele esqueceu dos vizinhos, na verdade quer afirmar que o som está muito alto e isso incomodaria os moradores das casas ao lado. A resposta de Armandinho no segundo quadro conduz o leitor a inferir que o garoto compreendeu o que seu pai quis dizer, mas no terceiro quadro a expectativa do leitor é desfeita a partir da declaração do menino.



Figura 55 – Clube da Mafalda, 16/09/2007

- Efeito de humor;
- A leitura dos três primeiros quadros da tirinha de Mafalda leva o leitor a inferir que Suzanita não realizaria trabalhos manuais que tradicionalmente foram impostos às mulheres, como o corte e costura. Contudo, o último quadro quebra a expectativa do leitor e o faz realizar uma nova inferência, pois Suzanita continuaria a realizar uma tarefa que de acordo com a tradição é exclusivamente feminina, o tricô, só que não mais manualmente, mas com uma máquina.



Figura 56 – Figuras de Linguagem (Blogspot), 23/07/2014

- Efeito de ironia;
- Na tirinha há um diálogo entre Deus e o homem. Ao cantar um trecho da música “Atoladinha” do grupo de funk Bola de Fogo, o homem afirma para Deus que ele canta muito bem e este responde que sim utilizando uma ironia “*Aposto que Elis Regina está morrendo de inveja.*”. Nessa resposta, o que foi dito por Deus, apresenta um sentido oposto ao seu significado literal de suas palavras



Figura 57- Will Tirando

- Efeito de humor;
- Na tirinha, ao ser questionada por sua amiga Dolores sobre um livro que ela emprestou, Anésia afirma que não gostou. Porém, quando Dolores pergunta se pode levar o livro, Anésia responde que ainda não. Aqui o leitor é conduzido a inferir que ela supostamente tem um interesse ainda pelo livro, pois pode ler novamente, mas a expectativa do leitor se desfaz no último quadro ao ver o motivo pelo qual Anésia não quer devolver ainda o livro para Dolores – ele está servindo como um suporte para segurar a porta.



Figura 58 – Turma da Mônica (UOL)

- Efeito de humor;
- O leitor da tirinha terá sua expectativa desfeita no último quadro, uma vez que no primeiro, o leitor infere que Cebolinha aceitará a proposta feita por Mônica: não o bater mais e ainda lhe dar um beijo. Porém, no último quadro Cebolinha xinga Mônica, demonstrando que não quer receber um beijo dela.



Figura 59 - Will Tirando

- Efeito de humor;
- Ao ler os dois primeiros quadros o leitor é conduzido tanto pela legenda, quanto pelo contexto da tirinha, a crer que Anésia está triste e saudosa olhando a fotografia do seu falecido marido, contudo, há uma quebra de expectativa e o leitor é levado a produzir outra inferência a partir do que é dito pela personagem.

No início do jogo os alunos apresentaram dificuldades para identificarem tanto a ironia, quanto o humor. Por isso, a professora interrompeu a atividade e exibiu novamente as tirinhas das figuras 46 e 47 e utilizou outros exemplos para explicar os conceitos. Além disso, mais uma vez foi ressaltado pela professora que os educandos deveriam estar atentos a linguagem não verbal presente nas tirinhas, pois isso auxiliaria em sua compreensão. Desse modo, o jogo foi realizado pelos estudantes que conseguiram realizar as inferências necessárias para identificar o que sobressaia nas tirinhas: se um efeito de humor ou um efeito de ironia. É importante salientar, que também foi exposto aos alunos que a presença da ironia leva ao humor.

Verificamos que a atividade desenvolvida pelos alunos obteve resultados satisfatórios, pois percebemos que os alunos, após a intervenção da professora, no decorrer do jogo não sentiram dificuldades para identificação da ironia e do humor. Além disso, foi perceptível também a empolgação dos estudantes na realização da

atividade de leitura através do jogo. Na oficina seguinte demos continuidade ao trabalho com o desenvolvimento da habilidade de identificar efeitos de ironia e humor, só que agora foi realizada a leitura de uma charge.

4.10 OFICINA 7: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR

Como já dissemos acima, nessa oficina continuamos com os mesmos objetivos da oficina 6, porém, os alunos realizaram a leitura de uma charge e nela deveriam identificar os efeitos de humor e ironia presentes.

A professora começou a oficina lembrando com os estudantes como é possível identificar a ironia e o humor. Feito isso, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, a professora dialogou com eles sobre alguns aspectos referentes a charge modificada (figura 60), que posteriormente seria exibida para os alunos. Foram feitas, então, as seguintes perguntas:

- Vocês sabem quem é o juiz brasileiro que ficou famoso por condenar alguns políticos no crime do mensalão? Qual seu nome?
- O que vocês acharam da posição do juiz ao condenar os políticos corruptos?

Depois do breve diálogo os alunos visualizaram a charge modificada da figura 61, através de um aparelho multimídia. A professora, então, alertou os alunos mais uma vez, quanto ao fato de que deveriam prestar atenção nos elementos que constituem a linguagem não verbal, como: o personagem caricaturado, a expressão facial dele e os objetos que ele possui nas mãos. Pois, a tarefa dos alunos posteriormente, seria em grupos, criar a fala do personagem da charge.



Figura 60

Ao visualizarem a charge, os alunos realizaram inferências extensivas, pois ativaram os conhecimentos prévios que possuíam sobre as características físicas do ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa, como: o fato de ser careca, os óculos e a capa de juiz, associando-os com o personagem caricaturado na charge.

Com relação à expressão facial do personagem, os alunos apresentaram dificuldades. Assim, a professora buscou, através de exemplos, conduzir a turma a observar os elementos não verbais do rosto da caricatura. Foi salientado o formato da sobrancelha arqueada e levantada, bem como, os lábios fechados e levemente puxados para o lado. Além disso, os alunos foram convidados a tentar repetir os gestos um para o outro e durante esse processo um aluno disse que aquele gesto indicava quando uma pessoa fazia algo com uma certa malícia. Quanto aos objetos que o personagem tem nas mãos, foi dito pela turma que correspondia a uma embalagem de pizza e uma algema.

A respeito da embalagem de pizza e o conteúdo dela, foi necessário que a professora esclarecesse o motivo da alusão à pizza. Desse modo, ela lembrou que na oficina 1, o sentido da pizza remete a um ditado comum no Brasil de que no país todo ato corrupto acaba em pizza, ou seja, os culpados não são condenados. Mais uma vez, a professora falou sobre quem é Joaquim Barbosa e o seu papel na condenação de alguns políticos envolvidos no caso de corrupção denominado de mensalão.

Depois da leitura dos elementos não verbais da charge da figura 60, os alunos foram solicitados a se dividirem em grupos para criarem a fala do personagem, entretanto, isso deveria ser realizado a partir do que foi discutido e pela análise da linguagem não verbal, além disso, tal fala deveria conter ironia. Na página seguinte reproduzimos as charges modificadas com as respectivas falas criadas pelos alunos.



Figura 61



Figura 62



Figura 63



Figura 64

A partir das falas criadas pelos grupos, foi possível percebermos que os alunos conseguiram executar a atividade de maneira satisfatória, pois a fala do personagem em todas as charges apresentou ironia. Salientamos, todavia, que a professora precisou conversar individualmente com os grupos para auxiliar na atividade e que dois grupos refizeram a fala do personagem por mais de uma vez, até conseguirem alcançar a compreensão sobre como a ironia se manifesta no texto. Os alunos demonstraram satisfação ao perceberem que executaram a proposta com êxito, pois

perceberam que as falas criadas para o personagem da charge estavam bastante semelhantes com o sentido produzido pela charge da figura 65 que norteou a atividade.



Figura 65 – Humor Político

Concluimos a oficina 7 bastante satisfeitos com o resultado apresentado pelos alunos, pois o desenvolvimento da atividade proposta nos levaram a constatar que os alunos compreenderam o que é a ironia e como ela se apresenta no texto, provocando o humor.

No tópico seguinte, apresentaremos como aconteceu o desenvolvimento da oficina 8, na qual os alunos realizaram a leitura de uma charge animada.

4.11 OFICINA 8: LENDO MAIS UMA VEZ A CHARGE

Nesta última oficina buscamos realizar com os alunos a leitura de uma charge. Para tanto a professora dialogou com a turma a respeito do que estudaram até aquele momento. Assim, foi ressaltado a importância de observar os elementos não verbais e verbais que as charges apresentam, pois, a partir deles, junto com o conhecimento prévio sobre o fato retratado pela charge o leitor consegue identificar o seu tema, a ironia e o humor nela presentes. Dessa maneira, tivemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Realizar leitura do gênero textual charge.

Objetivos específicos:

- Ativar conhecimentos prévios para o desenvolvimento da atividade de leitura;
- Estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios com as informações presentes nas charges;
- Perceber a importância de observar todos os elementos que compõem as charges;
- Realizar as inferências necessárias para compreender as charges.

Antes de visualizarem a charge animada para leitura, os alunos receberam em texto xerografado uma notícia (Anexo 6), com o objetivo de ativar e ampliar os seus conhecimentos prévios para que posteriormente fizessem a leitura da charge. Foi solicitado a um aluno que lesse o texto e em seguida a professora dialogou com a turma a respeito do mesmo.

Foi refletido junto com os estudantes sobre o caso do mensalão, assim, algumas informações presentes na notícia foram esclarecidas como, por exemplo, quem são José Dirceu e Marcos Valério e também a professora explicou o significado da expressão conjunto probatório. Além disso, os alunos foram questionados sobre o que vem a ser alguém que é considerado como *figura central de um esquema*. Não obtendo uma resposta, os alunos foram convidados a lerem novamente o segundo, o nono e décimo parágrafo do texto. Feito isso, responderam que ser figura central de um esquema corresponde a ser o chefe, o organizador.

Depois da leitura e do diálogo sobre o texto, foi exibida para a turma, através de aparelho de multimídia o vídeo “Charge: Dirceu’s Gang Style”. Esse vídeo é uma charge animada produzida pelo chargista Maurício Ricardo, divulgada no site charges.uol.com.br. Em seguida a professora distribuiu cópias da letra da música apresentada na charge (Anexo7).

Ao terminar os momentos de visualização do vídeo e a leitura da letra da música, foi feita uma roda de conversa dirigida na qual os alunos responderam aos questionamentos:

- Quem é o personagem caricaturado que aparece dançando no vídeo?

Sujeito B: *O juiz Joaquim Barbosa.*

- Quais características estão presentes no personagem que possibilitam identificá-lo?

Sujeito M: *Os óculos, a capa preta, a cor da sua pele e o fato de ser careca.*

- Vocês lembram o nome da música que foi parodiada no vídeo e a aparência do cantor da música?

A turma lembrou da música, porém não sabia dizer o seu nome. Portanto, na tentativa de auxiliar os alunos, a professora informou o nome da música que foi parodiada: Gangnam Style e quanto ao cantor, que ele é oriental e usa óculos.

Foi exibida também a imagem do cantor sul-coreano, Psy (Anexo 8), para que os alunos identificassem na charge animada exibida além da música parodiada e a sua coreografia, outra referência ao cantor: os óculos usados por Joaquim Barbosa.

- Qual o tema da música apresentada no vídeo?

Sujeito A: *A condenação de José Dirceu por ter chefiado o esquema do mensalão.*

- O que na charge provoca o humor?

Sujeito D: *A quebra de expectativa relacionada com o fato de um juiz que normalmente tem uma postura séria e formal cantando e fazendo a coreografia de uma música extremamente informal.*

A partir da atividade de leitura, foi possível constatar que os alunos conseguiram ao longo das oficinas realizadas desenvolverem as habilidades de identificar informações explícitas, pois os educandos identificaram por meio de inferências extensivas o personagem caricaturado como sendo o ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa. A habilidade de identificar informações implícitas, ao inferirem na charge animada o intertexto (a condenação de José Dirceu por ter comandado o esquema do mensalão), fato que também possibilitou identificar o tema da charge, assim como o humor provocado a partir dela.

Ao concluir a atividade de leitura da charge animada, a professora conversou com os estudantes sobre as oficinas realizadas. A turma declarou que gostou bastante das atividades desenvolvidas, principalmente, os jogos realizados.

Quanto as dificuldades encontradas, os estudantes disseram que no início acharam difícil as atividades, mas com as intervenções feitas pela professora conseguiram executá-las. Disseram também que perceberam que realmente, aquilo que foi a todo momento salientado pela professora – a necessidade de observar todos os elementos não verbais e sempre buscar em seus conhecimentos o que já sabiam sobre o tema – fazia sentido. Pois, conforme as palavras de uma aluna: *“Entender a charge é difícil quando não sabemos nada sobre o que aconteceu para que ela fosse*

feita.” A partir das palavras da aluna a professora aproveitou o momento e perguntou aos outros educandos se eles também tinham a mesma opinião e a turma respondeu que sim. Desse modo, a professora disse que eles estavam corretos e aproveitou o momento para novamente salientar que na leitura de uma charge é imprescindível que se conheça o fato que a originou. Por fim, a professora agradeceu pela participação dos alunos ao longo das oficinas e destacou a troca de aprendizado que ocorreu durante aquele período.

PALAVRAS FINAIS

Inicialmente, lembramos que o ato de ler implica a necessidade de um leitor que interage com o texto através do acionamento de seus conhecimentos e das inferências que realiza para construir o sentido para ele. Da mesma maneira acontece durante a leitura do texto multimodal. Assim, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa conduzir o nosso aluno para que ele se torne um leitor competente tanto do texto que apresenta somente a linguagem verbal, quanto do texto que agrega ao mesmo tempo as linguagens verbal e não verbal.

Buscamos, então, criar uma proposta de intervenção didática com o objetivo geral de desenvolver em educandos as habilidades necessárias para leitura do texto multimodal. Desse modo, durante as oficinas foram realizadas atividades que visavam o desenvolvimento de tais habilidades.

Ao longo da condução das atividades buscamos direcionar nossa prática a partir da concepção de língua como uma atividade sociointerativa e cognitiva em que os alunos foram considerados como sujeitos ativos durante o processo de leitura e sobre os quais deveríamos estar atentos com relação a recepção das atividades, pois em uma pesquisa-ação é preciso observar as reações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Compreendemos que em uma sala de aula há sujeitos com vivências e conhecimentos distintos. De tal modo, que apesar de conduzirmos os estudantes para um objetivo único, cada um trilhou o seu caminho ao longo das oficinas empreendidas, mas precisamos enquadrar o resultado que obtivemos em um conjunto de dados.

Ao chegarmos, então, nas conclusões finais a respeito de nossa proposta de intervenção didática, podemos afirmar que alcançamos o nosso objetivo, uma vez que observamos ainda durante a realização das atividades o quanto os alunos evoluíram no processo de leitura do texto multimodal. Notamos em algumas oficinas que os próprios alunos começaram a interferir no processo de análise das charges, destacando para os colegas, quando necessário, que eles não deveriam ignorar nenhum elemento não verbal, pois, nas palavras de um aluno: *“A gente tem que ver tudo o que está na charge. Nada está aí a toa.”*

Percebemos, ainda, que os estudantes também realizaram as inferências necessárias para compreenderem as charges e as tirinhas que utilizamos nas atividades de leitura: as inferências de primeiro estágio; inferências conectivas;

inferências estruturais; e inferências extensivas. Porque como dissemos no capítulo 1, acreditamos que esses tipos de inferências são os que mais poderiam estar presentes durante a leitura de um texto multimodal.

Quanto ao conhecimento prévio afirmamos aqui, que este é de fundamental importância na leitura do gênero que utilizamos como base para as atividades. Desse modo, o fato de levantarmos esse conhecimento ou mesmo ampliá-lo, mostrou-se como um fator imprescindível, pois se os alunos deveriam inferir a partir dos elementos não verbais e também reconhecer o intertexto, eles necessitavam possuir conhecimentos para tal. Além disso, destacamos também, que os alunos ao final das oficinas também ressaltaram a relevância do conhecimento prévio.

Com relação à condução das atividades de leitura, consideramos que o fato de intervirmos nos momentos em que os alunos evidenciaram dúvidas para construir o sentido do texto, não se constituiu como um problema com as atividades produzidas. Pois, no momento em que os estudantes não conseguiam realizar as inferências necessárias e a professora parava a atividade e retomava aspectos pertinentes a temática da oficina naquele dia ou que foi estudado anteriormente, bem como, fazia uso de uma nova intervenção criada naquele momento, demonstra o que realmente é o processo de ensino e aprendizagem: um constante ir e vir buscando sempre conduzir os alunos para que aprendam.

No que tange à ludicidade, em nossas oficinas, mais uma vez confirmamos aquilo que já é considerado como uma questão resolvida: as atividades lúdicas por meio de jogos auxiliam o aprendizado dos estudantes. Assim, ao utilizarmos diferentes tipos de jogos nas oficinas, verificamos que os alunos se mostraram mais motivados para execução das atividades, isso foi perceptível principalmente no jogo denominado “Ironia ou humor?” realizado durante a oficina 6.

Diante do que foi exposto, concluímos que atingimos os objetivos geral e específicos que sustentou a nossa proposta de intervenção didática, pois ao final do processo os estudantes mostraram-se mais competentes para leitura do texto multimodal. Acreditamos nisso, não apenas sustentados pelos resultados obtidos com as atividades, mas também, pela observação da postura dos alunos que foi amadurecendo diante do texto multimodal, uma vez que, eles mesmos já apontavam, aspectos importantes para que se chegasse a construção de sentido desse tipo de texto.

Além disso, como o nosso objetivo principal não foi formar indivíduos *experts* em leitura de charges, mas sim, capazes de construir sentidos para o texto multimodal, verificamos também que o uso do gênero tirinha, além das charges, possibilitou ao mesmo tempo alcançarmos esse objetivo e também indivíduos que ao lerem a charge não mais encontrarão tantas dificuldades para compreendê-las.

Por fim, obviamente, que não desconsideramos a relevância da continuidade de práticas de atividades de leitura com o texto multimodal até porque, quanto mais os alunos lerem tal tipo de texto, mais familiarizados e mais experientes eles se tornarão. Desde que, essas atividades sejam bem planejadas, ou seja, com metodologias adequadas e capazes de mobilizar os educandos a participarem de uma forma mais integrada das atividades.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, MEC / SEF, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2002. P. 1-15.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação)

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Monica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KRISTEVA, Julia. **Introdução a semanálise**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L.C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: Azeredo, José Carlos de (Org.). **Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. Para ler a caricatura, o cartum e a charge. In: PELEGRINI, Sandra; ZANIRATO, Sílvia Helena (Orgs.). **Dimensões da imagem: interfaces teóricas e metodológicas**. Maringá: Eduem, 2005.

SILVA, M. O. L.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. In: Encontro De Pesquisa Em Educação, 6., 2010, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf>. Acesso em: 10 Maio, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapanças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui barbosa, 2005. 128p. (FCRB)

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 14. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos uma alfabetização necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção como usar na sala de aula).

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. Bou; FERRAZ, Janaína de Aquino (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

OFICINA 1 – APRESENTANDO A PROPOSTA DAS OFICINAS

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Conhecer a proposta das oficinas com o gênero charge para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Objetivos específicos:

- Integrar o grupo através de dinâmica;
- Levar os alunos a compreenderem a proposta das oficinas;
- Entender as características do gênero charge.

Orientações didáticas:

1. Dinâmica da caixa de presente para que os alunos se apresentem.

- Primeiro será mostrada aos alunos uma caixa embrulhada para presente, contendo chocolates, porém seu conteúdo não será revelado. A dinâmica terá início com a escolha de um aluno pela professora, solicitando que o discente diga o nome do colega e passe a caixa para ele, pois o considera como o mais simpático da turma. Assim, a caixa será repassada para todos os alunos a partir da declaração de uma qualidade.

2. Apresentação da proposta das oficinas para os alunos, através de um diálogo, com o intuito dos alunos entenderem os motivos pelos quais realizarão as atividades que serão desenvolvidas nas aulas posteriores.

3. Explanação e exibição através de recurso multimídia de algumas charges 2) e para que os alunos possam compreender as características do gênero:

- Onde é encontrado o gênero charge;

- Texto crítico e humorístico sobre algum fato;
- Utiliza a linguagem não-verbal e em alguns casos a linguagem verbal também;
- Apresenta caricaturas e símbolos.

OFICINA 2 – LENDO INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas.

Objetivos específicos:

- Desenvolver a atenção aos detalhes visuais, como expressões faciais, cores e marcas não verbais que indicam movimento dos personagens.
- Identificar elementos importantes que auxiliam na leitura da charge, como a caricatura, siglas e símbolos.

Orientações didáticas:

1. Jogo dos 7 erros.

- Apresentação através de aparelho de multimídia de uma imagem do jogo dos 7 erros para que os alunos localizem e estejam atentos a informações explícitas não verbais, uma vez que, no referido jogo são apresentadas duas imagens semelhantes, com o objetivo de comparar a segunda imagem com a primeira para localizar sete erros. Será proposto aos alunos que analisem a imagem e identifiquem os sete erros, quem conseguir identificar primeiro ganha o jogo. O objetivo da utilização do jogo dos 7 erros na oficina é levar os educandos a perceberem a relevância em observar atentamente os elementos visuais que compõem as imagens, ou seja, as informações explícitas não verbais.

2. Distribuição da notícia em texto xerografado para leitura, com o objetivo de ativar e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos para a leitura posterior de uma charge. Neste momento a leitura da notícia será relevante, pois ela abordará a mesma

temática da charge que será lida posteriormente e auxiliará os alunos na identificação das informações explícitas presentes no texto não verbal em questão.

- Solicitação para que um aluno realize a leitura da notícia;
- Breve diálogo conduzido pela professora sobre a notícia, a partir dos seguintes tópicos:
 - Opinião dos alunos sobre o atentado terrorista, lembrando o fato do Jornal Charlie Hebdo ter publicado algumas charges sobre o Profeta Maomé (profeta sagrado para o Islamismo).
 - Opinião dos alunos com relação à homenagem aos cartunistas mortos e a manifestação de outros cartunistas repudiando o ato terrorista.
 - Diálogo sobre o possível aumento do preconceito (xenofobia) que os muçumanos podem sofrer na Europa por causa do ataque terrorista ao Charlie Hebdo.
 - Diálogo com os alunos a respeito do teor crítico que as charges apresentam e o quanto uma determinada charge pode repercutir.

3. Visualização através de aparelho de multimídia de uma charge. Com o objetivo de levar os alunos a observarem todos os elementos que constituem a charge serão realizadas as seguintes perguntas:

- Que objetos estão presentes na charge?
- O que os lápis estão representando na charge?
- Na charge aparece algum personagem?
- Como o personagem da charge está vestido?
- O personagem carrega algo? O quê?
- O que o personagem está fazendo?
- Na charge o que indica a ação do personagem?

4. Distribuição da notícia em texto xerografado para leitura, com o objetivo de ativar e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos para a leitura posterior de uma charge, uma vez que, a referida notícia possui a mesma temática da charge.

- Solicitação para que um aluno realize a leitura da notícia;

- Breve diálogo conduzido pela professora sobre a notícia, a partir do seguinte tópico:
 - Opinião dos alunos sobre a possível espionagem sofrida pela Presidenta Dilma Rousseff e a Petrobras.

5. Visualização através de aparelho de multimídia de uma charge. Com o objetivo de levar os alunos a observarem todos os elementos não verbais e verbais que constituem a charge serão realizadas as seguintes perguntas:

- Quais personagens de história infantil aparecem na charge?
- Quem é a personagem feminina caricaturada na charge? Quais elementos estão presentes na caricatura e auxiliam na sua resposta?
- Quem é o personagem masculino caricaturado na charge? Quais elementos estão presentes na caricatura e auxiliam na sua resposta?
- O que o personagem masculino está fazendo?
- O que a personagem feminina está fazendo?
- Na charge está presente algum símbolo? Qual?

OFICINA 3: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas.

Objetivos específicos:

- Identificar marcas ou pistas textuais para inferir informações implícitas;
- Compreender que elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas.

Orientações didáticas:

1. Apresentação da proposta de trabalho da oficina. Os alunos irão visualizar duas tirinhas e que serão apresentadas por meio de aparelho de multimídia. O objetivo desta atividade será demonstrar para os alunos a importância da realização de inferências a partir de elementos lexicais, bem como a análise dos elementos visuais. A atividade será conduzida pela professora que fará as seguintes perguntas sobre a primeira tirinha:
 - Por que o Cebolinha não quer comer peixe no almoço?
 - Quando o Cebolinha diz: “Outra vez peixe! Todo dia peixe!”, significa o quê?
 - Quais elementos presentes na tirinha confirmam a resposta?

Na atividade acima os alunos serão chamados a terem atenção quanto as expressões “Outra vez” e “Todo dia” juntamente com o contexto (não verbal) no qual o personagem está inserido ao reclamar que não quer mais comer peixe.

Com relação a segunda tirinha serão feitas as seguintes perguntas:

- Que animais estão presentes na tirinha?
- Um dos animais demonstra está muito feliz. Qual?
- O outro animal mostra-se como? Por quê?

Na análise da tirinha o objetivo é levar os educandos a perceberem que a informação implícita presente na tirinha se dá quando surge uma galinha sem suas penas manifestando sua insatisfação com o que foi dito pelo outro animal presente na tirinha “Quem não adora travesseiro de penas?”

2. Divisão da turma em grupos de cinco componentes para composição de uma tirinha. Cada grupo receberá uma cartolina e imagens correspondentes as partes de uma tirinha com seus respectivos diálogos. Porém, um dos balões de fala da tirinha deverá ser preenchido pelo grupo que deverá realizar as inferências necessárias completando com um implícito adequado para a tirinha que recebeu. Ao final da atividade os grupos irão socializar suas tirinhas.

OFICINA 4: LENDO INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de inferir informações implícitas.

Objetivos específicos:

- Identificar marcas ou pistas textuais para inferir informações implícitas;
- Compreender que elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas.

Orientações didáticas:

1. Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a respeito do atentado terrorista às torres gêmeas do complexo empresarial do World Trade Center em 11 de setembro de 2001, através de uma roda de conversa dirigida pelos seguintes tópicos:

- Se os alunos já ouviram falar ou leram a respeito do ataque aos Estados Unidos no dia 11 de setembro.
- Conversa sobre as informações que os alunos possuem sobre o dia 11 de setembro de 2001.

2. Exibição através de aparelho multimídia de um vídeo sobre o ataque terrorista às torres gêmeas do World Trade Center, nos Estados Unidos, com o objetivo de alimentar ainda mais os conhecimentos dos alunos, uma vez que, um dos implícitos presentes na charge a ser analisada pelos educandos terá como referência o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001.

3. Diálogo com os alunos sobre o vídeo, para que eles exponham as suas impressões a respeito do que acharam e alimentem ainda mais o seu conhecimento sobre o atentado terrorista às torres gêmeas do World Trade Center.

4. Breve diálogo com os educandos sobre o mais recente ataque terrorista que aconteceu na França ao jornal Charlie Hebdo (que já foi tema da oficina 2, realizada

anteriormente) com objetivo de levantar os conhecimentos dos alunos, pois eles serão importantes para análise da charge, uma vez, que está será a sua temática.

5. Divisão da turma em quatro grupos para que eles possam descobrir o implícito presente em uma montagem que será baseada na charge. A referida montagem será feita em uma folha de ofício e nela constará a imagem de uma bala, da Torre Eiffel e serão colados dois lápis. O objetivo desta atividade será levar os educandos a descobrirem que os dois lápis presentes na montagem trazem uma informação implícita sobre o ataque terrorista às torres gêmeas e que a imagem da bala em direção aos lápis representa os aviões que colidiram com as torres, porém a imagem da Torre Eiffel identifica não os Estados Unidos e sim, a França. Assim, os alunos devem perceber que a montagem diz respeito ao ataque terrorista ao Charlie Hebdo, uma vez que os lápis vão representar não apenas as torres gêmeas, mas também o objeto de trabalho dos chargistas franceses, além de atuarem como um elemento identificador de um ato terrorista.

6. Visualização através de aparelho multimídia da charge, para que os alunos comparem a charge original com a sua montagem.

OFICINA 5: LENDO PARA IDENTIFICAR O TEMA

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de identificar o tema.

Objetivos específicos:

- Conduzir os alunos a acionarem seus conhecimentos prévios sobre os personagens do seriado Chaves, pois a temática abordada nas charges escolhidas para a sequência de atividades é sobre a morte do comediante e escritor Roberto Gómez Bolaños;
- Adquirir novas informações sobre as características dos personagens;

- Levar o aluno a realizar inferências para construir o sentido da charge a partir da conexão dos conhecimentos prévios que ele possui com os elementos que estão presentes na charge.

Orientações didáticas:

1. Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a respeito da morte do comediante e escritor Roberto Gómez Bolaños, através de uma roda de conversa dirigida por meio dos seguintes tópicos:
 - Diálogo sobre quem foi Roberto Gómez Bolaños, bem como seus personagens mais famosos;
 - Perguntas sobre as características físicas do personagem do Chaves, como:
 - ✓ Como era caracterizado o personagem do Chaves? Que outros elementos podem ser associados ao personagem? Quais as frases mais comuns ditas pelo Chaves? Quais os outros personagens do seriado mexicano?
2. Visualização através de aparelho de multimídia de um vídeo “Rap do adeus” em homenagem ao Chaves. A exibição do vídeo tem o objetivo de ampliar o conhecimento prévio dos alunos quanto as características físicas tanto do personagem Chaves quanto dos outros personagens do seriado, além de permitir que os alunos percebam o tom de homenagem sempre presente nas charges que trataram da morte de Roberto Gómez Bolaños.
3. Após a visualização do vídeo, os alunos serão convidados a se dividirem em cinco grupos para realização do jogo “Encaixando as partes”. O jogo tem o objetivo de levar os educandos a realizarem inferências a partir do conhecimento prévio que possuem sobre o personagem Chaves para que possam compreender a temática das charges. Assim, no jogo, um integrante de cada grupo irá estourar uma bexiga que terá uma pergunta referente as características físicas dos personagens do seriado Chaves, bem como, sobre algumas frases ditas pelo personagem. A cada resposta correta o grupo receberá uma parte do seu quebra-cabeça que corresponde a uma charge sobre a morte de Roberto Gómez Bolaños. Vencerá o jogo o grupo que montar a charge primeiro. Porém, todos os grupos serão solicitados a montar a sua

charge e convidados a dizer o que está presente nela e que pode auxiliar na compreensão da sua temática.

OFICINA 6: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor.

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a perceberem que a ironia está presente nos textos quando aquilo que é dito corresponde ao contrário do que é explicitamente afirmado;
- Conduzir os alunos a perceberem que o humor pode ser resultante da quebra de uma expectativa através de uma expressão verbal inusitada.

Orientações didáticas:

1. Visualização através de aparelho de multimídia de duas tirinhas: uma com ironia e outra com humor e diálogo com os alunos a respeito do que vem a ser ironia e o humor. Será explicado aos alunos que a ironia afirma exatamente o contrário daquilo que é dito e que o humor resulta da quebra de uma expectativa sobre aquilo que foi dito.
2. Com quatro fileiras contendo cinco cartelas cada uma e colocadas no chão os alunos serão divididos em quatro grupos e cada grupo terá um representante que irá avançar sobre as cartelas. Será apresentada no aparelho de multimídia algumas tirinhas, o objetivo será que um grupo por vez identifique na tirinha o efeito de humor ou ironia, caso o grupo acerte o seu representante avança sobre uma cartela. Vencerá o grupo que chegar ao final das cartelas.

OFICINA 7: LENDO PARA IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Desenvolver a habilidade de identificar efeitos de ironia ou humor.

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a perceberem que a ironia está presente nos textos quando aquilo que é dito corresponde ao contrário do que é explicitamente afirmado seja por palavras ou por ações;
- Conduzir os alunos a perceberem que o humor pode ser resultante da quebra de uma expectativa.

Orientações didáticas:

1. Visualização de uma charge modificada através de aparelho multimídia para que os alunos possam construir coletivamente a fala do personagem na charge. A princípio os alunos serão convidados a prestarem atenção nos elementos que constituem a linguagem não verbal: o personagem caricaturado, a expressão facial do personagem e os objetos que ele possui nas suas mãos.
2. A partir das respostas dos alunos a professora fará as intervenções necessárias de tal modo que os alunos sejam conduzidos a identificarem o personagem da charge como o ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa e que em suas mãos está uma embalagem utilizada para colocar pizza e que tal embalagem representa um ditado muito comum de que no Brasil a corrupção acaba sempre em pizza (ninguém é condenado).
3. Após as observações elencadas no item anterior, os alunos serão convidados a criarem a fala do personagem da charge, contudo, a partir do que foi discutido e pela análise da linguagem não verbal, tal fala deverá conter ironia para provocar o humor.
4. Visualização através de aparelho de multimídia da charge original.
5. Para que os alunos a comparem com a produção coletiva criada por eles.

OFICINA 8: LENDO MAIS UMA VEZ A CHARGE

Tempo: Duas aulas

Objetivo geral:

- Realizar leitura do gênero textual charge.

Objetivos específicos:

- Ativar conhecimentos prévios para o desenvolvimento da atividade de leitura;
- Estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios com as informações presentes nas charges;
- Perceber a importância de observar todos os elementos que compõem as charges;
- Realizar as inferências necessárias para compreender as charges.

Orientações didáticas:

1. Distribuição da notícia
2. Em texto xerografado para leitura com o objetivo de ativar e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos para a leitura posterior de uma charge.
 - Solicitação para que um aluno realize a leitura da notícia;
 - Breve diálogo conduzido pela professora sobre a notícia.
3. Exibição através de aparelho de multimídia do vídeo “Charge: Dirceu Gang Style”;
4. Distribuição da letra da música “Dirceu Gang Style”.
5. Para que os alunos leiam e ampliem seus conhecimentos prévios sobre o tema da charge;
6. Após a visualização do vídeo e a leitura da letra da música será realizada uma roda de conversa dirigida que será norteadada pelos seguintes tópicos:
 - Quem é o personagem caricaturado que aparece dançando no vídeo?
 - Quais características estão presentes no personagem que possibilitam identificá-lo?

- Se os alunos lembram qual música foi parodiada no vídeo e a aparência do cantor da música Gangnam Style. (Neste momento será exibida uma foto do cantor sul-coreano Psy, para que os alunos possam identificar que no vídeo exibido além da música parodiada e a sua coreografia, outra referência ao cantor são os óculos usado pelo ex-ministro do STF Joaquim Barbosa.)
- Qual o tema da música apresentada no vídeo?
- O que na charge provoca o humor?

7. Breve diálogo com os alunos sobre as atividades realizadas ao longo das oficinas.

Apêndice 2:

Perguntas do jogo “encaixando as partes”:

1. Quantos meses de aluguel Sr. Madrugada devia ao Sr. Barriga?
2. Qual era o tipo de sanduíche que o Chaves mais gostava?
3. Kiko era filho da Dona Clotildes. (V) ou (F)
4. Qual era a profissão de Girafales?
5. Quando Kiko chorava ele pulava para dentro do barril de madeira. (V) ou (F)
6. O que Chiquinha dizia ao pai quando queria agradá-lo ou receber algo dele?
7. Qual a cor do vestido da Bruxa do 71?
8. O Chaves não usava Chapéu. (V) ou (F)
9. Ao chegar na vila Sr. Barriga sempre era recebido com uma pancada dada por quem?
10. Sr. Madruga sempre apanhava de uma mulher. Quem?
11. “Foi sem querer querendo”, era uma frase para pedir desculpas sempre dita pelo...
12. Dona Clotildes também era chamada pelas crianças da vila como...
13. Chiquinha não usava óculos. (V) ou (F)
14. Qual o nome da cidade de origem do carteiro da vila?
15. O que Dona Florinda sempre usava nos cabelos?
16. Sr. Madruga era casado com a Dona Clotildes. (V) ou (F)

17. Qual o nome do filho de Sr. Barriga?
18. Sr. Madruga não tinha bigode. (V) ou (F)
19. Qual o nome do carteiro da vila?
20. O professor Girafales namorava com a mãe do...
21. Ao apanhar da Dona Florinda o que Sr. Madruga fazia logo em seguida?
22. O que Dona Florinda dizia ao Kiko logo após ela dá um tapa em Sr. Madruga?
23. Quando o Chaves ficava alegre, ele saltitava e dizia...

ANEXOS

ANEXO 1:

Formação em círculo.

O que vai precisar: uma caixa embrulhada para presente com balas ou chocolates. O conteúdo deve ser bem preparado de modo que não se perceba o que há dentro.

Desenvolvimento:

Dirigente: Escolhe alguém do grupo e diz:

- Este presente é especial; passe-o para a pessoa que você considera a mais simpática do grupo.

- Parabéns! Porém, a sua simpatia não fará com que você permaneça com o presente. Passe-o para a pessoa mais alegre.

- Parabéns! A sua alegria é muito importante para o grupo, mas passe o presente para a pessoa que você considera mais atenciosa.

- Parabéns! Saiba que você é uma pessoa muito querida, mas isso ainda não a torna dona do presente. Passe-o para quem você considera mais inteligente.

- Você está com a bola, menos com o presente. Entregue-o a quem você considera mais tímido.

- Poderia ser seu, se não houvesse entre nós uma pessoa que é a muito dedicada à oração. Dê o presente a ela.

- Parabéns! Você é exemplo para o grupo e sabemos que entregará o presente ao irmão mais humilde.

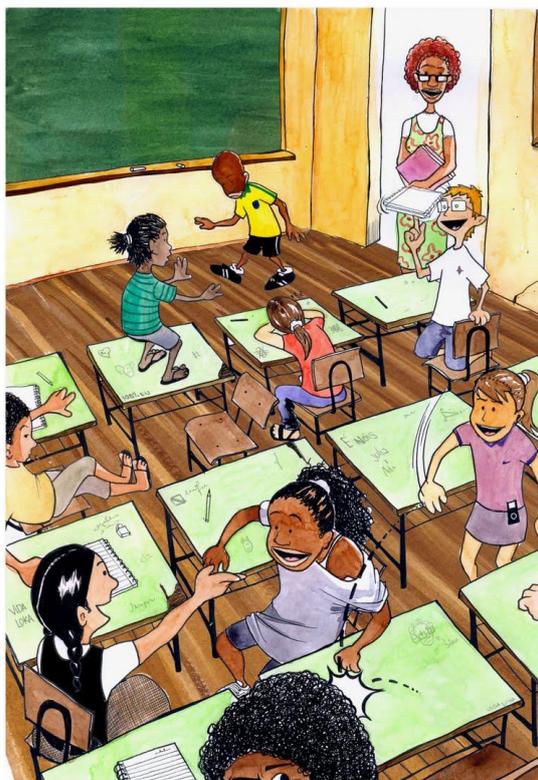
- Parabéns! A humildade é uma grande virtude e você poderia ficar com o presente se, entre nós, não houvesse uma pessoa que se mostra simples e honesta. Passe-o para ela.

- Parabéns! Com tanta honestidade você saberá reconhecer a pessoa mais generosa do grupo. Entregue o presente a ela.

- Muito bem! A sua generosidade fará com que você reparta o presente com todos! Parabéns!

Observação: Os participantes deverão dizer o nome do colega para que será repassada a caixa de presente e outras qualidades serão acrescentadas de acordo com o número de alunos que participarão da dinâmica.

ANEXO 2:



ANEXO 3:

Charlie Hebdo: cartunistas homenageiam mortos em atentado em Paris *(Portal EBC)*

Cartunistas de diversos países usaram a arte para homenagear os mortos no ataque ao escritório da revista satírica Charlie Hebdo, em Paris, nesta quarta-feira (7). Os desenhistas Georges Wolinski, Stephane Charbonnier (o "Charb"), Jean Cabut (o "Cabu") e Tignous foram mortos na ação. No Brasil, a cartunista Laerte Coutinho lamentou as mortes e se mostrou chocada com a tragédia. Entretanto, Laerte não acredita que o fato pode diminuir as forças dos cartunistas ou de alguma forma "censurar" o trabalho porque as charges são um tipo de jornalismo sólido na cultura ocidental. "Nós enfrentamos anos de ditadura e os pasquins continuaram, os humoristas continuaram", afirmou. "Esse é o tipo de impacto que é como uma bomba, que estilhaça nossas impressões", completa.

No Twitter, Adão Iturrugarai lamentou os ataques por meio de uma charge e disse ser um triste dia para o jornalismo e o humorismo. "George Wolinski é minha maior influência", publicou.

Também por meio da arte, o brasileiro Carlos Latuff lembrou que o ataque pode fazer crescer a xenofobia que já existe na França e em outros países da Europa "A vida dos muçulmanos e dos imigrantes, que já não era muito fácil de uma forma geral na Europa, agora vai ficar mais difícil por conta dessa onda de ódio aos muçulmanos que já existe e vai ser alimentada com esse ato extremo", diz.

Artistas como o argentino Liniers, os brasileiros Carlos Latuff e Laerte Coutinho homenagearam os colegas e repercutiram o ataque, que deixou ainda outras oito pessoas mortas. [...]

ANEXO 4:

Petrobras foi espionada pelos EUA, apontam documentos da NSA

Confirmação da espionagem está em documentos ultrassecretos, vazados por Edward Snowden, ao qual o Fantástico teve acesso exclusivo. (G1)

Uma semana depois de revelar que o governo dos Estados Unidos espionou a presidente Dilma, o Fantástico apresenta outro furo de reportagem: documentos ultrassecretos entregues pelo ex-analista da Agência de Segurança Nacional americana Edward Snowden comprovam que a Petrobras, a maior empresa brasileira, também foi espionada pelo governo americano. A reportagem é de Sônia Bridi e Glenn Greenwald.

Um dos grandes interesses da espionagem americana no Brasil está longe do centro de poder - em alto mar, em águas profundas: o petróleo brasileiro. A rede privada de computadores da Petrobras é espionada pela NSA, a Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos.

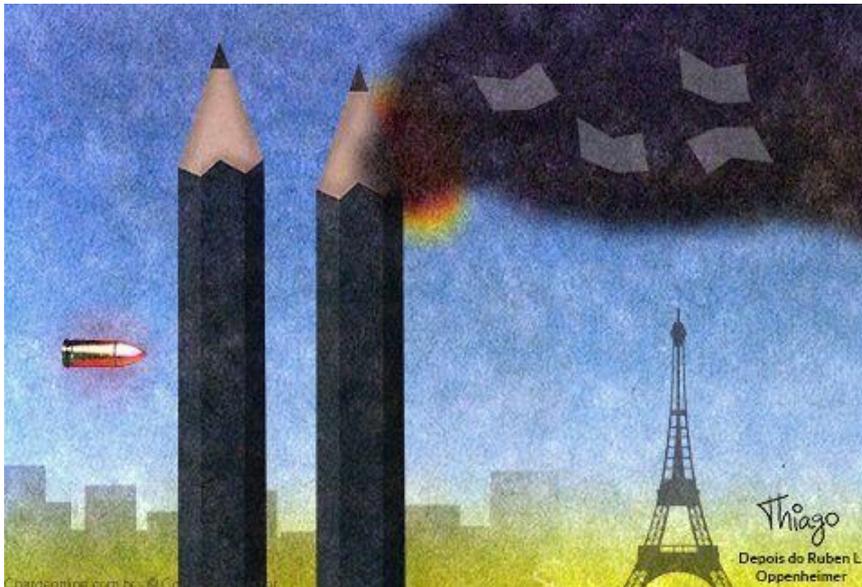
A confirmação está em documentos ultrassecretos, vazados por Edward Snowden, aos quais o Fantástico teve acesso exclusivo. Snowden, que era um analista de inteligência contratado pela NSA, vazou esses documentos e milhares de outros em junho passado. Atualmente ele está asilado na Rússia. Esta reportagem contradiz a afirmação da NSA de que não faz espionagem com objetivos econômicos.

A informação foi encontrada pelo jornalista Glenn Greenwald, coautor desta reportagem, em meio aos milhares de documentos entregues a ele por Edward Snowden em junho. Veja, primeiro, a nota da Agência de Segurança Nacional americana esta semana ao jornal The Washington Post. Asteriscos são usados para ressaltar que o Departamento de Defesa, ao qual a NSA está ligada, não faz espionagem econômica de nenhum tipo, incluindo o cibernético.

E compare com outro documento: é uma apresentação ultrassecreta, feita pela NSA em maio do ano passado, para treinar novos agentes no passo a passo para acessar e espionar redes privadas de computador, as redes internas de empresas, governos e instituições financeiras, redes que existem justamente para proteger informações.

O nome da Petrobras, a maior empresa do Brasil, aparece logo no início, sob o título: "muitos alvos usam redes privadas".

ANEXO 5:



ANEXO 6:

Relator condena ex-ministro José Dirceu e mais 7 por corrupção ativa *(Fabiano Costa, Mariana Oliveira e Nathalia Passarinho - G1, em Brasília)*

O relator do processo do mensalão, ministro Joaquim Barbosa, condenou nesta quarta-feira (3) oito réus por corrupção ativa (oferecer vantagem indevida), entre eles o ex-ministro da Casa Civil José Dirceu, o ex-presidente do PT José Genoïno e o ex-tesoureiro do partido Delúbio Soares.

Segundo Barbosa, Dirceu foi o "mandante" do esquema de pagamentos a deputados de partidos da base aliada em troca de apoio político ao governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O relator foi o primeiro a votar sobre os acusados de corromper parlamentares. Depois dele, votou o revisor do processo, ministro Ricardo Lewandowski, que divergiu e inocentou Genoïno. Ele não concluiu a análise das acusações sobre Dirceu, e a sessão foi encerrada. O julgamento será retomado nesta quinta (4) para continuação do voto do revisor. Depois, os demais ministros julgarão os 10 réus.

Além de Delúbio, Genoïno e Dirceu, foram condenados pelo relator Marcos Valério e seus sócios (Cristiano Paz e Ramon Hollebarch), além de Rogério Tolentino e Simone Vasconcelos, ex-funcionários de Valério.

Barbosa absolveu das acusações de corrupção ativa o ex-ministro dos Transportes Anderson Adauto e Geiza Dias, ex-funcionária das agências de Marcos Valério.

A pena para o crime de corrupção ativa varia de 2 a 12 anos de prisão. A dosimetria (tamanho) da pena será definida pela corte ao término do julgamento dos 37 réus.

A maioria do STF já decidiu que dez réus do processo, entre eles ex-parlamentares e assessores do extinto (PL), PP, PTB e PMDB, são culpados de corrupção passiva (receber vantagem indevida).

Dirceu

Ao ler o voto, Joaquim Barbosa afirmou que José Dirceu era a figura "central" do esquema do mensalão.

"O conjunto probatório sobre os pagamentos efetuados por Delúbio [ex-tesoureiro do PT] e Marcos Valério a parlamentares coloca o então ministro da Casa Civil na posição central da organização e da prática, como mandante das promessas de pagamento das vantagens indevidas a parlamentares para apoiar o governo", afirmou Barbosa, ao condenar Dirceu.

O ex-ministro sempre negou a acusação de que foi o "chefe" do suposto esquema do mensalão. Na sustentação oral, numa sessão anterior do julgamento, o advogado de

José Dirceu, José Luis de Oliveira Lima, negou que tenha existido esquema de compra de votos e afirmou não haver “prova, elemento, circunstância que incrimine” seu cliente.

Para Barbosa, o ex-ministro "comandou" a atuação do ex-tesoureiro do PT Delúbio Soares e de Marcos Valério na distribuição de dinheiro a parlamentares. “Os dados permitem perceber que Dirceu comandou a atuação de Delúbio e Valério. Os fatos aqui mostrados derrubam de uma vez a tese da defesa de que José Dirceu não tinha nenhuma relação com Marcos Valério”, afirmou. [...]

ANEXO 7:

DIRCEU’S GANG STYLE

(Joaquim Supreme – STF Records)

Dirceu’s gang style!

Brasil nem se lembrava que houve mensalão

Nem os ladrões achavam que haveria punição...

Mas veio o julgamento e um monte de condenação...

E no fim uns vão, sim, pra prisão!

Quero ver o Dirceu...

Dançar! Porque, pelo que eu noto...

Ele concebeu...

O esquema de compra de voto!

O que aconteceu...

Não foi só tal caixa dois, não!

Mas sim, corrupção...

Foi corrupção!

Mensaleiro...

É trambiqueiro!

Só não é um... (Hey)

Ladrão comum! (Hey)

Porque é dinheiro

Que brasileiro

Paga de imposto! (Hey)

Pra ter desgosto! (Hey)

Roubá-lo e comprar apoio...

É sabe o que?

Que? Que? Que?

Que? Que? Que?

Dirceu's gang style!

Anexo 8:



ANEXO 9

TIRINHAS



Figura 1 – Tirinha do Hagar, Blog do Chain, 14/08/2011



Figura 29 - Espaço Educar



Figura 31- Hqs e diversidades



Figura 33 – Clube da Mafalda, 16/01/2006



Figura 37 – Planeta Tinha, 30/11/2009



Figura 39 – Tiras do Calvin



Figura 47- Will Tirando



Figura 48- Will Tirando



Figura 50 - Will Tirando



Figura 51



Figura 52



Figura 53 – Psicologia e Família, 29/04/2012



Figura 54 – Word of leisure, 24/03/2014



Figura 55 – Clube da Mafalda, 16/09/2007



Figura 56 – Figuras de Linguagem (Blogspot), 23/07/2014



Figura 57- Will Tirando



Figura 58 – Turma da Mônica (UOL)



Figura 59 - Will Tirando

ANEXO 10

CHARGES

Figura 2 – Correio Popular, 02/11/2009

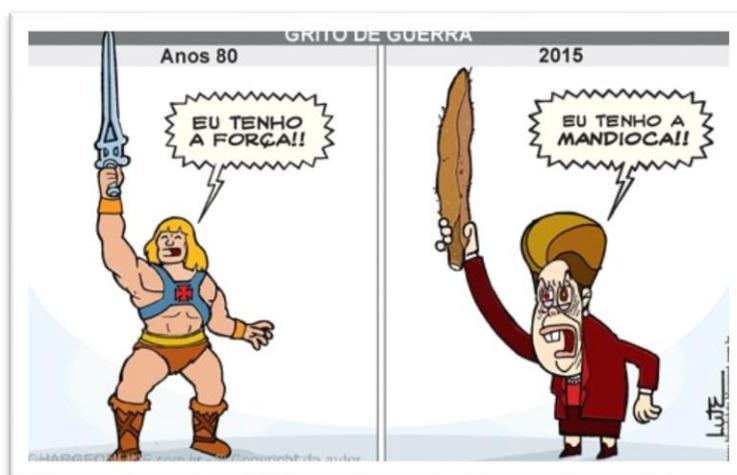


Figura 3 – Charge do Lute, Hoje em dia, 25/06/2015



Figura 4 – Charge do Fernandes, Blog Visão Geral, 02/10/2012



Figura 5 – Charge do Benett, Folha de São Paulo, 22/02/2013



Figura 6 – Charge do Aroeira, Blog do Robson Pires, 03/01/2011



Figura 7– Charge do Amarildo, Folha da Manhã Online, 23/03/2015



Figura 8 – Charge do Latuff, 19/01/2013



Figura 9 – Charge do Mario Alberto, Lance Net, 12/10/2011



Figura 10 – Charge do Jota A, 29/10/2014



Figura 11 – Charge do Sid



Figura 12 – Charge do Jota A, 14/05/2014



Figura 13 – Charge do Nef. Jornal de Brasília.com.br, 17/02/2015



Figura 14 – Charge do Sinovaldo, Jornal NH, 01/01/2015



Figura 15 – Charge do Carlos Newton, Blog do Gavião, 04/10/2009



Figura 16- Charge do Alpino, Tribuna da Internet, 30/11/2014



Figura 17 - Charge do Amarildo, Blog do Mesquita, 11/03/2009



Figura 18 - Charge do Fernando Cabral, Site do PSDB, 31/07/2012



Figura 19 – Charge do Sid, Charge Online, 14/04/2015



Figura 20 – Charge do Sid, Blog Voz da Bahia, 24/11/2014



Figura 21 – Charge do Chico Caruso, O Globo, 15/12/2014



Figura 22 – Charge do Chico Caruso, O Globo, 17/12/2014



Figura 24 – Charge do Sinfrônio, Notícias de Itabuna, 08/08/2009



Figura 25 - Charge do Iotti, Zero Hora, 15/11/2014



Figura 26 - Charge do Amarildo, UOL Esporte, 14/12/2008



Figura 27 - Charge do Son Salvador, Jornal Estado de Minas, 07/01/2015



Figura 28 - Charge do Junião, Tijolaço, 23/03/2014



Figura 41- Charge do Oliveira, Humor Político, 28/11/2014

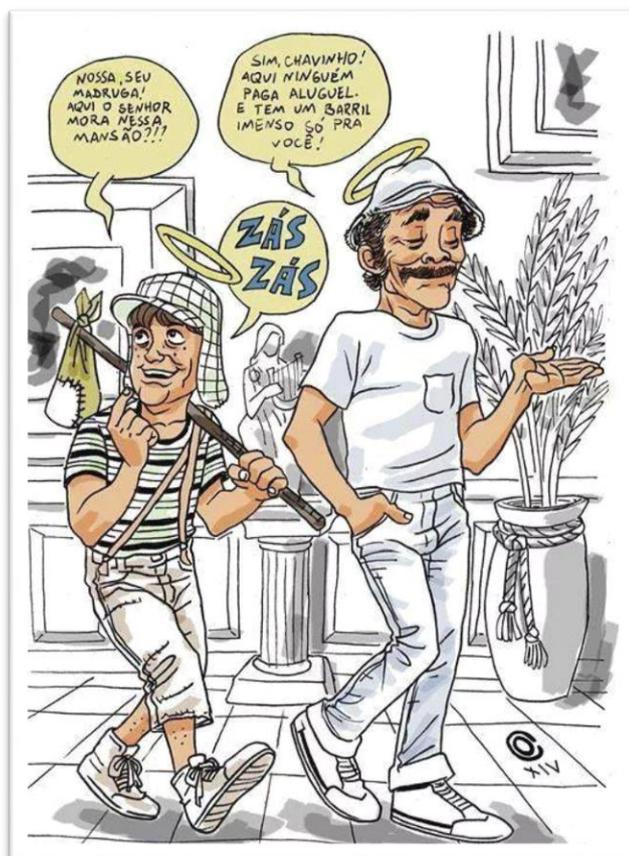


Figura 42 – Bastidores da TV, 03/12/2014



Figura 43– Charge do Sávio, Notícias Bol, 28/11/2014



Figura 44 – Guioteca, 29/11/2014



Figura 45 – El Heraldo, 29/11/2014



VÍDEOS:

- **Ataque terrorista ao World Trade Center**

<https://www.youtube.com/watch?v=KfIUsoIxZc8>

- **Chaves**

<http://charges.uol.com.br/2014/12/01/especial-rap-do-adeus/>

- **Joaquim Barbosa**

<http://charges.uol.com.br/2012/09/20/joaquim-supreme-gangnam/>